

SCRIPTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-Chanceler	Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor:	Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães
Vice-Reitora:	Patrícia Bernardes
Assessor Especial da Reitoria:	José Tarcísio Amorim
Chefe de Gabinete do Reitor:	Paulo Roberto de Souza
Pró-Reitores:	Extensão – Wanderley Chieppe Felipe; Gestão Financeira – Paulo Sérgio Gontijo do Carmo; Graduação – Maria Inês Martins; Logística e Infraestrutura – Rômulo Albertini Rigueira; Pesquisa e Pós-graduação – Sérgio de Moraes Hanriot; Recursos Humanos – Sérgio Silveira Martins; Arcos – Jorge Sundermann; Barreiro – Renato Moreira Haddad; Betim – Eugênio Batista Leite; Contagem – Robson dos Santos Marques; Poços de Caldas – Iran Calixto Abrão; São Gabriel – Miguel Alonso de Gouvêa Valle; Guanhães e Serro – Ronaldo Rajão Santiago
Secretário de Comunicação:	Mozahir Salomão Bruck
Secretário-Geral:	Ronaldo Rajão Santiago
Secretária de Cultura e Assuntos Comunitários:	Maria Beatriz Rocha Cardoso
Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Institucional:	Carlos Barreto Ribas
Diretora do Instituto de Ciências Humanas:	Carla Santiago Ferretti (Diretora)
Chefe do Departamento de Letras:	Juliana Alves Assis
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras:	Juliana Alves Assis
Coordenadora do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros:	Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

EDITORA PUC MINAS

Comissão Editorial:	Ângela Vaz Leão (PUC Minas); Graça Paulino (UFMG); José Newton Garcia de Araújo (PUC Minas); Maria Zilda Cury (UFMG); Oswaldo Bueno Amorim Filho (PUC Minas)
Conselho Editorial:	Antônio Cota Marçal (PUC Minas); Benjamin Abdalla Jr. (USP); Carlos Reis (Univ. de Coimbra); Didima Olave Farias (Univ. Del Bío-Bío – Chile); Evando Mirra de Paula e Silva (UFMG); Gonçalo Byrne (Lisboa); José Salomão Amorim (UnB); José Viriato Coelho Vargas (UFPR); Kabengele Munanga (USP); Leonardo Barci Castriota (UFMG); Philippe Remy Bernard Devloo (Unicamp); Regina Leite Garcia (UFF); Rita Chaves (USP); Sylvio Bandeira de Mello (UFBA)
Coordenação Editorial:	Cláudia Teles de Menezes Teixeira
Assistente Editorial:	Maria Cristina Araújo Rabelo
Revisão/preparação dos originais:	Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros
Tradução e revisão de resumos em língua estrangeira:	
Capa e diagramação:	Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros
Imagem da capa:	Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros

CESPUC – CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS • Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 101 • 30535-610 Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • E-mail: cespuc@pucminas.br

EDITORA PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom Lúcio Antunes, 180, Coração Eucarístico • 30535-490 • Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil • Tel.: (31) 3319-9904 Fax: (31) 3319-9907 • E-mail: editora@pucminas.br.

SCRIPTA

LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do
Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas

Escrita no ensino superior: ensino e pesquisa

Organizada por

Juliana Alves Assis

Sophie Bailly

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa



Scripta é uma publicação semestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística e Filologia, o que se indica no subtítulo: I – Literatura; II – Linguística e Filologia.

Comissão de publicações:

Presidente: Ivete Lara Camargos Walty

Editora geral da revista **Scripta**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Editora da revista **Scripta** de Linguística e Filologia: Juliana Alves Assis

Editora da revista **Scripta** de Literatura: Terezinha Taborda Moreira

Secretárias: Ev' Angela Batista Rodrigues de Barros

Sandra Maria S. Cavalcante

Conselho Editorial:

Dra. Adriana Fischer (FURB)
Dra. Adriane Teresinha Sartori (UFMG)
Dra. Adelia Toledo Bezerra de Menezes (USP)
Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)
Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)
Dra. Ana Maria e Mattos Guimarães (UNISINOS)
Dra. Ana Maria Nápoles Villela (CEFET-MG)
Dra. Anna Christina Bentes da Silva (UNICAMP)
Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)
Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)
Dra. Dora Riestra (UNRN)
Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)
Dr. Edmilson de Almeida Pereira (UFJF)
Dra. Elzira Divina Perpétua (UFOP)
Dra. Eneida Rego Monteiro Bonfim (PUC-RJ)
Dra. Enilce do Carmo Albergaria Rocha (UFJF)
Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Dra. Ev' Angela B. R. de Barros (PUC Minas)
Dra. Fabiana Cristina Komesu (UNESP)
Dr. Francisco Noa (UEM)
Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG)
Dr. Hugo Mari (PUC Minas)
Dra. Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)
Dra. Jane Fraga Tutikian (UFRGS)
Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas)
Dra. Laura Cavalcante Padilha (UFF)
Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)
Dra. Lilian Aparecida Araújo (CEFET-MG)
Dr. Luis Maffei (UFF)

Dr. Luiz Carlos Travaglia (UFU)
Dra. Luzia Bueno (USF)
Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)
Dr. Marco A. de Oliveira (PUC Minas)
Dra. Maria Angela P. T. Lopes (PUC Minas)
Dra. Maria Beatriz N. Decat (UFMG)
Dra. Maria das Graças R. Paulino (UFMG)
Dra. Maria Helena de Moura Neves (Unesp)
Dra. Maria Teresa Salgado (UFRJ)
Dra. Maria Theresa Abelha Alves (UFRJ)
Dra. Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG)
Dra. Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Dra. Patricia R. T. Baptista (CEFET-MG)
Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)
Dra. Prisca A. de Almeida Pereira (UFJF)
Dra. Regina Zilberman (UFRGS)
Dra. Renata Flavia Silva (UFF)
Dra. Renata Soares Junqueira (UNESP)
Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)
Dr. Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Dra. Rosane de Andrade Berlinck (UNESP)
Dra. Sandra M. S. Cavalcante (PUC Minas)
Dra. Sabrina Sedlmayer Pinto (UFMG)
Dra. Silvana Maria P. Oliveira (UFMG)
Dra. Solange Ribeiro de Oliveira (UFOP)
Dra. Sonia Maria L. Cyrino (UNICAMP)
Dr. Wander Melo Miranda (UFMG)
Dr. Wiliam Augusto Menezes (UFOP)

Indexadores: Latindex, Ulrichs, C.I.R.C, MLA, LLBA, Icap, Dialnet, Redib, DOAJ.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2017.

ISSN 1516-4039

Semestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Sumário

Editorial

Ainda em torno da escrita no ensino superior:
demandas para o ensino e a pesquisa

Juliana Alves Assis, Sophie Bailly e

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa 9

Still around the issue of writing in higher education:
teaching and research demands

Juliana Alves Assis, Sophie Bailly e

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa 23

Dossiê *Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa*

1º eixo: Questões em torno da relação com a palavra de outrem na escrita acadêmica

Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les
écrits de recherche et les écrits didactiques

*Enunciative modalities of reported speech in written works of research
and didactic texts*

Bertrand Daunay e Isabelle Delcambre 37

Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire

Aprender a redigir a note de lecture em contexto universitário

Eliane Gouvêa Lousada, Adriana Zavaglia e

Olivier Dezutte 65

A questão da identidade na escrita acadêmica

The problem of identity in academic writing

Danytielle Cristina Fernandes de Paula 86

2º eixo: Dispositivos e recursos no ensino a distância e/ou presencial

Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito
en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración

*Didactic devices for the written language teaching and
learning process at the university : some guidelines*

Maria Ignacia Dorronzoro e Maria Fabiana Luchetti 105

Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos
à luz da presença indígena nas universidades brasileiras
*Academic literacy and orality: rethinking terminology in the light of
indigenous presence at Brazilian universities*
Maria Sílvia Cintra Martins 127

O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica
The gap between School and University: beyond a genre analysis
Cristina Becker Lopes Perna, Lucas Zambrano Rollsing e
Rafael Padilha Ferreira 148

A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional
na formação do professor de língua materna
*L'écrit dans l'enseignement supérieur et les effets du développement
professionnel pour la formation de l'enseignant de langue maternelle*
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e
Karla Maria Marques Peixoto 165

Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina
na modalidade semipresencial
*Pratiques et événements de literacie dans le contexte
d'une discipline demi-présentielle*
Kariny Cristina Souza Raposo 187

3º eixo: Representações sobre práticas de leitura e de escrita no ensino superior

L'auctorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture
d'un mémoire de master enseignement
*Becoming an author in research writing:
the case of literature majors*
Didier Colin e Catherine Dolignie 208

L'écrit universitaire en français langue étrangère:
les savoirs mis en jeu
*El escrito universitario en francés lengua extranjera:
los conocimientos que se ponen en juego*
Estela Raquel Klett 234

Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo <i>Lectures writing and academic literacy conceptions: a contrastive study</i> <i>Márcia Sipavicius Seide e</i> <i>Lucía Antonia Natale</i>	254
---	-----

Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas <i>Social representations of writing in the undergraduate in letters course: object of teaching and insertion in the academic literacy practices</i> <i>Hermano Aroldo Gois Oliveira e</i> <i>Denise Lino de Araújo</i>	277
--	-----

Resenhas

O internetês na escola <i>Fabiano Henrique Rocha</i>	299
Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita <i>Sibely Oliveira Silva e Érika Dourado Amorelli</i>	304

Entrevistas

Entretien avec Fanny Rinck <i>Maria Angela Paulino Teixeira Lopes</i>	314
--	-----

Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa¹

Juliana Alves Assis*

Sophie Bailly**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa***

A escrita no ensino superior desenha-se como campo fértil para pesquisas, interesse que se pode ilustrar, por exemplo, pela multiplicação de periódicos brasileiros e internacionais com números inteiramente dedicados a essa temática (a esse respeito, lembramos, dentre tantos, *Linguagem em (Dis)curso*, 6, 2006; *Lidil*, 41, 2010; *Pratiques*, 153-154, 2012; *Scripta*, 24, 2009, e 30, 2012; *Mélanges Crapel*, 37/1, 2016; *Trama*, 28, 2017; *Revista do Gel*, 14, 2017). Esse cenário poderia ser igualmente comprovado pelo significativo volume de livros, teses e dissertações que se voltam para questões relacionadas às práticas da escrita no contexto das instituições de ensino superior no Brasil e no exterior.

Essas publicações (e aqui não nos referimos tão somente às mencionadas) obviamente erigem-se sobre princípios teóricos e mesmo agendas de trabalho não necessariamente coincidentes. Dessa forma, variadas são as abordagens ou perspectivas – sociorretórica, discursiva, socioantropológica, etnográfica, dentre outras, orientadas ou não por uma preocupação didática – por meio das quais as questões relacionadas à escrita acadêmica têm sido estudadas.

Ainda que se evidencie a variedade de chaves teóricas e orientações metodológicas desses trabalhos, há que se apontar que eles comungam a compreensão de que a escrita persiste na nossa cultura como a mais importante forma de registro (CORRÊA, 2004), mesmo que cada vez mais, por força das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, veja-se também misturada

¹ Neste texto, cuja versão em inglês se apresenta na sequência, buscamos abordar questões de interesse ao projeto Capes-Cofecub intitulado “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (nº. 834/15), o qual se mostra igualmente contemplado na organização deste número da revista *Scripta*.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – nível 2.

** Laboratoire ATILF CNRS UMR 7118, Equipe CRAPEL, Université de Lorraine (França).

*** Universidade de São Paulo – USP (Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – nível 2.

a outras variadas formas de registro, tais como imagens estáticas, imagens em movimento e sons, como nos tem sido possibilitado experienciar, cotidianamente, no contato com a variedade de textos da *web*.

No ensino superior, essa forma de registro sofre regulações, algumas delas explicitamente orientadas por parâmetros de prescrição apresentados em manuais de escrita acadêmica,² construídas na e por meio da complexa e heterogênea rede de atividades que caracterizam as práticas acadêmicas, diversidade que também se aplica aos domínios disciplinares, isto é, às distintas áreas de saber que têm lugar no ensino superior. Tais regulações refletem ainda o diálogo entre as práticas das instituições de ensino superior (IES) e outras instâncias, tais como os órgãos de fomento à pesquisa e de avaliação das próprias IES, os comitês de revistas científicas, etc. Isso mostra que o reconhecimento do que seja – e do que deve ser – a escrita acadêmica se efetiva por meio de um quadro institucional habilitado para fazê-lo (BOCH, 2014), o que não necessariamente significa absoluta convergência entre as instituições (e suas práticas discursivas) que constituem esse quadro, como as que listamos anteriormente.

O panorama que até o momento se desenha articula-se entre dois polos, como nos lembra Grossmann (2015). De um lado, uma ideia de unicidade para o fazer científico, o que inclui as práticas escritas que esse fazer prevê (numa correspondência por vezes praticamente direta entre o fazer e o dizer). A lógica subjacente a esse ponto de vista repousa, conforme o mesmo autor, “sobre um postulado de unicidade, fundamentalmente ligado à universalidade do raciocínio científico ou, mais amplamente ainda, à existência de princípios gerais que regem a cognição humana”³ (GROSSMANN, 2015, p. 100). De outro, a realidade e a diversidade das práticas científicas, responsáveis tanto pela distinção de domínios disciplinares quanto pelas conhecidas dicotomias que cercam a história da ciência (por exemplo: ciências exatas *versus* humanas; ciências fundamentais *versus* aplicadas; metodologia quantitativa *versus* qualitativa), o que, evidentemente, também vai se materializar nos processos de textualização do fazer científico (GROSSMANN, 2015).

2 O trabalho centrado nas convenções ligadas ao letramento acadêmico tem rendido alguma visibilidade aos autores que se ocupam do tema. Não são poucos os livros, os *blogs* e outros sítios na internet que ensinam fazer resenha, resumo e tantos outros gêneros dentre os chamados gêneros acadêmicos. Sua indiscutível utilidade esbarra, no entanto, na coerção em favor das convenções, modo de trabalho que pode significar simples aculturação, ao elidir o papel das práticas sociais familiares ao aluno e dos gêneros já conhecidos por ele.

3 Justificada ou injustificadamente, tais princípios apresentam-se, como assinala Grossmann (2015, p. 100), como testemunho da “universalidade das regras lógicas, elas mesmas acima das contingências da expressão linguística”.

Conforme se pode supor pelo panorama brevemente descrito até este ponto, a formação no ensino superior prevê uma formação para a escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, por meio dela, o que se dá a partir de um longo processo de socialização, marcadamente dialógico, com todas as tensões que isso pode pressupor. Guiam esse processo as expectativas e os parâmetros dessa nova comunidade discursiva de que o estudante passa a fazer parte. Também não se deve perder de vista que essa comunidade, como tantas outras, é marcada por uma organização hierárquica, que distingue o pesquisador experiente do pesquisador em formação. Nesse último caso, também poderíamos pensar em nova distribuição hierárquica, a começar do aluno de graduação, nos anos iniciais; depois, ao final da formação; passando, ainda, pela distinção entre os que se introduzem na prática de iniciação científica e aqueles que não têm ou não se dão essa oportunidade; em seguida, o estudante de mestrado e, por fim, o de doutorado, que estaria em uma posição mais alta na comunidade.

Essa separação de posições na comunidade científica encontra lugar na proposição de Reuter (2004), que distingue entre escrita de pesquisa, como sendo a que produz e difunde conhecimentos numa dada comunidade científica, e escrita de pesquisa em formação, por meio da qual os estudantes são formados para a pesquisa. Dialogando com essa proposição de Reuter, Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 229-230) tomam a tensão entre a posição de pesquisador em formação e aquela de pesquisador *expert* como sendo “uma explicação possível para as dificuldades encontradas pelos estudantes, que se encontram numa posição contraditória e instável [...]”.

Tais dificuldades, cabe assinalar, são aqui encaradas como naturais ao processo de inserção do estudante nas IES e, portanto, vistas na contramão do mito do estudante já pronto a escrever na universidade ou da cultura do déficit, contra o que igualmente já se bateram vários autores dedicados ao estudo sobre o letramento acadêmico (dentre outros, LEA; STREET, 2006; HENDERSON, HIRST, 2006; FIAD, 2014).

A perspectiva de que partimos para a discussão sobre a escrita no ensino superior alinha-se também a Hyland (2012), uma vez que consideramos que as práticas discursivas desenvolvidas nesse ambiente (por meio das aulas, conferências, seminários, retorno dos professores aos textos produzidos pelos estudantes etc.) são meios para que os estudantes possam entrar na escrita acadêmica, condição que leva à (re)significação de práticas, valores, normas e crenças de um dado campo disciplinar pelos estudantes. Noutros termos, por meio da vivência dos

estudantes nas práticas cotidianas da vida universitária, estes passam a se apropriar dos discursos, dos gêneros, dos saberes, valores e pontos de vista do campo científico em que se inserem. No curso desse processo, “eles começam a usar os discursos e entendimentos dessa disciplina para construir um *self* que pode ganhar reconhecimento e reforço por meio do uso desses discursos” (HYLAND, 2012, p. 3).

Não ignoramos o importante papel da pesquisa etnográfica na Linguística Aplicada e, em particular, nos estudos sobre letramento(s). Para ficar na influência talvez mais marcante no Brasil, retomamos alguns comentários críticos de Lillis e Scott (2007) acerca da noção de letramentos acadêmicos, proposta por Lea e Street (2006). As comentadoras, ao buscarem definir a pesquisa sobre letramentos acadêmicos, tratam de três questões: a epistemológica, a ideológica e a estratégica.

Começemos pela última, a questão estratégica. As autoras tomam como um dos fios argumentativos o uso do singular ou do plural na expressão “letramento/s acadêmico/s”. Essa polêmica é resolvida no artigo pelo contraste (e posterior associação) das posições de Gunther Kress, professor de Semiótica e Educação no Instituto de Educação na Universidade de Londres e do antropólogo Brian Street, cuja carreira foi marcada por sua atividade de professor de Linguagem e Educação no King’s College of London, sendo um dos principais teóricos dos Novos Estudos do Letramento. O primeiro defende o uso da expressão no singular, pois afirma que, sendo a linguagem e o letramento fenômenos que se realizam no ambiente social, as variações se devem tanto à linguagem quanto ao letramento, dispensando nomeações particulares:

Se assumirmos que o idioma é dinâmico porque é constantemente remetido pelas respostas de seus usuários às demandas de seu ambiente social, nós não precisamos então inventar uma pluralidade de letramentos: é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento serem constantemente refeitos em função das necessidades do momento; não é autônomo ou estável, nem é um fenômeno único e integrado. É desorganizado e diversificado e não precisa de pluralização (KRESS, 1997, p. 115, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 15).

Assumindo a perspectiva defendida pela outra parte da polêmica, as autoras associam a posição de Street com a de Kress, afirmando que o uso da expressão no plural não nega o dinamismo da língua, com a vantagem adicional de ter caráter estratégico. Citam o próprio Street, segundo quem o argumento da pluralidade de letramentos é um argumento estratégico porque certas

agências apresentam o letramento como a panacéia para os males sociais e como o ingrediente-chave na modernização; a suposição dominante tem sido a de que um letramento único e autônomo é o mesmo em todos os lugares e simplesmente precisa ser transplantado para novos ambientes (STREET, 2003, p. 80, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 16)

Retenha-se, portanto, do comentário acerca dessa polêmica, que as autoras defendem que a pluralidade dos letramentos é correlata à heterogeneidade da linguagem e que seu reconhecimento é uma questão de estratégia.

Nesse trabalho de definir a pesquisa sobre letramentos acadêmicos por meio do destaque de questões epistemológicas, ideológicas e estratégicas, as autoras apresentam o quesito “ideologia” a partir dos mitos educacionais descritos por Kress (2007). São eles, o mito da: “homogeneidade da população estudantil”; da “estabilidade das disciplinas”; e da “unidirecionalidade da relação professor-aluno” (*apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13). As autoras mostram que fundamentar a pesquisa nesses mitos leva a enfatizar

a identificação de convenções acadêmicas – em um ou mais níveis de gramática, discurso, estrutura retórica ou gênero – com vista a (ou com ênfase em) explorar como os alunos podem ser ensinados a se tornar proficientes ou “especialistas” e como desenvolver materiais sobre essa base (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13).

De sua parte, defendem que

uma abordagem transformadora envolve um interesse em tais questões, mas também se preocupa com: a) localizar tais convenções segundo tradições (específicas e em disputa) de elaboração de conhecimento; b) suscitar as perspectivas dos escreventes (estudantes ou profissionais) quanto ao modo pelo qual essas convenções influenciam na produção do sentido; c) explorar formas alternativas de fazer sentido na academia, inclusive considerando os recursos que os escreventes (estudantes) trazem para a academia como ferramentas legítimas para fazer sentido (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13).

Portanto, no tocante à ideologia, esses são os argumentos que levam as autoras a defender que, na pesquisa dos letramentos acadêmicos, “a postura ideológica em relação ao objeto de estudo [...] pode ser descrita como explicitamente transformadora e não normativa” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

Finalmente, no que se refere às questões epistemológicas, a metodologia empírica do modelo ideológico de letramento é a da etnografia e envolve, ao mesmo tempo, “observação das práticas em torno da produção de textos – em vez de pôr em foco unicamente textos escritos – e consideração das perspectivas dos participantes nos textos e nas práticas” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Ainda segundo as autoras, as pesquisas em letramentos acadêmicos deixaram

a ênfase nos textos, em favor das práticas, aproveitando certo número de tradições: os Novos Estudos do Letramento informados pela antropologia (ver, por exemplo, STREET, 1984, 2003; BAYNHAM, 1995), os estudos críticos do discurso (notadamente, o trabalho de FAIRCLOUGH, 1992, 1995) e a sociologia do conhecimento (LATOUR e WOOLGAR, 1986) (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Pode-se, pois, observar como a pesquisa em letramentos acadêmicos vai se constituindo epistemologicamente por meio de determinada concepção de *prática* e por um olhar específico sobre o texto e a aprendizagem.

No que se refere à concepção de *prática*, as autoras esclarecem que ela “oferece um modo de ligar a linguagem com o que os indivíduos fazem, como atores socialmente situados”⁴ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11), fazendo-o de três modos distintos:

- (a) a ênfase na prática sinaliza que instâncias específicas de uso de linguagem – textos falados e escritos – não existem isoladamente, mas são ligadas com aquilo que as pessoas fazem – práticas – no mundo material, social;
- (b) modos de fazer coisas com textos tornam-se parte de rotinas da vida cotidiana, implícitas, ao mesmo tempo do indivíduo, *habitus* nos termos de Bourdieu (1991), e de instituições sociais;
- (c) ao nos envolvermos em uma prática existente, mantemos um tipo particular de recurso representacional; e, por meio de um tipo particular de recurso representacional, mantemos um tipo particular de prática social (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

Como se pode observar, a noção de *prática*, mantendo relação com o letramento, conceitualiza, na formulação de Barton e Hamilton, “o vínculo entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão incorporadas e que ajudam a moldar” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

4 Vale lembrar que o estado de “situado” se refere, ao mesmo tempo, ao ‘contexto de situação’ e ao ‘contexto de cultura’ no sentido de Malinowski (1979), no qual a linguagem não se separa da ação. (Cf. LILLIS; SCOTT, 2007, p.11.)

O modo pelo qual as autoras concebem a pesquisa em letramentos acadêmicos envolve uma mudança epistemológica que interessa de perto à Linguística Aplicada. Vista da perspectiva da *prática*, a linguagem é inseparável do que os indivíduos fazem. Esse modo de acesso ao conhecimento das práticas (e dos letramentos) é uma mudança epistemológica significativa e acreditamos que, em termos de linguagem, só uma perspectiva discursiva teria envergadura suficiente para dar conta dessa complexidade. Caberá, ainda assim, ao linguista aplicado decidir entre uma “etnografia linguística”, como defendem as autoras, e uma perspectiva discursiva (não apenas textual, portanto), que, ligada à materialidade histórica do sentido, integre a perspectiva etnográfica sem reduzi-la a um apêndice.⁵

No que se refere à questão ideológica envolvida, não basta, numa pesquisa sobre letramentos acadêmicos, o registro de dados, sua transcrição detalhada e a análise dos textos preparados justamente para que ela se dê; tampouco é suficiente a descrição desse material em termos da atenção exclusiva ao texto ou aos gêneros do discurso. Segundo as autoras, para o modelo ideológico de letramento, ao qual elas se filiam, é preciso, além disso: a) situar as convenções dos letramentos acadêmicos em tradições de produção do conhecimento; b) considerar e situar as perspectivas dos escreventes quanto ao convencionado em termos de produção de sentido na academia; c) considerar os recursos que os escreventes apresentam de modo a legitimar formas alternativas de produzir sentido na academia. Eis, portanto, um modo transformador de, ao mesmo tempo, promover, na prática didático-pedagógica, o acesso aos letramentos acadêmicos e operar teórico-metodologicamente na pesquisa sobre eles.

Por fim, quanto às questões estratégicas, considerar a pluralidade dos letramentos, sendo ela correlata à heterogeneidade da linguagem, evita a crença na imutabilidade das convenções, as quais continuam a contar, mas sob o regime de uma nova perspectiva epistemológica que, em última instância, vincula a linguagem ao trabalho do homem. Assim sendo, o tratamento teórico-metodológico que norteia a pesquisa sobre letramentos acadêmicos e ilumina a prática didático-pedagógica promotora do acesso a eles não pode ser menos do que transformador, tanto em termos de como olhar para o objeto da pesquisa e construí-lo, quanto em termos de como conceber as relações dos alunos com as convenções estabelecidas. Vencidas essas etapas, as práticas sociais (sempre loquazes, pois não há trabalho sem palavra) e os textos (práticas sociais e trabalho de natureza pragmático-discursiva) dão existência ao letramento, segundo as singularidades das práticas, do discurso e dos sujeitos.

⁵ Conferir, a esse respeito, Corrêa (2011).

Um último desafio desse percurso tem relação com a marcação da presença do outro nos textos. O desafio se apresenta em relação aos textos já que, nos gêneros acadêmicos, a referência às fontes é uma exigência, independentemente da eficácia do processo e dos procedimentos de citação, pois sempre haverá vozes elididas. Referimo-nos, portanto, ao uso e ao papel do discurso do outro no texto acadêmico, frequentemente a “voz” de um membro *expert* da comunidade acadêmica, condição que se reflete, evidentemente, no modo como é desenhada a posição do autor, uma espécie de maestro do coro de vozes trazidas ao texto acadêmico.

Essas reflexões nos reenviam ao papel das IES, no que se refere aos desafios atuais para a escrita na formação universitária, quaisquer sejam as etapas de formação que o ensino superior abriga (graduação, especialização, mestrado e doutorado), bem como justificam a apresentação de um número temático especial da revista *Scripta*, dedicado às práticas de escrita na vida acadêmico-científica.

Apresentação do Dossiê

O dossiê *Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa* organiza-se em torno de três eixos temáticos, que recobrem aspectos importantes da discussão sobre a escrita no ensino superior, em consonância com os interesses do projeto *Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem* (Edital Capes-Cofecub), de que participam alguns autores que contribuem com este número da revista *Scripta*.

O primeiro eixo, que abriga os trabalhos de Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Eliane Gouvêa Lousada, Adriana Zavaglia, Olivier Dezutter e Danytielle Cristina Fernandes de Paula, aborda questões em torno da relação com a palavra de outrem na escrita acadêmica, associada ou não aos posicionamentos autorais ou à defesa de um ponto de vista.

Bertrand Daunay e Isabelle Delcambre, em *Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques*, examinam, de forma comparativa, as modalidades enunciativas de tomada do discurso de outrem em duas naturezas distintas de textos produzidos por professores

universitários: textos didáticos, destinados a cursos a distância, e textos científicos, ou seja, textos em que se divulgam resultados de pesquisa. Considerados os resultados que a pesquisa apresenta, os autores relacionam tanto as diferenças quanto as aproximações entre esses dois tipos de texto às suas condições sócio-históricas de produção e circulação.

No trabalho *Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire*, Eliane Gouvêa Lousada, Adriana Zavaglia e Olivier Dezutter discutem os resultados de uma experiência de escrita com o gênero “note de lecture” desenvolvida com alunos brasileiros na graduação em Letras-Francês como língua estrangeira, nas disciplinas de língua francesa. Os autores apontam a forte presença desse gênero no contexto universitário, adotado pelos professores para avaliar a competência leitora dos estudantes, ressaltando ainda seu potencial para o desenvolvimento das capacidades de sumarização e de construção e defesa de um ponto de vista.

Com o trabalho *A questão da identidade na escrita acadêmica*, Danytielle Cristina Fernandes de Paula dedica-se a uma revisão bibliográfica em torno da identidade na escrita acadêmica, sobretudo no que toca à sua relação com o discurso de outrem, que marca essa natureza de texto. A citação, portanto, é tratada em sua dimensão dialógica e, ao mesmo tempo, estética, opondo-se a uma visada meramente prescritiva.

O segundo eixo do dossiê agrupa trabalhos de autores que tratam de dispositivos e recursos no ensino a distância e/ou presencial, tendo em vista o ensino/aprendizagem da escrita acadêmica em diferentes contextos. São eles: Maria Ignacia Dorronzoro, Maria Fabiana Luchetti, Maria Sílvia Cintra Martins, Cristina Becker Lopes Perna, Lucas Zambrano Rollsing, Rafael Padilha Ferreira, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Karla Maria Marques Peixoto e Kariny Cristina Souza Raposo.

No texto intitulado *Dispositivos didáticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración*, Maria Ignacia Dorronzoro e Maria Fabiana Luchetti apresentam um conjunto de diretrizes teórico-metodológicas para o ensino/aprendizagem de conteúdos de disciplinas de carreira humanística. Tais diretrizes, inscritas na perspectiva sociocultural vygotskiana e desenvolvidas na Universidade Nacional de Luján (Argentina), colocam em destaque a relação do conteúdo disciplinar e as formas de discurso por meio das quais o raciocínio de cada campo de conhecimento se realiza.

Maria Sílvia Cintra Martins, no artigo denominado *Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos à luz da presença indígena nas universidades*

brasileiras, aproxima as discussões sobre o letramento acadêmico da realidade contemporânea brasileira, no que toca à presença indígena nas universidades, em pesquisa que se baseia em procedimentos e estratégias semelhantes às adotadas por Lea e Street (2006) no modelo dos Letramentos Acadêmicos. Com base nos resultados da pesquisa, a autora defende o modelo dos Letramentos Acadêmicos como adequado para o sucesso de sujeitos oriundos de grupos minoritários no acesso ao letramento hegemônico.

Cristina Becker Lopes Perna, Lucas Zambrano Rollsing e Rafael Padilha Ferreira, no artigo *O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica*, se ocupam da lacuna presente no ensino/aprendizagem de gêneros acadêmicos, também decorrente de experiências pouco produtivas, na educação básica, com os textos ligados às práticas acadêmicas. Os autores propugnam a metodologia de ensino de português para fins acadêmicos (nos moldes das experiências de *English for Academic Purposes*), considerada sua possibilidade de oferecer ao estudante experiências significativas para sua formação e futura ação profissional.

A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna é o título do artigo de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Karla Maria Marques Peixoto, no qual as autoras refletem sobre a escrita dos estagiários de Letras dentro e fora da sala de aula, razão pela qual tomam o relatório de estágio docente como *corpus* relevante nesse universo social e profissional. Os dados analisados demonstram que o relatório de estágio é um instrumento importante de análise do trabalho do estagiário, uma vez que permite revelar distintas dimensões dessa etapa de formação.

Kariny Cristina Souza Raposo, no texto *Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial*, ocupa-se da descrição e análise de práticas e eventos de letramento em uma disciplina ofertada na modalidade semipresencial em cursos de graduação em Direito, Administração e Engenharia Civil em um Centro Universitário do interior de Minas Gerais (Brasil). A disciplina, denominada *Leitura e Produção de Textos*, recorre ao gênero fórum como um de seus expedientes de ensino/aprendizagem. Kariny Raposo, em sua análise, examina o papel do fórum no processo de inserção dos estudantes nas práticas discursivas acadêmicas.

Didier Colin, Catherine Dolignier, Estela Raquel Klett, Márcia Sipavicius Seide, Lucía Antonia Natale, Hermano Aroldo Gois Oliveira e Denise Lino de

Araújo compõem o terceiro e último eixo de trabalhos do dossiê, em torno das representações sobre práticas de leitura e de escrita no ensino superior.

Partindo de trabalhos construídos no campo da didática da escrita, que relacionam as dificuldades dos estudantes às representações que estes fazem do objeto de aprendizagem, Didier Colin e Catherine Dolignier, em artigo intitulado *L'autorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement*, interrogam-se sobre a relação entre a concepção de autoria por parte de estudantes na França, cursando o mestrado voltado para a formação de professores da área de Letras para o ensino secundário, e a superação de dificuldades para a escrita da dissertação de mestrado (*mémoire de master*), no que toca à construção da posição de autor no gênero em questão.

Estela Raquel Klett, em artigo intitulado *L'écrit universitaire en français langue étrangère: les savoirs mis en jeu*, busca refletir sobre o processo de aprendizagem do francês como língua estrangeira por parte de estudantes falantes de espanhol na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (Argentina). Com base em premissas do Interacionismo Social, são analisadas as representações dos estudantes sobre a leitura e a escrita na universidade, tendo em vista os gêneros do discurso que aí circulam, os conhecimentos linguísticos e os saberes de ordem sociocultural.

Um estudo contrastivo acerca das concepções de escrita e letramento acadêmico construídas e reproduzidas nos comentários escritos de dois professores universitários é apresentado por Márcia Sipavicius Seide e Lucía Antonia Natale, no artigo *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo*. A pesquisa, que toma como *corpus* os discursos de um docente do Brasil e outro da Argentina, mostra algumas diferenças significativas nas concepções de escrita e de letramento acadêmico por parte desses dois sujeitos, o que indica a relevância de serem incluídos os aspectos culturais na discussão sobre o ensino.

Guiados pela intenção de investigar as representações sobre a escrita acadêmica entre estudantes universitários, Hermano Aroldo Gois Oliveira e Denise Lino de Araújo, no artigo *Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas*, apresentam resultados de pesquisa desenvolvida com graduandos de Letras de três instituições de nível superior localizadas no estado da Paraíba (Brasil), a partir de uma abordagem multimetodológica, embasada em princípios da Teoria

das Representações Sociais. Os resultados oferecem contribuições importantes para o campo de estudos do letramento acadêmico, no que toca ao papel das representações nesse processo.

Na seção **Resenhas**, Fabiano Henrique Rocha discorre sobre o livro *O internetês na escola*, das autoras Fabiana Komesu e Luciani Tenani, obra que se divide em sete capítulos e busca, para além de definir o internetês, apresentar possibilidades de seu uso na educação básica. Fabiano Henrique Rocha ressalta o caráter didático do livro e sua relevância para o contexto educacional.

Fechando essa seção, Sibely Oliveira Silva e Érika Dourado Amorelli discorrem sobre o livro *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*, organizado por Fanny Rinck, Françoise Boch e Juliana Alves Assis. Segundo as resenhistas, a obra, organizada em dezesseis capítulos, aporta relevante contribuição tanto para o debate sobre a temática do letramento acadêmico, quanto para as práticas e ações de formação no ensino superior.

Por fim, na seção **Entrevistas**, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes apresenta o registro de entrevista com a professora francesa Fanny Rinck acerca do papel da escrita no processo de formação de professores na França, trazendo à tona especificidades e dificuldades desse percurso. As questões propostas para a entrevista e o diálogo travado com elas por Fanny Rinck permitem ao leitor um conjunto de conhecimentos e reflexões sobre a escrita acadêmica e as práticas profissionais.

Em suma, esta edição temática da revista *Scripta – Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa* – pretende, com os trabalhos que abriga, tanto fortalecer perspectivas de estudo que possam trazer impactos sobre dispositivos didáticos e práticas pedagógicas adotados na formação universitária, quanto contribuir para ampliar as possibilidades de recortes e articulações teórico-metodológicos no estudo da escrita acadêmica.

Referências

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. London: Routledge, 1998.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices**: Investigating Literacy in Social Contexts. London: Longman, 1995.
- BOCH, Françoise. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 543-568, May 2014. ISSN 1982-4017. Available at: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2158/1554>. Accessed on: Nov. 21, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Translated by G. Raymond and M. Adamson. Cambridge, Mass.: Polity Press, 1991.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. especial, p. 333-356, 2011.
- DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250 (Série Ideias Sobre Linguagem).
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 463-480, May 2014. ISSN 1982-4017. Available at: <. Accessed on: Feb. 30, 2016.
- GROSSMANN, Francis. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para

a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 97-128 (Série Ideias Sobre Linguagem).

HENDERSON, Robin; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities**: Individuality and community in academic discourse. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunther. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther. Thinking about meaning and learning in a world of instability and multiplicity. **Pedagogies. An international journal**, v. 1, p. 19-34, 2007.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory life**: the construction of scientific facts. 2nd ed. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: 10.1558/japl.v4i1.5, Equinox online.

MALINOWSKI, Bronislaw. O problema do significado em linguagens primitivas. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (Ed.). **O significado de significado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 295-330. Original publicado em 1923.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l’écriture de recherche en formation. **Pratiques**, n. 121-122, p. 9-27, 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. The implications of the new literacy studies for education. In: GOODMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). **Language, literacy and education**: a reader. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.

Still around the issue of writing in higher education: teaching and research demands¹

Juliana Alves Assis*

Sophie Bailly**

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa***

Writing in higher education provides a wide research field, an interest which is reflected, for instance, in the increasing number of Brazilian and international journals entirely devoted to this topic (in this respect, among others, we point out *Linguagem em (Dis)curso*, 6, 2006; *Lidil*, 41, 2010; *Pratiques*, 153-154, 2012; *Scripta*, 24, 2009, and 30, 2012; *Mélanges Crapel*, 37/1, 2016; *Trama*, 28, 2017; *Revista do Gel*, 14, 2017). This scenario is also reinforced by the significant amount of books, dissertations and theses addressing issues related to writing practices in the context of higher education institutions in Brazil and abroad.

These publications (meaning not only those mentioned) evidently are based on theoretical principles and even work agendas which do not necessarily match. As such, diverse approaches or perspectives come into play – socio-rhetorical, discursive, socio-anthropological, ethnographic, among others, guided by didactic concerns or not – when studying issues related to academic writing.

Even though the diversity of the theoretical frameworks and methodological approaches in these pieces of research work is clear, it should be noted that they share the understanding that writing is still the main form of record in our culture (CORRÊA, 2004), despite being increasingly blended with various other forms of record due to the possibilities opened by digital technologies. These forms include static images, moving images and sounds, as we can experience it daily in our contact with diverse texts on the web.

1 In this text, we aim to address topics related to the project sponsored by Capes-Cofecub called “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (Academic discourse in research and teaching: about appropriating other’s words) (N. 834/15), which is also featured in the organization of this edition of the journal *Scripta*.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – nível 2.

** Laboratoire ATILF CNRS UMR 7118, Equipe CRAPEL, Université de Lorraine (França).

*** Universidade de São Paulo – USP (Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – nível 2.

In higher education, this form of record is subject to regulations, some of which are explicitly guided by prescriptive parameters presented in academic writing guides,² constructed in and by means of the complex and heterogeneous range of activities which mark academic practices. This diversity also applies to the domain of disciplines, i.e., the different fields of knowledge represented in higher education. Additionally, these regulations reflect the dialog between higher education institutions (HEI) practices and other instances, such as HEI research funding and assessment bodies, scientific journal committees, etc. This shows that recognizing what academic writing is – and what it should be like – occurs by means of an institutional frame enabled to do so (BOCH, 2014), which does not imply absolute convergence between institutions (and its discursive practices) comprised in this frame, such as those listed above.

The scenario described so far stretches between two poles, as Grossmann (2015) reminds us. On one hand, we see the idea of uniqueness in scientific work, which comprises the writing practices established in this kind of work (sometimes almost creating a direct correspondence between working and speaking). According to that author, the logic underlying this point of view is based on “a uniqueness premise, essentially related to the universality of scientific thinking or, even more broadly, the existence of general principles ruling human cognition”³ (GROSSMANN, 2015, p. 100). On the other hand, the reality and diversity of scientific practices, which account both for the distinction of fields of study and the well-known dichotomies surrounding the history of science (for instance: sciences versus humanities; basic versus applied sciences; quantitative versus qualitative methodology). Evidently, this will also come true in the textualization processes of scientific work (GROSSMANN, 2015).

As can be assumed from the scenario briefly described up to this point, instruction in higher education comprises instruction in and through academic writing, achieved by means of a long, remarkably dialogic socialization process, with all tensions that may be implied. This process is driven by the expectations

2 Working on conventions related to academic literacy has granted some visibility to the authors who deal with this topic. Several books, blogs and other websites teach how to write reviews, summaries and so many other genres among those called academic genres. However, despite being undoubtedly useful, they encounter a coercion towards conventions, a way of working which can mean mere acculturation, since it suppresses the role of social practices familiar to the students and the genres which they already know.

3 Whether duly or unduly, as Grossmann (2015, p. 100) underlines, such principles testify to the “universality of logic rules, which rule above the contingencies of linguistic expression”.

and parameters of this new discursive community where the student is now inserted. Additionally, we should not forget that this community, such as many others, is marked by a hierarchic organization, which distinguishes the experienced researcher from the student researcher. For the latter, we could actually think of a new hierarchic distribution, starting from the undergraduate student in their first years; then, at the end of their course; considering also the distinction between those who perform undergraduate research and those who either do not have or deprive themselves of this opportunity; then, the master student and, finally, the doctorate student, who would be at a higher rank in the community.

This separation between positions in the scientific community is reflected in Reuter's (2004) proposition, which distinguishes research writing as the one which produces and spreads knowledge in a given scientific community, and student research writing, whereby students receive instruction for research. In a dialog with Reuter's proposition, Delcambre & Lahanier-Reuter (2015, p. 229-230) regard the tension between the positions of student researcher and expert researcher as a "likely explanation for difficulties faced by the students, who find themselves in a contradictory and unstable position [...]".

It should be noted that these difficulties are deemed here to be natural parts of the student's integration process in HEIs and, therefore, refute the myth of the student who is ready to write at university or the deficit culture, which many authors working with academic literacy studies have also opposed (among others, LEA; STREET, 2006; HENDERSON; HIRST, 2006; FIAD, 2014).

The perspective assumed by us to discuss writing in higher education also aligns with Hyland's (2012), since we consider that the discursive practices developed in this environment (through lessons, conferences, seminars, professors' feedback about texts written by students, etc.) are means for the students to enter into academic writing, a condition which leads to (re)significance of practices, values, rules and beliefs of a given field of study by the students. Put otherwise, as the students experience everyday practices in university life, they begin to assimilate discourses, genres, knowledge, values and points of view of the scientific field to which they belong. In the course of this process, "they begin to use the discourses and comprehension of this discipline to build a self which could earn recognition and reinforcement by using these resources" (HYLAND, 2012, p. 3).

We are not unaware of the important role of ethnographic research in Applied Linguistics and, in particular, in literacy(ies) studies. Holding on to the perhaps

most remarkable influence in Brazil, we would like to review a few critical comments by Lillis & Scott (2007) about the idea of academic literacies, proposed by Lea & Street (2006). Seeking to define the research about academic literacies, the commenters approach three issues: epistemology, ideology and strategy.

Let us start with the latter: the issue of strategy. The authors consider the singular or plural usage in the expression “academic literacy/ies” as an argumentative thread. This dispute is resolved in the paper by the contrast (followed by association) of the positions of Gunther Kress, Semiotics and Education professor at the Institute of Education, University of London, and the anthropologist Brian Street, whose career has been marked by his activity as a Language and Education professor at the King’s College of London, standing out as one of the main theorists of New Literacy Studies. The former argues in favor of using the expression in the singular, stating that, since language and literacy are phenomena which take place in the social environment, variations are due both to language and to literacy, dismissing particular designations:

“If we assume that language is dynamic because it is constantly being remade by its users in response to the demands of their social environment, we do not then have a need to invent a plurality of literacies: it is a normal and absolutely fundamental characteristic of language and literacy to be constantly remade in relation to the needs of the moment; it is neither autonomous or stable, and nor is it a single integrated phenomenon; it is messy and diverse and not in need of pluralizing” (KRESS, 1997, p. 115, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 15).

Holding on to the perspective supported by the other party in the dispute, the authors relate Street’s position to that of Kress, stating that using the expression in the plural does not deny the dynamism of language, with the further advantage of having a strategic function. They quote Street himself, according to whom the argument of plural literacies is a strategic argument, given that certain

“agencies present literacy as the panacea to social ills and the key ingredient in modernization; the dominant assumption has been of a single autonomous literacy that is the same everywhere and simply needs transplanting to new environments” (STREET, 2003, p. 80, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 16).

From the comment about this dispute, that the authors argue that plurality of literacy correlates to heterogeneity of language, thus recognizing it as a matter of strategy.

In their effort to define research about academic literacies by pointing out epistemological, ideological and strategical issues, the authors relate the ideological aspect to the educational myths described by Kress (2007). Namely: the myths of “homogeneity of the student population”, “stability of disciplines”, and “unidirectionality of the teacher-student relation” (*apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13). The authors suggest that building research upon these myths leads to mainly

“identifying academic conventions – at one or more levels of grammar, discourse or rhetorical structure or genre – and on (or with a view to) exploring how students might be taught to become proficient or ‘expert’ and developing materials on that basis” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13).

In turn, they argue that:

“a transformative approach in contrast involves an interest in such questions but in addition is concerned with: a) locating such conventions in relation to specific and contested traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers (whether students or professionals) on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 13).

Therefore, in regard to ideology, these are the arguments which lead the authors to embrace the view that, in academic literacies research, “the ideological stance towards the object of study [...] can be described as explicitly transformative rather than normative” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

Finally, concerning issues of epistemology, the empiric methodology of an ideological model of literacy is ethnography. That methodology simultaneously involves “observation of the practices surrounding the production of texts – rather than focusing solely on written texts – as well as participants’ perspectives on the texts and practices” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Again, according to the authors, research in academic literacies has placed

“the emphasis away from texts, towards practices, drawing on a number of traditions; New Literacy Studies informed by anthropology (see for example Street, 1984, 2003; Baynham, 1995), critical discourse studies (notably the work of Fairclough, 1992, 1995) and the sociology of knowledge” (Latour and Woolgar, 1986) (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11).

Thus, we can see how academic literacies research develops epistemologically through a given concept of *practice* and a particular view on text and learning.

Concerning the concept of *practice*, the authors explain that it “offers a way of linking language with what individuals, as socially situated actors, do”⁴ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11), in three different ways:

- (a) “an emphasis on practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world”;
- (b) “that ways of doing things with texts, become part of everyday, implicit life routines both of the individual, habitus in Bourdieu’s (1991) terms, and of social institutions”;
- (c) “by engaging in an existing practice we are maintaining a particular type of representational resource; by drawing on a particular type of representational resource, we are maintaining a particular type of social practice” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

As can be observed, the idea of *practice*, in relation to literacy, conceptualizes, in the words of Barton & Hamilton, “the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help to shape” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6, *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

The way the authors conceive research in academic literacy involves an epistemological change of particular interest to Applied Linguistics. Viewed from the perspective of *practice*, language cannot be separated from what individuals do. This form of access to knowledge about practices (and literacies) is a significant epistemological change, and we believe that, in terms of language,

⁴ It is worth remembering that the state of “situated” refers both to the “context of situation” and the “context of culture”, in the terms of Malinowski (1979), meaning that language does not dissociate from action. (Cf. LILLIS; SCOTT, 2007, p.11.)

only a discursive perspective would be broad enough to span this complexity. Still, the applied linguist must decide between “ethnographic linguistics”, as supported by the authors, and a discursive (thus not only textual) perspective, which, in a link with the historical materiality of meaning, will embrace the ethnographic perspective without reducing it to an appendix.⁵

Regarding the issue of ideology involved, while doing a research about academic literacies, it is not enough to merely record data, transcribe them in detail and analyze the texts prepared precisely for it to take place, nor is it enough to describe this material in terms of concepts of text or discourse genres. Furthermore, according to the authors, for the ideological model of literacy to which they are affiliated, the following is required: a) locating such conventions in relation to traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) considering the resources that writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making. As a result, we have a transformative way of promoting, in the didactic-pedagogic activity, access to academic literacies at the same time as we operate theoretically and methodologically in research about them.

Finally, in regard to issues of strategy, considering the plurality of literacies in association with the heterogeneity of language prevents the belief in immutability of conventions, which are still taken into account, but under a new epistemological perspective which, eventually, links language to the work of mankind. It follows that the theoretical and methodological treatment, which guides research about academic literacies and clarifies the didactic-pedagogic practice enabling access to them, cannot be any less than transformative both in terms of how the research object should be viewed and designed, and how the relations of the students with established conventions should be conceived. Once these steps are fulfilled, the social practices (always loquacious, since there is no work without words) and the texts (social practices and pragmatic-discursive work) give life to literacy, according to the singularities of practices, discourse and subjects.

One last challenge is related to marking the presence of the other in texts. This challenge surfaces on the texts, given that, in academic genres, reference to the sources is mandatory, regardless of the process efficacy and quoting procedures, since there will always be suppressed voices. Thus, we mean the usage and role of other’s discourse in the academic text, often the “voice” of an expert member of

⁵ In this respect, see Corrêa (2011).

the academic community, a condition evidently reflected in the way the author's position is drawn, as a kind of choir conductor of the voices brought to the academic text.

These reflections take us back to the role of HEIs when it comes to the current writing challenges in university education, whatever may be the education steps encompassed by higher education (undergraduate, specialization, master, doctorate studies). They also provide the foundation for a special thematic edition of the journal *Scripta* dedicated to writing practices in academic-scientific life.

Introduction to the Dossier

The dossier *Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa* (Writing in Higher Education: teaching and research) is organized in three thematic sections covering important aspects of the discussion about writing in higher education, according to the interests of the project *Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem* (Academic discourse in research and teaching: about appropriating other's words) (Capes-Cofecub public notice), involving some contributing authors of this edition of the journal *Scripta*.

The first section, comprising papers by Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Eliane Gouvêa Lousada, Adriana Zavaglia, Olivier Dezutter and Danytielle Cristina Fernandes de Paula, covers issues about the relation with other's words in academic writing, regardless of it being related to the author's position or supporting a point of view or not.

In *Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques*, Bertrand Daunay and Isabelle Delcambre perform a comparative study of enunciative modalities of other's discourse appropriation in two different kinds of texts written by university professors: didactic texts, developed for distance learning, and scientific texts, i.e., texts in which research results are published. Considering the results presented by the research, the authors relate both the differences and convergences between these two kinds of texts to their socio-historical conditions of production and circulation.

In the work *Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte*

universitaire, Eliane Gouvêa Lousada, Adriana Zavaglia and Olivier Dezutter discuss the results of a writing experience in the genre “note de lecture” carried out with Brazilian undergraduate students of Literature and French as a foreign language, in French language classes. The authors highlight that this genre is ubiquitous in the university context, since it is used by professors to assess the students’ reading competence, furthermore pointing out its potential for developing skills of summarizing as well as developing and supporting a point of view.

In her work *A questão da identidade na escrita acadêmica*, Danytiele Cristina Fernandes de Paula provides a bibliographic review about identity in academic writing, particularly in regard to its relation with other’s discourse, which marks this kind of text. Thus, the quotation is approached both in its dialogic and its esthetic dimension, as opposed to a strictly prescriptive view.

The second section of the dossier includes papers by authors dealing with devices and resources in distance and/or classroom learning, focusing on academic writing teaching/learning in different contexts. The authors are as follows: Maria Ignacia Dorronzoro, Maria Fabiana Luchetti, Maria Sílvia Cintra Martins, Cristina Becker Lopes Perna, Lucas Zambrano Rollsing, Rafael Padilha Ferreira, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Karla Maria Marques Peixoto and Kariny Cristina Souza Raposo.

In the text called *Dispositivos didáticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración*, Maria Ignacia Dorronzoro and Maria Fabiana Luchetti present a set of theoretical and methodological guidelines for teaching/learning disciplinary content in humanities. These guidelines, aligned with a Vygotskian socio-cultural perspective and developed at the Universidad Nacional de Luján (Argentina), underline the relation between disciplinary content and the discourse forms by which thinking in each field of knowledge takes place.

In the paper called *Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos à luz da presença indígena nas universidades brasileiras*, Maria Sílvia Cintra Martins creates a parallel between the discussions about academic literacy and the contemporary Brazilian reality, concerning the presence of indigenous students in universities. Her research is based on procedures and strategies similar to those adopted by Lea & Street (2006) in the model of Academic Literacies. Based on the research results, the author argues that the model of Academic Literacies is appropriate for subjects coming from minority groups to be successful in accessing hegemonic literacy.

In the paper *O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica*, Cristina Becker Lopes Perna, Lucas Zambrano Rollsing and Rafael Padilha Ferreira deal with the gap in teaching/learning of academic genres originating, among others, from not very productive experiences in basic education with texts related to academic practices. The authors advocate the methodology of Portuguese teaching for academic purposes (in the frame of the experiences with *English for Academic Purposes*), considering its potential to offer the student significant experiences for their education and future professional activity.

A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna is the title of Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin and Karla Maria Marques Peixoto's paper, in which the authors reflect on apprentice writing in the course of Letters, in and outside the classroom. For this reason, the teaching apprenticeship reports serve as relevant corpus in this social and professional environment. The analyzed data suggests that the apprenticeship report is an important tool for the analysis of the apprentice's work, since it reveals different dimensions of this education stage.

In the text *Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial*, Kariny Cristina Souza Raposo deals with a description and analysis of literacy practices and events in a discipline offered in a blended learning system in Law, Management and Civil Engineering at a University Center in the state of Minas Gerais (Brazil). The discipline, called *Text Reading and Production*, relies on the forum genre as one of its teaching/learning resources. In her analysis, Kariny Raposo studies the role of the forum in the process of integrating students into academic discursive practices.

Didier Colin, Catherine Dolignier, Estela Raquel Klett, Márcia Sipavicius Seide, Lucía Antonia Natale, Hermano Aroldo Gois Oliveira and Denise Lino de Araújo form the third and last section of the dossier work, dealing with representations about reading and teaching practices in higher education. Based on work developed on the field of writing didactics associating student difficulties to the representations that they make of the learning object, Didier Colin and Catherine Dolignier, in their paper called *L'auctorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement*, raise questions about the relationship between the concept of authorship by students in France doing their master's degree in French Letters teaching for secondary education and difficulties overcome while writing the master thesis (*mémoire de master*), regarding the way the author's position is constructed in the genre under consideration.

In the paper called *L'écrit universitaire en français langue étrangère: les savoirs mis en jeu*, Estela Raquel Klett aims to reflect on the process of learning French as a foreign language among Spanish-speaking students at the School of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires (Argentina). Based on premises of Social Interactionism, the students' representations about reading and writing at university are analyzed taking into account the discourse genres in circulation in that environment as well as linguistic and socio-cultural knowledge.

A contrastive study about writing and academic literacy concepts developed and reproduced in written comments of two university professors is presented by Márcia Sipavicius Seide and Lucía Antonia Natale in the paper *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo*. This research, whose corpus uses discourses of a professor from Brazil and another from Argentina, shows some significant differences in writing and academic literacy concepts by these two subjects, which suggests the relevance of including cultural aspects in the discussion about teaching.

Led by an effort to investigate representations about academic writing among university students, in the paper *Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas*, Hermano Aroldo Gois Oliveira and Denise Lino de Araújo present results of a research developed with Letters undergraduate students of three higher education institutions located in the state of Paraíba (Brazil), drawing on a multimethodological approach based on principles of the Social Representations Theory. The results provide important contributions to the field of academic literacy studies, regarding the role of representations in this process.

In the section **Reviews**, Fabiano Henrique Rocha discusses the book *O internetês na escola* (Internetese at School, untranslated), by the authors Fabiana Komesu and Luciani Tenani, which is divided into seven chapters and, beyond defining the "internetês", intends to present possibilities for usage in basic education. Fabiano Henrique Rocha highlights the didactic traces of the book and its relevance for the educational context.

Closing this section, Sibely Oliveira Silva and Érika Dourado Amorelli discuss the book *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita* (Literacy and University Education: Educating for and by Writing, untranslated), organized by Fanny Rinck, Françoise Boch and Juliana Alves

Assis. According to the reviewers, the book, organized in sixteen chapters, offers a relevant contribution both for debating the topic of academic literacy and for education practices and actions in higher education.

Finally, in the section **Interviews**, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes presents notes of the interview with French professor Fanny Rinck about the role of writing in the process of teacher's education in France, revealing particularities and difficulties of this journey. The suggested questions for the interview and the dialog that Fanny Rinck establishes with them provides the reader with a set of knowledge and reflections about academic writing and professional practices.

In sum, the purpose of this thematic edition of the journal *Scripta – Escrita no Ensino Superior: ensino e pesquisa* – with the featured work is to strengthen study perspectives which could have an impact on didactic devices and pedagogic practices applied in university education as well as help opening possibilities to articulate theoretical and methodological approaches in academic writing studies.

References

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. London: Routledge, 1998.

BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices**: Investigating Literacy in Social Contexts. London: Longman, 1995.

BOCH, Françoise. Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 543-568, May 2014. ISSN 1982-4017. Available at: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2158/1554>. Accessed on: Nov. 21, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Translated by G. Raymond and M. Adamson. Cambridge, Mass.: Polity Press, 1991.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. especial, p. 333-356, 2011.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250 (Série Ideias Sobre Linguagem).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 463-480, May 2014. ISSN 1982-4017. Available at: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2155/1551>. Accessed on: Feb. 30, 2016.

GROSSMANN, Francis. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 97-128 (Série Ideias Sobre Linguagem).

HENDERSON, Robin; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities**: Individuality and community in academic discourse. New York; Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, Gunther. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther. Thinking about meaning and learning in a world of instability and multiplicity. **Pedagogies. An international journal**, v. 1, p. 19-34, 2007.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory life**: the construction of scientific facts. 2nd ed. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: 10.1558/japl.v4i1.5, Equinox online.

MALINOWSKI, Bronislaw. O problema do significado em linguagens primitivas. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (Ed.). **O significado de significado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 295-330. Original publicado em 1923.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, n. 121-122, p. 9-27, 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. The implications of the new literacy studies for education. In S. GOODMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). **Language, literacy and education: a reader**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.

Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques

Bertrand Daunay*

Isabelle Delcambre**

Résumé

L'article vise à décrire les modalités énonciatives des reprises du discours d'autrui effectuées dans des écrits académiques. Sont comparés deux types d'écrit produits par des enseignants-chercheurs : des écrits didactiques, élaborés pour des cours à distance, et des écrits de recherche, à destination de la communauté scientifique. Par modalités énonciatives, il faut entendre les modes de prise en charge, par un énonciateur, d'un discours d'autrui qu'il reprend dans son propre discours. Après avoir présenté leur cadre théorique et la terminologie qu'ils proposent (notamment l'identification de deux pôles, nommés « paraphrase » et « métaphrase », opposant les modalités énonciatives de la reformulation), les auteurs décrivent leur corpus et leur méthodologie avant de présenter leurs résultats – dont le plus net : la part respective de ces deux modalités diffère selon le contexte de production (écriture d'enseignement ou écriture de recherche).

Mots-clés: Énonciation. Discours d'autrui. Paraphrase. Métaphrase. Didactique. Écrits académiques.

Recebido em:21/02/2017

Aceito em:10/09/2017

1 Univ. Lille, EA 4354 – CIREL – Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, F-59000 Lille, France.

2 Univ. Lille, EA 4354 – CIREL – Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, F-59000 Lille, France.

L'énoncé d'auteur, au moment d'intégrer dans sa composition un autre énoncé, élabore des normes syntaxiques, stylistiques et compositionnelles pour l'assimiler partiellement, pour l'associer à l'unité de l'énoncé d'auteur, tout en conservant, au moins sous une forme rudimentaire, l'autonomie originelle (syntaxiques, compositionnelles, stylistiques) de l'énoncé d'autrui, faute de quoi ce dernier ne pourrait être appréhendé dans sa plénitude. (VOLOŠINOV, 1929/2010, p. 365)

Dans les travaux sur les littéracies universitaires ou académiques¹, la question de la reprise du discours d'autrui dans un texte, forme spécifique d'interaction entre l'écriture et la lecture², a une place centrale³. C'est dans cette lignée que s'inscrit notre travail⁴, qui veut aborder cette question d'une manière spécifique, en traitant les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans des écrits d'enseignants-chercheurs. Plus précisément, il s'agit pour nous de comparer les modalités qu'ils mettent en œuvre dans deux types de discours académique qu'ils ont à produire: *le discours de recherche* (entendu, comme « discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir », pour reprendre la définition de l'écrit scientifique par BOCH, RINK, 2010, p. 5) et *le discours didactique* (que nous entendrons ici comme discours produit dans le cadre de l'activité d'enseignement à des fins de présentation d'un savoir par un professeur à des étudiants)⁵.

Nous parlons ici de *modalités énonciatives* pour désigner les modes de prise en charge, par un scripteur, d'un discours d'autrui qu'il reprend dans son propre discours. Si, pour reprendre la définition de LE QUERLER (1996, p. 61), la modalité est « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu

1 Le mot « universitaire » traduit en français le terme anglais *academic*. Il est généralement préféré au terme « académique » qui, en français, porte des connotations souvent négatives (DELCAMBRE, DONAHUE, 2012, p. 135-136). « Littéracies universitaires » est donc un équivalent de *Academic Literacies*.

2 Problématique didactique ancienne (cf. REUTER, 1994) qui reste pertinente, notamment pour penser les questions de formation (cf. DAUNAY, DELCAMBRE, DUFAYS, THYRION, 2007) et, plus récemment, l'acculturation aux littéracies universitaires (cf. NELSON, CASTELLÓ, 2012).

3 Ce texte est écrit en respectant les normes de l'orthographe rectifiée.

4 Réalisé dans le cadre du projet CAPES-COFECUB, « Le discours universitaire dans la recherche et l'enseignement : questions autour de l'appropriation de la parole d'autrui » (2014-2018), dirigé par Juliana Assis et Sophie Bailly. Un premier état de notre travail a été présenté dans DAUNAY, DELCAMBRE (2016), ainsi que dans une conférence que nous avons présentée à Belo Horizonte (université de PUC Minas) le 3 juin 2016. Merci aux collègues et aux étudiants pour leurs retours, qui nous ont permis d'affiner notre présentation. Merci également à Françoise Boch et Francis Grossmann pour leur lecture attentive de nos premiers écrits qui nous a permis de préciser notre approche théorique.

5 Nous renvoyons au travail de caractérisation du discours didactique et du discours de recherche (mais aussi du discours de vulgarisation réalisé naguère par BEACCO, DAROT (1984).

propositionnel de son énoncé », les modalités énonciatives dont nous parlons ici sont doublement spécifiques : elles concernent l'énoncé d'autrui inséré dans le discours, et elles se limitent aux modes de prise en charge de cet énoncé par le scripteur.

Plus précisément encore, nous visons à identifier le degré de cette prise en charge énonciative du discours d'autrui par un auteur dans son texte ; pour cela, nous avons identifié deux pôles, représentés respectivement par ce que nous appelons « métaphore » et « paraphrase » : dans un cas, le discours du scripteur⁶ prend en charge totalement le propos d'autrui, en en devenant l'énonciateur, pour ainsi dire ; à l'autre pôle, c'est le discours d'autrui qui, en quelque sorte, gouverne l'énonciation dans le discours qui le reprend et dont l'énonciateur s'efface alors. Ces modalités de prise en charge énonciative du discours d'autrui sont une des formes rhétoriques de la subjectivité du scripteur qui montre par-là, de manière plus ou moins visible, son positionnement par rapport au discours d'autrui (cf. la mise au point de FLOREZ, 2013, à propos de la reformulation et de la citation positionnée).

Nous faisons ci-après une mise au point théorique qui précisera la manière dont nous posons le problème, qui s'inscrit dans une tradition déjà ancienne, depuis la description des formes de modalisation de « l'hétérogénéité montrée » par AUTHIER-REVUZ (1982) jusqu'à l'identification du « discours représenté » (représentant aussi bien la forme que le contenu du dire étranger) que met en avant la ScaPoLine (NØLKE, FLØTTUM, NORÉN, 2004). L'originalité de notre approche tient à ce qu'elle est davantage centrée sur une distinction, qui s'avèrera intéressante, on le verra, entre les « formes » et les « modalités » de la reprise du discours d'autrui.

Notre hypothèse est que, s'agissant des modalités de reprise du discours d'autrui, le scripteur ne met pas en œuvre tout à fait les mêmes normes selon les contextes de production écrite. Nous posons que dans les écrits didactiques, la paraphrase devrait l'emporter sur la métaphore, dans la mesure où, dans ces écrits, est mise en avant la présentation des auteurs à faire découvrir aux étudiants ; dans les textes scientifiques au contraire, la métaphore l'emporterait sur la paraphrase, dans la mesure où c'est l'argumentation du scripteur qui l'emporte.

⁶ Nous appellerons ainsi le responsable du texte reprenant un discours d'autrui : il s'agit du LOC pour la ScaPoLine (NØLKE, FLØTTUM, NORÉN, 2004, p. 30).

Si les outils de notre description sont essentiellement linguistiques, notre approche est didactique, pour deux raisons : d'une part, nous envisageons l'écrit didactique comme un écrit professionnel des enseignants, qui met en scène des sujets didactiques (cf. DAUNAY, 2011) et cette définition seule engage une certaine description de l'objet. D'autre part, comme le discours didactique de l'enseignant exhibe des manières de faire en matière de discours académique, ses proximités ou ses distances avec le discours de recherche n'est pas sans intérêt dans la perspective d'une réflexion sur l'acculturation des étudiants aux modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les textes qu'ils lisent comme dans ceux qu'ils écrivent (cf. BOUCHARD, PARPETTE, 2007). Enfin, les catégories d'analyse que nous proposons peuvent servir de cadre pour analyser les difficultés des étudiants et guider l'aide qu'on peut leur apporter⁷.

Métaphore et paraphrase : précisions théoriques

Première approche

Si « paraphrase » est bien connu, « métaphore » est peu attesté en linguistique (et on ne le trouve pas dans la plupart des dictionnaires de sciences du langage). Notre choix de ces deux termes, qui font système de par leur similitude dérivationnelle, tient au fait qu'on peut voir dans le préfixe *para-* l'expression de la proximité énonciative entre texte cité et texte citant, et dans le préfixe *méta-*, l'expression de la distance (le texte citant ne suivant pas l'énonciation du texte cité)⁸. Aussi nous emparons-nous de « métaphore » pour référer aux cas où l'énonciation du texte-source est quasi effacée, absorbée dans celle du texte qui le reprend, à l'opposé de la paraphrase qui mime l'énonciation du texte-source⁹. Mais il ne faut pas voir dans le préfixe *méta-* le

7 Dans la lignée de travaux anciens en didactique, particulièrement représentés dans les équipes de recherche de Grenoble et de Lille ; pour simples illustrations, cf. BOCH, GROSSMANN (2002) ; DABÈNE (1987) ; DELCAMBRE (2001) ; FRIER (1998) ; REUTER (2004).

8 Le sens donné à ces préfixes suit l'usage du grec ancien. Précisons cependant que *paraphrasis* et *metaphrasis* ont des sens assez proches dans l'Antiquité et signifient en gros « reformulation ». Ces deux mots diffèrent par le fait que la paraphrase serait stylistiquement plus élaborée que la métaphore, laquelle consisterait en un simple changement de mots (cf. Roberts, 1985, p. 26). Notons que, à part Mounin (1974/1993, s.v.), qui cite « métaphore » en renvoyant à « paraphrase », aucun des dictionnaires suivants n'a d'entrée « métaphore » : BUSSMANN (1996) ; CRYSTAL (1980/1997) ; DUBOIS *et al.* (1994/2012) ; NEVEU (2004/2011).

9 Cette opposition a été à l'origine travaillée par B. Daunay dans ses recherches sur le commentaire de texte (DAUNAY, 2002) : il opposait alors paraphrase à détériorité. Nous avons présenté ailleurs

signe que la métaphore serait plus métalinguistique que la paraphrase¹⁰.

Prenons deux exemples contrastés pour illustrer nos définitions. Dans un cas, imaginons un exergue ou un diaporama où le scripteur reproduit une citation d'auteur sans l'introduire, sans qu'elle soit même encadrée par un énoncé du scripteur ; en ce cas, c'est comme si l'auteur prenait la place du scripteur, qui disparaît, pour ainsi dire, à cet endroit du texte. Nous parlons alors de « paraphrase ». Imaginons à l'inverse que l'auteur d'un mot ou d'un syntagme, jugé particulièrement familier aux lecteurs pour ne pas demander de référence exacte, mais marqué quand même comme « hétérogène », issu d'une autre « voix » (en général, ce sont des italiques ou des guillemets que l'on emploie pour le signaler), soit incorporé dans le texte du scripteur, avec parfois une modification de forme ou de sens : en ce cas, si la voix de l'auteur est audible, l'énonciation qui domine est celle du scripteur qui prend en charge la reprise. C'est ce que nous appelons « métaphore »¹¹.

Précisons que les phénomènes que nous traitons sont locaux (au niveau phrastique ou interphrastique) et ne concernent que l'« hétérogénéité montrée » (AUTHIER-REVUZ, 1982), car le but est bien d'identifier la manière dont, sur le plan énonciatif, le discours d'autrui est montré comme intégré au discours du scripteur. L'analyse ne convient donc pas aux cas de plagiat ou d'ignorance par le scripteur de l'origine de tel ou tel mot ou concept, de même qu'elle ne concerne pas la polyphonie structurelle de tout discours, chaque mot pouvant être considéré, d'un certain point de vue, comme celui d'autrui (cf. BAKHTINE, 1934/1978)...

(DAUNAY, DELCAMBRE, 2016 ; DAUNAY, 2017) les raisons du choix de substituer « métaphore » à « décontextualité » et les différences entre les deux phénomènes (renouvelons ici nos remerciements à Daniel Bart pour les discussions qui nous ont permis de clarifier le système conceptuel que nous proposons ici).

10 C'est dans le sens de « phrase métalinguistique » que « métaphore » a été utilisé dans quelques rares écrits linguistiques, à la suite de DOMINICY (1984, p. 192), qui l'utilise au sens de la reformulation d'un énoncé que propose le grammairien pour rendre compte de l'adéquation de son analyse théorique à l'énoncé.

11 Le discours d'autrui devient « un support de l'argumentation » du scripteur, pour reprendre les termes de Doury (2004) qui ajoute : « l'argumentation au niveau de l'échange enchâssant est inextricablement mêlée à l'argumentation "racontée", telle qu'elle se déroule au sein de l'échange enchâssé, au point que les deux peuvent se fondre en une argumentation aux coordonnées énonciatives floues » (ibid., p. 263). Cette analyse du discours rapporté dans les échanges oraux est très proche de ce que nous appelons « métaphore ».

Quelques exemples nets de métaphore

Présentons quelques cas nets qui permettent de différencier les deux pôles, en puisant nos exemples dans notre corpus, que nous présentons plus loin. Pour la lisibilité de ce qui suit, précisons ici le codage : chaque extrait est désigné par une majuscule référant à l'enseignant (A, B, C, D), suivie d'une minuscule référant au corpus (r pour recherche, d pour didactique) et d'un chiffre identifiant le document (pour le corpus d, le niveau est également précisé : L pour licence, M pour master).

Commençons par un exemple emblématique de métaphore :

Une perspective de recherche didactique pourra se donner les moyens conceptuels et méthodologiques de construire l'intérêt heuristique des erreurs des élèves (Astolfi, 1997), leurs silences (Zaid, 2012), leurs imbécilités (Daunay, 2014) ou les « dysfonctionnements » de leurs réponses (Reuter, 2013b) en ce qu'ils constituent des indices concernant les stratégies, les connaissances disciplinaires, les difficultés et obstacles que rencontrent les élèves ou d'ailleurs les problèmes que posent les tests et questions auxquels ils sont soumis. [Br1]

L'auteur construit une argumentation présentée comme personnelle, en incluant dans son propos de nombreuses expressions d'autres auteurs qui ne les avaient pas forcément conçues dans cette logique ni envisagées dans ces rapprochements, ni même utilisées sous cette forme (c'est le cas de la flexion du mot original : le scripteur parle d'« imbécilité », alors que l'auteur cité n'emploie pas ce mot mais celui d'« imbécile », qu'il construit comme figure théorique).

Ce type de « discours multiréférencé met au premier plan une voix d'auteur », comme le dit GROSSMANN (2011, p. 208), qu'il juge caractéristique des discours scientifiques, et qui montre bien la dimension métaphrastique du discours, pris en charge par le scripteur, « les autres voix étant réduites au rang d'emblèmes de position ou, parfois, attachées à un développement sous la forme d'énoncés reformulant un point de vue » (*ibid.*). GROSSMANN signale ailleurs (2002) le problème spécifique que pose un tel « discours multiréférencé », en des termes qui ne sont pas sans évoquer notre traitement de la métaphore :

L'hétérogénéité, certes, est montrée, et même revendiquée, mais l'avalanche des noms propres, à rebours de la problématique habituelle des théories de la polyphonie, pose la question de

l'unicité : comment s'effectue l'intégration dans un discours «unique», cohérent, de ce qui est par définition indexé sur le multiple ? (Grossmann, 2002, p. 225).

Un autre exemple de métaphore se trouve dans le passage suivant où une seule référence est en jeu, mais insérée dans une argumentation qui est celle du scripteur, ce qui lui permet de tisser à sa manière le discours d'autrui :

Mais, comme dirait Sensevy (2007), comprendre l'action de l'enseignant c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action la spécifie, comment le contenu en spécifie en particulier l'évolution. [Ar3]

L'expression « comme dirait Sensevy », qui ouvre la reformulation, montre (par l'adverbe « comme » et le conditionnel), que le scripteur s'approprie le propos qu'il insère dans le sien propre¹².

Évoquons encore, comme exemples typiques de métaphore, ces passages où le texte dit « ce que ne dit pas » le discours d'autrui, qui nous ont semblé des exemples assez nets de métaphores, comme celui-ci :

Lahire ne parle pas spécifiquement des *schèmes d'utilisation*, mais ceux-ci sont bien, pour Vergnaud comme pour Rabardel, « relatifs à une classe de situations » (Vergnaud, 1991). [Cr3]

Ou encore ceux où le scripteur reprend les mots d'un auteur, mais les met en cause de manière polémique, comme :

Ce travail nous a ainsi amené dans un premier temps à montrer comment cette approche de la littératie dans le PISA et son opérationnalisation dans des épreuves dites « authentiques » tendent à instituer, un soi-disant « Réel » universel comme contenu d'évaluation et à rendre conjointement moins visibles les savoirs disciplinaires en jeu. [Br1]

Ces exemples sont pour nous des métaphores assez claires, dans la mesure où le scripteur prend en charge à ce point le discours de l'autre qu'il prend de nettes distances avec lui tout en l'insérant dans son propre propos.

¹² Notons à cet égard que l'expression « pour paraphraser » introduit un énoncé qui est l'exact contraire de ce que nous nommons ici *paraphrase*... Par exemple : « Les EPA, pour paraphraser (Rabardel 1995), p. 12 ne sont pas donnés à l'utilisateur, celui-ci les élabore progressivement » [Cr3]. En effet, le scripteur reprend les mots d'un auteur, mais en les associant à un tout autre contexte et pour un autre sens, géré par le scripteur seul.

Quelques exemples nets de paraphrase

Avec la paraphrase, l'énonciation est à l'inverse laissée à l'auteur représenté, comme typiquement dans les citations entre guillemets : la reproduction à l'identique d'un extrait du discours d'autrui « fait retentir la lecture dans l'écriture » (pour reprendre le mot de Compagnon (1979, p. 27), fait retentir aussi l'énonciation du texte-source. Inutile d'en donner des exemples, tant le procédé est connu. Prenons comme un autre exemple typique de la paraphrase ce que d'aucuns appellent le « discours direct libre » (voir par exemple ROSIER, 1999). :

Le problème est :

- subjectif : un point de vue, une intention ;
- temporel : une solution après (une promesse) ;
- spatial : un cotexte (**le problème n'est pas seulement dans ma tête, il est dans le monde aussi**). [AdM1]

Ce qui est souligné en gras est pour nous une paraphrase, où la voix d'autrui est insérée dans le texte en conservant son propre système d'énonciation, au point de faire coexister deux sources du discours différentes, deux « je » différents ; autrement dit, le discours du scripteur s'efface pour laisser la place au discours d'autrui¹³. Dans ce cas, il s'agit d'une voix reconstruite, inventée, qui semble typique d'un certain point de vue, attesté dans les données étudiées par le scripteur. Plus rare est le cas où ce type de reprise concerne un auteur, dans la mesure où c'est une modalité énonciative ou stylistique qui n'est pas de mise dans le discours académique. En voici cependant un exemple:

Pour certains, la réponse est simple : à rien ! C'est notamment la position de Célestin Freinet. [DdM3]

Mais outre ces deux formes de discours directs, toutes les reprises (au discours direct, indirect, indirect libre, narrativisé, etc.) sans interventions du scripteur peuvent relever de la paraphrase.

Pour résumer, avec la métaphrase, on peut dire que le discours du scripteur colore, en le modifiant au plan énonciatif, le discours de l'auteur. C'est l'inverse de

13 DAUNAY (2002) proposait d'appeler paraphrase stricto sensu une reprise qui use du même système énonciatif que le texte-source, au contraire de la paraphrase largo sensu, qui a certaines des caractéristiques de la première, mais modifie l'énonciation du texte-source.

la paraphrase, où l'énonciation du discours d'autrui colore, sur le plan énonciatif, le discours qui le reprend.

Établissement d'un corpus et d'un document de recherche

Nous présentons ici en détail notre méthodologie, de la constitution de notre corpus à celle d'un « document de recherche » (cf. DELCAMBRE, LAHANIER-REUTER, 2003), élaboré à partir de ce corpus, qui est le résultat de deux opérations : la détermination des reprises dans le corpus ; l'identification des diverses catégorisations de reprises.

Constitution du corpus

L'étude que nous proposons se fonde sur un corpus construit de manière empirique, à partir de ce qu'ont accepté de nous donner quatre collègues proches. Ils sont tous quatre didacticiens : notre seule variable étant la différence entre écrits de recherche et écrits didactiques, nous avons préféré choisir une seule discipline pour établir cette comparaison. Cela présente un avantage non négligeable, car la connaissance des textes-sources des reprises est souvent nécessaire dans le cadre de notre enquête, même si nous ne nous plaçons pas dans la perspective génétique de DOLIGNIER (2016) : quand nous avons recours aux textes-sources, c'est pour confirmer ou infirmer l'identification des modalités, non pour évaluer le « degré de dépendance » des écrits analysés au texte d'autrui (*ibid.* p. 134).

Pour des raisons de faisabilité mais aussi pour faciliter la comparaison, nous avons choisi, comme écrits didactiques, des textes rédigés ou des diaporamas constituant des cours magistraux réalisés dans le cadre de l'enseignement à distance en ligne. Les productions de recherche retenues sont des articles dans des revues, des chapitres d'ouvrages ou des communications rédigées. Tous les textes des deux corpus ont été rédigés en 2014-2015.

Il importe sans doute de savoir que A et D enseignent en ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), tandis que B et C enseignent à l'université, dans un département de sciences de l'éducation. Malheureusement, le hasard veut que les cours de licence (L3) de notre corpus aient été donnés à

l'université et ceux de master (M1 et M2) à l'ESPE ; nous ne pourrions donc pas savoir ce qui fait la spécificité du niveau ou du lieu d'enseignement. Il faudrait pour cela étendre le corpus.

Après une sélection faite sur des critères pratiques (par exemple, nous n'avons pas retenu les notes de lecture, ni les articles collectifs, ni les textes en langues étrangères) et de faisabilité (ainsi, nous n'avons retenu que trois écrits de recherche et trois écrits didactiques pour chaque auteur du corpus), nous aboutissons à un corpus de plusieurs centaines de pages ou, plus objectivement, de 1 257 184 signes (191 491 mots), réparties de façon équilibrée entre le corpus des écrits didactiques et le corpus des écrits de recherche, de même qu'entre les scripteurs.

Détermination des reprises dans le corpus

Après l'établissement du corpus, nous avons commencé l'opération d'identification des reprises d'autrui, en fonctionnant de manière intuitive, tout en nous donnant l'assurance que notre intuition était raisonnable... En effet, nous avons analysé, tous les deux, séparément, les mêmes documents, en identifiant ce qui était pour nous la reprise d'un discours d'autrui. Nous avons confronté nos relevés et ajusté nos approches intuitives, sans pour autant nous donner des indicateurs définitifs : ce qui n'était pas nécessaire vu la quasi-évidence de la reconnaissance des passages concernés (même si certaines difficultés ont été rencontrées, dont il ne nous est pas possible de rendre compte ici). Nous nous sommes ensuite partagé la tâche et avons analysé chacun la moitié du corpus.

Nous avons isolé en règle générale des segments correspondant à des propositions entre deux ponctuations fortes, autrement dit les signes de ponctuation suivis d'une majuscule ou encore le point-virgule. Nous avons, selon le contexte, considéré le double point comme une ponctuation forte (cf. DRILLON, 1991). Nous n'avons pas appliqué notre règle de segmentation aux énumérations ni aux citations constituées de plusieurs propositions. Précisons enfin que nous avons dû, pour rester cohérents avec nos choix, rétablir parfois (rarement à vrai dire) une ponctuation normée dans le corpus.

Notons que nous considérons aussi comme discours d'autrui les références à « soi comme un autrui », quand un auteur cite un travail dont il est lui-même l'auteur. Par exemple:

Dans une perspective didactique critique proche, nous avons de notre côté procédé à des analyses exploratoires d'items (Scripteur, Coscripteur, à par.) en vue de mieux décrire l'assise conceptuelle du PISA autour de la notion de littératie. [Br1]

Nous avons choisi de considérer comme paroles d'autrui les paroles anonymes et ou collectives, quand leurs sources étaient clairement identifiées, qu'il s'agisse de courants théoriques ou de propos d'informateurs d'une enquête empirique, comme respectivement dans ces exemples:

Des chercheurs développent à partir des années 1980, une théorisation et une opérationnalisation de ce processus de prise d'information vers l'évaluation formative. [BdL1]

Il est clair en effet pour nos interlocuteurs que les supports budgétaires et les opportunités contractuelles pour les doctorants SHS sont inférieurs à ceux dont disposent les autres disciplines. [Br4]

Il en est de même des formules comme « on appelle », « on nomme », « on dit », etc., bien mises en valeur dans le discours magistral oral à l'université par CLAUDEL (2011, p. 197-200), comme dans cet exemple:

Le point de vue omniscient (ce qu'on appelle aussi à la suite du critique Gérard Genette la focalisation zéro). [DdM1]

En revanche, nous ne retenons pas une phrase comme « Ces variables sont appelées qualitatives » [CdL5] : le passif, ici, ne fait que permettre au scripteur de donner une information sur une dénomination sans référence précise à une communauté identifiée ou à un auteur. On ne retient pas davantage les passages où les propos rapportés sont clairement ceux que pourrait tenir le scripteur ; par exemple:

Ce n'est pas du tout la même chose de dire que la population est "les élèves de la classe" ou "les notes obtenues par les élèves de la classe". [CdL5].

Précisons encore que nous avons retenu ce que nous appelons les « faux discours d'autrui », c'est-à-dire les discours inventés, parfois nécessaires pour asseoir un discours de démonstration (peu nombreux, ils se trouvent plutôt dans

les discours didactiques)¹⁴ ; nous n'avons retenu que ceux qui sont référés à des énonciateurs fictifs (clairement désignés ou non mais identifiables¹⁵), qui reprennent clairement des paroles prononçables par un énonciateur ayant une certaine autonomie par rapport au scripteur. Voici un exemple (ici, en gras) de ces « faux discours d'autrui » que nous retenons:

Par exemple les élèves peuvent aimer ou non un contenu ou une matière scolaire (**j'aime pas les fractions, j'aime bien la poésie...**). [CdL1]

Dans la mesure où nous cherchions à identifier les discours d'autrui explicitement posés comme tels par le scripteur, il n'y avait pas trop de difficulté à obtenir un relevé objectif, ce que notre protocole de travail nous a permis, nous semble-t-il, de contrôler au mieux.

Identification des natures et des formes de ces reprises

Une fois établi ce relevé des reprises, nous avons construit un tableau qui reprenait, en les numérotant, les énoncés repérés (au nombre de 1337). Alors pouvait commencer la catégorisation des reprises, que nous avons, là encore, faite séparément sur deux extraits de corpus avant confrontation et généralisation sur l'ensemble du corpus. Nous avons classé les reprises selon trois critères : leurs natures ; leurs formes ; leurs modalités.

Donnons quelques précisions sur ces catégorisations. Ce que nous appelons nature des reprises correspond à leur source (auteurs académiques ou données de recherche). Ce choix de distinguer ces deux sources nous a semblé intéressant et a effectivement produit quelques résultats, même s'il n'était pas évident et a posé quelques problèmes de délimitation – problèmes qui peuvent expliquer que, dans son approche, GROSSMANN (2002, p. 225) exclue cette source dans son analyse du discours d'auteur.

14 À propos de ce type de propos fictif dans le discours d'enseignants, cf. CLAUDEL (2001, p. 201-203).

15 Dans le cas contraire, on aurait dû prendre en compte, ce que nous n'avons pas fait, tout ce qui relève de la connotation autonymique (REY-DEBOVE, (1978/1997, p. 253), comme : « Parfois, en effet, on peut mener des analyses “à côté de la plaque” » [CdL5].

Pour identifier la forme des reprises, nous nous sommes référés à la typologie de BOCH et GROSSMANN (2002), en la modifiant légèrement. Ces derniers distinguent quatre formes : la citation (marquée par les guillemets ou l'italique) ; la reformulation (reprise d'un « dit d'autrui », selon les termes de GROSSMANN, 2002) ; l'évocation ; l'îlot citationnel.

La distinction entre reformulation et évocation peut être parfois difficile. Nous considérons comme évocation les discours attribués globalement à un auteur ou à un courant théorique dont le scripteur ne précise pas le contenu (c'est au lecteur d'aller en prendre connaissance par lui-même). C'est particulièrement net quand il y a des références multiples, comme ici :

En outre, dans une perspective qui évacue toute appropriation immédiate, le rapport de l'élève à ce contenu est un rapport d'objectivation (Freitag, 1986, Lenoir, Ibid.). [Ar3]

Nous considérons aussi comme évocation les passages où l'identification condensée du thème du discours d'autrui n'est pas accompagnée de précisions sur ce contenu :

Pour ceux que cela intéresse, l'article « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) » de Jérôme Martin **explique l'histoire de cette discipline de recherche**. [BdL4]

Nous posons que cette thématisation (en gras), toute rhétorique, diffère d'une reformulation. Mais il est clair que la limite est assez difficile à trancher nettement et c'est souvent l'intuition (contrôlée, comme nous l'avons signalé plus haut) qui permet de dire quand le degré de développement de la thématisation fait basculer de l'évocation à la reformulation. Autre cas limite : quand l'empan de la reformulation n'est pas clair (malgré les vérifications de la source) et que l'on ne sait pas si l'auteur est évoqué ou reformulé, autrement dit, quand cette décision dépend encore du lecteur, on parlera d'évocation. Par exemple :

Il s'agit souvent pour l'enseignant de présenter une image de sa classe qui satisfasse au mieux ces personnes extérieures (Leclercq *et al.*, 2004). [BdL2]

La quatrième forme, l'îlot citationnel, nous a posé un problème spécifique. Selon GROSSMANN (2002), qui a proposé cette catégorie¹⁶, l'îlot citationnel consiste à absorber le discours cité dans le discours citant, « en effaçant leurs frontières énonciatives (mais en conservant les marques typographiques distinctives) », ce qui « met en valeur l'expressivité d'un terme ou d'une expression, ainsi détachés du cotexte dans lequel ils sont insérés » (*ibid.* : 259). Ce qui nous a amenés, dans notre propre enquête, à modifier cette catégorie, c'est que GROSSMANN signale que l'îlot citationnel peut être « inclus ou non dans une reformulation » ; or il nous a semblé que ce n'était pas la même chose d'inclure dans le discours citant un segment cité selon qu'il était ou non inclus dans une reformulation. Aussi avons-nous, à la place de l'îlot citationnel, identifié deux catégories de formes :

- l'emprunt : un mot ou un syntagme, référé clairement à un nom d'auteur, inclus dans un segment qui ne se présente pas comme une reformulation¹⁷ ;
- l'hybridation : une reformulation qui inclut des syntagmes cités (entre guillemets ou en italique) de l'auteur d'origine.

Identification des modalités

Ces catégorisations des natures et des formes de reprises ont posé peu de problèmes, car il s'agit de catégories « discrètes » ; l'identification des modalités était plus délicate car il s'agit là d'une catégorie « scalaire » : les deux pôles extrêmes que sont la métaphore et la paraphrase sont reliés par un continuum, qui rend compte de la grande variation des degrés de prise en charge énonciative par le scripteur ou par autrui. Ainsi, il nous a paru nécessaire d'établir une échelle avec seulement cinq degrés pour caractériser les énoncés et identifier des tendances à l'œuvre selon les textes :

16 Qu'il a construite à partir de la notion d'îlot textuel, issue des travaux de Jacqueline Authier-Revuz, dans un sens proche de celui qu'elle donne à ce terme, c'est-à-dire celui d'une « modalisation autonymique » dans laquelle un mot, un syntagme ou un élément textuel plus large, mis entre guillemets (ou à l'oral décroché par l'intonation) est utilisé à la fois en usage et en mention et est en quelque sorte « absorbé » dans le discours citant, ce qui crée souvent un effet particulier, avec ambiguïté possible sur le statut (modalisation distanciant ou effet d'une présence « autre », comme dans le discours journalistique qui intègre des éléments cités dans un discours propre). (Communication personnelle de Francis Grossmann). Ajoutons que l'on trouvera une mise au point récente sur l'îlot textuel dans FLECK (2015).

17 La référence à un auteur est nécessaire pour figurer dans notre relevé. Cela pourrait se discuter quand un mot, nettement issu d'un auteur, est repris ensuite dans le texte avec ou sans marques de mention (guillemets ou italique). Mais nous nous sommes tenus à la règle de la référence coprésente pour éviter les zones de flou.

Figure 1 – Échelle entre métaphore et paraphrase

P++	= ce qui est clairement de la <i>paraphrase</i> (le discours cité gouverne l'énonciation)
P+	= ce qui penche vers la <i>paraphrase</i>
P ou M	= ce qui est indécidable
M+	= ce qui penche vers la <i>métaphore</i>
M++	= ce qui est clairement de la <i>métaphore</i> (le discours citant gouverne l'énonciation)

Nous n'avons pas construit une liste exhaustive des marqueurs des modalités des énoncés mais, dans le cours de notre analyse, nous en avons retenu certains qui pouvaient garantir une certaine régularité dans leur identification. Nous avons indiqué plus haut, dans notre première approche de la métaphore et de la paraphrase, quelques-uns de ces marqueurs qui permettaient de différencier les deux pôles extrêmes de l'échelle.

Ainsi, la référence, dans la même phrase du scripteur, à plusieurs auteurs ou à plusieurs passages éloignés d'un même auteur ; citons encore les références multiples au sein d'une même parenthèse ou dans l'évocation (souvent introduite par *voir* ou *cf.*) d'une liste d'auteurs. Assez proches de ces cas sont les résumés (conclusifs ou non) de travaux divers, comme dans cet exemple :

Dans les deux cas donc, un travail de recherche sur des évaluations plus informées, mieux instrumentées, aux cadres conceptuels affermis. [Br1]

Une autre série de marqueurs de métaphore sont ceux qui signalent une appropriation du propos d'autrui par le scripteur : c'est nettement le cas de l'insertion d'une reprise dans une subordonnée, le propos d'autrui étant ainsi imbriqué dans une argumentation du scripteur :

Si nombre de disciplines telles que la docimologie ou la psychologie se sont intéressées à l'évaluation (Delcambre, 2013), les préoccupations liées à l'évaluation dans les didactiques disciplinaires sont particulièrement fortes et se trouveraient à la racine même de leur constitution (Martinand, 1996). [Br1]

Un marqueur assez proche est l'introduction d'une reprise par une expression telle que *comme dirait X*, dont le conditionnel met à distance l'énonciation de

l'auteur (Le Querler, 1996) pour mieux intégrer le propos dans le discours du scripteur. Dans cette logique, assez curieusement, le commentaire métadiscursif *en paraphrasant X* est un marqueur de métaphore pour nous... Ainsi:

C'est aussi parce qu'au fond de l'activité de l'ingénieur il y a une activité de conception en paraphrasant Simon (1974). [Ar2]

D'autres marques de distance vont dans le sens de l'identification de la métaphore, comme les modalisations dans la présentation d'une reprise:

L'évaluation désignerait tout d'abord dans son acception la plus large, « *un acte social universel* ». (Barbier, 1990 : 32) [BdL1]

Autre forme de distance, qu'on a déjà rencontrée : la référence à « ce que ne dit pas » le discours d'autrui ou les reprises assorties de commentaires polémiques ou, plus généralement, de jugements de valeurs (positifs ou négatifs) ou d'un soulignement par le scripteur du propos d'autrui.

Une troisième série de marqueurs consiste en la fusion du discours d'autrui dans celui du scripteur qui s'opère dans le changement de sens de connecteurs ou d'anaphores du discours cité quand il intègre un discours citant. Par exemple:

On pouvait ainsi lire dans les livrets de 6^{ème} que « si *cette* évaluation diagnostique permet[ait] d'analyser des savoir-faire et des difficultés à l'entrée au collège, elle ne [pouvait] être, parce qu'elle n'a[vait] ni la prétention ni la capacité d'être exhaustive, une évaluation bilan de l'école primaire ». (MEN, 2002, p. 2). [Br2]

L'anaphore *cette*, qui ouvre la citation, ne désigne pas exactement la même chose, puisque le *cette* renvoie à un cotexte qui n'est pas celui d'origine. Dans cet exemple, on observe un autre marqueur : la modification (signalée) de l'énoncé d'origine pour le faire s'insérer dans le cotexte du scripteur, assez proche de celui que nous avons vu plus haut (transformation de *imbécile* en *imbécilité*), qui consiste en la flexion d'un mot original pour mieux l'intégrer dans le cotexte du scripteur.

Inversement, indiquons quelques marqueurs de paraphrase : nous avons vu le discours direct libre ; on peut ajouter le discours indirect ou le discours indirect libre, ou encore les reprises introduites par *d'après X, comme le dit Y*, qui permettent au scripteur de fonder sa propre énonciation dans celle du discours repris (sans marque de distance ici).

Un autre marqueur que nous avons vu est l'abandon de la forme première de l'énonciation du discours du scripteur au profit du système énonciatif du texte d'autrui : par exemple, quand un *je* ne renvoie pas au scripteur mais à un autre énonciateur ou quand les temps verbaux du discours du scripteur se calent sur ceux du discours repris.

Sont dits indécidables les énoncés où les deux modalités énonciatives, paraphrase et métaphrase, s'intriquent. Par exemple :

Or, selon Lavelle (1991 : 3), « le mot valeur s'applique partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses, partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre ou au-dessus d'une autre, partout où elle est jugée supérieure et mérite de lui être préférée. » [BdL1]

Dans cet extrait, la citation ferait pencher à priori pour une paraphrase nette (P++), mais le « or » initial, qui insère le propos de l'auteur dans l'argumentation propre au scripteur, est une marque assez nette de métaphrase (M+ ou M++). La citation entre guillemets est insérée dans un discours qui la digère énonciativement, ce qui rend indécidable la modalité à retenir pour cet énoncé dans son ensemble.

Pour finir, nous voulons souligner qu'il est, selon nous, nécessaire de distinguer formes et modalités des reprises d'autrui. En effet, même si certaines associations apparaissent vite (entre métaphrase et hybridation ou entre paraphrase et citation par exemple), il est intéressant d'être attentif aux dissociations possibles, comme dans le cas des citations métaphrastiques, où le discours cité est énonciativement modifié par le scripteur. Par exemple :

Anne-Marie Chartier (2003, p. 107), réfléchissant dans une perspective historique sur la culture scolaire à propos des exercices écrits et des cahiers d'élèves, conclut ainsi (c'est moi qui souligne) : « Selon le point de vue adopté, on peut focaliser le projecteur sur la rupture ou au contraire sur la continuité, mais le réformateur le plus radical ne parvient jamais à effacer en lui l'ancien élève. *En matière de culture scolaire, s'il y a toujours un droit et un devoir d'inventaire, il n'y a pas de table rase possible.* » [Dr1]

Cet exemple présente bien, sur le plan formel, une citation (guillemets, référence à un texte d'auteur), mais le scripteur l'insère dans son argumentation

(par l'italique et la mention « je souligne ») : c'est là un effet assez clair de métaphore.

Cette distinction entre modalités et formes de la reprise du discours d'autrui n'est pas souvent faite, mais nous la jugeons nécessaire et c'est ce qui fait sans doute l'originalité de notre approche.

Résultats

Nous présentons ici les résultats qui permettent d'identifier les différences entre les écrits de recherche et les écrits didactiques à partir des catégories que nous avons construites. Ces résultats concernent la moyenne des écrits produits : nous ne tenons pas compte ici des résultats pour chacun des scripteurs de notre corpus ; signalons simplement que les grandes tendances que nous identifions ici ne sont pas contredites par les résultats individuels (même si l'on peut observer quelques comportements un peu spécifiques sur certains aspects)¹⁸.

Densité de reprise du discours d'autrui

On observe en tout premier lieu ce qu'on pourrait appeler une plus grande densité de reprise dans les écrits de recherche que dans les écrits didactiques. Cela apparaît dans le fait que, si les deux corpus sont à peu près équilibrés du point de vue du nombre de signes, le nombre de propositions où est visible une reprise du discours d'autrui (le nombre d'items retenus dans notre analyse du corpus complet) n'est pas le même, comme le montre le tableau ci-dessous:

18 Nous remercions Daniel Bart pour son aide dans le traitement statistique des données.

19 Nombre de signes des items retenus par rapport au nombre total de signes.

Figure 2 – Nombres d'items selon les écrits

	Nombre total de signes	Nombre total de mots	Nombre d'items retenus	Nombre de signes des items retenus	Taux ¹⁹
Écrits didactiques	598 573	91148	396	84716	14,15%
Écrits de recherche	658 611	100343	941	246 520	37,43%

Dans les écrits de recherche, plus de 37% de la surface textuelle peut être considéré comme de la reprise de discours d'autrui (contre 14% pour les écrits didactiques).

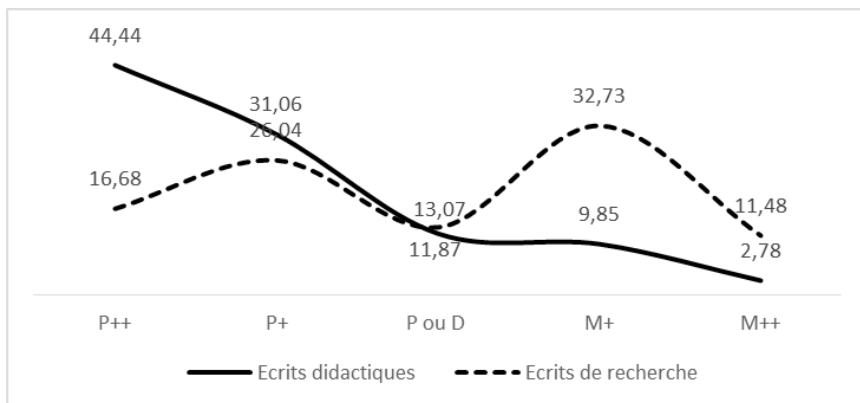
Si l'on prend en compte la nature des sources des reprises (rappelons que nous distinguons les discours issus d'auteurs académiques ou de données de recherche), on observe que le discours d'auteurs est plus nettement représenté dans les écrits didactiques que dans les écrits de recherche (le résultat est le même, qu'on calcule par énoncés ou par signes) : presque 84% des items sont issus de discours d'auteurs dans les écrits didactiques (contre 56% dans les écrits de recherche). Concernant les discours issus des corpus de données, c'est l'inverse : ils sont plus présents dans les écrits de recherche (44%) que dans les écrits didactiques (16%). Ces résultats sont plus prononcés que ceux que nous avons présentés précédemment (DAUNAY, DELCAMBRE, 2016) à partir d'un corpus moins important.

On peut voir là une première différence entre les deux types d'écrits : les écrits didactiques accomplissent leur projet de formation en donnant une large place aux textes des auteurs jugés centraux pour l'acculturation des étudiants. Au contraire, les écrits de recherche donnent plus de place aux discours issus de la recherche empirique ; peut-être est-ce là une caractéristique disciplinaire : les sciences humaines, et en particulier les sciences de l'éducation et les didactiques, ont souvent des méthodologies de recherche basées sur le recueil et l'analyse de discours d'acteurs, enseignants et élèves/étudiants.

Différences de modalités

S'agissant de notre objet spécifique, les modalités des reprises, les différences sont également assez nettes (le calcul est fait à partir des énoncés) comme le montre le graphe ci-dessous.

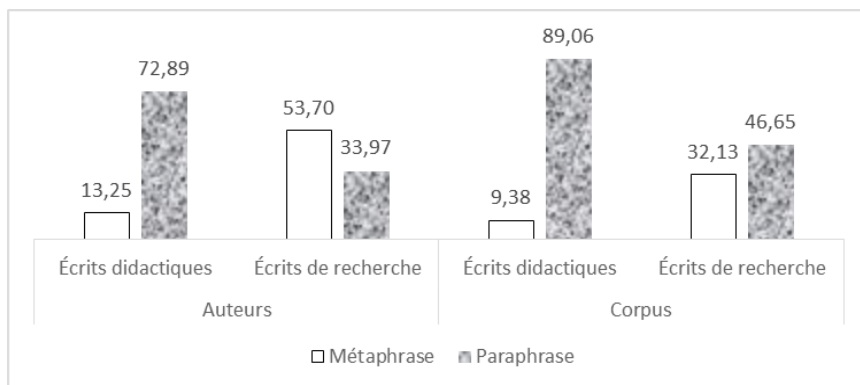
Figure 3 – Métaphore et paraphrase selon les écrits



Ces résultats confirment en partie notre hypothèse. On voit que la part respective de la métaphore ou de la paraphrase est différente selon les pratiques des enseignants-chercheurs : le taux d'énoncés tirant vers la paraphrase est plus grand dans les écrits didactiques que dans les écrits de recherche (avec un pic à 44,44% pour P++) et c'est l'inverse pour le taux d'énoncés tirant vers la métaphore (avec un pic à 32,73% pour M+ dans les écrits de recherche). Une autre analyse a été faite, qui va dans le même sens ; elle consiste à faire la moyenne des valeurs attribuées à chaque modalité (de 1 à 5) pour chaque type d'écrit : plus la moyenne est élevée, plus la métaphore l'emporte. Or cette moyenne est de 1.95 pour les écrits didactiques et de 2.96 pour les écrits de recherche.

Cependant, la variable de la nature des reprises (issues d'auteurs ou de données de corpus) agit assez nettement, comme on le voit sur la figure 4, si l'on globalise les taux de paraphrase d'un côté, et de métaphore de l'autre :

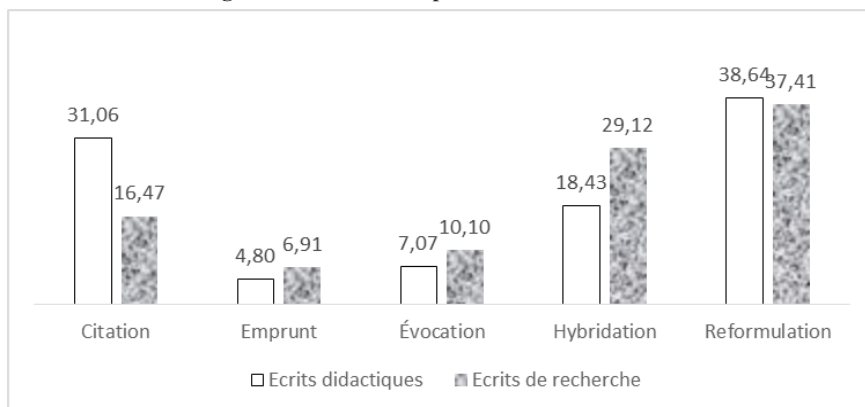
Figure 4 – Taux des modalités polarisées



Ce graphique permet d'affiner le résultat précédent. Il montre que la domination de la métaphrase dans les écrits de recherche concerne en fait les reprises d'auteurs, et non les reprises d'éléments de corpus. Il montre aussi que la domination de la paraphrase dans les écrits didactiques vient autant (et même plus) des reprises de paroles issues de corpus que des reprises d'auteurs. Ce graphique fait ainsi apparaître une nette différence entre les écrits didactiques et les écrits de recherche sur la question des modalités des reprises des discours d'autrui.

Cette différence est sans doute à mettre en lien avec les formes de reprises, qui sont également assez contrastées selon les écrits, comme le montre la figure 5:

Figure 5 – Taux des reprises selon leurs formes



Ce graphique montre que les écrits de recherche utilisent plus que les écrits didactiques les formes de l'évocation et de l'hybridation, alors que les écrits

didactiques utilisent plus que les écrits de recherche la forme de la citation, que l'on peut considérer comme plus didactique au sens où elle peut se prétendre plus fidèle à la lettre de l'énoncé cité et qu'elle suscite moins d'ambiguïté²⁰.

Cette distinction entre les écrits de recherche et les écrits didactiques est renforcée si on ne tient compte que des reprises d'auteurs : si les taux de reformulation de discours d'auteurs sont à peu près équivalents (environ 43% dans les deux cas), les écrits de recherche sont caractérisés par un taux plus important d'évocation (17% vs 8%) et d'hybridation (26% vs 19%), et les écrits didactiques par un taux bien plus important de citation (24% vs 6%).

Nous pouvons clore ces résultats en revenant sur le lien suggéré ci-dessus entre formes et modalités de la reprise du discours d'autrui. Nous avons établi, de fait, une forte solidarité entre la forme « citation » et la modalité « paraphrase » ou entre la forme « évocation » et la modalité « métaphrase ». Mais l'hybridation présente également une tendance métaphrastique et la reformulation une tendance paraphrastique (l'emprunt restant relativement peu marqué).

Ainsi la spécificité de notre approche, qui était de mieux distinguer formes et modalités, en postulant qu'elles ne recoupent pas exactement les mêmes réalités, se trouve-t-elle justifiée.

Conclusion

La dimension plus métaphrastique du discours de recherche, comme la place plus importante qu'il donne aux formes de l'évocation et de l'hybridation s'expliquent sans doute par le fait que « le discours scientifique est [...] construit comme un palimpseste, qui révèle autant qu'il masque les innombrables textes à partir desquels il se construit » (GROSSMANN, 2010 : § 3²¹).

20 Bien sûr, ce n'est ici qu'un effet de discours : comme le rappelle AUTHIER-REVUZ (1992, p. 38) le discours direct « n'est ni "objectif", ni "fidèle" ; [...] même lorsqu'il cite textuellement – ce qui n'est pas nécessairement le cas, car sa propriété caractéristique est l'autonymie [...], non la textualité –, il ne peut pas pour autant être considéré comme "objectif" dans la mesure où reproduire la matérialité exacte d'un énoncé n'est pas restituer l'acte d'énonciation – dont l'énoncé est (n'est que) le "noyau" – dans son intégralité ».

21 Cette remarque, faite dans un colloque, n'a pas été reprise dans sa version écrite (GROSSMANN, 2011).

Les différences entre les deux types d'écrits mises en évidence dans cette étude seraient à interpréter vraisemblablement en termes d'enjeux sociaux différents, de prise en compte, dans l'écrit, de publics et d'attentes différents, comme l'ont bien montré BEACCO et DAROT (1984, p. 56-57). L'enseignant vise à diffuser le savoir construit par les auteurs qu'il considère essentiels à la formation de l'étudiant et à son entrée dans la culture disciplinaire qui est la sienne ; le chercheur vise plutôt à construire une argumentation scientifique, reposant sur les données qu'il a construites et intégrant dans son propre discours les discours d'autrui qui peuvent contribuer à lui donner une certaine autorité. Du reste, il serait intéressant d'enrichir la description que nous faisons là par un rapprochement avec les théories de l'argumentation, et particulièrement avec les approches des liens étroits qui peuvent apparaître entre argumentation et discours rapportés (cf. VINCENT, DUBOIS, 1997 ; DOURY, 2004) ou encore avec les approches de l'effacement énonciatif ou de la co-, sous- et surénonciation (cf. GROSSMANN, RINCK, 2004, RABATEL, 2004).

C'était le sens de notre hypothèse, qui nous faisait supposer que le discours didactique donnerait plus de place à la parole des auteurs à faire découvrir aux étudiants alors que le discours scientifique mettrait plus en avant la discussion de ces auteurs, intriqués dans une argumentation du scripteur.

Mais ces différences ne doivent pas masquer leur relative proximité, qui s'explique par le fait qu'entre discours de recherche et d'enseignement, comme entre discours de recherche et de vulgarisation (cf. BEACCO, DAROT, 1984 ; JACOBI, 1986), les liens sont étroits : non seulement ce sont les mêmes personnes qui tiennent des rôles différents, mais ils sont l'un comme l'autre des discours de diffusion du savoir ; à cela s'ajoute que le discours didactique, en situation universitaire, a une fonction de modélisation du discours de recherche. Ce sont ces raisons qui expliquent les ressemblances entre les deux formes de discours académiques, et qui, en même temps, interrogent leurs sensibles différences.

Enunciative modalities of reported speech in written works of research and didactic texts

Abstract

The paper focuses on rewordings in academic writing. We make a comparison between two different faculty writing: didactic writing, developed for distance learning, and research writing for the scientific community. By enunciative modalities, we mean the ways a writer takes charge of the discourse of others which he takes up in his own discourse. After presenting our theoretical framework and terminology (including the identification of two poles of enunciative modalities we call paraphrase and metaphrase), we describe our corpus and methodology, before submitting the main results, among which the clearest one is that the respective share of paraphrase and metaphrase is different in teaching writing and research writing.

Keywords: Enunciation. Reported speech. Paraphrase. Metaphrase. Didactics. Academic Writing.

Références

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté. **L'Information Grammaticale**, Paris, n. 55, p. 38-42, 1992.

BAKHTINE, Mikhail. **Esthétique et théorie du roman**. Paris : Gallimard, 1934/1978.

BOCH, Françoise ; GROSSMANN, Francis. Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. **Enjeux**, Namur, n. 54, p. 41-51, 2002.

BOCH, Françoise ; RINK, Fanny. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Lidil**, Grenoble, n. 41, p. 5-14, 2010.

BOUCHARD, Robert ; PARPETTE, Chantal. Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1^{re} année. **Lidil**, Grenoble, n. 35, p. 119-137, 2007.

BUSSMANN, Hadumod. **Routledge Dictionary of Language and Linguistics**. London-New York : Routledge, 1996.

CLAUDEL, Chantal. Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université. In : JAUBERT, Anna ; LÓPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie ; ROSIER, Laurence ; STOLZ, Claire (Org.). **Citations II. Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation**. Louvain-la-Neuve : l'Harmattan-Academia, p. 189-205.

CRYSTAL, David. **Dictionary of Linguistics and Phonetics**. [S.l.] : Blackwell, 1980/1997.

DABÈNE, Michel. **L'adulte et l'écriture**. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987.

DAUNAY, Bertrand. **La paraphrase dans l'enseignement du français**. Neuchâtel : Peter Lang, 2002.

DAUNAY, Bertrand (Org.). **Les écrits professionnels des enseignants**. Approche didactique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DAUNAY, Bertrand. La métalepse du lecteur ou la porosité du métatexte. **Cahiers de narratologie**, Nice, 2017 à paraître.

DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle. Les modalités énonciatives de la reformulation Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche. **Langues, cultures et sociétés**, Kénitra, v. 2, n. 1, 2016. Disponible sur : <<http://revues.imist.ma/?journal=LCS&page=article&op=view&path%5B%5D=5783&path%5B%5D=3725>>. Accès le 09 fév. 2017.

DAUNAY, Bertrand ; DELCAMBRE, Isabelle ; DUFAYS, Jean-Louis ; THYRION, Francine (Org.). **Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants**. Villeneuve d'Ascq : CEGES, 2007.

DELCAMBRE, Isabelle. Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques. **Lidil**, Grenoble, n. 24, p. 135-166, 2001.

DELCAMBRE, Isabelle ; DONAHUE, Christiane. Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. In : CASTELLÓ, Montserrat ; DONAHUE, Christiane (Org.). **University Writing: Selves and Texts in Academic Societies**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012. p. 129-149.

DELCAMBRE, Isabelle ; LAHANIER-REUTER, Dominique. Proposition pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique. **Les Cahiers Théodile**, Lille, n. 4, p. 123-142, 2003.

DOLIGNIER, Catherine. Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. **Mélanges CRAPEL**, Nancy, v. 37, n. 1, p. 129-142, 2016.

DOMINICY, Marc. **La naissance de la grammaire moderne**. Langage, logique et philosophie à Port-Royal. Bruxelles : Mardaga, 1984.

DOURY, Marianne. La fonction argumentative des échanges rapportés. In : LÓPEZ-MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie ; ROSIER, Laurence (Org.). **Le Discours rapporté dans tous ses états**. Paris : L'Harmattan, 2004. p. 254-264.

DRILLON, Jacques. **Traité de la ponctuation française**. Paris : Gallimard, 1991.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage**. Paris : Larousse, 1994/2012.

FLECK, Frédéric. La possibilité d'un flot. La répétition comme indice de littéralité. **Linguistique et lexicographie latines et romanes**, Paris, n. 11, 2015. Disponible sur : <http://www.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/DLL_11_F-Fleck.pdf>. Accès le 09 fév. 2017.

FLOREZ, Magda. La citation positionnée dans l'écrit scientifique, In : TUTIN, Agnès ; GROSSMANN, Francis (Org.). **L'écrit scientifique**. Du lexique au discours. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013. p. 67-84.

FRIER, Catherine. Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université. **Lidil**, Grenoble, n. 17, p. 65-79, 1998.

GROSSMANN, Francis. Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la Revue Langages. **Faits de Langue**, Berne, n. 19, p. 225-262, 2002.

GROSSMANN, Francis. Renvoyer aux sources du savoir: *voir* et *cf.* dans le texte scientifique. In: MELLET, Sylvie ; MARNETTE, Sophie ; LÓPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; ROSIER, Laurence. **Communications du IVe Ci-dit**, 2010. Disponible sur: <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=497>> Accès le 21 août 2017.

GROSSMANN, Francis. Renvoyer aux sources du savoir : *voir* et *cf.* dans le texte scientifique. In : JAUBERT, Anna ; LÓPEZ MUÑOZ,

Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire

Eliane Gouvêa Lousada*

Olivier Dezutter**

Adriana Zavaglia***

Résumé

Dans cet article, nous présentons une recherche menée auprès d'étudiants brésiliens inscrits dans un cours de licence en Lettres-Français comme langue étrangère durant leur 4^e semestre de formation universitaire, dans le cadre des cours de langue française. Nous avons choisi de nous centrer sur la rédaction de la note de lecture. Ce genre textuel est largement présent à l'université, puisqu'il est fréquemment demandé par les enseignants pour évaluer la capacité de lecture de leurs étudiants. Comme il s'agit d'un genre textuel qui présente à la fois un bref résumé de l'œuvre qui fait l'objet de la note et une position critique du rédacteur de la note, l'utilisation de ce genre semble idéale pour vérifier non seulement la capacité de lire et de comprendre un texte de la part des étudiants, mais aussi de résumer ce texte et de prendre position par rapport à leur lecture. Nous présenterons d'abord le contexte qui nous a menés à développer cette recherche ; nous montrerons par la suite le modèle didactique du genre note de lecture, ainsi que quelques activités didactiques. Nous finirons par les résultats de cette application dans notre contexte d'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère.

Mots-clés : Note de lecture. Genre textuel. Modèle Didactique. Séquence Didactique. Étudiants universitaires.

Recebido em: 29/04/2017

Aceito em: 09/10/2017

* Universidade de São Paulo. (FFLCH-USP).

** Université de Sherbrooke, Canada.

*** Universidade de São Paulo (USP).

1 Introduction

Au sein des facultés de lettres, l'enseignement des langues étrangères (mais aussi de la langue maternelle) a été longtemps centré sur la capacité à apprendre le contenu enseigné dans les différentes disciplines de formation (langue, littérature, linguistique, traduction, etc.). La vérification des apprentissages se fait le plus souvent à travers des productions écrites « scolaires » qui ont seulement pour but de vérifier les apprentissages, telles que la production d'un texte narratif ou argumentatif, la réalisation d'un « travail de fin de cours » ou un examen avec des « questions à développement ». Dans une enquête que nous avons menée récemment auprès des étudiants de licence en Lettres-Français d'une université brésilienne à propos des genres de textes à rédiger dans le contexte des études universitaires¹, le travail de fin de cours et la question à développement ont été mentionnés par la quasi-totalité des étudiants (90 à 100% selon les années d'études des répondants) comme des genres très demandés par les professeurs de la première à la dernière année d'études. Ces productions écrites, encore très prisées aujourd'hui, sont très différentes de celles qui sont produites dans des situations authentiques de communication, car elles ont comme destinataire le professeur et comme but celui de montrer qu'on a appris quelque chose en vue d'obtenir une bonne note. Selon notre expérience de formateurs, dans les enseignements universitaires, l'absence d'apprentissage de la production de genres de textes similaires à ceux qui existent dans les contextes extrascolaires dans les enseignements universitaires est une réalité qui a pu pendant longtemps contribuer à la démotivation de nombreux étudiants après les premières années du cursus de Lettres. A notre connaissance, ce n'est que depuis quelques années, qu'on constate à l'université une préoccupation vis-à-vis de la production de textes qui appartiennent à des situations de communication authentiques propres à la vie professionnelle ou à la sphère de la carrière académique², tels que la note de lecture (présente dans

1 Cette enquête a été menée dans le cadre d'un projet soutenu par l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie – 2014-2016) : La rédaction de genres universitaires : analyse de données et pistes d'action : Eliane Lousada, Adriana Zavaglia, L. Bueno, A. d'Orange Ferreira, Olivier Dezutter et C. Blaser.

2 À notre sens, la sphère de la carrière académique est celle où un chercheur ou un apprenti chercheur (étudiant, jeune chercheur ou chercheur expérimenté) produit des textes pour se former à la recherche (mémoire, thèse, etc.), diffuser son travail (article scientifique, communication orale, conférence, etc.), obtenir des fonds de recherche (projet), évaluer ses pairs (évaluation d'article, de thèse, etc.). Cette conception des genres de la sphère de la carrière académique, de la sphère des études universitaires,

les médias et aussi dans des revues scientifiques), ou l'article scientifique, entre autres. Dans l'enquête mentionnée auparavant, entre 80 et 90% des étudiants ont fait référence à la note de lecture³ comme un genre demandé à la fin du cursus et en particulier au cours des deux dernières années d'un cursus de cinq ans.

Notre article s'inscrit dans le champ de la littérature académique, un domaine étudié depuis quelques décennies dans le cadre de l'anglais comme langue première ou seconde, à travers les travaux sur l'écriture comme compétence transversale aux cours enseignés à l'université (SWALES, 1990; BAZERMAN, 1984, 1987, 1988). Dans le cadre du français, ce n'est que plus récemment que les chercheurs se sont penchés sur le rôle que peut avoir l'écriture dans l'apprentissage des différentes disciplines présentes en contexte universitaire (BLASER ; POLLET, 2010 ; CHISS, 2012). Dans les universités brésiliennes, la préoccupation pour la littérature académique est devenue plus présente ces dernières années, en portugais à travers des cours transversaux à plusieurs disciplines tels que « Lecture et production de textes » et en langue première ou seconde (l'anglais surtout, mais aussi le français) à travers des initiatives comme la création du Laboratoire de Littérature Académique⁴ à l'Université de São Paulo, qui offre un soutien individualisé aux étudiants confrontés à la rédaction de différents travaux universitaires.

Dans cet article, nous présentons une recherche menée auprès d'étudiants brésiliens inscrits dans une licence en Lettres-Français comme langue étrangère dans leur 4^e semestre de formation dans le cours de Langue Française. Nous avons choisi de nous centrer sur la rédaction de la note de lecture. Ce genre textuel est largement présent à l'université, puisqu'il est fréquemment demandé par les enseignants pour évaluer la capacité de lecture de leurs étudiants. Comme il s'agit d'un genre textuel qui présente à la fois un bref résumé de l'œuvre qui fait l'objet de la note, et une position critique du rédacteur de la note, l'utilisation de ce genre semble idéale pour vérifier non seulement la capacité de lire et de comprendre un texte de la part des étudiants, mais aussi de résumer ce texte et de prendre position par rapport à leur lecture. Selon les informations fournies par les étudiants dans

etc. a été proposée par Lousada et Dezutter (2016).

3 Le genre note de lecture a des contours flous que ce soit en français ou en portugais, comme plusieurs autres genres textuels, car ils dépendent des contextes dans lesquels ils sont produits. Il existe donc des différences entre le genre note de lecture et d'autres genres similaires en français (compte rendu, recension des écrits).

4 Créé en 2012, le Laboratório de Letramento Acadêmico (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>) a pour but de soutenir les étudiants dans la production de genres de la sphère universitaire et académique. Dans la recherche que nous avons menée, le rôle du Laboratoire a été important, comme nous le verrons par la suite.

le cadre de notre enquête⁵, la note de lecture est exigée par plusieurs professeurs pour évaluer la lecture des œuvres à lire (qu'il s'agisse d'œuvres littéraires ou de travaux critiques) inscrites au programme de plusieurs cours. En fait, entre 68% et 100% des étudiants, selon leurs années d'étude, ont dit qu'ils avaient déjà rédigé une note de lecture dans le cadre de leurs études universitaires. Dans cette enquête, presque 50% des étudiants ont dit que, pour eux, l'écriture à l'université était très associée à « savoir argumenter pour défendre ses idées ». La note de lecture est mentionnée par eux comme étant un texte argumentatif.

En choisissant de former explicitement nos étudiants de français à la rédaction de ce genre textuel, nous cherchons à développer chez eux des capacités langagières transférables à la production d'autres textes, en portugais ou en français, argumentatifs, appréciatifs ou de synthèse afin de les aider en vue d'autres productions nécessaires à la vie universitaire et à la future carrière académique.

Par exemple, en apprenant à rédiger une note de lecture, l'étudiant apprendra à résumer, à donner son appréciation et à argumenter - des opérations langagières qu'il pourra réutiliser lors de la production du cadre théorique d'un mémoire, d'une thèse ou d'un article scientifique. Nous considérons que la note de lecture est un genre qu'on trouve dans plusieurs contextes : dans les médias, dans la sphère des études universitaires (demandé par les professeurs comme une évaluation du contenu du cours) et dans la sphère de la carrière académique (produite par un chercheur pour une revue scientifique) (LOUSADA, DEZUTTER, 2016). Il est donc plus accessible aux étudiants universitaires, étant donné que c'est un genre qui est à la frontière de la sphère des études universitaires et de la sphère académique. Ceci fait de lui un genre idéal pour l'apprentissage d'opérations langagières qui pourront être nécessaires dans la suite du parcours universitaire.

Notre expérience d'enseignement a eu lieu auprès d'étudiants de la filière Lettres-Français au sein de la faculté de Lettres, qui prépare les étudiants à être des traducteurs, des réviseurs de textes, des enseignants, entre autres. Les résultats que nous présenterons ici concernent une expérience réalisée auprès d'une classe de français en deuxième année de formation dans un cours de langue française 4, dans lequel les étudiants ont le niveau A2/B1.

Pour développer nos activités didactiques, nous nous sommes appuyés sur des études d'analyse des textes qui ont été développées à partir du cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif proposé par Bronckart (1997, 1999) et ses

⁵ Voir note 1.

collaborateurs (DOLZ et al., 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ce cadre théorique et méthodologique, conçu à des fins didactiques et basé en large mesure sur l'interactionnisme social, vise à montrer le rôle fondamental du langage dans le développement humain. Dans cette perspective, l'être humain agit langagièrement au travers de textes, qui s'organisent en genres, d'où l'importance, dans le domaine de l'éducation, d'enseigner à produire des textes appartenant à plusieurs genres (BRONCKART, 1997, 1999). En outre, les chercheurs appartenant à ce cadre ont élaboré un ensemble de notions qui permettent l'application de ces orientations pour l'enseignement-apprentissage des langues à partir du concept de genre textuel. Il s'agit des concepts de modèle didactique et de séquence didactique, que nous présentons par la suite.

2 L'élaboration du modèle didactique du genre note de lecture

Proposé par De Pietro et al. (1996), le concept de modèle didactique (MD) désigne un objet descriptif et surtout opérationnel, qui est construit pour contribuer à l'apprentissage d'un genre et donc orienter les pratiques. Le MD montre « les principaux aspects à élaborer, sur la base d'une analyse a priori, c'est-à-dire sans prendre en compte le niveau des élèves ou les particularités d'une classe » (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p 100). Il met en évidence les dimensions propices à l'apprentissage, à partir desquelles les séquences didactiques peuvent être conçues (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p 63). Ce n'est pas un objet théoriquement pur, mais plutôt un modèle structuré à des fins d'enseignement.

Le MD permet de déterminer les éléments (contextuels, discursifs, linguistiques) à enseigner, ou plutôt ce qui peut faire l'objet d'enseignement-apprentissage dans une situation de communication spécifique (CRISTOVÃO, 2002). Pour la construction du modèle didactique d'un genre textuel, nous devons connaître l'état des études sur ce genre, les compétences et les difficultés des élèves à travailler avec les textes du genre sélectionné ainsi que les expériences d'enseignement/apprentissage relatées par des experts (SCHNEUWLY ; DOLZ, 1998).

Pour élaborer le MD du genre note de lecture, nous avons sélectionné 12 textes authentiques et nous avons procédé à leur observation, selon le modèle de l'architecture textuelle proposé par Bronckart (1999) et qui comprend :

- les hypothèses sur le contexte de production du texte ;

- l'infrastructure générale du texte (plan global des contenus thématiques, types de discours, séquences) ;
- les mécanismes de textualisation (connexion, cohésion nominale et verbale) ;
- les mécanismes énonciatifs (voix et modalisations).

Nous avons donc commencé par réfléchir aux différents contextes sociaux au sein desquels ce genre circule, pour déterminer les caractéristiques du contexte de production et de réception. Pour les textes à travailler avec les étudiants, nous avons donné la priorité à des notes de lecture en français, disponibles sur la toile en libre accès, à propos d'ouvrages des domaines de l'éducation, de la linguistique, de l'enseignement et des lettres en général (littérature, analyse des textes et des discours, etc.), les domaines les plus travaillés par les professeurs responsables des différents cours que doivent suivre les étudiants. À partir de cette première sélection de textes, nous avons pu définir les caractéristiques constitutives du genre *note de lecture*.

Dans un premier temps, nous avons essayé d'analyser les pratiques sociales qui entourent la production de ce genre textuel, en essayant de comprendre la valeur d'usage de ce genre, l'objectif de ses rédacteurs et de ses lecteurs ainsi que les rôles sociaux attribués à ceux-ci.

Les notes de lecture sont des textes qui abordent d'autres textes (œuvres littéraires, ouvrages universitaires, etc.) mais qui ne sont pas écrits par les auteurs de ces autres textes : elles sont écrites par une troisième personne qui agit en tant qu'analyste, spécialiste du contenu traité dans l'œuvre qui est l'objet de la note de lecture ou du type d'œuvre présentée. La note de lecture contient des commentaires sur le contenu de l'œuvre, mais éventuellement également sur son organisation formelle. Les auteurs des notes de lecture cherchent à créer une image d'un énonciateur qui indique les points positifs et négatifs de l'œuvre, de manière « fiable ».

En ce qui concerne l'infrastructure générale des textes (BRONCKART, 1997, 1999), nous avons observé la mise en page, le plan global des contenus thématiques, les types de discours et les types de séquences présents dans le genre textuel note de lecture. Le lecteur doit pouvoir repérer aisément d'une part les références complètes de l'œuvre présentée (titre, auteur(s), éditeur, année de publication, ISBN) et d'autre part celles de l'auteur de la note de lecture (nom, titre, institution d'appartenance).

Le plan global des contenus thématiques se compose de la présentation générale de l'œuvre et de son ou de ses auteurs, de son ou de ses objectifs (surtout quand il s'agit d'une œuvre scientifique), ainsi que, selon le type d'œuvre qui est l'objet de la note de lecture, de l'évocation des théories (quand il s'agit d'une œuvre scientifique) ou des aspects littéraires (dans le cas d'un roman ou d'un recueil de nouvelles ou de contes, par exemple). Par la suite, quand il s'agit de la note de lecture d'un ouvrage scientifique, l'auteur de la note fournit des informations sur les résultats ou le type de résultats obtenus. Suit une évaluation/appréciation de l'œuvre.

Au niveau linguistique, nous avons trouvé ce que Bronckart (1997, 1999) appelle des marques du type de discours théorique qui se caractérise par des verbes au présent de l'indicatif et une absence de marques de première personne, ce qui indique un discours autonome par rapport à la situation de communication. Les séquences qu'on trouve dans les notes de lecture sont plutôt argumentatives. Même si elles ne contiennent pas toutes les phases de la séquence argumentative, on observe un effet argumentatif global qui contribue à défendre une thèse : l'œuvre mérite-t-elle d'être lue et pourquoi ?

En ce qui concerne les mécanismes de textualisation (BRONCKART, 1997, 1999), la cohésion verbale se réalise à travers des verbes conjugués au présent de l'indicatif, à l'infinitif, quelques-uns au gérondif et d'autres encore au futur simple. Lorsque l'auteur de la note de lecture fait référence aux actions de l'auteur de l'œuvre, il emploie des verbes tels que : *présenter; décrire; analyser; mettre en question; suggérer ; proposer; interroger; poursuivre; réfléchir*, entre autres. Ces verbes permettent de donner l'interprétation de l'auteur de la note de lecture sur les actes effectués par l'auteur de l'œuvre.

Quant à la cohésion nominale, lorsque le nom de l'auteur de l'œuvre est mentionné, apparaît son nom complet et, le long du texte, le nom est repris simplement par le nom de famille ou remplacé par des termes substituts (l'auteur, le chercheur...). La référence à l'œuvre se réalise à travers des expressions telles que : *ouvrage; recueil; livre*.

Dans les notes de lecture, la connexion est réalisée au travers d'articulateurs logiques qui montrent clairement le passage d'une partie à l'autre du contenu thématique. Nous avons repéré des connecteurs d'opposition (*cependant, pourtant*), de cause (*vu que*), de concession (*néanmoins*), de conclusion (*donc, enfin*), de justification (*en effet*).

En ce qui concerne les mécanismes énonciatifs (BRONCKART, 1997, 1999) figurant dans les notes de lecture examinées, la note de lecture est un texte qui, dans sa situation de production, indique déjà la présence d'au moins deux voix explicites: celle de l'auteur de l'œuvre examinée et celle de l'auteur de la note de lecture. Dans notre analyse, nous avons aussi trouvé la voix de l'interlocuteur, toujours implicite. Enfin, nous avons également trouvé que la voix de l'auteur de la note de lecture véhicule d'habitude ce qu'on appelle les « modalisations appréciatives » (BRONCKART, 1997, 1999), lesquelles apparaissent surtout sous la forme de qualificatifs.

Une fois identifiés les aspects constitutifs essentiels du genre note de lecture, nous présentons ci-après un aperçu de notre expérience de travail sur ce genre en salle de classe.

3 Le genre note de lecture en salle de classe

Le travail sur la note de lecture a eu lieu en 2016 dans le cours de Langue Française 4, avec des étudiants de Lettres qui étaient en deuxième année de formation. Il s'agissait d'une classe de 25 étudiants de niveau A2/B1.

L'objectif communicatif et discursif principal du cours de Langue Française 4 est le suivant : analyser le fonctionnement de textes oraux et écrits⁶, en amenant l'étudiant à prendre position dans le discours. Pour ce faire, les étudiants apprennent, sur le plan linguistique, à exprimer leur opinion, leurs souhaits et leurs sentiments, à utiliser le subjonctif, à employer des procédures de modalisation, à assurer la fonction expressive dans les textes écrits et oraux. La note de lecture, dans ce programme de cours, a pour fonction de permettre aux étudiants d'exprimer leurs opinions et d'assurer la fonction expressive dans les textes écrits.

Dans la perspective théorique de travail sur les genres que nous avons adoptée, les auteurs (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004, p. 97) proposent la construction d'une séquence didactique (SD), à savoir « un ensemble d'activités organisées de manière systématique, autour d'un genre textuel oral ou écrit », élaborée à partir du modèle didactique produit et des caractéristiques centrales du genre qui ont été identifiées.

⁶ Dans cet article, nous avons montré le travail sur le genre note de lecture, mais d'autres genres oraux ou écrits ont été travaillés avec les étudiants.

La séquence didactique est conçue pour aider les étudiants à mieux maîtriser un genre textuel, ce qui leur permet d'écrire ou de parler d'une manière plus appropriée dans une situation donnée de communication, à travers une séquence qui s'organise autour des étapes suivantes : (1) la présentation de la situation et du genre, (2) une production initiale pour évaluer les compétences déjà acquises et celles qui restent à être mises au point pour maîtriser le genre, (3) des modules constitués de différentes activités et d'exercices afin de fournir les moyens nécessaires pour cette maîtrise et (4) une production finale pour mettre en pratique les connaissances acquises et pour mesurer leurs progrès (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ce modèle a été initialement proposé et expérimenté auprès d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire, en langue première. Etant donné que notre démarche didactique a eu lieu auprès d'étudiants universitaires, nous avons apporté la modification suivante au modèle initial : une organisation du travail qui suppose quelques activités individuelles en dehors du temps de classe. Cette organisation a été facilitée par le recours à la plateforme Moodle qui est d'usage courant dans notre programme de formation. Nous pouvons donc considérer que l'expérience que nous avons menée concerne la mise en œuvre d'une séquence didactique hybride.

Nous avons fait la présentation de la situation (1), sur la base du fait que les étudiants en formation de lettres ont généralement au moins une certaine représentation de ce genre (note de lecture). Ainsi, après avoir exposé les étudiants à plusieurs genres textuels qui ont en commun le processus de synthèse, nos premières activités ont visé à faire une analyse du contexte de production des notes de lecture diffusées dans les médias. Pour ce faire, nous avons d'abord demandé aux étudiants de dire s'ils connaissaient ces genres publiés dans les médias, s'ils avaient l'habitude de les lire, sur quel support, avec quel objectif, à propos de quel objet culturel (livres, films, etc.), à quelle fréquence, etc.

Ensuite, à l'étape 2, les étudiants ont réalisé une activité d'observation d'un texte appartenant au genre note de lecture (contexte de production et quelques aspects constitutifs d'une note de lecture parue dans la revue en ligne *Le français à l'Université* et rédigée par un professeur brésilien à propos d'un ouvrage sur la didactique des langues). Cette activité a été réalisée sur la plateforme du cours (Moodle) et a compris aussi la rédaction d'une première note de lecture (production initiale).⁷ Parmi les 25 étudiants de la classe, 16 ont remis cette activité

⁷ Voir consignes en Annexe A.

et la production initiale sur Moodle. Il s'agissait d'une activité qui ne faisait pas partie des travaux obligatoires associés à une note comptant pour le cours, mais, si l'étudiant réalisait l'activité, il obtenait 0,1 sur sa moyenne finale à la fin du semestre, car le but était de les encourager à écrire.

Les productions initiales ont fait l'objet d'une évaluation à visée formative qui portait sur les aspects contextuels, discursifs et linguistico-discursifs des textes produits. Après cela, les aspects les moins maîtrisés par les étudiants ont été travaillés en salle de classe à travers l'observation d'autres notes de lecture authentiques, d'extraits des productions des apprenants et d'activités spécifiques sur les articulateurs logiques, par exemple.

Les exemples de note de lecture travaillés dans le cadre de la séquence (en particulier une note de lecture rédigée en français par un professeur brésilien), ainsi que les consignes de la production finale⁸ tendaient à montrer aux étudiants que la rédaction de ce genre de texte en français par un énonciateur non natif était une situation d'écriture qu'ils pourraient être amenés à vivre.

La production finale, qui a aussi été remise sur Moodle, a fait l'objet d'une évaluation sommative (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.106), ce qui a permis d'obtenir une évaluation des acquisitions des étudiants à travers la comparaison avec la première production. Cette production finale faisait partie des travaux obligatoires associés à une note comptant pour le cours, raison pour laquelle plus d'étudiants l'ont réalisée : 21 sur 25.

L'ensemble des activités intégrées dans la séquence didactique s'est déroulé selon le calendrier suivant à l'intérieur d'un cours d'une durée de quatre mois :

Présentation de la situation : après trois semaines de cours.

Production initiale (PI) : après un mois de cours.

Rétroaction sur la plateforme Moodle⁹, activités et discussions en classe : entre la PI et la PF.¹⁰

Production finale (PF) : après trois mois de cours.

8 Voir Annexe B.

9 En parallèle avec la rétroaction sur Moodle, les étudiants ont été accompagnés par les moniteurs-tuteurs du Laboratoire de Littérature Académique (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>), qui ont aussi contribué à améliorer leurs textes avant la production finale. Les étudiants devaient consulter les moniteurs-tuteurs et la consultation était encouragée par un point de plus sur la note.

10 Ces moments de rétroaction, activités et discussions en salle de classe ont duré approximativement 5 à 6 heures, le reste du temps étant consacré à d'autres éléments du contenu du cours.

4 Traces d'apprentissage du genre note de lecture¹¹

En vue de comprendre les effets du travail sur le genre note de lecture auprès des étudiants, nous avons analysé les productions initiales et finales des 16 étudiants qui avaient remis leur production initiale. Nous avons essayé de vérifier quelles étaient leurs difficultés à la production initiale et si, à travers les activités prévues dans la séquence didactique, ils ont fait des progrès dans l'écriture, c'est-à-dire, si nous pouvions identifier des traces d'apprentissage de ce genre.

En général, les apprenants ont réalisé une bonne production initiale (PI), car, en tant qu'étudiants de Lettres, ils disposaient déjà de certaines connaissances sur le genre note de lecture. Cependant, nous avons pu observer quelques problèmes. En général, les étudiants n'ont pas une très bonne compréhension du contexte de production de la note de lecture. De ce fait, ils n'introduisent pas bien l'œuvre dont ils doivent rendre compte, car ils abordent directement son contenu, sans situer l'auteur ou l'œuvre de manière globale :

L'histoire se déroule à Luanda en Angola et se passe après l'indépendance. Le livre rétracte le quotidien de la ville. Le narrateur présente la vie de plusieurs personnages, il décrit des histoires individuelles, mais qui représentent les personnes qui habitent à Luanda, ils ont une vie très simple. La plupart du livre se passe dans un bâtiment où ces gens vivent, le bâtiment semble avoir vie propre, comme s'il était un des protagonistes du livre. L'histoire présente aussi... [...]

[Exemple 1 : PI- Etudiant A]

Le compte « Aider à écosser des petits pois », publié dans le livre « La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules » de l'écrivain français Philippe Delerm, exactement comme les autres comptes de cet auteur, décrit une situation quotidienne.

L'auteur raconte une scène dont quelqu'un (vraiment quelqu'un, une fois qu'on ne sait jamais de qui le compte s'agit) aide une autre personne à écosser des petits pois. La personne décrit les mouvements qu'on fait pour ouvrir la gousse et pour glisser les petites boules, ainsi qu'elle décrit les sensations et les sentiments que nous arrivent quand on fait cette action.

[Exemple 2 : PI- Etudiant B]

¹¹ Les exemples des productions des étudiants sont exposés sans correction linguistique.

En ce qui concerne la cohésion verbale, les productions initiales des étudiants témoignent d'une bonne maîtrise de cet aspect linguistique. En revanche, en ce qui concerne la cohésion nominale, nous avons pu observer une différence entre la production initiale et la finale. Comme, dans la production initiale, les étudiants ont mis surtout l'accent sur le contenu de l'histoire, ils ont eu moins besoin d'avoir recours à des termes comme l'œuvre, l'auteur, etc., comme le montre cet exemple à propos de l'usage d'un terme générique « ça » (utilisé plutôt à l'oral) pour parler d'un récit, d'un conte ou même d'un livre:

La description du temps que ne bouge pas beaucoup mais, au même temps, court et fait le matin devenir l'après-midi, nous donne l'impression d'être monotone comme quelqu'un que n'as plus rien à faire. **Ça** termine par quelqu'un en disant qu'il faudra seulement chercher du pain, pour que l'action ce cesse.
[Exemple 3 : PI- Etudiant B]

La connexion est également un élément qui n'est pas bien maîtrisé par les étudiants dans la production initiale. Cet aspect linguistique est un élément central du cours de Langue Française 4 et est donc travaillé tout au long du semestre. Pour cette raison, c'est un élément pour lequel les progrès sont les plus évidents entre les productions initiales et finales. Les exemples ci-dessous montrent un usage erroné de quelques articulateurs logiques et marqueurs temporels dans des productions initiales:

[Exemple 4] PI - Etudiant A : **Malgré présenter** une histoire concentrée sur le quotidien, le livre introduise des questions publiques très importantes, comme le pétrole, l'eau et la corruption. (construction avec un infinitif et pas avec un nom)
[Exemple 5] PI - Etudiant B : vraiment quelqu'un, **une fois qu'**on ne sait jamais de qui le compte s'agit (utilisé comme cause et pas comme expression de temps)
[Exemple 6] PI - Etudiant B : Après **ça** (usage de la formule orale)

Quant aux voix insérées dans la note de lecture, comme les étudiants n'ont pas bien compris le contexte de production, ils n'ont pas pris assez de distance par rapport à l'œuvre qui était l'objet de la note de lecture, ils n'ont par conséquent pas inséré assez de voix, comme, par exemple : *l'œuvre présente...* ; *l'auteur affirme...* ; etc. Ceci a aussi changé considérablement dans la production finale, comme nous verrons par la suite.

Un autre élément qui n'est pas bien maîtrisé par les étudiants lors de la production initiale est la manière de donner leur appréciation, leur opinion, de manière subtile, ce qui est une caractéristique du modèle didactique de la note de lecture. Ainsi, les quelques éléments appréciatifs sont énoncés plutôt en rapport avec le rédacteur de la note de lecture et pas avec l'œuvre elle-même, l'auteur ou même le lecteur. Dans l'exemple ci-dessous, nous voyons une tournure impersonnelle qui présente une opinion, mais nous comprenons clairement que c'est l'opinion particulière du rédacteur de la note de lecture. Cette manière de se positionner par rapport à l'œuvre devient plus subtile dans la PF, comme nous le montrerons ci-après.

[Exemple 7] PF- Etudiant A : C'est intéressant de faire un parallèle avec la réalité actuelle.

Enfin, les conclusions des productions initiales sont aussi très spécifiques sur le contenu de l'œuvre, sans donner vraiment une appréciation globale, probablement par manque de compréhension du contexte de production de la note de lecture.

La dernière partie du compte fait finir l'action d'écossier les petits pois. La description du temps que ne bouge pas beaucoup mais, au même temps, court et fait le matin devenir l'après-midi, nous donne l'impression d'être monotone comme quelqu'un que n'as plus rien à faire. Ça termine par quelqu'un en disant qu'il faudra seulement chercher du pain, pour que l'action ce cesse.

[Exemple 8 : PI – Etudiant B]

Il est un livre très facile de lire et le contenu est très drôle, intéressant que le lecteur peut lire rapidement.

Je vous envie de lire à tout le monde.

[Exemple 9 : PI - Etudiant C]

Lors de la production finale (PF), les étudiants ont beaucoup mieux compris le contexte de production de la note de lecture. Ainsi, ils ont produit des introductions mieux adaptées à la situation d'écriture de la note de lecture, car elles introduisent mieux l'œuvre et/ou l'auteur, comme nous pouvons observer ci-dessous :

La recommandation de lecture pour ces vacances de Noël qu'arrivent c'est le livre « La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules », écrit par l'écrivain français Philippe Delerm. Delerm, l'écrivain des petits riens, a inventé un nouveau genre ; Il s'agit d'une compilation des petit textes qu'ensemble forment l'œuvre. Pour quoi Delerm est-il connu comme l'écrivain des petits riens, vous demandez ? Alors, c'est parce que ces petits textes ne sont pas des petits textes communs, ils décrivent des petits moments dans la vie quotidienne qu'on ne donne pas normalement trop d'attention.
[Exemple 10 : PF- Etudiant A]

Le livre « La Première Gorgée de Bière et d'autres plaisirs minuscules » a été écrit par Phillippe Délerm, un romancier-nouvelliste, né à Auvers-sur-Oise en 1950. Cette oeuvre de Délerm est très connue et elle a eu beaucoup de succès. Le livre contient des petits textes dont les histoires racontent des petites choses quotidiennes et anodines, comme : acheter des gâteau, lire le journal, acheter des croissants, marcher sur le trottoir, écosser des petits pois, boire du vin, de la bière et d'autres.
[Exemple 11 : PF- Etudiant B]

L'ouvrage "*La première gorgée de bière*", a était publié le 1997 par l'auteur Philippe Delerm. Ce livre contient trente et quatre petits textes, petites scènes de la vie quotidienne qui montrent le lecteur, certaines petites plaisirs de la vie.
[Exemple 12 : PF – Etudiant C]

Nous observons également une meilleure maîtrise de la cohésion nominale. Les exemples en gras montrent un réseau de reprises nominales anaphoriques et cataphoriques beaucoup plus précis en ce qui concerne le choix des termes employés :

Ces « récits » ne contiennent pas une intrigue, ils sont des descriptions de moments inutiles et superflus.
L'auteur présente une subjectivité très particulière dans ses récits. Il regarde des petits gestes avec un certain lyrisme, son écriture est poétique [...]
[Exemple 13 : PF – Etudiant B]

L'ouvrage "La première gorgée de bière", a été publié le 1997 par l'auteur Philippe Delerm. **Ce livre** contient trente et quatre petits textes, petites scènes de la vie quotidienne qui montrent le lecteur, certaines petites plaisirs de la vie.

Dans la **chronique** « Lire sur la plage », Philippe Delerm analyse, en détail, les positions successives de quelqu'un qui essaie de lire sur la plage.

[Exemple 14 : PF - Etudiant C]

Comme nous l'avons déjà indiqué, les articulateurs logiques faisaient partie d'un des éléments linguistiques qui ont été travaillés tout au long du cours Langue Française 4. Nous avons ainsi pu observer une gamme beaucoup plus étendue d'articulateurs et de marqueurs, ainsi qu'un usage plus approprié de ceux-ci dans les productions finales :

Le récit qui donne le nom au livre parle de la première gorgée de bière, situation qui n'a pas grande importance dans la vie, c'est un événement courant, qui n'a pas une grande valeur. Cependant, la composition de Délerm transforme ce moment dans un épisode très mémorable avec le lyrisme de la caractérisation minutieuse.

[Exemple 15 : PF – Etudiant A]

Enfin, la manière de écrire de Philippe Delerm est unique et très prenant ! Les textes courts, ont été écrit avec beaucoup des adjectifs et d'une manière poétique. **Cependant**, l'auteur a développé une critique, **quoique** indirecte, à la société contemporaine, qui est toujours à la hâte et ne peut pas arrêter de remarquer les détails que la vie peut nous montrer.

[Exemple 16 : PF - Etudiant C]

Quant à l'insertion de voix, nous observons que les étudiants insèrent beaucoup la voix de l'auteur à travers des verbes comme : *présenter, analyser, décrire*, ce qui montre une bonne interprétation des actes accomplis par l'auteur du texte :

[Exemple 17] Etudiant A : **L'auteur présente** une subjectivité très particulière dans ses récits.

[Exemple 18] Etudiant C : [...] Philippe Delerm analyse, en détail, les positions successives de quelqu'un qui essaie de lire sur la plage.

[Exemple 19] Etudiant C : **Il décrit** non seulement la difficulté de trouver une position confortable pour la lecture, mais aussi l'environnement dans lequel le caractère est.

L'appréciation de l'œuvre qui est objet de la note de lecture est une des caractéristiques les plus importantes de la note de lecture. Après le travail sur les modalisations appréciatives, dans la séquence didactique et en salle de classe, les étudiants semblent avoir fait des progrès à ce sujet. Nous pouvons l'observer à travers l'usage d'adverbes comme dans l'exemple ci-dessous :

Magistralement, Philippe Delerm sait comme décrire une scène de façon qu'on se voie dans les récits.

C'est un livre **particulièrement** personnel, familial et proche de nous, comme s'il faisait partie de nous, comme s'il était écrit par nous.

[Exemple 20 : PF- Etudiante B]

ou à travers une série d'adjectifs et noms exprimant une valeur positive :

Le récit qui donne le nom au livre parle de la première gorgée de bière, situation qui n'a pas grande importance dans la vie, c'est un événement courant, qui n'a pas une grande valeur. Cependant, la composition de Délerm transforme ce moment dans **un épisode très mémorable avec le lyrisme de la caractérisation minutieuse**.

[Exemple 21 : PF – Etudiante A]

Finalement, comme nous l'avions indiqué, les conclusions sont aussi plus adéquates par rapport au genre, car elles présentent une conclusion de l'œuvre en général et de l'auteur, justement car les étudiants avaient mieux compris le contexte de production de la note de lecture et ont appris à mieux organiser son contenu :

On construit et on imagine les images qui sont décrites par l'auteur dans tous ses petits détails. Il y a d'autres contes qui montrent des petites choses de la vie comme des moments inestimables. Délerm écrit des bonheurs accessibles, des plaisirs ordinaires et il montre une manière de saisir et profiter le temps avec beaucoup de sensibilité dans chaque détail.

[Exemple 22 : PF – Etudiant A]

Enfin, la manière de écrire de Philippe Delerm est unique et très prenant ! Les textes courts, ont été écrit avec beaucoup des adjectifs et d'une manière poétique. Cependant, l'auteur a développé une critique, quoique indirecte, à la société contemporaine, qui est toujours à la hâte et ne peut pas arrêter de remarquer les détails que la vie peut nous montrer. C'est une lecture qui se fait avec beaucoup de plaisir et de la vitesse.

[Exemple 23 : PF – Etudiant C]

5 Conclusions

Dans cet article, nous avons pour but de montrer comment le genre note de lecture peut être enseigné à l'université comme une manière de travailler les opérations langagières *résumer*, *apprécier* et *argumenter* pour des étudiants universitaires. Pour travailler ce genre, nous avons élaboré d'abord le modèle didactique de la note de lecture et, par la suite, conçu et mis en œuvre une séquence didactique sous forme hybride, comprenant à la fois des activités réalisées en salle de classe et des activités réalisées sur la plateforme Moodle. Dans cette perspective, notre séquence didactique diffère du modèle initial proposé par ses concepteurs et prend en compte les modalités actuelles de formation dans notre institution universitaire.

L'observation des notes de lecture existantes et des productions initiales nous a conduits à prêter attention à certains des aspects spécifiques du genre, tels que : la compréhension du contexte de production de la note de lecture qui mène le rédacteur à proposer une introduction et une conclusion sur l'œuvre et l'auteur de manière globale ; la cohésion nominale avec un choix précis de termes pour se référer à l'auteur et à l'œuvre ; l'insertion de la voix de l'auteur du texte de base, avec une interprétation des actes accomplis par lui ; un système de connexion élaboré et précis ; l'usage de modalisations appréciatives pour exprimer l'opinion sur l'œuvre. À propos de ces aspects, l'observation des productions finales indique que plusieurs étudiants ont bien compris le contexte de production et les caractéristiques principales du genre.

Selon les commentaires fournis par les étudiants dans le formulaire d'évaluation du cours, la démarche proposée a été fortement appréciée et plusieurs étudiants ont indiqué avoir conscience d'avoir réalisé de nouveaux apprentissages sur le genre travaillé. Ainsi, aussi bien la séquence didactique travaillée à distance, les

discussions en classe et le partenariat avec le Laboratoire de Littérature Académique semblent avoir contribué globalement au développement de la compétence de production écrite des étudiants en ce qui concerne le genre *note de lecture*.

Aprender a redigir a *note de lecture* em contexto universitário

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa aplicada junto a alunos brasileiros inscritos na graduação em Letras-Francês como língua estrangeira no 4º semestre de formação em francês, nas disciplinas de língua francesa. Optamos por focalizar a redação da *note de lecture*. Esse gênero textual está amplamente presente na universidade, pois ele é frequentemente pedido pelos professores para avaliar a leitura de seus alunos. Como se trata de um gênero textual que apresenta, ao mesmo tempo, um breve resumo da obra que é objeto da *note de lecture* e uma posição crítica do resenhista, a utilização desse gênero parece ideal para verificar não apenas a capacidade dos alunos de ler e de compreender um texto, mas também de resumir esse texto e tomar posição em relação à sua leitura. Apresentaremos, primeiramente, o contexto que nos levou a desenvolver esta pesquisa; em seguida, mostraremos o modelo didático do gênero *note de lecture*, assim como algumas atividades didáticas. Terminaremos por apontar os resultados dessa aplicação em nosso contexto de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: *Note de lecture*. Gênero Textual. Modelo didático. Sequência didática. Alunos universitários.

Références

BAZERMAN, Charles. The Writing of Scientific Non-fiction: Contexts, choices and constraints. **Pre/Text**, v. 5, p. 39-74, 1984.

BAZERMAN, Charles. Literate acts and the emergent social structure of science. **Social Epistemology**, v. 1, n. 4, p. 295-310, 1987.

BAZERMAN, Charles. **Shaping Written Knowledge**: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BLASER, Christiane; POLLET, Marie-Christine. **L'appropriation des écrits universitaires**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2010.

CHISS, Jean Louis. De la littératie aux littératies: conceptions et frontières. Recherches en didactique des langues et des cultures. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 9, n. 2, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DE PIETRO, Jean-François; ERARD, Serge; KANEMAN-POUGATCH, Massia. Un modèle didactique du “débat” : de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, n. 39/40, p. 100-129, 1996.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício Roberto. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LOUSADA, Eliane; DEZUTTER, Olivier. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d’étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l’université**, v. 21, n. 1, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Pour un enseignement de l’oral**. Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

Annexes

A Consigne pour la production initiale de la note de lecture.

Après avoir réalisé des activités d'observation du genre note de lecture, les étudiants ont rédigé une note de lecture selon la consigne suivante. Les activités et cette PI ont été remises sur Moodle.

A votre tour, choisissez un ouvrage théorique ou littéraire. Rédigez une note de lecture pour un site comme le *Bulletin le Français à l'Université*, s'il s'agit d'un ouvrage théorique, ou pour un site comme <http://www.babelio.com/> ou <http://evene.lefigaro.fr/livres>, s'il s'agit d'une œuvre littéraire.

Votre texte doit avoir entre 250 et 550 mots.

B Consigne pour la production finale de la note de lecture

Note de lecture

Objectifs communicatifs : résumer des informations, exprimer son opinion de manière subtile

Genre textuel : note de lecture

Activité langagière travaillée : argumenter

Aspects linguistiques : présent de l'indicatif, expression des sentiments, de l'opinion, subjonctif si nécessaire

Situation de production

Imaginez que vous allez rédiger une note de lecture pour une revue francophone.

Basez-vous sur :

- **ce que vous avez lu et étudié sur Philippe Delerm et sur « La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules ».**
- **ce que vous avez appris ce semestre sur le genre textuel note de lecture.**

Suivez les consignes suivantes :

Énonciateur : journaliste qui écrit dans un magazine littéraire ou dans un magazine de circulation mensuelle qui annonce des livres à lire pendant les vacances.

Destinataires : personnes qui aiment la littérature.

Objectif : Donner une idée générale du livre, pour que les personnes puissent décider si elles veulent l'acheter ou pas ; donner son opinion sur le livre, mais en utilisant des procédures indirectes, sans utiliser des pronoms de première personne, etc.

Procédures à respecter : la mention à l'auteur du livre original; une partie de résumé de l'histoire et une partie d'appréciation (votre opinion sur le livre, mais de manière subtile).

Contenu : vous devez donner une idée globale du livre. Il est composé de plusieurs récits, vous ne pourrez pas résumer chacun. Il faudra ainsi parler du contenu global du livre, de ce que l'auteur fait de manière globale, décrire comment est son écriture, son style. Vous pourrez donner des exemples de quelques récits, pour illustrer vos propos.

Nombre de mots : 400 à 800 mots.

Note de lecture

Vous pouvez prendre rendez-vous (skype, google hangout, etc.) avec les moniteurs du Laboratório de Letramento Acadêmico pour vous aider à comprendre ce qu'est une note de lecture. Ils ne vont pas corriger la langue pour vous, mais ils vous aideront à mieux comprendre le genre. Vous pourrez discuter avec eux de vos erreurs dans la production écrite 1, si vous l'avez faite.

A questão da identidade na escrita acadêmica¹

Danytiele Cristina Fernandes de Paula*

Resumo

No processo de formação acadêmica, os estudantes são confrontados com o dilema de produzir textos marcados, ao mesmo tempo, pela própria identidade e pela voz de outros pesquisadores, sendo, portanto, autorais sem deixar de citar os discursos já ditos. Para discutir esse problema, o presente artigo aborda a questão da identidade na escrita acadêmica, destacando seu caráter dialógico de constituição dentro da esfera social, cultural, histórica e acadêmica. Aborda também a ideia de citação não apenas em termos tecnicistas e estruturais, mas como uma dimensão estética, marcada por relações de poder que constituem a identidade dentro das produções textuais. A proposta é, por meio de revisão bibliográfica, discutir esses conceitos para a compreensão do problema imposto aos alunos e as dificuldades encontradas por eles, problematizando questões ocultas pela abordagem puramente normativa, debatendo a constituição da escrita como dialógica e propondo encaminhamentos futuros para o tratamento da identidade da citação na formação acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Identidade. Citação. Escrita acadêmica. Dialogismo.

Recebido em:30/04/2017

Aceito em:09/12/2017

1 Artigo desenvolvido no âmbito da disciplina *Tópicos especiais de Análise Linguística: Letramento Acadêmico – ensino e pesquisa* realizada no primeiro semestre de 2016 na UNESP – câmpus de São José do Rio Preto. Destaca-se que a disciplina foi oferecida em parceria com mais três universidades: USP, UNICAMP e PUC-Minas.

* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), São José do Rio Preto.

Introdução

Quando iniciam os estudos acadêmicos, os estudantes, muitos saídos diretamente do ensino médio, são confrontados com diferentes gêneros, diferentes exigências de produção e um “novo” universo de obras já existentes, autores reconhecidos e discursos já “consagrados” dentro de uma determinada comunidade científica. A ideia comum é a de que esses alunos, tendo passado por processos seletivos e tido contato com diferentes produções orais e escritas, estão “prontos” para a universidade, estão aptos a produzir conhecimento, escrever diferentes gêneros textuais e dialogar com os discursos já existentes, mostrando sua própria voz, suas próprias ideias de modo original.

No entanto, o que se observa, de modo geral, é a produção de textos acadêmicos que mais reproduzem do que inovam, que privilegiam a réplica de discursos já conhecidos em vez de estabelecer um verdadeiro diálogo de vozes. Tal realidade revela a dificuldade dos estudantes em lidar com os discursos já existentes e construir uma posição de autoria dentro da comunidade acadêmica. Os estudantes são, portanto, confrontados com o impasse de mostrar sua própria voz, sua identidade, ao mesmo tempo em que citam as vozes de outros autores e pesquisadores reconhecidos na comunidade em que pretendem inserir o seu discurso, sua contribuição de pesquisa.

Nesse contexto, a proposta do presente artigo é tratar das noções de identidade e autoria dentro da produção textual, tendo por objeto a citação. Sendo esta uma das formas de trazer a voz do outro para dentro do texto, trata-se da citação enquanto estrutura e enquanto dimensão estética fundamental para a composição da própria identidade dentro do discurso acadêmico. Desse modo, o foco recai sobre o problema da construção acadêmica enfrentado pelos estudantes, com ênfase nos estudos linguísticos. A ideia não é fornecer respostas prontas para esse problema, mas reunir discussões já realizadas por outros autores dentro dos estudos acadêmicos e abrir um debate que possa conduzir a caminhos e soluções possíveis para o tratamento da identidade na composição textual, para uma abordagem menos técnica e mais dialógica da citação, contribuindo para os estudos da área e, especialmente, para a formação de estudantes que encontram, nos primeiros anos da vida acadêmica, a insegurança em produzir textos autorais ao mesmo tempo que permeados por outros discursos.

Para tanto, opta-se por realizar uma revisão bibliográfica a respeito do tema, partindo da base teórico-metodológica dos estudos de letramento acadêmico, com ênfase nos trabalhos dedicados à prática da escrita acadêmica e, em especial, que se dediquem ao debate da construção identitária nessa esfera, bem como do uso das citações como meio de diálogo entre a voz do autor e a voz do outro. Além disso, ao tratar dessa face dialógica, tal como definida por Bakhtin em sua concepção de linguagem e discurso, busca-se mostrar as contribuições de pesquisas já realizadas na área, destacando também como elas podem ser aproveitadas para auxiliar no ensino e nas práticas textuais, revelando as dimensões ocultas na problemática do diálogo entre as diferentes vozes no meio acadêmico.

Hyland (2012), em seu livro *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*, discute a constituição da identidade por meio da interação dentro de uma determinada comunidade. Assim, a identidade e também a autoria são concebidas enquanto interação social, são permeadas por outras identidades, outros discursos, são constituídas (e podem ser modificadas) dentro do meio social, histórico, cultural, interacional. Para o autor, não há, portanto, como se conceber a identidade fora da comunidade, fora do corpo social. A partir dessa definição dialógica, discute-se a constituição da autoria em relação aos outros discursos, às outras vozes já consagradas e reconhecidas pela comunidade na qual o aluno está inserido. Trata-se de problematizar a identidade como individualidade em um âmbito acadêmico que privilegia a alteridade em sua constituição.

A presença desses outros discursos dentro das produções acadêmicas é marcada de modo mais explícito por meio de citações à voz do outro. A problemática das citações reside na abordagem estrutural e tecnicista dada a elas nos cursos de formação universitária, como destacam Boch e Grossmann (2015) no capítulo *Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas*. A partir da problematização de como são abordadas as citações em manuais e da análise destas em textos dos estudantes, os autores observam que apenas o conhecimento de regras estruturais não faz com que os alunos consigam integrar as diferentes vozes existentes ao seu próprio discurso. É preciso, portanto, que as dimensões ocultas por trás do ato de citar sejam também trabalhadas para além das regras estruturais. Com isso, é possível questionar: o que está em jogo quando se escolhe fazer uma citação? O que o modo de citar pode nos dizer? Quais são as relações de poder que permeiam o ato de citar?

Dentro desse contexto, impõe-se o problema de citar os discursos dos outros

pesquisadores e, ao mesmo tempo, mostrar sua própria identidade no texto, sob pena de não ser considerado, de não ter seu discurso legitimado dentro da comunidade acadêmica. Com base nas pesquisas de Delcambre e Lahanier-Reuter (2015) e no trabalho de Silva e Gomide (2013), pretende-se discutir esse problema, enfatizando algumas dimensões escondidas por trás do ato de citar e que constituem a identidade do autor e a legitimidade do seu discurso, tratando das dificuldades dos estudantes quanto ao posicionamento em relação a esses discursos e à sua própria autoria.

Por fim, com base na bibliografia e nas pesquisas destacadas, espera-se despertar novos caminhos para a discussão da escrita acadêmica dentro da universidade, em especial, na área de estudos linguísticos, enfatizando a importância de uma abordagem dialógica que considere não apenas questões estruturais, mas questões sociais, culturais e ideológicas, além das relações de poder e dos processos ocultos por trás da citação e do interdiscurso das produções dentro da universidade.

Identidade na escrita acadêmica

Discutir a constituição da escrita acadêmica em qualquer dos seus níveis (graduação, pós-graduação, especializações, etc.) implica a consideração necessária das noções de identidade e autoria enquanto partes fundamentais da produção de artigos, trabalhos de conclusão, projetos de pesquisa, etc., além do próprio desenvolvimento do estudante enquanto profissional e pesquisador de determinada área, inserido em um contexto maior da comunidade acadêmica.

A noção primeira e mais básica de identidade, veiculada pelo senso comum e até mesmo dicionarizada, está relacionada a um estado particular, a um conjunto de características que particularizam e, portanto, identificam determinado indivíduo. Dessa forma, a identidade seria dada pelos traços singulares e praticamente imutáveis que constituem cada sujeito. Essa definição primeira focaliza o ser como “resultado” da soma desses traços, mas não nos diz sobre seu processo de constituição. Uma visão mais aprofundada de identidade passa necessariamente pelo processo de constituição desta, por meio do qual o “eu” se forma e se desenvolve dentro de determinado grupo, de determinada cultura, de práticas reguladas socialmente. Portanto, para o presente artigo, interessa que a identidade, ainda que particular, seja tomada em desenvolvimento a partir do

comprometimento do indivíduo em determinada comunidade, compartilhando de sua cultura, seus valores, suas interações, suas relações de poder e, mais especificamente, de seus discursos já consagrados e difundidos.

Nas palavras de Hyland (2012, p. 3), “quem nos apresentamos como ser, é um resultado de como rotineira e repetidamente nos empenhamos em interações com os outros cotidianamente”. Observa-se que a identidade, além de ser a forma como nos apresentamos, está necessariamente relacionada com a interação cotidiana com os outros. Sendo a linguagem a condição primeira para a interação humana, tem-se uma relação estreita e fundamental entre a linguagem e a constituição da identidade. A linguagem, enquanto produto social, cultural, histórico e interacional, é o lugar de constituição do discurso e, portanto, da própria identidade. Como afirmam Silva e Gomide (2013, p. 221), o sujeito se constrói na e pela linguagem, por meio da interação e da participação dentro do corpo social. Assim como a linguagem, o indivíduo é também social, histórico e cultural, constituído nas interações humanas.

As autoras resgatam, então, a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin por meio de Volochínov (2004) como constitutiva da linguagem e, desse modo, também como constitutiva do “eu”, da identidade do sujeito marcado pelo conflito ideológico e pela interação social com outros sujeitos e discursos. A linguagem só pode ser pensada em interação, enquanto sistema vivo de comunicação social, logo, o discurso produzido pela interação social também só pode ser pensado enquanto atividade dialógica. De mesmo modo, a identidade vai sendo constituída e definida em relação ao outro, aos outros discursos enunciados em interação, sendo um modo de diferenciação, de como o sujeito se distancia de determinados discursos, mas também um modo de inserção na coletividade, a partir da aproximação e do diálogo com o já dito. Em resumo,

[...] assume-se, aqui, que o sujeito é, a um só tempo, social e singular. Sua identidade é construída, agenciada, negociada. Construída por meio das relações sociais que mantém com o “outro” e com os “outros eus” que o constituem enquanto sujeito. Agenciada discursivamente pelas posições enunciativas assumidas na interação (pelo próprio processo de autorreferenciação). E negociada em função da situação e dos lugares sociais de onde se fala (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 222).

Transportando para a esfera acadêmica, a identidade está, portanto, ligada à interação cotidiana com os discursos acadêmicos institucionalizados e apreendidos em sala de aula, em textos, discussões, comparações, cooperações e divergências, nas pesquisas, nos trabalhos em laboratório, nas escolhas linguísticas, nos engajamentos e processos (ocultos ou não) de construção social no discurso, da esfera privada para a pública. Por meio do diálogo que se estabelece entre o “eu” e os novos discursos que vão sendo apreendidos todos os dias, o sujeito constitui sua própria identidade enquanto autor, pesquisador, aluno, em um processo constante.

Hyland (2012, p. 13) destaca que a interação ocorre por meio da linguagem, e a comunidade oferece, então, as estruturas conceituais, os esquemas para que os indivíduos possam interagir, avaliar os desempenhos sociais uns dos outros e engajar-se em seu o discurso. Na esfera acadêmica, assim como nas outras interações sociais, engajar-se no discurso da comunidade à qual o discente pertence proporciona segurança para que o indivíduo signifique e partilhe suas ideias com os outros indivíduos da comunidade, além de legitimar seu próprio discurso. Ao estudante é necessário, então, o diálogo com a comunidade científica, no sentido de apreender novos discursos, refletir criticamente, posicionar-se e produzir seu discurso em interface com estes.

Nesse sentido, ainda nas palavras de Hyland (2012, p. 19), a escrita é um ato de identidade por meio do qual as pessoas se alinham às possibilidades socioculturalmente delineadas, produzindo, reproduzindo ou contestando valores, crenças e interesses, de tal modo que a identidade de um escritor não é individual e nova, mas é constituída pelos discursos que ele adota, pelos discursos da comunidade na qual ele está inserido. A escrita é, portanto, a representação do “eu”, o modo como o indivíduo se retrata para os outros, inscrevendo versões particulares de si, apresentando uma versão da realidade por meio de discursos disponíveis para estabelecer diálogo com o mundo. Dessa forma, escrever é construir o saber, comunicá-lo por meio dos discursos disponíveis, apropriando-se dele e estabelecendo uma relação dialógica com a comunidade e o mundo.

No contexto acadêmico, os indivíduos buscam incorporar seu discurso dentro da comunidade por meio da evocação de discursos já existentes, consagrados, conhecidos e que, por isso mesmo, levam à reflexão, aceitação e compreensão do “novo” discurso, legitimando-o. Dessa forma, a identidade se constitui no diálogo, na construção e também no modo de comunicação do saber desenvolvido, ou seja, nas escolhas: na escolha quanto à linguagem, ao gênero, aos autores a serem citados, à forma de citar, etc.

Neste ponto, é também preciso perpassar a noção de autoria, já que, na esfera acadêmica, além do processo de (re)construção da identidade, o discente passa paralelamente pelo processo de constituição como autor, como produtor de “novos” discursos. Concebido comumente como a origem da produção, o autor é a voz que articula o texto, muitas vezes entendido como a principal e única voz da obra, o detentor da origem. Nas palavras de Barthes em *A morte do autor*, “a explicação da ‘obra’ é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, que nos entregasse a sua confiança” (BARTHES, 1984, p. 50). A problemática destacada é que, por vezes, tanto o sujeito quanto a comunidade têm a ilusão de que o autor é o centro do saber, o criador absoluto do discurso, esquecendo que esse discurso é sempre caracterizado pela retomada do já dito.

Como destaca Barthes (1984), não há um sentido único, não há unicidade do autor, pois o texto é sempre um espaço de dimensões múltiplas, um lugar de acordo e contestação de escrituras variadas, onde nenhuma é original e todos os textos são constituídos a partir de um tecido de citações, de referências, de alusões (por vezes, implícitas e explícitas). Dessa forma, não é o autor que fala, mas a linguagem, já que, quando toma a palavra, o sujeito vai, na verdade, enunciar o que já foi dito anteriormente em outros discursos, ainda que não tenha consciência completa disso, acrescentando a esse já dito sua própria identidade (ela mesma constituída de outras).

Portanto, o indivíduo, como fenômeno socioideológico, constitui sua identidade e é constituído de maneira ideológica, em diálogo com outros discursos, com uma comunidade determinada social, cultural e historicamente. Para se constituir em identidade e autoria, o sujeito precisa considerar as representações dialógicas com o outro e consigo mesmo. Ele deve se tornar outro em relação a si mesmo a fim de inserir seu discurso entre o já dito e a comunidade. Portanto, no meio acadêmico, constituir identidade e autoria implica, necessariamente, inserir-se no espaço discursivo, dialogando com os discursos existentes, consigo mesmo e com a comunidade acadêmica. Um dos meios linguisticamente marcados e legitimados de diálogo com o já dito na escrita é a citação, cujas diferentes formas constituem escolhas que revelam a identidade e autoria de quem escreve, mais do que apenas questões estruturais e técnicas.

Citação – a voz do outro no texto

Sendo a identidade e a autoria constituídas por meio de representações dialógicas da comunidade na qual o indivíduo se insere, todo dito é, consequentemente, produzido em relação ao já dito, como destaca a perspectiva dialógica de Bakhtin. Nas palavras de Barros (1994, p. 3), “concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto”, ou seja, para Bakhtin “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. O texto é definido, portanto, como um tecido de vozes, das quais os autores se apropriam e transformam, respondendo, interagindo e construindo suas identidades sociais em alinhamento ou em dissonância com estes, buscando, assim, a legitimação do seu próprio discurso dentro da comunidade acadêmica.

Nesse contexto dialógico, a citação é uma das modalidades de apropriação do discurso do outro, destacando o caráter polifônico das produções, em especial, na escrita acadêmica. Nas palavras de Boch e Grossmann (2015, p. 284), a citação representa uma dupla tomada de consciência, visto que, “ao exigir do estudante que integre ao seu próprio discurso as ‘vozes do outro’, coloca em evidência, de maneira crucial, a questão do interdiscurso”. Ou seja, dentro da esfera acadêmica, na busca por legitimar seu lugar como pesquisador, o estudante deve dialogar com outros autores, os discursos da comunidade científica devem perpassar seu próprio discurso e se somar a ele com o objetivo de constituir sua identidade, seu lugar de fala, validar seus argumentos e ainda questionar argumentos anteriores.

Como é possível observar, o ato de citar o discurso do outro significa não apenas preencher um requisito estrutural da escrita acadêmica, mas, como definem os autores, significa entrar em jogos de enunciação, tais como:

Jogo de posições: a voz de um autor citado representa uma posição argumentativa em relação à qual o produtor do texto se situa pragmaticamente (acordo *versus* desacordo) [...] Jogo de lugares: a autoridade que funda o discurso citado e o modo pelo qual se efetiva sua legitimação pelo produtor do texto não é dada. Com efeito, citar implica construir essa autoridade, não apenas escolhendo sabiamente os autores a serem citados, mas também aprendendo a integrá-los aos campos nos quais eles se inscrevem e em relação ao sistema de normas ao qual se referem. Jogo de faces: como em qualquer diálogo, colocam-se, inevitavelmente, problemas de

segurança/insegurança, dominação/submissão, relacionados com a discrepância entre a posição de autores iniciantes relativamente aos que lhes apresentam como especialistas (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 284-285).

Ao citar, o autor assume uma posição em relação aos discursos já enunciados, aos argumentos já apresentados: sendo uma posição de acordo, a citação reforça e valida o argumento apresentado pelo autor; sendo de desacordo, o autor assume a existência de posições contrárias às suas e a importância destas dentro da comunidade científica em que pretende se inserir, mas julga que não invalidam o seu argumento. Seja em acordo ou em desacordo, citar as vozes de autoridade legitima o autor do texto, reafirma sua posição junto à comunidade e sua identidade, uma vez que a escolha dos autores a serem citados também são escolhas identitárias permeadas pelos valores sociais, culturais, históricos e dialógicos da comunidade. Uma vez feitas as escolhas, o autor reconhece o sistema de normas do meio acadêmico e o utiliza de modo a adequar seu discurso e assim ser reconhecido. Portanto, assim como na interação face a face, é preciso que o autor tenha conhecimento dos “riscos” de suas escolhas, das dimensões ocultas no ato de citar, nas relações de poder que permeiam o discurso.

Pela simples menção dos jogos que estão por trás das citações já é possível considerar que não se trata apenas de algo estrutural, como regras de referenciação, estilo, formatação, etc., já que, mais do que isso, a citação envolve questões identitárias, dialógicas e sociais. No entanto, Boch e Grossmann (2015), em seu estudo sobre a citação no discurso acadêmico, notam uma diminuição do valor da citação como fator de produção de sentido. Os jogos de enunciação são processos ocultos na prática acadêmica, e não há uma concepção produtiva da citação por meio de uma reflexão pessoal, autoral e, menos ainda, dialógica. Quando o estudante ingressante tem seus primeiros contatos com as práticas acadêmicas, a ideia disseminada é a de que existem lugares específicos para a citação e que, para utilizá-la, basta ter conhecimento das normas estruturais. Assim, ao longo dos anos de formação, desenvolve-se uma abordagem puramente tecnicista (a citação como pré-requisito para se escrever academicamente) e normativa (deve-se citar de acordo com as normas já estabelecidas, observando a formatação e os lugares em que a citação é permitida no texto), que ignora a dimensão propriamente discursiva da citação – entendendo aqui que o dialogismo é condição necessária do discurso e, portanto, condição necessária para a compreensão da citação para além das técnicas e normas.

Além de observar majoritariamente a questão técnica e normativa da citação, Boch e Grossmann (2015) encontraram também um discurso moralizador a respeito da citação nos manuais. De acordo com as instruções, é preciso citar sob pena de incorrer em plágio, na apropriação indevida do discurso do outro. No entanto, as orientações são dadas a partir do que os autores chamam de “discurso infantil”, moralizador, que não aborda, mais uma vez, as dimensões mais amplas por trás da citação. Para além da honestidade, questão mais óbvia, já que não se deve assumir como suas palavras que não o são, tem-se como fundamental a exposição à crítica que a citação permite. É importante que o estudante saiba que seu texto necessita das referências para que possa ser avaliado pelos integrantes da comunidade científica na qual a produção se insere. Dessa forma, o diálogo é estabelecido: a citação não apenas traz o texto do outro, mas abre a possibilidade de diálogo, de revisão do discurso do outro e de si mesmo, de encaminhamentos futuros a partir de um novo olhar sobre a própria voz e sobre as vozes anteriores. Institui-se então uma troca: o citante e o citado são postos em diálogo perante a comunidade de modo que ambos possam ser apreciados.

De modo geral, então, pode-se dizer que os manuais, e também muitas das práticas acadêmicas nas quais os estudantes são inseridos, privilegiam apenas a norma sem a problematização necessária da citação ou mesmo da identidade de autor, e sem “espaço de manobra”, ou seja, é o ensino e a prática de normas engessadas que negam o caráter dialógico da citação enquanto escolha identitária e interação necessária, o que leva a uma negação das vozes que permeiam o discurso, uma vez que é suficiente citar para se adequar às normas técnicas e acadêmicas. Logo, o risco dessa abordagem, comprovado nos dados apresentados pelos autores, é citar por citar, citar apenas para inserir uma voz consagrada no discurso com o objetivo principal de que este seja reconhecido na comunidade acadêmica, atentando apenas para aspectos estruturais e normativos.¹ Há, portanto, uma falta de fundamento teórico que aborde os jogos e processos ocultos na citação.

Por um lado, a abordagem tecnicista e normativa da citação supõe que a observação atenta e consciente das regras gerais de apresentação é suficiente para que o aluno produza textos acadêmicos. Por outro lado, não se pode partir para uma visão puramente estética, que privilegie o “ornamento” da citação, sob pena de incorrer em problemas semelhantes, visto que supõe um “embelezamento” do texto por meio do uso normativamente correto de citações em lugares predeterminados.

¹ Cf. BOCH; GROSSMANN, 2015.

Na linha entre esses dois extremos, é necessário mostrar ao aluno as implicações das citações e das escolhas que ele faz, para que ele tome para si a seleção das vozes que serão citadas, onde serão inseridas e qual a sua importância para sua própria argumentação, para a legitimação do seu discurso.

É preciso, portanto, que eles estejam atentos às dimensões ocultas da citação. A citação do outro é necessária para mostrar que o autor está inserido em uma determinada comunidade acadêmica. Sem essa citação, o autor pode não ser considerado como um pesquisador sério, por ignorar autores “consagrados” em certo campo de pesquisa. Existem, portanto, relações de poder que legitimam o que “pode ou não” no campo científico, o que “deve ou não” ser citado para validar o discurso acadêmico. Não se deve, portanto, ignorar o dialogismo inerente ao ato de citar, de retomar os discursos anteriores.

Dessa forma, não é possível considerar a citação como um fato singular sob pena de omitir o sistema no qual ela está inserida. A partir da perspectiva linguística, discursiva e dialógica assumida aqui, em consonância com Boch e Grossmann (2015), entende-se que toda citação faz parte de um sistema e está em relação com outras citações e com uma bibliografia legitimada pela comunidade. Nesse sentido, fazer referência ao trabalho de outrem é legitimar seu próprio trabalho dentro da comunidade acadêmica. Mais do que apenas estrutural, é também social e “marca a vontade do escritor de se inscrever em uma continuidade de pensamento, do mesmo modo valorizando na passagem os inúmeros trabalhos já realizados” (BOCH; GROSSMANN, 2015, p. 296-297).

Assumindo que o dialogismo “é característica essencial da linguagem e princípio constitutivo, muitas vezes mascarado, de todo discurso” (BARROS, 1994, p. 1), a constituição da escrita pressupõe, desse modo, dentro do fazer científico, o diálogo com a voz do outro dentro da produção acadêmica. No entanto, tal como é abordada a citação e a questão da identidade/autoria em manuais e até mesmo no meio acadêmico, cria-se um problema: como imprimir identidade e voz própria no texto a partir da citação e da consideração das vozes do outro? Se há a obrigação de citar todo um “cânone científico”, como ser autoral, criar conteúdo em vez de reproduzir?

O problema da produção científica: individualidade x alteridade

Tomando a identidade pela construção dialógica de individualidades dentro de um determinado grupo social, a questão que se impõe ao estudante e também ao professor/pesquisador é a de como tratar a individualidade dentro de um âmbito, como o acadêmico, em que a alteridade é traço constitutivo? Como lidar com o entrelace de vozes dentro do texto sem deixar de constituir a própria identidade em meio a essas vozes? De um modo mais ou menos estruturado como o apresentado aqui, essas são angústias que permeiam as produções dos estudantes em todos os níveis acadêmicos e, de modo especial, os estudantes de Letras e Estudos Linguísticos, tendo em vista que estes tendem a refletir de forma mais aprofundada sobre todas as dimensões da escrita.

A partir da discussão do conceito de identidade, é possível considerar que

o sujeito manifesta-se no jogo de vozes e, principalmente, no agenciamento das posições que assume em seu discurso. E, mesmo que o foco da análise esteja na constituição identitária do sujeito por meio do seu discurso, não se pode desconsiderar que se trata de um sujeito que preexiste e, ao mesmo tempo, se constitui em sua ação de linguagem; um sujeito que possui um corpo, uma história e uma trajetória social e cultural que o determinam tanto quanto o particularizam; um sujeito cujas relações interpessoais são decisivas para suas tomadas de posições identitárias/ideológicas/subjetivas. Seu discurso é, assim, atravessado por múltiplas vozes, mas nem por isso é desprovido de traços de sua individualidade; sua identidade é multifacetada e heterogênea, e, por isso, um processo em contínua (trans)formação (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 235).

Ou seja, o sujeito se manifesta por meio de seu discurso em todas as dimensões possíveis, inclusive pelo gerenciamento das vozes que vão integrá-lo, o que significa que a própria escolha dos textos que serão citados já se configura como prática identitária. Além disso, esse mesmo sujeito já possui uma identidade preexistente dada a sua inserção social, histórica, cultural, interacional, em uma comunidade que o constitui. Seu discurso é e sempre será atravessado por vozes. A produção acadêmica de modo a se inserir no jogo entre individualidade e alteridade implica, então, na tomada de consciência dessas vozes e da própria voz dentro das escolhas realizadas.

Ocorre, portanto, que o estudante tem que lidar, constantemente, com dimensões muitas vezes ocultas como as relações de poder que perpassam a legitimação de seu discurso na comunidade científica. Essa necessidade de legitimação, aliada à abordagem tecnicista da citação, pode gerar pesquisas mais feitas de reprodução do que inovação, tendo em vista que, ainda que o estudante tenha consciência da necessidade de ser autoral, a ideia disseminada é a de que as outras vozes devem obrigatoriamente estar presentes no texto de modo sistêmico. Nesse contexto, o estudante se depara com a necessidade de se apoiar no discurso dos grandes mestres para ser reconhecido como um pesquisador “sério” ao mesmo tempo em que expõe suas próprias contribuições de pesquisa.

Em sua pesquisa, Boch e Grossmann (2015) constataram que os alunos têm dificuldades para se posicionarem como sujeitos enunciativos nas produções acadêmicas escritas, especialmente no que diz respeito ao gerenciamento de diferentes vozes dentro do texto. Como destacam os autores, por vezes, não se sabe quem fala, pois as vozes evocadas se confundem com a voz dos estudantes. A dificuldade de identificação no discurso reflete a própria dificuldade dos estudantes em lidar com as produções anteriores, elencar, dialogar com elas, eleger aquelas que colaboram para sua argumentação e articular junto com sua própria contribuição. Dessa forma, ao serem confrontados com outros discursos, principalmente de pesquisadores reconhecidos, fica pressuposto que os alunos conseguem tecer relações entre seu próprio dizer e os dizeres de outrem, o que, de fato, não ocorre, dadas as dificuldades em gerenciar essa polifonia dentro da prática textual acadêmica.

Como destacam Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 227), outro agravante para o problema da polifonia nas produções acadêmicas é o mito que os estudantes conservam de que a pesquisa científica deve sempre ser objetiva, neutra, e, por isso, a escrita deve se afastar da subjetividade, assim como de debates e discussões. No entanto, “essas representações impedem os estudantes de perceber duas dimensões da pesquisa, a saber: a objetivação da construção dos saberes e sua exposição e o fato de que a pesquisa é um lugar de debates e controvérsias” (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 227). Dimensões essas necessárias para a construção da postura de autor, visto que o estudante precisa estar ciente do diálogo que sua produção deve suscitar. Não é possível que se faça ciência sem debate e controvérsia, inserir-se nesse meio significa assumir essa premissa e estar pronto a dialogar com outras vozes, favoráveis ou contrárias. É necessário

que os estudantes saibam que o apagamento enunciativo característico da escrita acadêmica não deve ser confundido com o apagamento do autor como responsável pela articulação com os discursos do outro. Tal confusão gera produções textuais reprodutivas, nas quais não se identifica a voz do autor que constrói seu próprio discurso.

Como é possível observar, há um problema de construção identitária, logo, de posicionamento dos alunos enquanto autores em relação aos demais discursos. Ainda de acordo com as pesquisas desenvolvidas por Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), o posicionamento pode ser muito baixo a ponto de não se identificar uma postura crítica em relação aos autores citados, configurando um texto meramente informativo com recortes de autores; ou pode ser alto a ponto de formular críticas e explicações abusivas em relação a autores consagrados de modo a ocasionar julgamentos por parte dos leitores que conhecem a bibliografia citada. Os estudantes, portanto, precisam encontrar o ponto de equilíbrio em que conseguem, ao mesmo tempo, afirmar-se como autores e mostrar seu pertencimento a uma comunidade científica, legitimando seu discurso para que ele seja reconhecido. Esse jogo de vozes demanda que o aluno saiba lidar com a voz do outro e com sua própria voz, apropriando-se dos discursos já ditos para, de modo dialógico, construir seu discurso com posicionamento próprio, evidente desde a escolha das citações.

Há um conflito, então, entre escrever com as próprias palavras, valendo-se das palavras dos outros, mantendo o apagamento enunciativo, mas afirmando-se como autor. A atenção aqui deve ser dada ao visível e ao não visível, ao marcado e não marcado, às dimensões que são aparentes e ocultas dentro do texto e da polifonia enunciativa. O dilema enfrentado pelos alunos está em uma escrita “tomada por uma tensão entre a posição de sujeitos em formação e aquela de pesquisador (objetivo a alcançar)” (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 229). Desse modo, as dificuldades dos estudantes na escrita acadêmica são naturais e desafiam o mito de que os eles “chegam prontos” à universidade.

Para tanto, assim como postulam Boch e Grossmann (2015), defende-se que é preciso pensar em quais são as práticas que legitimam o discurso. Discutir essas práticas com os estudantes implica olhar criticamente para a dimensão oculta da citação, como as relações de poder, de importância, de influência que estão por trás do texto, como, por exemplo, a necessidade de citar determinado autor para que a produção seja aceita dentro de determinada comunidade, reafirmando,

assim, a relação de poder e de importância exercida por esse autor. Dessa maneira, não se pode perder de vista também que a citação, além de instaurar a própria identidade do autor, instaura a identidade do trabalho dentro de um determinado contexto. Assim, citar é também situar a pesquisa, seus resultados, indicar a filiação teórica, as motivações para a escrita, seu lugar dentro da comunidade em que se insere. Desvelar essa face oculta contribui para desmistificar o trabalho de escrita e também para instaurar critérios de seleção que cada estudante pode tomar para si no momento de eleger os autores que serão chamados a contribuir na obra.

É preciso, portanto, pensar como a citação atua não só no texto, mas no fazer científico, na constituição da identidade. Os alunos devem se perguntar qual é o lugar da citação, qual a contribuição para fazer repensar teorias, aprofundar conceitos e discussões, reafirmar ou negar determinado postulado. Apenas citar por citar o discurso de autoridades não sustenta a escrita e não legitima o texto. É necessário o exercício dialógico, essência da linguagem, para ser autoral, é necessária a alteridade para a constituição da individualidade.

Considerações finais

Tendo em vista a perspectiva dialógica da identidade (também da linguagem e do discurso), como constituída e negociada na interação por meio de um processo constante entre o indivíduo e a comunidade, sua cultura, crença, estrutura social e suas relações de poder, entre o “eu” e o outro, logo, entre as vozes que compõem os discursos, inclusive acadêmicos, a constituição da autoria é também dialógica e permeada pelas demais produções reconhecidas dentro da comunidade. Assim, toda escrita, especialmente dentro do contexto acadêmico, é permeada por esses discursos e se vale deles para que seja legitimada e reconhecida por sua contribuição (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 226-227).

Desse modo, os estudantes precisam citar as vozes reconhecidas para se constituírem como autores e para legitimarem seu próprio discurso. No entanto, ao ingressarem no meio acadêmico, esses alunos se confrontam com o problema da polifonia dentro do texto: como gerenciar tantas vozes e ser autoral ao mesmo tempo? Reforçando essa problemática, a citação, um dos principais recursos para trazer a voz do outro ao texto de forma explícita, é tratada, em manuais e até

mesmo em sala de aula, apenas sob um ponto de vista técnico, estrutural, como se o conhecimento das regras fosse suficiente para citar o discurso de outrem. A abordagem, portanto, ignora as dimensões sociais, dialógicas e discursivas que estão por trás do ato de citar.

Em busca de proposições que possam ajudar os estudantes nesse processo, Boch e Grossmann destacam que “[...] a citação deve ser considerada no quadro mais amplo da polifonia e da intertextualidade, integrando o papel das referências na aquisição de saberes” (2015, p. 289). Assim, para reintegrar a citação nas práticas de escrita, é preciso considerar todas as dimensões envolvidas, sua face estética, produtiva e sua dimensão funcional como legitimadora dos discursos. É preciso que se reconheça e se desvele o diálogo entre o texto do autor e o texto citado como forma de ensinar os estudantes a entrar nesse discurso técnico.

Considerar todas as dimensões da citação significa observar sua importância e os papéis que desempenha na polifonia constitutiva do discurso acadêmico. Nas palavras de Boch e Grossmann (2015, p. 299), a citação

é causa de dinamismo, negativo ou produtivo. Nos casos negativos, ela vem parasitar o discurso que se procura e se constrói. Quando ela é produtiva, ela desempenha um papel não negligenciável de apoio, tanto no plano da *inventio* (de certa forma, uma citação, quando é ela interessante, leva-nos sempre mais longe do que aonde queríamos que ela levasse), quanto no plano da sequência argumentativa.

A ideia é, portanto, partir da distinção visual e estrutural das citações para uma abordagem que seja discursiva. Não basta tratar de regras; é necessário destacar as dimensões ocultas no ato de citar, tais como as relações de poder envolvidas nas escolhas do que deve ou não ser referenciado. Nessa perspectiva, a citação é também identidade, por revelar as escolhas do autor de quem, onde e como citar, fazendo surgir a subjetividade dentro de um discurso tido como puramente objetivo e até anônimo. Como afirmam Silva e Gomide (2013, p. 235), “o gerenciamento de vozes é uma ação discursiva e dialógica por meio da qual se pode apreender o modo como o aluno se constrói em termos de sua formação acadêmica, deixando refletir, assim, um dado posicionamento identitário na cena em questão.”

A título de exemplo prático, destaca-se a pesquisa de Donahue (2015), apresentada no capítulo *Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: um estudo de caso*. Trata-se de uma pesquisa coletiva realizada

com vinte alunos durante diferentes disciplinas do primeiro ao quarto ano de suas formações universitárias. Dos resultados apresentados, vale destacar a observação de um crescente domínio dos alunos quanto às citações realizadas nos textos. A autora destaca a maior interação dos estudantes com os textos e escritos de outrem, mostrando que “a gestão de seu pensamento com relação ao pensamento dos outros é percebida nos índices de citações e paráfrases, e nos índices de marcadores de coerência que permitem a integração desse discurso alheio” (DONAHUE, 2015, p. 319).

Dessa forma, observa-se uma maior desenvoltura no posicionamento como autor e também na relação com o discurso de outrem durante a formação acadêmica. Em termos de ensino, essa maior desenvoltura se deve às diferentes práticas textuais às quais os alunos estão expostos e ao reconhecimento da comunidade acadêmica e das relações de poder que estão envolvidas no ato de citar. Ainda que essas questões não sejam tratadas de forma aprofundada, o estudante sabe que seu discurso precisa ser (e, de fato, é) atravessado pela voz do outro para que seja legitimado dentro da comunidade.

Além disso, como questões futuras, as disciplinas acadêmicas não podem ignorar as dimensões escondidas na citação da voz do outro como as funções políticas, sociais e até financeiras dos discursos que são escolhidos para serem citados em determinada produção. Ainda é preciso que se discutam as escolhas das vozes sob perspectiva de constituição identitária do sujeito como autor dentro da comunidade, apresentando, defendendo e preservando sua proposição/tese. Mais especificamente,

no que toca à problemática da identidade, consideradas as reconfigurações conceituais que o termo identidade suscita, as questões que se abrem para abordá-la em relação à de letramento tendem a não perder de vista o caráter dinâmico e fluido de que reveste o construto da identidade, intrincado por processos socioculturais, históricos e subjetivos, constituídos e/ou implicados nas práticas de escrita e de leitura. (SILVA, ASSIS, BARTLETT, 2013, p. 13).

Dentro desse caráter dinâmico, citar, tecer o discurso já existente dentro do seu próprio discurso é, então, uma tentativa de mostrar, por meio do outro, sua palavra, sua própria voz, sua autoria, compreendendo que todo discurso é constituído, assim como a própria identidade e a linguagem, pelo diálogo. Enfatizar o dialogismo presente na comunidade e nas produções escritas implica, necessariamente, um

deslocamento na forma clássica de pensar a escrita a partir de regras técnicas e saberes abstratos, movendo-se para o ensino da escrita a partir das práticas sociais e discursivas que legitimam os discursos.

The problem of identity in academic writing

Abstract

In the process of academic training, students are confronted with the dilemma of producing texts marked by their own identity and the voice of other researchers at the same time. Therefore, they need to show their authorship while quoting the speeches already said. To approach this problem, this paper addresses the issue of identity in academic writing, highlighting the dialogic character of constitution within the social, cultural, historical and academic spheres. It also discusses the idea of quotation not only in technicist and structural terms, but as an aesthetic dimension, marked by power relations that constitutes identity in the textual productions. The proposal is to discuss these concepts for the understanding of the problem imposed on students and the difficulties found by them, discussing the hidden issues for the normative approach, the written constitution as dialogic and proposing future implementations for the treatment of identity and the quotation in the academic education.

Keywords: Identity. Quotation. Academic writing. Dialogism.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: Em torno de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 1-10.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 283-307.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DONAHUE, Christiane. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: um estudo de caso. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 309-342.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities**: Individuality and community in academic discourse. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; BARTLETT, Lesley. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1. sem. 2013.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; GOMIDE, Renata Oliveira Marques. Posicionamentos identitários em práticas de escrita da esfera acadêmica. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 219-240, 1. sem. 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Original publicado em 1929.

Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración

Maria Ignacia Dorronzoro*

Maria Fabiana Luchetti**

Resumo

En este artículo, nos proponemos presentar una serie de lineamientos teórico-metodológicos para el diseño de “dispositivos didácticos” destinados a la enseñanza-aprendizaje de contenidos de asignaturas de carreras humanísticas. Esos lineamientos, elaborados en el marco de un “Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján” (provincia de Buenos Aires, Argentina), se inscriben en la perspectiva sociocultural vigotskiana y, desde ese enfoque, procuran poner de manifiesto la articulación de los contenidos disciplinares y las formas del discurso a través de las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber.

Palabras clave: Dispositivos didácticos. Conocimiento disciplinar. Lenguaje escrito. Universidad.

Recebido em: 28/04/2017

Aceito em: 12/09/2017

* Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Profesora Adjunta de Lectura y escritura académicas.

** Universidad Nacional de Luján. Profesora auxiliar de lectura y escritura académicas.

1 Introducción

En la actualidad, numerosos estudios abordan la temática de la lectura y la escritura académicas desde distintos enfoques. Por nuestra parte, a partir de los principios de la perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1977, 1978; WERTSCH, 1988; KOZULIN, 2000), entendemos que se trata de prácticas sociales y que, como tales, varían en función de los contextos en los cuales se realizan. Es decir que no se trata de “técnicas universales” que se aprenderían de una vez y para siempre y luego se aplicarían a cualquier situación o contenido, sino que ellas se modifican de acuerdo con la actividad concreta del contexto en el que se llevan a cabo.

La educación superior debe ser comprendida, pues, en ese marco, como uno de esos contextos, caracterizado por la actividad de producción y comunicación de conocimientos en distintos campos disciplinares. Ese supuesto implica, para nosotras, la necesidad de que la universidad asuma la enseñanza de las particularidades de la producción e interpretación de los textos que circulan en los distintos campos del saber del contexto académico. Pero, además, creemos que la enseñanza de esas prácticas del lenguaje debe llevarse a cabo de manera articulada con los propósitos y contenidos con los que ellas se articulan. En efecto, desde esa perspectiva teórica, se cuestiona el tratamiento aislado de estrategias generales de comprensión lectora y de producción de textos y se remarca “la centralidad del contenido específico en el abordaje de los textos” (LERNER; AISEMBERG; ESPINOZA, 2011, p. 530).

En esa postura teórica, el trabajo del docente deviene esencial para que el estudiante logre desarrollar prácticas de lectura y escritura apropiadas para la construcción y la transmisión de conocimientos dentro del ámbito académico. En ese sentido, desde el área de Prácticas Académicas del Lenguaje de la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente de la UNLu se viene llevando a cabo, desde hace algunos años, una línea de acción que hemos denominado “Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación”. Con él, se pretende generar un espacio para la reflexión compartida y el diseño de actividades que consideren la relación entre los contenidos disciplinares y las formas del discurso a través de las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber.

En este artículo, nos proponemos presentar una serie de lineamientos u orientaciones teórico-metodológicas – construidos en el marco del mencionado programa –, para el diseño de “dispositivos didácticos” en los que se ponga de manifiesto la articulación contenido-lenguaje. Con ese propósito, entonces, en primer lugar, nos detendremos en algunas cuestiones teóricas que enmarcan la propuesta y luego pasaremos a la descripción de los lineamientos que fueron elaborados a la luz de la perspectiva sociocultural y como resultado de la experiencia realizada en el acompañamiento a los docentes.

2 Algunas cuestiones teóricas

2.1 Relaciones entre contenido y lenguaje

Así entonces, como acabamos de anunciar, es en el marco de ese programa donde fueron tomando forma (y aún lo siguen haciendo), a partir de los intercambios con los docentes, los lineamientos teórico-metodológicos que presentaremos en este artículo como fundamento para el diseño de dispositivos didácticos en los que se evidencie que el lenguaje es una parte constitutiva de los contenidos disciplinares. En ese sentido, recordemos que, a partir de la perspectiva vigotskiana, se sostiene que los significados de palabras – base de la comunicación humana – contienen al lenguaje y al pensamiento interrelacionados. En otras palabras, para comunicar no se puede prescindir ni de los signos, ni del reflejo generalizado de la realidad, esencia del significado que no se refiere a objetos aislados, sino a grupos o clases de objetos y relaciones (RIVIÈRE, 2002).

Tomando como fundamento esos supuestos, entendemos que los saberes disciplinares no tienen una existencia abstracta, independiente de sus formas verbales y de las prácticas de producción y recepción que los ponen en funcionamiento. Al contrario, desde esa perspectiva, el conocimiento es concebido como un hecho cultural y discursivo, una construcción social que “no forma parte de la naturaleza, sino que es la interpretación de ésta que ha realizado la comunidad humana, con el instrumento racional del lenguaje.” (CASSANY, 2000, p. 74).

Por lo tanto, en ese marco, toda disciplina es concebida como una actividad social, como una construcción llevada a cabo por medio de la comunicación

instaurada por el lenguaje que, lejos de ser entendido como una herramienta que “refleja” la realidad, se presenta como un instrumento de mediación, desarrollado culturalmente, que se incorpora a la acción humana dándole forma y controlándola a través de su doble función comunicativa y representativa. Así, se entiende que el discurso no es una vía por la que se transmiten mensajes, sino que, en tanto instrumento de mediación, se considera una actividad en la que se genera significado (CUBERO PÉREZ et al, 2008). En otros términos, el lenguaje no es concebido, aquí, como una simple representación del pensamiento, sino como un factor que fundamentalmente lo configura y lo define (WERTSCH, 1993).

Por lo tanto, aprender los conocimientos de cada disciplina es, para nosotras, aprender a emplear los modos de discurso que le son propios y constitutivos (CUBERO PÉREZ et al, 2007). Efectivamente, dado que las palabras no remiten a las cosas, sino a un universo de discursos, los estudiantes nunca se confrontan con un saber puramente ideal, sino con un saber instituido verbalmente. Es decir, nunca se enfrentan al saber en sí mismo, sino a los discursos sobre éste. Esa “institución” verbal estructura de manera determinante la apropiación del “contenido de saber” por lo que resulta imposible, para nosotras, disociar los contenidos disciplinares de las prácticas del lenguaje que los “instituyen”.

Así, en ese marco teórico, las disciplinas dejan de representar sólo una serie de conocimientos codificados, y pasan a incluir, como elementos constitutivos, determinadas modalidades de pensamiento mediadas por formas propias de funcionamiento verbal, plasmadas en las distintas textualizaciones del saber que constituyen los textos académicos, tanto orales como escritos. Por lo tanto, la apropiación de los conocimientos disciplinares implica no sólo el dominio de un patrón temático de términos conceptuales, sino, también, el manejo satisfactorio de los modos característicos de plantear los problemas, de razonar y establecer relaciones, de representar la realidad; en definitiva, “de crear y expresar el conocimiento” (CUBERO PÉREZ et al, 2007, p. 12) dentro del campo del saber en cuestión.

Desde ese punto de vista, entonces, las prácticas del conocimiento y las prácticas discursivas son inseparables, lo que implica que la apropiación de conceptos disciplinares no puede llevarse a cabo independientemente del lenguaje. Así concebido, ese complejo proceso supone, necesariamente, para nosotras, un trabajo del docente orientado a que los estudiantes aprehendan no solo un contenido sino, sobre todo, el modo en que éste se construye en el discurso a partir de los usos del lenguaje propios del campo disciplinar.

2.2 Nuestra concepción de los dispositivos

Dado que, como hemos planteado, nuestro propósito es presentar una serie de lineamientos teórico-metodológicos que sustenten el diseño de “dispositivos didácticos” – en ese caso, propuestas de enseñanza – en los que se ponga de manifiesto la articulación contenido-lenguaje, resulta necesario explicitar nuestra concepción de los dispositivos.

Así entonces, en términos generales, es posible decir que un dispositivo es “un espacio de interacción social y de cooperación compuesto de intenciones y materiales, que posee [además] un funcionamiento simbólico al igual que sus propios modos de interacción.” (MORALES; LENOIR; JEAN, 2012, p. 119). Son constructos a través de los cuales los enseñantes procuran “prever y balizar el recorrido de formación que proponen a sus estudiantes, bajo la influencia de sus elecciones didácticas y pedagógicas.” (WEISSER, 2010, p. 292).¹ Desde el punto de vista de su naturaleza, es necesario señalar que los dispositivos no se limitan sólo a objetos físicos, sino que, inclusive, pueden ser construcciones simbólicas. Es precisamente en ese tipo en el que nos centraremos en este trabajo.

Ahora bien, en ese marco general y desde la perspectiva del interaccionismo sociocultural en la que nos sustentamos, los dispositivos constituyen “recursos de mediación que organizan relaciones funcionales entre seres humanos, instrumentos, intenciones y acciones.” (MORALES; LENOIR; JEAN, 2012, p.119). De ese modo, y siguiendo a esos mismos autores, el concepto de dispositivo aparece estrechamente imbricado con los de mediación y de acción, “entendiendo el primero como un espacio potencial en el cual es posible construir el saber, y el segundo, el de acción, en términos generales, como actos que son intencionales” (PETIT, 1990 citado por MORALES; LENOIR; JEAN, 2012, p. 120). Desde ese punto de vista, los dispositivos que proponemos elaborar, a partir de los lineamientos que hemos construido, se plantean como una propuesta didáctica,

resultado, virtual, de un trabajo de ingeniería que prevé las herramientas semióticas o instrumentales (VYGOTSKI, 1930/1985; MERCIER, 1998) que se pondrán a disposición del sujeto para que su relación con el mundo, se constituya en fuente de aprendizaje.² (WEISSER, 2010, p. 292).

1 Nuestra traducción.

2 Nuestra traducción.

Cabe señalar que, en nuestro caso, esa relación con el mundo está mediatizada por los contenidos disciplinares en articulación con el lenguaje.

3 Lineamientos teórico-metodológicos propuestos para el diseño de los dispositivos didácticos

Pasemos ahora a nuestra propuesta. Recordemos que nuestra intención es plantear algunas orientaciones teórico-metodológicas que permitan el diseño de dispositivos didácticos destinados a la enseñanza de contenidos pertenecientes al campo de las ciencias humanas y en los que, como se anticipó en el apartado anterior, se ponga de manifiesto su articulación con las formas del lenguaje que les son constitutivas. Por otra parte, es preciso advertir que esos lineamientos presentan distinto grado de generalidad y están inscriptos en un *continuum* en el que se considera como punto de partida la determinación ejercida por el contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esa determinación, se desprenderán luego las demás orientaciones referidas a aspectos concretos que, a nuestro juicio, se deben considerar en el diseño de las intervenciones.

3.1 El primer lineamiento

El primer lineamiento de carácter general está dado por el condicionamiento que el contexto universitario ejerce sobre el proceso de formación y, específicamente, por la necesaria inscripción de ese proceso en el marco de una comunidad disciplinar, expresión del contexto antes mencionado.

Efectivamente, a partir de los principios de la perspectiva sociocultural, nuestra concepción del contexto supera la simple situación comunicativa y remite a una realidad mucho más vasta que es la esfera de actividad humana en la cual el lenguaje surge y que, simultáneamente es construida, conformada por ese lenguaje. Así, en ese marco, son las distintas actividades humanas las que delimitan los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje, es decir que, los grupos que comparten determinadas actividades también comparten necesariamente ciertas modalidades peculiares de usos del lenguaje. De esa forma, las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo por los estudiantes universitarios deben ser

entendidas insoslayablemente en función de la esfera de actividad, del contexto en el cual se inscriben, que es la actividad académico-institucional.

Ahora bien, la actividad académica es muy amplia y aunque se la puede caracterizar a partir de una misma finalidad, la de construir conocimientos, es necesario admitir que esa construcción no se hace de la misma manera en todas las disciplinas. Consecuentemente con ello, una caracterización del contexto de la educación superior debe considerar las diferentes comunidades que Olson (1998) denomina “comunidades textuales” y que nosotros llamaremos discursivo-disciplinares.

La cultura escrita es una condición cognitiva y social; al leer y escribir textos se participa de una “comunidad textual”, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos. Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un “paradigma”. Kuhn (1962) propuso esta noción para describir una comunidad científica que comparte un conjunto de textos, de interpretaciones y de creencias como lo que plantea un problema para ulteriores indagaciones y análisis. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción. (OLSON, 1998, p. 301).

Por nuestra parte, y tomando como punto de partida la definición de Olson, concebimos las comunidades discursivo-disciplinares como ámbitos en los que se lleva a cabo una serie de actividades tendientes a construir conocimientos, mediante la comunicación instaurada por modalidades particulares del lenguaje, a partir de determinados géneros desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina de modo interrelacionado con el entorno físico y cultural (CASSANY, 2008). Esos usos particulares del lenguaje destinados a construir significados complejos y compartidos por los miembros de la comunidad, suponen un estilo propio (estrategias temáticas y retóricas), sus propios formatos de razonamiento, formas especiales de comunicar su contenido, ya sea hablado o escrito, y un uso interconectado particular de los términos específicos. La denominación de estas esferas de actividad como comunidades discursivo-disciplinares obedece pues, a nuestra concepción de las disciplinas como actividades sociales, y del papel sustancial del lenguaje en su constitución, tal como lo señalamos anteriormente.

Así entonces, cada comunidad discursiva construye y utiliza los discursos con

distintos fines, por lo tanto, la comunicación en el interior de cada una de ellas no se limita a la transmisión de saberes disciplinares, sino que implica, sobre todo, un conjunto de significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos, contextuales y sociocognitivos que los interlocutores deben compartir para poder comprender los discursos, actualizar el contenido y negociar su incorporación a la comunidad. De esa forma, los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el marco de una comunidad disciplinar no pueden desconocer esas particularidades del contexto en el que se llevan a cabo. En ese sentido creemos, junto con Nussbaum y Tusón (1996) que

[...] aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina. (NUSSBAUM Y TUSÓN, 1996, p. 5).

Desde ese punto de vista, el concepto de comunidad discursivo-disciplinar permite pensar el rol del discurso en la construcción de los saberes disciplinares y pone de manifiesto la especificidad que las prácticas del lenguaje revisten en el contexto universitario, haciendo posible “tomar distancia de las explicaciones clásicas de las dificultades de los estudiantes por supuestas carencias cognitivas o incompetencias vinculadas con el lenguaje” (DELCAMBRE, 2013, p. 179). En ese sentido, entonces, desde nuestra perspectiva, la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas no puede llevarse a cabo desde una intención remedial en relación con las carencias que se han producido en la escuela, sino a partir de un interés por la formación integral del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar, es decir desde el compromiso por acompañarlos en su entrada a un mundo científico que tiene lenguajes propios, textos propios, y que le exige operaciones intelectuales complejas e inéditas para ellos. Tal como sostiene Calsamiglia (2000), creemos que

el acceso a este particular uso del lenguaje requiere una enseñanza sistemática que debe ser ofrecida en la formación superior. Se trata de la adquisición de una capacidad cognitivo-lingüística muy específica, alejada de la comprensión y del uso común de la lengua del hablante medio, tanto por su abstracción como por la combinación de lenguajes formales. Las disciplinas científicas se expresan hoy en un lenguaje desconocido, hermético y difícil para quien no es especialista. (CALSAMIGLIA, 2000, p. 4).

La consideración de las dimensiones contextuales de la lectura y la escritura, implica, para nosotras, un abordaje de estas prácticas que considere ante todo su “situación” en un contexto preciso, en una determinada comunidad disciplinar. Un abordaje que, en ese caso, debe estar basado en la naturaleza primordialmente verbal de los modos de conocer dentro de cada disciplina.

Ahora bien, ¿cómo se ve reflejado ese condicionamiento de la comunidad disciplinar en el diseño de un dispositivo didáctico destinado a la enseñanza-aprendizaje de un determinado contenido? En función de lo hasta aquí expresado, creemos que ese diseño debe estar orientado a poner de manifiesto el fundamento mismo del concepto de comunidad disciplinar: la articulación entre contenido y lenguaje, la que se materializa, para nosotras, en las operaciones discursivo-cognitivas mediante las cuales se construyen los contenidos en los textos que se proponen como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así entonces, considerar ese condicionamiento de la comunidad disciplinar, implica trabajar didácticamente sobre la lógica de construcción del conocimiento en ese campo del saber, lógica que se ve plasmada en las particularidades que procedimientos tales como definir, fundamentar, explicar, adoptan en cada disciplina. Esas operaciones, que constituirían lo que Zemelman (2001) denomina la “lógica de construcción” de los razonamientos (ZEMELMAN, 2001, p. 13), permitirán, desde nuestro punto de vista, inscribir el contenido en una coherencia nocional o conceptual, y mostrarán al estudiante que el contenido es una construcción realizada mediante un uso específico del lenguaje. Es en ese sentido, que el trabajo con esas operaciones pondría de manifiesto la lógica de construcción de los saberes en función de pautas cognitivas y epistemológicas de la comunidad disciplinar (BAUTIER, 2009). En efecto, ellas constituyen las maneras convencionales de relacionar ideas y conceptos propios de un campo del saber, formas particulares de crear y expresar el conocimiento, “modos característicos de plantear los problemas, modos particulares de razonar y establecer relaciones, modos particulares de representar la realidad.” (CUBERO PÉREZ et al, 2007, p. 12).

El dispositivo deberá, entonces, no solo procurar que el estudiante se apropie de un nuevo concepto, sino, también, de nuevas formas de comprender y explicar la realidad plasmadas en esas operaciones. En esa misma línea, se debe destacar que, tal como señala Casco (2014), esos procedimientos no suelen ser objeto de enseñanza en la universidad argentina, sino que, con frecuencia, la expectativa de los docentes es que los estudiantes los realicen natural y espontáneamente. De hecho, en muchos casos se espera que sea el estudiante quien descubra, de manera

independiente y a través de una exposición frecuente a textos disciplinares, las formas específicas de usar el lenguaje para construir los conocimientos dentro del campo disciplinar.

Por el contrario, desde nuestra perspectiva, planteamos la necesidad de que los dispositivos didácticos pongan de manifiesto que cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento en función de determinadas operaciones, y que inscriban la enseñanza de todo contenido en ese marco. Creemos, entonces, junto con Castelló (2009), que

donde más dificultades encuentran los alumnos es en el descubrimiento de las formas de organizar la información que promueven estos textos [académicos], precisamente porque la manera en que se ordenan y organizan las ideas en una discusión científica o en una monografía tiene mucho que ver con aquellos aspectos del conocimiento que se consideran más relevantes y útiles en cada disciplina, en un determinado momento histórico. (CASTELLÓ, 2009, p. 12).

Ahora bien, para cerrar este apartado, creemos conveniente ilustrar esas operaciones que materializan la articulación entre contenido y lenguaje. Así, por ejemplo, Castelló (2009) alude a la introducción de un texto que pretende presentar el resultado de una revisión bibliográfica. En ese caso, según la autora,

se puede optar por estructurar y organizar la información siguiendo criterios cronológicos o por el contrario, se puede optar por el criterio de evolución teórica; es posible también primar aquella información que en la actualidad sea más relevante o tal vez más compleja; o aún se puede organizar la información en función de los intereses y objetivos del que escribe. Los diferentes ejes estructuradores constituyen formas alternativas de organizar la información que pueden ser opcionales o preceptivas en según qué disciplinas y, en todos los casos, habrá opciones mejor valoradas que otras en cada comunidad científica que nunca resultan obvias para el estudiante. Algo parecido sucede con el nivel de subjetividad que se espera del autor en un ensayo o con la cantidad de reflexiones personales que se supone que debe incluir un informe. Las respuestas son específicas de cada disciplina e incluso de cada situación comunicativa. (CASTELLÓ, 2009, p. 12).

Otro ejemplo de esas operaciones del lenguaje, en ese caso, propia del campo de las ciencias humanas, es la definición y caracterización de un objeto de estudio

a partir de su diferenciación de otro que se supone más cercano al estudiante. Efectivamente, como se sabe, esas operaciones implican el señalamiento y la explicación de las características de un objeto, hecho o relación. Ahora bien, en muchos textos de este campo del saber, el procedimiento se realiza tomando como punto de apoyo la comparación con otro concepto, que puede resultar más conocido por el estudiante, con la finalidad de distinguirlo. En esos casos, la operación comienza con el señalamiento de los puntos en común entre ambos objetos para destacar, sobre todo, aquellos que los distinguen y que hacen a la esencia del objeto de estudio en cuestión. Es importante, así, hacer hincapié en los criterios que sirven de eje para la comparación y para la distinción y en los recursos lingüísticos más empleados son aquellos de comparación, negación, concesión-restricción.

Por su parte, la explicación de un concepto teórico también es un ejemplo de las operaciones dicursivo-cognitivas que nos ocupan. En ese sentido, se debe señalar que en el campo de las ciencias sociales y humanas, la operación de explicación adopta características particulares debido a la naturaleza abstracta, teórica de sus objetos de conocimiento. En efecto, se trata de construcciones simbólicas que corresponden a contextos también abstractos. Son conceptos caracterizados por su naturaleza relativa y sistémica. Es decir que para esos conceptos no existe una definición universalmente aceptada, no tienen fronteras claras, límites definidos. Asimismo, esos conceptos se caracterizan por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, lo que implica que los razonamientos sustentados en este tipo de conceptos se basan en el establecimiento de relaciones y diferencias entre los distintos conceptos del sistema. Así entonces, la explicación de ese tipo de conceptos exige, en general, por un lado, poner de manifiesto su inscripción en el marco de una perspectiva disciplinar y, más específicamente, de una teoría dentro de esa perspectiva. Y, por otra parte, esa operación supone la explicitación de las conexiones existentes entre los distintos elementos que conforman el razonamiento.

Como último ejemplo, mencionaremos la operación, también muy frecuente en el campo de las ciencias humanas, que consiste en la exposición de distintas perspectivas sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de tomar postura ante el tema abordado desarrollando y defendiendo uno de los enfoques presentados. Efectivamente, en muchos textos primarios de ese campo disciplinar, la caracterización de la postura asumida por el autor no se presenta de manera aislada, sino que se construye en el marco de un debate con otras posiciones

-vigentes en la comunidad disciplinar- de las cuales procura distinguirse. En esos casos, la operación de diferenciación se plantea como el complemento necesario de la caracterización ya que los rasgos definitorios de la postura son adjudicados gracias a su comparación y distinción con los otros enfoques expuestos.

3.2 El segundo lineamiento

El segundo lineamiento refiere tanto a la selección de los objetos de las prácticas – textos que se proponen para leer y escribir – como a las modalidades de lectura y escritura que favorecerían la articulación propuesta en la primera orientación.

3.2.1 Los objetos de las prácticas

Así, en cuanto a los textos que se seleccionan como material de lectura en la universidad, es necesario señalar su inscripción en determinados géneros discursivos cuyo propósito es construir y transmitir conocimientos. En ese sentido, la perspectiva sociocultural destaca el rol que desempeñan esos géneros en el aprendizaje de las disciplinas. En efecto, siguiendo a Cassany y Morales (2008) es dado reconocer que en ellos se elabora el conocimiento de cada campo y se construye la identidad de los miembros de la comunidad, escritores y lectores. Ahora bien, en función de favorecer – por medio de dispositivos concretos – el aprendizaje de esos modos propios de elaborar y transmitir el conocimiento por parte de los estudiantes en vistas a su inserción en la comunidad disciplinar, entendemos que es imprescindible aludir a las formas que adquieren las diferentes verbalizaciones del saber a las que los ellos se enfrentan. Así, en las bibliografías de las diferentes asignaturas se seleccionan “textos primarios” – textos fundadores, dirigidos a la comunidad de científicos y académicos – y “textos secundarios”, en los cuales el saber de referencia ha sufrido modificaciones a los fines de la enseñanza y el aprendizaje. Como ejemplo de los primeros, podemos mencionar los artículos científicos, la tesis, los capítulos de libros teóricos; y entre los secundarios, situamos a las fichas de cátedra y los manuales. Esa distinción entre textos primarios y secundarios resulta productiva pues nos permite afirmar la necesidad de incluir en las bibliografías no sólo textos secundarios – cuyo acceso

se presume más sencillo para los estudiantes – sino también textos fundadores. En ese sentido, en investigaciones anteriores hemos podido concluir que

considerando que el proceso de aprendizaje del conocimiento en el contexto universitario implica no sólo la apropiación del contenido conceptual sino también de las formas en que ese saber se construye, y que estas lógicas se ponen de manifiesto en los textos fundadores, no resultaría suficiente circunscribirse al tratamiento del texto secundario, aún si éste no altera el saber de referencia (...) De este modo, junto con el contenido en sentido estricto, lo que está en juego es la capacidad de apropiarse de razonamientos y de formas de argumentación propias de una disciplina, y el texto primario se constituye en el punto de apoyo a partir del cual los estudiantes pueden entrar progresivamente “en un mundo de referencias, de maneras de decir y de razonar” (LAHIRE citado por MILLET, 1999, p. 5) específicas del campo en el que se están formando (DORRONZORO LUCHETTI, 2013, p. 1148-9).

Dado entonces que la selección de los materiales debería estar guiada por el propósito de favorecer la articulación entre pensamiento y lenguaje a través del abordaje de las operaciones discursivo-cognitivas por medio de las cuales se construye el conocimiento, y que es en los textos primarios donde se pone de manifiesto la lógica de esa construcción, resulta imprescindible, para nosotras, poner a los estudiantes en contacto con esos textos y diseñar intervenciones precisas para su estudio.

Por otro lado, y en lo atinente a los textos que se propone escribir para propiciar esa articulación, diremos que se trata de textos cuya escritura está íntimamente relacionada con la lectura, es decir, producciones que se elaboran a partir de la lectura y para volver a ella, en función de la construcción del conocimiento. Nuestra propuesta se aleja entonces de las prácticas en las que se escribe exclusivamente al finalizar el proceso de comprensión, circunscriptas a las instancias de evaluación como mero hecho comprobatorio y que, por consiguiente, se limitan exclusivamente a la verificación de lo aprendido por los estudiantes y están centradas en “decir el conocimiento” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1992). En ese sentido, nos guía la intención de superar una tendencia habitual en la universidad, donde, según Solé et al. (2006), prevalecen las tareas más bien simples que implican por lo general la lectura y consulta de una única fuente y la resolución de exámenes que exigen la recuperación y el reconocimiento de la información, más que promover su elaboración. Se trataría, en consecuencia,

de tareas que se consideran potenciadoras en mayor medida del aprendizaje reproductivo que del constructivo. En esa misma línea, Casco (2014) señala que en esos textos la escritura reproduce

de manera errática materiales (para ellos [los estudiantes])) opacos a los que se ha reducido mediante una simple operación de omisión. La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas que, como objetos vacíos, se trasladan de un lado a otro y se yuxtaponen en subproductos textuales cercanos al collage (...) Se “cumple” con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos y sin guía. (CASCO, 2014, p. 246).

Por el contrario, entendemos que es necesario que los textos que se escriben tiendan a “transformar el conocimiento” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1992). Planteamos, entonces, la producción progresiva de escritos de diversa naturaleza y complejidad – notas marginales, cuadros, resúmenes, informes, entre otros – elegidos cuidadosamente teniendo en cuenta las particularidades de los materiales con cuya lectura se articulan y, específicamente, con la lógica de construcción del conocimiento – la operación discursivo-cognitiva – involucrada en la elaboración del saber puesto en texto. En ese sentido, coincidimos con Cassany y Morales (2008) cuando plantean que

los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, sea ingeniería, derecho, periodismo o cualquier otra. Estas prácticas son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida.” (CASSANY y MORALES, 2008, p.3).

Esa constatación exige, para nosotras, considerar el diseño de intervenciones didácticas enfocadas a la enseñanza de esas nuevas prácticas letradas, que comprenderán instancias de revisión y reformulación. De ese modo, se irá ampliando sucesivamente el repertorio de géneros académicos cuya apropiación, a la vez que promueve el proceso de aprendizaje disciplinar, permite a los estudiantes desplegar una voz propia y autónoma e incluirse, por esta vía, en la comunidad de referencia.

3.2.2 Las modalidades de lectura y escritura

Pasemos, ahora, al abordaje del otro aspecto que compone este segundo lineamiento: las modalidades de lectura y escritura. Así entonces, en cuanto a las primeras, es posible describir diferentes modos de leer, definidos en relación con sus objetivos. En nuestro caso, y considerando nuestros propósitos, procuraremos superar las modalidades de corte contenidista, tales como la “lectura extractiva o la procesual” (MARIN, 2007; HALL, 2007), que persiguen como finalidad principal la recuperación de la información del texto, focalizadas exclusivamente en lo que los textos dicen y que soslayan los modos de decir con los cuales se construye el conocimiento. Por el contrario, y siguiendo a Millet (1999), privilegiaremos la “lectura crítica”, modalidad empleada cuando se debe construir un conocimiento a partir de textos donde el contenido no se presenta de manera unívoca. La clave de la lectura no residirá en la identificación y la extracción de informaciones, cuyo único objetivo es la búsqueda de un elemento de conocimiento preciso. Al contrario, para nosotras se trata de desplegar

una práctica de lectura sostenida (relativamente larga y lineal), hermenéutica y crítica, que despeja la información textual, interpreta, y que, armada de la escritura, se efectúa lápiz en mano (...) Tomando nota de los pasajes importantes de un texto, parafraseando las ideas-fuerza de una argumentación, revelando los términos centrales del lenguaje conceptual de un autor, fijando ciertas citas sintéticas, comentando por escrito los puntos de acuerdo o de desacuerdo, estos estudiantes realizan una serie de procedimientos intelectuales que sustentan la realización de una lectura ‘activa’ (...) una lectura que recorta, selecciona, enfatiza, desata, explicita, comenta el texto a apropiarse”³ (MILLET, 1999, p. 6).

La apropiación de los textos fundadores exige, según el autor, una lectura activa que implica una relación de fuerzas entre el lector y el texto en la cual el lector no se somete a él, sino que intenta hacerlo suyo, dominando sus conceptos y utilizando la escritura para escribir “su” lectura – su interpretación del texto.

Por su parte, y en cuanto a las modalidades de escritura, “la modalidad interpretativa” (TOLCHINSKY, 1993) se revela, para nosotras, como la más apropiada para desarrollar la articulación entre pensamiento y lenguaje. Dicha

3 Nuestra traducción.

práctica se manifiesta en producciones orientadas a reconstruir y explicitar el sentido del texto de estudio a partir de la interpretación – y no de la copia fiel – que hace el estudiante, quien buscará dar, en su escrito, una forma inteligible al contenido del texto fuente para sus interlocutores. En ellas, el autor se distancia del texto fuente y de su situación de producción original, distinta de la situación de producción del nuevo escrito. El contenido temático sobre el que se escribe se encuentra estrechamente imbricado con el espacio retórico, concerniente al texto y a sus objetivos, y se consideran para su elaboración aquellas operaciones discursivo-cognitivas necesarias para llevar a cabo tal o cual objetivo, lo que exige la reelaboración de dichos contenidos y su transformación para adecuarse a la situación. Se puede decir, entonces, que esas producciones son el resultado de un proceso complejo de solución de problemas y que favorecen la adquisición y la integración de nuevos conocimientos, la reorganización, incluso la transformación del contenido, en la cual se pone de manifiesto la vinculación entre contenido disciplinar y lenguaje (TOLCHINSKY, 1993).

Desde nuestra perspectiva, esa modalidad interpretativa permite poner en relieve el valor epistémico de la escritura, es decir, su potencialidad en relación con la generación del conocimiento y su difusión. En ese sentido, “concretar el potencial epistémico a través de los textos supone involucrarse en propuestas que exijan ir más allá de reconocer, reproducir y fijar informaciones, o usarlas en contextos y condiciones muy parecidos a aquellos en que se aprendió” (SOLÉ et al., 2006, p. 161). Ahora bien, ¿qué actividades de escritura presentan un mayor potencial epistémico, y, por lo tanto, resultan necesarias de ser incluidas en el dispositivo que nos ocupa? Siguiendo a Solé et al. (2006), se trataría de “tareas híbridas”, propuestas que involucran tanto la lectura como la escritura, en las que los estudiantes asumen el doble rol de lector y autor, tanto de los textos de la bibliografía como de sus propias producciones. Así,

este desdoblamiento, que obliga a descentrarse y a tomar en cuenta diversas perspectivas, así como el hecho de que las operaciones cognitivas implicadas en la lectura y la escritura, sin ser idénticas ni confundirse, guarden estrechas relaciones entre sí, explicaría por qué la combinación de ambas en la resolución de determinadas tareas potencia el pensamiento y el aprendizaje” (FITZGERALD; SHANAN, 2000, citados por SOLÉ, 2006).

Ejemplo de esas tareas híbridas son las respuestas a preguntas sobre un texto

y la producción de diversos géneros – cuadros, resúmenes, síntesis, ensayos, informes – a partir de una o más fuentes, complementarias o contrastadas. En este sentido, y considerando que el dispositivo que proponemos busca propiciar la articulación entre contenido disciplinar y lenguaje en función del trabajo con las operaciones cognitivas en las que se materializa dicha articulación, es fundamental pensar cuáles de las producciones que se propongan resultarán más apropiadas, es decir, cuáles permitirán enseñar a reconstruir el proceso de construcción del conocimiento que se pone en juego en los diferentes textos y cuya aprehensión por parte del estudiante permitirá la conceptualización buscada.

Considerando, entonces, que la orientación que acabamos de desarrollar atiende tanto a la elección de los objetos de las prácticas como a las modalidades de lectura y escritura que favorecerían la articulación propuesta en el primer lineamiento, intentaremos plantear un ejemplo.

Así, el dispositivo sustentado en las principios expuestos precedentemente tendría el propósito, a través de la enseñanza de la modalidad de lectura crítica, de promover la apropiación no sólo de un contenido disciplinar específico, sino también del modo en que ese conocimiento es construido. Con tal intención, se podría proponer la lectura de dos textos diferentes: un texto primario, con dominante argumentativa y un texto secundario, explicativo, extraído de un manual. En el primero de ellos, la operación discursivo cognitiva que sustenta el razonamiento es la caracterización de diversas posturas respecto de un determinado objeto de estudio, para plantear y justificar el enfoque adoptado por los autores. En el texto secundario, la operación de base se limita a la exposición de las mismas posturas desarrolladas en el texto primario sin que se evidencie en este segundo escrito la asunción de una perspectiva particular por parte del autor. Así entonces, el dispositivo debería incluir intervenciones e instrucciones de lectura orientadas a propiciar la comprensión de las particularidades de las diferentes textualizaciones del saber que se presentan en los dos textos, a reconocer las diversas operaciones que se ponen en juego en cada uno de ellos, y a provocar la articulación entre ambos escritos. Se abordaría así el abordaje sucesivo de los dos textos, iniciando el trabajo con la lectura del texto secundario, para que ésta se vuelva facilitadora de la comprensión de las posturas involucradas en el texto primario. Por su parte, el trabajo específico con el texto primario, andamiado por la tarea inicial realizada con el texto secundario, estaría centrado ya no en la caracterización per se de los diferentes enfoques – lo que limitaría el aprendizaje a la reproducción de los

atributos de esas posturas - sino que avanzaría en la reconstrucción de la manera en que fue elaborado el conocimiento en ese texto fundador y, por esa vía, a concretar la articulación entre modos de pensar y modos de decir.

En ese mismo sentido, la lectura de los textos seleccionados se plantearía en articulación con prácticas de escritura instrumentales – tareas híbridas –, diferenciadas en función de las particularidades de los escritos elegidos. De ese modo, la toma de notas que acompañaría la lectura del texto secundario, podría revelarse como una práctica apropiada para una primera instancia en la que se busque la caracterización de las posturas presentes en ese texto. Esas primeras notas serían luego retomadas para promover la comprensión del texto primario, es decir, tendrían como finalidad acompañar la identificación de las características definitorias de cada una de las perspectivas desarrolladas en el texto primario, para luego distinguirlas entre ellas. En ese momento, se guiará a los estudiantes en la relectura de los textos que dé lugar, a su vez, a la revisión y completamiento de las notas, en un proceso recursivo en el que prime la interacción entre las prácticas lectivas y escriturarias.

Así entonces, para facilitar el establecimiento de relaciones y comparaciones, se propondrá que las notas tomadas se organicen en un cuadro comparativo. En esa actividad, las intervenciones y consignas estarían encaminadas a guiar a los estudiantes para el establecimiento de criterios que permitan caracterizar las diferentes perspectivas en juego. La escritura se presentará así no solo como un instrumento para decir lo comprendido, sino como una herramienta para la conceptualización de los rasgos definitorios de dichas perspectivas. Se trataría de una producción escrita destinada a superar la realización de una lista de atributos desarticulados, copiados literalmente del texto, sin que medie ninguna transformación. Al contrario, se propenderá a través de este escrito, a favorecer el establecimiento de relaciones, la comparación y la diferenciación a través del reordenamiento de las ideas que implicará la producción escrita.

4 A modo de cierre

El proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad implica, para nosotras, ir más allá de las tradiciones ancladas en la mera transmisión del contenido disciplinar. Sin desconocer la centralidad de esa transmisión, en el contexto actual nuevas problemáticas vinculadas con las prácticas de lectura y escritura

orientadas a la apropiación de los saberes disciplinares se hacen evidentes y nos interpelan. En ese marco, creemos, desde la perspectiva sociocultural, que aprender los conocimientos de cada disciplina es aprender a emplear los modos de discurso que le son propios y constitutivos. La tarea del docente, entonces, debería estar regida por el propósito de mostrar la inscripción del contenido disciplinar en el entramado de formas particulares de construir y expresar el conocimiento propias de ese campo del saber, es decir, en los modos específicos de relacionar los conceptos, de plantear los problemas y de representar la realidad.

Ahora bien, para que lo dicho no se vea limitado a una formulación de principios, creemos que resulta imprescindible que los mismos se actualicen en propuestas didácticas precisas. En este sentido, los lineamientos que hemos desarrollado desde la perspectiva sociocultural pretenden constituirse en sustentos para la elaboración de dispositivos didácticos, entendidos como recursos de mediación y acción. Esos recursos simbólicos, cuidadosamente planificados, estarán orientados a superar la dicotomía entre los planteos contenidistas y extractivos que centran la actividad en la transmisión-apropiación de los contenidos disciplinares, y aquellos que se focalizan exclusivamente en el tratamiento lingüístico del texto. Así, entendemos que no es en la escisión, sino en la articulación entre contenido y lenguaje donde se da la construcción del conocimiento. En efecto, si, como hemos planteado, el conocimiento disciplinar es un hecho discursivo, una construcción social llevada a cabo por medio de la comunicación instaurada por el lenguaje, resulta necesario desarrollar acciones – en ese caso, la elaboración de dispositivos contextualizados – que atiendan justamente a esa articulación. De otro modo, la didáctica negaría por alguna vía – por la del contenido o por la del lenguaje – a la epistemología, es decir, contradiría el modo mismo en que el conocimiento es construido, sus propias características constitutivas y definitorias.

Didactic devices for the written language teaching and learning process at the university: some guidelines

Abstract

In this article, we will present a series of theoretical-methodological guidelines for the design of “didactic devices” for the teaching and learning of contents in subjects within the humanistic careers. These guidelines, developed within the framework of a Program of Accompaniment to teachers of the career of Education Sciences of the Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires Province, Argentina), are in accordance with the Vygotskian sociocultural perspective. Therefore, they seek to show the link between the disciplinary contents and the forms of discourse through which they take place as well as the proper reasoning of each field of knowledge.

Keywords: Didactic devices. “Disciplinary knowledge”. Written language. University.

Referencias

- BAUTIER, Elisabeth. Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. **Pratiques**. Université de Lorraine (France), n. 143/144, p. 11-26, déc. 2009.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje**, Universidad Autónoma de Madrid: España, n. 58, p. 43-64, 1992.
- CALSAMIGLIA, Helena. Decir la ciencia: Las prácticas divulgativas en el punto de mira. **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**, número monográfico, Barcelona (España), v. 2, n. 2, p. 3-8, jun. 2000.
- CASCO, Miriam. Afiliación intelectual y escritura en la universidad: un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, España, v. 7, n. 2, p. 34-53, May-June 2014.
- CASSANY, Daniel; LÓPEZ FERRERO, Carmen; MARTÍ, Jaume. La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelo y estrategia. **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**, número monográfico, Barcelona (España), v. 2, n. 2, p. 73-103, enero 2000.

CASSANY, Daniel; MORALES, Oscar. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. **Revista Memorialia**, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, Cojedes, (Venezuela), 2008.

CASTELLÓ, Monserrat. Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? In: POZO, Juan I.; PEREZ ECHEVERRIA, Ma. del Puy (Coord.). **La psicología del aprendizaje universitario**: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias. Madrid: Morata, 2009. cap. 7, p. 120-133.

CUBERO PÉREZ, Rosario; CUBERO PÉREZ, Mercedes; SANTAMARÍA, Andrés; SAAVEDRA MACIAS, Javier; YUSSEF, Juan José. Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. **Investigación en la escuela**, Universidad de Sevilla, p. 5-16, jun. 2007.

DELCAMBRE, Isabelle. Introduire des étudiants à la compréhension des discours universitaires. Première partie : quand les étudiants lisent pour comprendre. **Recherches**, Hergnies (France), n. 58, *Lire et comprendre*, p. 177-198, juin. 2013.

DORRONZORO, Ma. Ignacia; LUCHETTI, Ma. Fabiana. Los textos en el ingreso a la universidad: análisis conceptual y discursivo. In: Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, terceras, 2013, San Carlos de Bariloche. **Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, 2013. p. 1.133-1.152.

HALL, Beatriz. La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque. **Hologramática**, Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ, año 4, v. 2, n. 7, p. 79-105, agosto 2007.

KOZULIN, Alex. Instrumentos psicológicos. **La educación desde una perspectiva sociocultural**. Madrid: Paidós, 2000.

LERNER, Delia; AISENBERG, Beatriz; ESPINOZA, Ana. La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. **Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Buenos Aires, IICE – Facultad de Filosofía y Letras – UBA, p. 529-541, 2011.

MARIN, Marta. Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. **Hologramática**, Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, año 6, v. 4, n. 7, p. 61-80, agosto 2007.

MILLET, Mathias. Économie des savoirs et pratiques de lecture. Une contribution à l'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. **Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, Ecole Normale Supérieure de Lyon (France), n. 4, p. 57-74, enero 1999.

MORALES, María Alejandra; LENOIR, Yves; JEAN, Valérie. Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Barcelona (España), v. 5, n. 3, p. 115-132, 2012.

NUSSBAUM, Luci; TUSÓN, Amparo. El aula como espacio cultural y discursivo. **Signos. Teoría y práctica de la educación**, Universidad de Buenos Aires (Argentina), n. 17, p. 14-21, enero-marzo 1996.

OLSON, David. **El mundo sobre el papel**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998.

RIVIÈRE, Ángel. **La psicología de Vygotski**. 5^{ta}. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

SOLÉ, Isabel; CASTELLS, Nuria; GRACIA, Marta; ESPINO, Sandra. Aprender psicología a través de los textos. **Anuario de Psicología**, Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona (España), v. 37, n. 1-2, p. 157-176, abr.-sept. 2006.

TOLCHINSKY, Liliana. **Aprendizaje del lenguaje escrito**: procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y lenguaje**: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

VIGOTSKI, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo, 1978.

Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos à luz da presença indígena nas universidades brasileiras

Maria Sílvia Cintra Martins*

Resumo

Este trabalho comporta reflexões baseadas em pesquisa a respeito do letramento acadêmico, tendo em vista a realidade contemporânea brasileira da presença indígena nas universidades. Baseamo-nos, em parte, em pressupostos presentes nos Estudos do Letramento e, de forma complementar, em concepções presentes nos Estudos de Tradução. A pesquisa a que aludimos deu-se nos anos de 2012 a 2015, através de procedimentos e estratégias semelhantes àquelas presentes no que Lea e Street (2006) denominam “*Academic Literacies Model*”. Com base em pesquisa de viés participativo e empoderador (CAMERON, 1992), tivemos como objetivos: a) compreender como se dá a transição/tradução do gênero do discurso do relato (“*récit*”) para os gêneros do discurso acadêmico; b) propiciar que graduandos indígenas tivessem o acesso às práticas da escrita acadêmica, em conjunto com a reflexão necessária a esse respeito. Os resultados apontam não apenas para o modelo dos Letramentos Acadêmicos como adequado para o sucesso de sujeitos oriundos de grupos minoritários no acesso ao letramento hegemônico, mas também para a necessidade da prática desse modelo sempre que visualizarmos nesses sujeitos e em suas demandas o potencial de transformação da universidade em outros setores. Sugere-se a importância do incentivo ao trabalho criativo com a linguagem (FRANCHI, 1988, 1992, 2006a; ILARI, 2003). Aponta-se, ainda, para a pertinência do texto poético na transição entre práticas letradas diversas e para a necessidade de sua prática sempre que se tratar, de fato, da busca pelo letramento de caráter crítico.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Tradução. Oralidade. Poético.

Recebido em:22/04/2017

Aceito em:08/10/2017

* Professora Associada do Departamento de Letras da UFSCar com atuação no PPGL/UFSCar e no TRADUSP. Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA “Linguagens em Tradução” (CNPq).

1 Introdução

Os Estudos da Tradução apresentam-se como campo interdisciplinar propício para se pensarem questões como aquela da escrita acadêmica e de seus elos com uma identidade em formação, mesmo porque, para além das postulações elitistas e essencialistas, centradas no que seria certo ou errado ao se produzirem textos escritos, cada vez mais, na sociedade multicultural e pluriétnica em que vivemos, a questão, aparentemente retórica, que Brian Street (1993) nos propôs, exige de nós respostas mais precisas: por que, em meio aos mais diversos letramentos, apenas um foi escolhido como aquele de prestígio?

A resposta tem sido rápida, porém já incapaz de resolver problemas ou propor soluções: seria uma questão voltada ao poder das elites, na linha do que Gnerre (1991) nos respondeu faz tempo. No momento atual, assim o compreendemos, os Estudos de Tradução podem trazer novas luzes para entendermos detalhes microtextuais e microssociais que podem ter ficado negligenciados nas abordagens de tendência macrossocial. Neste caso, temos, ainda, como nossa principal referência as postulações de Roman Jakobson (1969) em torno das diferentes possibilidades de tradução: interlinguística, intralinguística e intersemiótica. Talvez não seja apenas um detalhe ou coincidência o fato de se tratar de pensador que trazia em sua visada o texto poético. A questão se torna, no entanto, mais complexa e desprovida da aparente banalidade, quando nos lembramos do alerta de Henri Meschonnic (1982, p.13), poeta, linguista e tradutor, a respeito do papel que o ritmo deveria ter nos estudos da linguagem, como “uma parte que é talvez a mais importante”, e da forma com que aponta para a necessidade de se construir uma teoria geral sobre o ritmo, com vistas a retirá-lo dos espaços mais restritos do texto literário ou da língua falada.

Aparentemente, não estaríamos longe da concepção de ritmo em Bakhtin, cuja obra vem se constituindo como uma das principais referências para os Estudos do Letramento, e em que ritmo, tom e valor apreciativo são vistos de forma interligada, mesmo porque também Meschonnic é enfático na referência à Ética e à Política. É fato, no entanto, que as reflexões advindas de Meschonnic contribuem, de preferência, para um enfoque de aspectos microtextuais (o léxico, a sintaxe, a prosódia), enquanto que, com Bakhtin, somos levados a refletir sobre o acento apreciativo (ideológico) que o ritmo comportaria. Fundado na crítica à

forma superficial e limitada com que o ritmo via de regra é abordado nos estudos literários, apenas do ponto de vista da métrica, e baseando-se particularmente em Émile Benveniste, Meschonnic (1982, p. 216-217) propõe-nos esta definição: ¹

Defino o ritmo na linguagem como a organização das marcas pelas quais os significantes, linguísticos e extralinguísticos, (sobretudo no caso da comunicação oral) produzem uma semântica específica, distinta do sentido lexical, e que chamo de significação: isto é, os valores próprios a um discurso e apenas a ele. Essas marcas podem se situar em todos os níveis da linguagem: de tonicidade, de prosódia, léxico ou sintático. Constituem, juntas, uma paradigmática e uma sintagmática que neutralizam precisamente a noção de nível. Contra a redução comum do sentido ao léxico, a significação pertence a todo o discurso, está em cada consoante, em cada vogal que, como paradigma e como sintagma, desencadeia séries.

Vale lembrarmos, de passagem, que um dos problemas inerentes aos estudos dos gêneros do discurso, conforme amplamente sinalizado e debatido, constitui-se na tendência à compartimentação, ou seja, apesar de tanto nos referirmos ao “contínuo dos gêneros do discurso”, ainda certa descontinuidade parece estar presente. Por isso mesmo, conforme ficará mais claro no decorrer deste trabalho, um de seus focos residirá na explicitação de elos que deem conta das lacunas responsáveis por tal compartimentação, apontando para formas de seu preenchimento. É digno de nota, aliás, que, com exceção do termo “narrativa”, que pode aludir ao texto literário, embora não necessariamente, nenhuma menção é feita ao texto poético no quadro que nos propôs Marcuschi (2001).

Recorremos à tripartição proposta por Meschonnic (2008), de modo a entendermos melhor como nos referir de forma adequada às modalidades oral e escrita do discurso, i.e., como pensar melhor nas transições entre gêneros, e que papel o gênero do discurso poético poderia ter nesse entremeio. O linguista francês nos propõe pensarmos em três modalidades de linguagem, e não apenas em duas: o falado (“le parlé”), o escrito (“l’écrit”) e a oralidade (“l’oralité”). A “oralidade” estaria presente tanto na língua falada como na escrita, sendo mais propícia ou tendo maior visibilidade no texto poético (“l’écriture”), que comportaria a erotização da linguagem, isto é, as marcas do corpo na linguagem em sua subjetivação máxima.

¹ Tradução minha, assim como dos demais excertos da obra de Meschonnic aqui presentes, com a qual dialogo, à medida que avanço possibilidades de derivação do que nela aparece esboçado e disperso.

Partimos da percepção, em pesquisa efetuada no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de que, através de reflexões que incluíssem (a) o ritmo (seja o poético, seja o retórico), (b) os elos de transição entre textos de diferentes gêneros do discurso e (c) uma compreensão renovada sobre o que seria “oralidade”, poderíamos compreender melhor as intuições dos que tanto condenam as marcas de oralidade na escrita acadêmica. Além disso, passamos a nos dar conta da necessidade de alertar para a importância de se desvendarem os elos de transição a que nos referimos, sempre que a pesquisa se localizar na área de ensino e aprendizagem de línguas, e particularmente com o foco no processo de escrita de textos diversos.

Habituo-nos a pensar nas hibridizações (que sem dúvida existem), na heterogeneidade (que também sempre está presente), porém nenhuma dessas categorias, assim nos parece, nos propicia falar, com mais propriedade, de algo que quer estar na linguagem, que faz parte de sua ontologia, porém que é constantemente apagado, chamado a se apagar, constrangido ao apagamento. Sem dúvida, é certo, foi nossa pesquisa de viés participativo junto a graduandos indígenas que propiciou, na prática, a compreensão mais profunda de aspectos da teoria meschonniciana que buscávamos compreender e aprofundar. Não que necessariamente apenas esses sujeitos pudessem nos permitir essa compreensão; porém, é fato que são situações-limite as mais propícias a revelarem determinados fenômenos, ou a revelarem-nos de forma mais chamativa. Referimo-nos à presença do contingente indígena nas universidades como sendo uma situação-limite, em função da existência do hiato que separa as práticas de letramento em suas comunidades de origem daquelas típicas do ambiente acadêmico, alertando que, conforme será explicado adiante, não se tratava do fato de serem usuários de outras línguas nativas. De modo geral, para os graduandos indígenas na universidade em que se desenvolveu a pesquisa, e ao menos naquele período, a língua portuguesa era considerada L1, mesmo porque, conforme vimos podendo constatar, apenas poucas comunidades indígenas brasileiras ainda têm contato com a língua de seus ancestrais como língua primeira.

Entendemos ser fundamental mencionar, ainda, nesta Introdução, a importância da obra de Carlos Franchi (1988, 2006a e b), no que concerne a seu alerta para a fertilidade da tradução intralinguística que, em seus trabalhos, explorou sob o enfoque da “atividade epilinguística”. Importante, também, a menção à homenagem de Ilari (2003) a Franchi, em trabalho em que, entre outros aspectos,

trata de nos mostrar o quanto a linguagem possui mais de criativo, de heurístico, que de passivo, assujeitador ou estruturado. Como provas desse fenômeno, remetemos à *energeia* humboldtiana, à criação poética e à tradução.

2 A oralidade, o ritmo e a subjetivação da linguagem

É em Benveniste (1976) que Meschonnic se baseia para destacar, de forma enfática e *ad nauseam* o contraste entre os funcionamentos semiótico (centrado no signo, no produto e nas descontinuidades) e semântico da linguagem (fundado nos processos, no discurso e na continuidade). Questões de que, certamente, todos já temos algum conhecimento, porém frequentemente de forma descontínua, ou seja, como itens de nosso conhecimento, dos quais nos apropriamos intelectualmente, sem integrá-los carnal ou afetivamente, sem que eles se entranhem em nós, nos modificando enquanto pessoas, transformando nossa Ética, enquanto nossa maneira de nos relacionarmos e de vibrarmos energeticamente uns com os outros.

Vale lembrar, ainda, que, em seus diversos trabalhos, Meschonnic insiste em nos chamar a atenção para a forma com que, dentro dos estudos linguísticos, o texto poético tem sido deixado ou completamente de lado, ou no âmbito das excepcionalidades. O trabalho poético seria um trabalho diferenciado com a linguagem e, por isso mesmo, por mal compreendido, deixado à margem dos estudos linguísticos.

Conforme sabemos, nos Estudos da Linguagem, assim como presente em Discini (2006), a referência ao poético é feita com frequência com base na categoria bakhtiniana da carnavalização, o que, de toda forma, faz que, por um lado, o poético seja, ainda, colocado à margem e na dependência dos gêneros já sacralizados; por outro, que seja sempre considerado a partir de certa exterioridade em relação a um trabalho que, de fato, seria interno à linguagem. Haveria os gêneros do discurso em geral, e haveria a possibilidade de sua carnavalização. Em livros didáticos de Língua Portuguesa, muitas vezes a crônica e o poema são contemplados a título de exemplo do que sejam gêneros do discurso, porém prevalece o enfoque do descontínuo e da compartimentação. Mais recentemente, é certo, temos presenciado estudos em torno da forma de produção e circulação dos textos literários, assim como a presença mais marcada da ênfase na necessidade de utilização do texto poético em sala de aula. Entendemos, no entanto, que o

porquê dessa ênfase e dessa necessidade não nos é, ainda, suficientemente claro do ponto de vista linguístico propriamente dito. Afinal, uma questão seria aquela de se referir à importância de estudos transdisciplinares, em que a Linguística e os Estudos Literários entrariam em diálogo; outra questão seria aquela própria aos estudos linguísticos em sua natureza, em que o signo poético passaria a ser visto em seu cerne. Por isso mesmo, aliás, os estudos em torno da produção e circulação de textos de teor literário ainda não nos dizem nada sobre o signo poético em si, talvez por não se tratar mesmo de seu foco. E com isso nada nos esclarecem sobre o papel do fazer poético em sua comunicação com a linguagem do cotidiano, nem tampouco sobre os elos que podem propiciar, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou mesmo, no caso a que nos dirigimos, do acesso à escrita acadêmica.

Nesse sentido, há algo de revolucionário, de ousado e muitas vezes até de incompreensível, ao menos à primeira vista, na proposta de Meschonnic, de que a linguagem poética seja vista ao lado da linguagem convencional, e em íntima comunicação com ela: o poema como a erotização da linguagem, como seu grau máximo de subjetivação. Escrever poeticamente é inserir-se na linguagem, transformando-a e sendo transformado por ela; nesse sentido, escrever poeticamente conecta-se, intimamente, com a afirmação meschonniciana de que pensar é transformar o pensamento (MESCHONNIC, 2008). Por outro lado, a linguagem poética seria dotada de aspectos prosódicos e rítmicos próprios, que lhe atribuem a força da linguagem, a linguagem potencializada, erotizada, portadora de marcas do corpo, fenômeno que conduz, conforme defendemos em Martins (2010; 2017), ao seu reconhecimento, quando presentes no texto que não se pretende poético, e particularmente no texto do círculo da atividade acadêmica, como marcas indesejáveis de oralidade na escrita.

Teremos, de toda forma, que entender por que esse fenômeno é considerado indesejável, além, é claro, de deixar mais nítido o que seja afinal “oralidade”; cabe, ainda, denunciar o fato de que, com essa alegação de que seriam indesejáveis “marcas de oralidade na escrita”, apenas mudamos o foco da discriminação, mas o entendimento do que seja uma língua continuaria se valendo de fatores homogeneizadores, excludentes e discriminatórios. Não diremos elitistas, pois na medida em que venhamos, afinal, a compreender o que seja “oralidade”, passaremos a ver que não é disso que se trata. Haveria uma discriminação e um sentido de exclusão ainda mais perverso, porque não se trata de uma questão de poder das elites, mas de uma questão que perpassa a Ética, e não proviria necessariamente das elites. Em certo sentido, uma questão de microfísica do poder.

Linguagem é vida, linguagem é ritmo e vibração humana, linguagem é corporalidade e espiritualidade – podemos dizer isto, nesta entrada do século XXI, já não tão marcadamente intelectualista – de tal forma que a imposição de determinadas maneiras de dizer em detrimento de outras – vale notar que não estamos tratando aqui de assuntos ou de conteúdos, mas de maneiras de dizer –, em conjunto com a coerção ao apagamento das marcas de pessoa, de subjetividade, envolve violência e desrespeito à Ética, em seu sentido mais profundo.

Anotemos, aqui, a forma com que Meschonnic se refere à oralidade:

(...) só a escritura, como subjetividade máxima da linguagem, realiza plenamente a oralidade. Mesmo porque a oralidade não é, para mim, essa confusão com a fala, mas este modo de significação da linguagem em que o ritmo e a prosódia dominam, conduzem a dança. Na escrita e no falado. De fato, é essencialmente na escritura, no sentido literário da palavra, que se constata isso (MESCHONNIC apud ANCET, 1977, p.65).

Se é na escritura, enquanto escrita poética e literária, que se dá o grau máximo de subjetividade, o corpus de que podemos tratar em Martins e Carvalho (2017), e ao qual fazemos referência indireta por falta de mais espaço neste momento, desvela essa erotização da linguagem às portas da academia, entranhada nos textos que não são necessariamente poéticos, mas embebidos dessa poesia enquanto oralidade, ou seja, enquanto linguagem erotizada, plena de sentimentos e de emoções.

Como se trata de algo com que nos deparamos a cada instante, porém frequentemente sem que atentemos para sua força (mesmo porque, em nosso entender, implica as dimensões mais ocultas do letramento), valerá a pena tratar de descrever esse fenômeno com mais detalhes (detalhes que se encontram dispersos na farta e prolixa obra de Meschonnic):

1. Estamos diante de uma derivação daquilo que Benveniste (1976) esboçou, particularmente em “Da subjetividade na linguagem” e “O aparelho formal da enunciação”;

2. se queremos pensar num contínuo da linguagem, em seu sentido plástico, camaleônico, flexível, faz-se imprescindível a reflexão sobre a oralidade enquanto essa terceira dimensão da linguagem, presente tanto na modalidade falada como na escrita;

3. oralidade como a própria subjetivação da linguagem, na medida em que se apropriar de qualquer linguagem implica subjetivá-la;

4. como subjetividade inerente à linguagem (própria de sua ontologia), trata-se de seu aspecto recitativo (“*récitatif*”), de sua rítmica, de uma forma específica de dizer-se “eu” diante de um “tu”.

Intimamente relacionado à oralidade, Meschonnic define o ritmo como a organização da “*parole*” na “*écriture*”, chamando a atenção para a escuta da panrítmica própria à oralidade, ou seja, à presença do corpo na voz, e para a necessidade de se analisar a força do dizer, e não só o significado do que é dito, mesmo porque este seria inapreensível sem aquela. Ritmo como organização do movente, do contínuo, a organização do movimento da palavra na escritura, a organização de um discurso por um sujeito, e de um sujeito por seu discurso; ritmo que engloba a prosódia e a entonação (no caso da fala); ritmo como operador do sujeito e do discurso, visto, nesse caso, em estado performativo, e retomando-se, com isso, a serialidade do texto, quando o sentido de um dizer não provém de cada uma das palavras, uma após a outra, mas de certa força ou modo aspectual que passa a interligá-las (MESCHONNIC, 1995).

Não seria excessivo lembrar que, se as cadências, ritmos e ressonâncias se impregnam nos textos, sejam orais ou escritos, isso se dá pela continuidade com que aspectos presentes na realidade sócio histórica e nos seus sujeitos deixam suas marcas nos produtos semióticos que aí circulam, dentro de uma relação de continuidade entre a linguagem cotidiana e aquela da escritura, não fazendo sentido, assim, a oposição dicotômica entre o oral e o escrito, entre a língua falada e a escrita ou, ainda, entre textos poéticos e não poéticos. Retomamos mais algumas palavras de Meschonnic (2010, comentários nossos entre colchetes), lembrando que as considerações do linguista francês com relação à tradução interlinguística são também, em nosso entender, aplicáveis à tradução intralinguística, ou seja, aos processos de transposição intergenérica na mesma língua:

Chamo então as traduções [podemos aqui pensar na tradução intralinguística, do texto carregado de erotização para o texto acadêmico] de apagantes, já que elas apagam o ritmo e o significante (...) O problema poético [e ético] é dessemiotizar para fazer entender uma semântica sufocada pela semiótica, uma semântica serial. (...) O significante, na sua semântica serial é a força. Traduzir/escrever é traduzir a força. (...) mas a força é o que leva e traz o sentido. É o movimento do sentido. Nada mais simples. A coerência do continuum, contra a coerência do signo (...) É toda a diferença entre atividade e produto (...) Está claro, então, que escrever supõe repensar toda a teoria da linguagem. E

que traduzir é a prática que, mais do que qualquer outra, coloca-a em jogo. A conclusão é que o desafio do traduzir é transformar toda teoria da linguagem. Sim, uma verdadeira revolução cultural. (MESCHONNIC, 2010, p.19-21)

Cada vez mais, por isso tudo, pareceu-nos necessário destacar, não a tão alegada dificuldade que os estudantes teriam de lidar com a linguagem acadêmica, mas a dificuldade ou intolerância – paradoxal – da academia para com uma linguagem que se apresente em sua força de subjetividade. Sem espaço aqui para nos focarmos em exemplos de textos produzidos pelos graduandos indígenas, remetemos a Martins e Carvalho (2017), lembrando a constância com que esses textos se alinhavam ao gênero do discurso do relato (“récit”), com suas marcas de subjetividade, assim como caracterização léxico-sintática e rítmica peculiar.

Faz-se importante destacar, de toda forma, que, se é fato que o modelo dos *Letramentos Acadêmicos*, com os quais nos alinhamos e que também defendemos (conforme será explicitado adiante), dão conta de uma gama de fatores, no que tange, no entanto, a aspectos propriamente linguísticos, podemos correr o risco da mescla entre o modelo cognitivo e o dos *Letramentos Acadêmicos*, sempre que tratarmos de forma compartimentada os aspectos sócio-ideológico-culturais, de um lado, e os linguísticos de outro. Explicamo-nos: não se trata de lidar conceitualmente com a vertente crítica do letramento, se não nos dermos conta de que, para se realizar de forma plena, esse aspecto crítico necessita travestir-se de forma, de força de linguagem, de ritmo. Em certo sentido, diríamos, trata-se de trazer para o âmbito dos estudos linguísticos algo semelhante àquilo com que a filosofia já vem se debatendo desde Merleau-Ponty (1964), passando, antes, por Spinoza e Humboldt: se no âmbito da Filosofia passou-se a questionar a possibilidade do acesso à verdade e à conceituação a esse respeito sem levar em consideração o papel das próprias palavras utilizadas para essa reflexão, na Linguística, conforme defendemos, não acederemos a uma visão crítica a respeito da linguagem – e junto com ela, a uma proposta crítica de ensino de línguas – sem passar pelo manuseio das palavras em seu quefazer poético.

Apresentamos aqui, antes de passar para o próximo item, e a título de ilustração do *corpus* ao qual fazemos referência, excerto de texto de vestibulando indígena do ano de 2009:²

A terra é uma vivência amorosa que estamos vivendo no cotidiano,
entre os ventos, o mar, a natureza e os animais. Entretanto,

2 Agradecemos à Fundação VUNESP, que nos disponibilizou as redações para a finalidade de pesquisa. Lembramos que foi feita revisão convencional do texto de forma a não expor os sujeitos de pesquisa.

temos direitos a serem respeitados diante dos seguintes deveres: principalmente, a terra precisa da gente para que possamos sobreviver e cuidar, por isso urge respeitar o meio ambiente. Atualmente a forma não é a mesma que o antigo, a terra vem sofrendo, gritando e ninguém ouve de ser perdoado.

Como breve observação, chamamos a atenção, neste caso, para a forma com que, em se tratando da circunstância de escrita de redação de vestibular, seria de se esperar texto de caráter argumentativo com o predomínio da estratégia do discurso; mesclam-se, no entanto, elementos próprios à estratégia do “*récit*”, assim como uma escolha vocabular mais típica de textos de caráter poético. É certo, além disso, que as opções sintático-semânticas comportam uma rítmica específica, uma panrítmica que atribui ao texto certa nuance muito frequentemente caracterizada pejorativamente em função da presença de “*marcas de oralidade na escrita*”. Encontra-se, de toda forma, certa aspectualização que, em nosso entender, exatamente por se relacionar com a presença da subjetivação na linguagem, não se trataria de apagar, mas de traduzir.

3 A prática de pesquisa a iluminar a teoria³

Alguns esclarecimentos se fazem necessários. Não estamos postulando que os estudantes chegam à universidade portadores de uma linguagem ideal, mas, sim, que a linguagem que trazem é portadora de marcas positivas, e não negativas, de uma força que quer se manifestar na linguagem, que necessita de tradução – e não de apagamento e substituição – e que não lhes pode ser negada: decerto, não será com o apagamento e com a semiotização (nos termos de Meschonnic) de sua linguagem que poderemos contribuir para uma formação ética e cidadã, ou, de resto, para uma escrita dotada de autonomia e de força de linguagem. Nesse sentido, a presença indígena nas universidades brasileiras nos alerta, na verdade, para a necessidade de um trabalho com a linguagem que certamente não tange apenas a eles.

Observamos, de passagem, que não se trataria de buscar resolver essa questão da transição às práticas letradas acadêmicas por vias de processos de retextualização

3 Reconhecemos a importância de apoios FAPESP 2009/13871-4 e 2015/24353-5, que tornaram viável parte significativa dos resultados de pesquisa apresentados aqui. Lembramos, ainda, a autorização do Comitê de Ética para a pesquisa, sob o número 17948113.7.0000.5504 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Mais detalhes a respeito desta pesquisa aparecem em Martins (2014), assim como em Martins e Carvalho (2017).

(na substituição de determinadas palavras, que seriam consideradas como pertencentes ao âmbito da oralidade, ou portadoras de “marcas de oralidade”); é nesse ponto que defendemos, em lugar deles, os processos de tradução, no que implicam levar-se em consideração a força da linguagem, a panrítmica, a semântica serial. Traduzir, assim, nesse caso da transposição de textos de um gênero a outro (no caso em pauta, do gênero do *récit* para os gêneros do discurso acadêmico), comportaria procedimentos próprios da tradução literária, em que os critérios de fidelidade vêm sendo repensados, considerando-se que, mais importante que uma tradução literal, que fosse substituindo palavra a palavra, seria levar em consideração o ritmo, a prosódia, a força da linguagem, de forma a transpô-la para a outra língua. Frequentemente, no entanto, conforme sabemos, quando tratamos da transposição/tradução intergenérica, o critério da dicotomização subjetividade/objetividade encontra-se sobremaneira presente.

Não se trataria, assim de dessubjetivar a linguagem; ao contrário: tratar-se-ia de dessemiotizá-la. Não se trataria, portanto, de eliminarmos as marcas de oralidade da escrita; tratar-se-ia, em vez disso, de traduzi-las; já que não se trata de traduzir apenas o léxico, mas de levar-se em conta a *energeia*, a força da linguagem, sua panrítmica – sem dúvida, um trabalho bastante complexo a se empreender sobre a linguagem, complexo e promissor, complexo e profético, já que aquilo de que necessitamos, de forma a retirar a linguagem de sua condição de asfixia, é retirá-la dos processos e procedimentos de sacralização.

Passamos a relato sucinto de alguns detalhamentos da pesquisa que conduzimos, na Universidade Federal de São Carlos, a partir do ano de 2009, e que teve como foco a forma de apropriação do letramento acadêmico por parte de graduandos indígenas, assim como a complexa forma de transição que vivenciam a partir dos gêneros do discurso que praticam em suas comunidades de origem. É digno de nota o fato de que, segundo o censo de ensino superior apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2013, do total de 6.739.689 brasileiros matriculados em instituições públicas e privadas brasileiras, em cursos presenciais e a distância, 9.756 matrículas eram de estudantes indígenas. Também de acordo com o INEP, o número de indígenas matriculados no ensino superior veio a crescer 255% entre os anos de 2010 e 2016. O contato com os estudantes indígenas na universidade de que tratamos deu-se a partir de suas participações em Atividades de Extensão coordenadas pela autora deste trabalho, enquanto professora de Departamento de Letras. Por meio

dos encontros, houve a oportunidade de conhecer um pouco mais do universo dos graduandos indígenas, de sua forma de se expressar em língua portuguesa, assim como de seus impasses em torno da escrita acadêmica. Vale destacar, no entanto, que, no caso de que tratamos, a língua portuguesa era L1 para a maioria dos graduandos indígenas, contrariamente ao que supunham, de início, os próprios gestores da secretaria local de Ações Afirmativas.

É importante enfatizar, conforme Martins e Carvalho (2017), que, no que tange à compreensão do acesso à escrita acadêmica, até a década de 1980 prevaleceu a vertente cognitiva, de resto também predominante à época na área de ensino e aprendizagem de línguas em geral, e de toda forma ainda bastante presente nos diversos níveis de ensino. Lea e Street (2006) referem-se, nesse caso, a três perspectivas: a cognitiva, que podemos considerar como pertencente a um enfoque algorítmico, i.e., centrado em estratégias e competências linguístico-cognitivas consideradas necessárias para a elaboração de textos; aquela de cunho interacional, que prevê a socialização acadêmica, porém ainda não comporta uma visada crítica, ou seja, de cunho sociológico mais abrangente; e a terceira, dos *Letramentos Acadêmicos*, de caráter mais complexo e crítico.

O primeiro modelo, de modo geral mais centrado no professor e na forma com que pode conduzir seus alunos à apropriação de determinadas competências escolares ou acadêmicas, implica o reconhecimento de habilidades individuais relativas ao domínio da língua formal, bastante presente, entre nós, nos cursinhos preparatórios para o vestibular, por exemplo. Podemos associá-lo, ainda, ao que Street (1993) veio a denominar modelo autônomo do letramento, já que centrado na escrita e nas habilidades que lhe seriam inerentes de forma relativamente isolada. O segundo modelo, bastante presente em nossas universidades, mesmo naquelas em que vigoram ações afirmativas, mostra-se redutor, se sujeito ao crivo de uma análise contemporânea que se dê conta de questões etnocêntricas, já que parte do princípio de que a socialização acadêmica, em si, seria a chave para a superação de certa defasagem cultural de que minorias étnicas seriam portadoras. Baseia-se, assim, no pressuposto da necessidade de aculturação em discursos e disciplinas determinadas, para que suas peculiaridades sejam apreendidas e, desse modo, os graduandos sejam capazes de se apropriar do discurso acadêmico hegemônico com êxito. Note-se que, de toda forma, este modelo comporta a presunção do déficit cultural, já criticado por Soares (1986), entre outros, na década de oitenta.

O terceiro modelo, aquele dos *Letramentos Acadêmicos*, é considerado pelos autores “(...) o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do

aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades (...), consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos” (LEA; STREET, 2006, p.546). É digno de nota o fato de que este modelo se coaduna com a abordagem ideológica do letramento (Street, 1993), na medida em que comporta viés crítico, o qual se dirige até mesmo ao círculo da atividade acadêmica, de forma a desvelar os aspectos ocultos com que se constroem os discursos nesse âmbito. Segundo Corrêa (2011) ao criticar os demais modelos, Lea e Street buscam apontar para uma dimensão do letramento ainda não suficientemente explorada, chamando a atenção para a “(...) presunção sobre a transferência automática de um contexto a outro”, assim como para o “(...) ocultamento de que as próprias habilidades cognitivas relativas à escrita são produto da apreensão do funcionamento da escrita e do letramento em contexto” (Corrêa, 2011, p.339).

Este foi o modelo com o qual nos alinhamos, em princípio, no decorrer dos encontros promovidos em atividades extensionais, fazendo-o de forma situada, ou seja, levando em consideração os fatores contextuais e múltiplos de nossa realidade pluriétnica. Vale notar, no entanto, que muito embora façamos referência à teorização apresentada por Lea e Street, mostrando de que maneira nossa prática se alinhou à vertente defendida por eles, isso não se deu, de toda forma, como aplicação de uma teoria a nossa prática, ou como forma de testagem de uma teoria. Nossa principal referência centrava-se na epistemologia freiriana (FREIRE, 1976; 1978), que prevê a horizontalidade nas relações professor / aluno, assim como a inter-relação entre acesso à escrita e conscientização, de tal forma que pensar nos *Letramentos Acadêmicos* na linha de Lea e Street deu-se como confluência com um pensamento com o qual já se tinha familiaridade, em seus contornos principais, nos Círculos de Cultura coordenados no final da década de setenta, em plena vigência do AI5 em nossas terras.⁴

Dessa forma, no caso das atividades extensionais, foi priorizado o diálogo horizontal, dentro da proposta freiriana, em que todos aprendem juntos, professores e alunos. Isso porque, mais do que em outros casos, cabia a professores e pesquisadores, nessa circunstância *sui generis* da presença indígena na universidade, escutar seus alunos, de modo a cada vez entender melhor quem eram seus interlocutores, portadores de culturas diversas e, fundamentalmente,

4 A autora coordenou Círculo de Cultura em Associação do Bairro de Novo Osasco (Osasco/SP) no ano de 1978.

de uma outra perspectiva a respeito da História do Brasil. Em função disso, os encontros eram fundamentalmente dirigidos a sessões de filmes e debates em torno da temática indígena, tornando-se o trabalho com os textos escritos atividades complementares. Essa forma de lidar com atividades de ensino e de extensão atraía esses novos graduandos, em parte porque as sessões haviam se tornado um ponto de encontro de indígenas de diferentes departamentos da universidade, em parte porque sabiam que ali suas falas eram valorizadas e levadas em consideração.

Em Martins e Carvalho (2017), há referência a relatos de graduandos indígenas no decorrer das atividades extensionais, em que foi destacada a discriminação por parte de estudantes não indígenas, como aquele apresentado por caloura do curso de Psicologia acerca de evento no restaurante universitário: *“Eu estava na fila com minha amiga, quando chegou um menino que perguntou o que eu estava fazendo aqui, porque não é lugar pra índio e também questionou se eu vou conseguir acompanhar o curso. Eu me senti tão mal, como se ele não me visse como gente”*. A partir das palavras da aluna, foi iniciado um longo debate sobre questões culturais que abarcam a sociedade em geral, e todos os alunos indígenas argumentaram que a universidade precisa de mudanças para melhor recebê-los, pois as barreiras socioculturais ainda são fortes e prejudicam ou comprometem de forma definitiva sua permanência.

É interessante lembrar a forma com que Freire se furtava a referir-se a sua proposta como a uma metodologia de ensino, preferindo entendê-la como epistemologia – escolha que aponta para a própria impossibilidade de uma aplicação, já que a perpassa (assim como no caso da proposta de Meschonnic) o anseio pela Ética, pela Estética e pela Política. Entendemos, de resto, que não se pratica ou aplica algo – dentro da profundidade e complexidade aqui envolvidas – de que já não estejamos profundamente embebidos e convencidos de antemão. É fato, assim, que a maneira de abordar os *Letramentos Acadêmicos*, nesse caso, levava em consideração a importante perspectiva do fortalecimento daqueles a quem, de alguma forma, havia sido negada a voz. Por isso mesmo, não faria sentido, nesse contexto, nem a vertente cognitiva, apenas centrada em determinados aspectos dos textos (coesão, coerência, adesão a regras gramaticais), mesmo porque seria mais uma forma de silenciamento ou, ao menos, de imposição de traços de uma cultura sobre a outra; nem a vertente interacionista, que pressupõe a necessidade que os recém-chegados teriam de conviver com a cultura do outro de forma a melhor assimilá-la – na qual é visível certa presunção de superioridade étnica e cultural.

Faz-se importante ressaltar, ainda, a ressalva frequente no contexto universitário, particularmente com relação aos graduandos que ingressam por sistema de cotas, que chegariam despreparados e com sérias defasagens em relação ao letramento acadêmico. Visão que, em nosso entender, requer, para a solução da problemática que implica, uma abordagem crítica – naquele sentido que a Escola de Frankfurt construiu, de uma abordagem abrangente, que relaciona as partes com o todo que as circunda –, a qual desvele as questões de poder e as normas restritivas que estão em jogo, de tal forma que, nesse âmbito, ao apropriar-se das novas modalidades de escrita, o graduando o faça, enquanto simultaneamente constrói uma visão crítica a seu respeito, e não de forma idealizada.

4 As marcas de oralidade e os aspectos ocultos do letramento

Segundo Corrêa (2011), o presumido social, i.e., o aspecto pressuposto ou oculto nas práticas sociais, abarca toda a produção de sentido, estendendo-se, também, aos gêneros do discurso (no que contém de estrutura, temática e estilo peculiares). Fundado em pesquisa com textos de estudantes pré-universitários, o autor destaca que o segundo modelo mencionado acima, o de socialização escolar, conduz os estudantes a buscarem adaptar, de forma relativamente artificial, suas produções ao que lhes é solicitado no exame vestibular, centrados em determinados padrões de estrutura e de linguagem. O terceiro modelo – aquele dos *Letramentos Acadêmicos* –, em contrapartida, tentaria explicar o funcionamento da escrita e do contexto de letramento com base nas “dimensões ocultas”, visto que abarca identidades, relações entre os sujeitos, questões culturais, de poder e de autoridade.

Martins (2008), à sua maneira, faz referência a fenômeno semelhante, ao mencionar a forma com que Goody (1968) aludiu ao “letramento restrito” próprio de sociedades tradicionais e relativamente fechadas, em que alguns aspectos da linguagem escrita tornam-se restritos ao acesso de uma minoria, que o trata de forma naturalizada, ou seja, como se não houvesse regras ou chaves específicas para sua apropriação. Martins (2009, comentários nossos em colchetes) alude, através do seguinte relato, às dimensões ocultas ou restritas do letramento:

(...) fiquei chocada quando, paradoxalmente, Jessica (nome fictício), uma pós-graduanda que fazia parte de nosso Grupo de Pesquisa, disse: “Aqui na universidade a maioria dos professores

parece esconder seu conhecimento”. Novamente, poderia parecer apenas uma reclamação típica de estudantes, mas como estava atenta a essas questões relacionadas com o letramento restrito [“restricted literacy”] e com suas dimensões ocultas ou secretas, comecei a conceber a ideia de um contínuo de gêneros do discurso [que complementaria o contínuo informal/formal], que iria de suas dimensões mais ocultas às menos ocultas, e que se torna mais reconhecível no caso das pessoas consideradas analfabetas que ingressam no universo letrado, existindo, no entanto, em outras situações, e também no nível universitário (MARTINS, 2009, p.116, tradução nossa).

Retomamos, a propósito, a reflexão em torno do que seja oralidade, assim como do que sejam as pretensas marcas de oralidade na escrita, para lembrar que, talvez, no âmbito da pesquisa em torno do letramento acadêmico, ainda não se tenha tornado suficientemente nítido o que está em pauta nesse caso; também com vistas a chamar a atenção para esse aspecto oculto ou presumido do letramento, em que certa maneira de se pronunciar torna-se negada, sem que se conheçam as raízes inerentes a essa negação, ou, inversamente, sem que se compreendam as origens daquilo que necessitaria ser negado.

Entendemos, assim, que talvez estejamos, neste caso, diante de dimensões de tal modo ocultas, que ainda estão abertas a pesquisa, trazendo-nos, em certo sentido, de volta à pergunta que se colocou logo de início – por que, diante de tantos letramentos, apenas um deles adquiriu estatuto de prestígio? – à qual se adiciona outra pergunta de teor ainda aparentemente enigmático: por que seria vedada a entrada do corpo e de suas derivações na escrita acadêmica?

Alertamos, de resto, para o fato de que, provavelmente, é a mistura entre fenômenos implícitos à escrita com fenômenos próprios à leitura – e considera-se fundamental a separação, ao menos analítica, de ambos, de forma a entender melhor as nuances que os caracterizam – que conduz à presunção simplificadora das marcas de oralidade na escrita; ou seja, se para aquele que consome textos, que os lê, podem chamar a atenção, em princípio, as pretensas marcas da oralidade na escrita, talvez pelo fato de, inadvertidamente, priorizar o produto da escrita, em detrimento de seu processo, não é dessa forma, à moda de um pastiche, que se constrói o texto. Essa presunção implicaria, é certo, o demérito ou simplificação extrema do trabalho do escrevente, ao supor que ele traz para a escrita certo hábito de fala, atribuindo ao texto, de forma inadvertida, aspecto heterogêneo ou híbrido.

Mais interessante e profundo será pressupor o princípio heurístico em sua força

criativa de *energeia*, já que, se, na leitura, podemos passar a priorizar o produto, o *ergon*, talvez por conta de certa “ruse” (trapaça ou artifício) da linguagem (mesmo que a leitura em si envolva um processo ou um processamento), na escrita, no entanto, é a *energeia*, enquanto atividade produtiva, que está em jogo. *Energeia* que não se traduz, apenas, como atividade em seu sentido mais convencional, mas como corporeidade, como presença histórica do sujeito na escrita.

5 Considerações finais

Os dados apresentados em mais detalhe em Martins e Carvalho (2017), assim como sua análise detida, apontam para uma problemática complexa e abrangente, que, se diz respeito a boa parcela do contingente universitário que se debate às voltas do domínio da escrita acadêmica, mesmo no âmbito dos estudos de pós-graduação, também, implicitamente, diz respeito a uma escrita bem-comportada, porém sem marcas de subjetividade, que domina a academia sem que gere a preocupação que, por outros motivos, lhe seria devida. Nesse sentido, o alerta de Franchi (2006b) com relação a textos de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mostrar que seria mais digno de preocupação o texto de uma criança, bastante impecável no que tange ao respeito à norma culta, porém desprovido de força de linguagem – esse alerta é extensivo à escrita acadêmica.

A pesquisa a que fazemos referência foi desenvolvida no contexto acadêmico, com base nas constrições ali presentes, e com vistas a contribuir, de forma ágil, para o maior êxito dos graduandos indígenas nesse meio. De toda forma, dentro de um propósito emancipador, sabemos que seria desejável mais do que isso. Acredita-se, idealmente, que o trabalho mais livre, voltado a produções que se aproximassem do teor literário em função da criatividade da linguagem em seu aspecto formal, na linha das oficinas de escrita criativa, pudesse trazer resultados mais interessantes e promissores a longo prazo, na medida em que houvesse maior reforço do trabalho criativo, imaginativo, portador da subjetivação da linguagem, de uso de um léxico variado e abrangente, em que se trabalhasse com as mais diversas formas e gêneros de textos, e não somente com os textos de escrita acadêmica.

Interessante, de resto, seria conduzir os graduandos à observação da forma com que cada modalidade textual comporta seu ritmo próprio, seja ele do âmbito

da Retórica, seja da Poética. Assim como da forma com que o sentido de um texto deriva, de preferência, de sua força de linguagem, da panrítica que lhe é própria, e não de cada palavra isoladamente. Percebe-se, através destas observações, a forte interface existente entre, por um lado, a prática de tradução intralinguística e intergenérica, que insira em seu escopo o texto de teor poético, i.e., a escritura literária, e, por outro, a construção sólida de uma teoria da linguagem, à qual, por sua vez, cada graduando poderia ter acesso ao fazer parte desse processo de manipulação da linguagem, e não na forma da recepção e assimilação de conteúdos pré-formatados.

Temos que não existe linguagem isolada, podendo concluir, a partir dessa constatação, que a escrita acadêmica não poderia ser apreendida por si própria, mas sempre em comunicação com uma diversidade de outras escritas, dotadas de efeitos de sentido de maior ou menor subjetividade, porém sempre subjetivadas, sem o que deixariam de ser linguagem enquanto atividade constitutiva, para ser linguagem de caráter repetitivo, redundante e pouco criativo, linguagem estereotipada. É no âmbito desse contínuo de gêneros do discurso, atravessado sempre pela presença da oralidade em sua panrítica e em sua força de subjetivação, que sugerimos a inserção de textos de teor poético os mais diversos enquanto elos ainda ausentes, ou lacunas a serem preenchidas, de forma a superarmos, de fato e de forma mais definitiva, dicotomizações ainda prevalecentes, como aquelas entre o oral e o escrito, o poético e o não poético, o objetivo e o subjetivo, o intelectual e o emotivo.

Academic literacy and orality: rethinking terminology in the light of indigenous presence at Brazilian universities

Abstract

This paper bears reflections based on research on academic literacy taking into consideration Brazilian contemporary reality in view of indigenous attendance at universities. We founded research, in part, on New Literacy Studies and, in a complementary way, on some conceptions drawn from Translation Studies. Research was developed in the years of 2012-2015 based on procedures and strategies similar to those present in what Lea & Street (2006) call "*Academic Literacies Model*". Centered on empowering and participative methodology (CAMERON, 1992), our objectives were: a) understanding the transition/translation from the account discourse genre ("récit") to academic discourse genres; b) to enhance indigenous undergraduate students' access to academic literacy practices together with a necessary metaconsciousness on such a process. Results point not only to Academic Literacies Model as adequate for the success of subjects from minority groups to hegemonic literacy, but also to the necessity of the adherence to such a model whenever one visualizes in these subjects and in their demands the potential of transformation of university in other sectors. We suggest the importance of motivating creative work with language (FRANCHI, 1988, 1992, 2006a; ILARI, 2003). We also point to the pertinence of poetic texts in the transition between different literacy practices and to the necessity of working with such texts whenever a search for critical literacy is at stake.

Keywords: Academic Literacy. Translation. Orality. Poetics.

Referências

- ANCET, Jacques. Entretien avec Henri Meschonnic. **Prétexte**, n. 12, 1977.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: Nacional / Edusp, 1976.
- CAMERON, Deborah *et al.* **Researching language: issues of power and method**. London/ New York: Routledge, 1992.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**, 2006.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva

no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. eletrônico, n. especial, 2., p. 333-356, 2011.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. CENP. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006a.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOODY, Jack. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ILARI, Rodolfo. Linguagem – Atividade Constitutiva (Ideias e Leituras de um Aprendiz). **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 45-76, 2003.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria S. Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, Tubarão: Unisul, p. 519-539, 2008.

MARTINS, Maria S. Cintra. The continuum illiterate-literate and the contrast between different ethnicities. In: BAZERMAN, Charles *et al.* (Org.). **Traditions of Writing Research**. New York: Routledge, 2009.

MARTINS, Maria S. Cintra. Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. São Paulo: Ed. Hedra/Ecidade, 2010.

MARTINS, Maria S. Cintra. Letramento e Identidade: as fronteiras da tradução. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 32, 2013.

MARTINS, Maria S. Cintra. Aspectos tradutórios do letramento: ressonâncias rítmicas. **Revista Delta**, São Paulo: EDUC, 2017.

MARTINS, Maria S. Cintra; CARVALHO, Gláucia R. G. **Escrita acadêmica e identidade à luz da presença indígena na Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

MESCHONNIC, Henri. **Politique du rythme**. Politique du sujet. Lagrasse: Verdier, 1995.

MESCHONNIC, Henri. **Dans le bois de la langue**. Paris: Éditions Laurence Teper, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica

Cristina Becker Lopes Perna*

Lucas Zambrano Rollsing**

Rafael Padilha Ferreira***

Resumo

O presente artigo almeja trazer à agenda das discussões sobre letramento na universidade a lacuna existente entre o ensino e a aprendizagem de gêneros escolares e de gêneros acadêmicos. Nossa inquietação é fruto de uma preocupação com os alunos ingressantes em instituições de ensino superior que não tiveram uma experiência escolar com vistas a uma prática social de letramento acadêmico. A partir do tema proposto, refletimos sobre como a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, bem como sua aplicabilidade, auxilia no desenvolvimento do letramento acadêmico desses alunos universitários. A proficiência, ou inserção, na esfera discursiva acadêmica está muito relacionada com a competência genérica que o aluno deve possuir para assegurar sua comunicação, de forma a alcançar seu *status* de sujeito discursivo e transformador. Portanto, defendemos que, aliada à teoria de gêneros discursivos, a metodologia de ensino de Português para Fins Acadêmicos, nos moldes da consagrada área de Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes*), pode, em muito, contribuir para se criar uma tradição de letramento acadêmico que propicie ao estudante uma experiência mais significativa não somente na sua esfera acadêmica, mas também no domínio discursivo do qual ele venha a participar, uma vez egresso da universidade e apto para atuar na sua profissão.

Palavras-chave: Teoria dos gêneros discursivos. Competência genérica. Letramento acadêmico. Português para fins acadêmicos.

Recebido em: 29/04/2017

Aceito em: 09/12/2017

* Doutora em Linguística, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

** Mestrando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES.

*** Mestrando em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPq.

1 Considerações iniciais

O Brasil está passando por uma profunda transformação educacional no ensino médio (Novo Ensino Médio).¹ Essa proposta se tornou muito presente nas discussões educacionais ao longo do país nos últimos meses e nos leva a questionar modelos de ensino em voga que, de certa forma, caracterizam a educação brasileira no atual contexto sócio histórico. Exemplos desses modelos são escolas públicas profissionalizantes, de ensino politécnico ou técnico direcionadas em seu projeto político-pedagógico para dois fins: (i) preparar seus alunos para exercerem atividades acadêmicas como, por exemplo, a escrita de trabalhos de conclusão de curso e de artigos; (ii) formar mão-de-obra especializada. Algumas instituições exigem de seus alunos trabalhos de conclusão de curso nos moldes dos gêneros encontrados no ensino superior, tais como monografias, relatórios de pesquisa ou artigos científicos. Porém, essa caracterização escolar que proporciona uma experiência de produção de gêneros acadêmicos ao seu aluno parece estar longe de ser a realidade do ensino em escala nacional.

O presente artigo almeja trazer à agenda das discussões sobre letramento na universidade, sem vistas a uma conclusão, o intervalo existente entre o ensino e a aprendizagem de gêneros escolares e de gêneros acadêmicos. Nossa inquietação é fruto de uma preocupação com os alunos ingressantes em instituições de ensino superior que não tiveram uma experiência escolar voltada para uma prática de letramento social e, nesse caso, acadêmico.

A partir do tema proposto, refletiremos sobre como a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e seu círculo, bem como sua aplicabilidade, auxilia no desenvolvimento do letramento acadêmico desses alunos universitários. A proficiência, ou inserção, na esfera discursiva acadêmica está muito relacionada com a competência genérica que o aluno deve aprimorar para assegurar sua comunicação, de forma a alcançar seu *status* de sujeito discursivo e transformador, pois, conforme Maingueneau bem ilustra “[...] sendo partilhada pelos membros de uma coletividade, a competência genérica permite também evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal [...], enfim, ela permite assegurar a comunicação verbal.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 70).

¹ Mais detalhes disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Logo, podemos propor uma justificativa ao mal-entendido comunicativo referido por Maingueneau: os alunos de ensino médio estão habituados à sua esfera discursiva escolar, a qual seleciona (possibilita) determinados gêneros discursivos, tais como a redação de vestibular/ENEM, a notícia de jornal, a crônica, o conto, o livro didático etc., aos quais são durante anos expostos, seja para a sua produção, seja para o seu consumo. Esses gêneros escolares se diferenciam amplamente daqueles que estabilizam as atividades do ensino superior. Existe uma miríade de elementos comunicativos que um enunciador escolar e um enunciador universitário, em seus discursos, detêm (ou pelo menos deveriam deter) para legitimar suas ações no ambiente social de que participam.

O meio acadêmico, mais propriamente o ensino superior [...] apresenta muitas particularidades que o distinguem de outros, como o ensino fundamental e o médio. Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio. (FISCHER, 2008, p. 179)

Com essa citação em mente, levantamos o seguinte questionamento: como um aluno egresso do ensino médio regular se empodera desses elementos discursivos da esfera acadêmica para atuar, via gêneros (orais e escritos), na sua nova esfera discursiva? Tal questionamento é um dos levantados nas discussões, assim como um dos objetivos, do Grupo de Pesquisa sobre o Uso e Processamento de Língua Adicional (UPLA), da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.² O UPLA se centra em questões referentes ao ensino, à aprendizagem e ao uso da língua portuguesa dentro da esfera discursiva acadêmica por alunos nativos e não nativos. Este trabalho, portanto, almeja também propor uma reflexão teórica a ser ainda implementada em um contexto escolar/acadêmico real.

Na seção seguinte, trazemos os modelos teóricos que embasam a epistemologia do grupo, a presente discussão, e as pesquisas oriundas da área da Linguística Aplicada, para o ensino de línguas para fins específicos e, por extensão, para fins acadêmicos.

2 Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0705653235733182.

2 Português para fins acadêmicos (PFA)

A área de estudos focada no ensino especializado de línguas teve impulso na década de 1970. A partir daí, houve muitos desdobramentos e pesquisas que puderam assentar essa linha de estudos e conferir a ela um *status* de relevância no contexto acadêmico. Em inglês, tal área tomou forma sob a denominação de *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos), cuja extensão ou especificação postulou o *English for Academic Purposes* (Inglês para Fins Acadêmicos), doravante EAP. A produção de materiais de ensino de inglês como língua estrangeira com foco nas habilidades de estudo (*study skills*) tornou-se muito comum tanto nos EUA quanto na Inglaterra, e uma grande discussão acerca das definições desses temas se iniciou (JORDAN, 1997).³ De acordo com Jordan (1997) e com Hyland (2006), os pesquisadores e professores de inglês como língua estrangeira na academia notaram que, dentre outros fatores, a criação de programas de intercâmbio acadêmico entre os países da Europa necessitava de mais atenção. Passou a haver uma maior circulação de estudantes falantes de outras línguas em instituições de ensino superior, e esses estudantes precisavam ler e produzir textos acadêmicos em língua inglesa, ou seja, produzir e consumir gêneros da esfera acadêmica; contudo, muitas vezes fracassavam nessas atividades, por questões de diferenças culturais e como essas diferentes culturas concebiam e estabilizavam os seus gêneros.

Com as preocupações acerca do ensino de EAP, pesquisadores da área passaram a levantar outros questionamentos, tais como: esse ensino deve ser “geral” ou voltado para as especificidades de cada área do conhecimento? Professores de língua estão preparados para lidar com questões técnicas de cada área? Professores especialistas em suas áreas têm formação linguística para orientar seus alunos sobre questões de EAP? As habilidades de estudo não são suficientes para oferecer aos alunos orientações sobre como proceder na escritura de textos da esfera acadêmica? Tais questões não são fáceis de responder, o que é comprovado pela ampla gama de estudos dedicados a eles (JORDAN, 1997; FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; HYLAND, 2006).

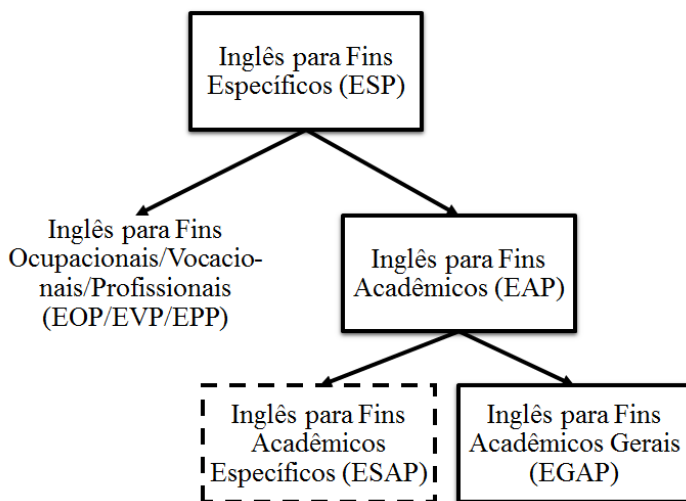
Com um percurso de mais de quarenta anos, os estudos de EAP atualmente são embasados por teorias de educação linguística calcadas em pesquisas, o que

3 Para um estudo mais aprofundado sobre o conceito de *study skills*, ver Jordan (1997).

coloca o tópico como o carro chefe no desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras (HYLAND, 2006). Essa evolução, contudo, fez os estudiosos desviarem o foco de sua atenção da conceituação de EAP para, mais recentemente, a questão da existência ou não de características e de formas de comunicação específicas de cada disciplina / área do conhecimento. Citando Hyland mais uma vez, o autor afirma “[...] há evidências convincentes no espectro acadêmico de que as disciplinas apresentam características e formas distintas de comunicação que os estudantes precisam aprender a dominar para serem bem-sucedidos.” (HYLAND, 2006, p. 3, tradução nossa).

Na figura abaixo, reproduzimos o esquema trazido por Jordan (1997), a fim de demonstrar como se dá essa especialização do ensino, de acordo com o uso esperado que irá se fazer da língua, neste caso, a língua inglesa.

Figura 1 – Objetivos/Fins para o Ensino de Língua Inglesa.



Fonte: Traduzido e adaptado de Jordan (1997, p. 3).

Conforme podemos depreender do esquema acima, o que retoma o dito anteriormente sobre as especificidades de ensino de EAP (seja ESAP, seja EGAP), a língua é utilizada de acordo com o objetivo que seus falantes buscam alcançar, os quais estão localizados em uma dada esfera discursiva que molda seu estilo, tanto oral quanto escrito, o que acaba por caracterizar os gêneros ali encontrados e ali forjados. Bakhtin claramente afirma “[...] onde há estilo há gênero. A passagem do

estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero.” (BAKHTIN, 2016, p. 21). Essa visão bakhtiniana também postula, de certa forma, que a língua está por trás de qualquer atividade humana, ou seja, a esfera discursiva e a língua são inextricavelmente companheiras no curso da enunciação.

Essa noção nos é muito valiosa para entender o funcionamento da linguagem enquanto forma de agir sobre o mundo e de constituir a própria visão do que vem a ser a realidade. Por isso, na seção seguinte, exploraremos os conceitos postulados por Bakhtin, Maingueneau e Marcuschi, os quais formam o sustentáculo da análise a que nos propomos neste trabalho. Com isso em mente, nós, assim como o grupo UPLA, procuramos orientar o PFA nessa perspectiva pragmática e discursiva da língua.

Para tal, o PFA é analisado através da forma como é usado por alunos de graduação e pós-graduação na PUCRS. Procede-se através de coleta e análise de dados de *corpora* escrito e oral - processo que tem permitido o desenvolvimento de pesquisas em português acadêmico pelo UPLA, entre elas a descrição do sistema pronominal em Português Brasileiro (PB) (MOLSING; PERNA, no prelo), de adjetivos (MORO, 2014), de sintagmas nominais (SANTOS, 2015), de estratégias de *hedging* em Português como L3 (YUQI, 2015), de metáforas (PRESOTTO, 2016) e de *hedgings* em textos acadêmicos (SCHEPERS, 2016).

3 Gêneros discursivos acadêmicos

O ensino especializado de línguas muito se utiliza das noções levantadas pelos estudos discursivos sobre gêneros, o que já foi apontado por Marcuschi ao afirmar que “[...] muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como: [...] especialistas no Ensino de Inglês para Fins Específicos e professores de língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 148-149); contudo, não há uma abordagem única que conduza à análise de gêneros discursivos.

Numa pesquisa conduzida por Araújo (2004), a pesquisadora encontrou nos seus dados que Swales, Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly, Hallyday e Hassan, Fairclough, Kress, Pêcheux, Adam e Charaudeau figuram como as principais perspectivas teórico-metodológicas adotadas nos estudos levantados por ela em seu *corpus* de análise, com destaque para o primeiro. Outro fato interessante é que

as combinações de perspectivas também estão presentes, como, por exemplo, a mais comum dentre elas, Swales e Bakhtin. Na seção sobre letramento acadêmico, retomaremos esses dados a fim de salientar a perspectiva swalesiana e suas contribuições para os estudos etnográficos que encerram questões de letramento como práticas sociais.

Neste momento, não pretendemos nos filiar a uma orientação somente; ao contrário, discorreremos conforme as vozes de autoridade desses autores se fizerem pertinentes para nos levarem a relacionar coerentemente seus pressupostos, a fim de caracterizar as atividades de linguagem estáveis na esfera acadêmica. Principiemos com a seguinte passagem conferida a Maingueneau:

Todo gênero de discurso implica que seus participantes dominem um certo uso da língua, caso desejem corresponder convenientemente às expectativas do gênero. Para cada tipo de atividade verbal há recursos linguísticos específicos: por exemplo, existe uma certa “linguagem administrativa” que mobiliza determinadas locuções prepositivas (“no que concerne a”, “em virtude de” etc.), locuções verbais (“trazer ao conhecimento de”), certas construções de frases etc. (MAINGUENEAU, 2013, p. 75-76)

Logo, podemos sem problemas relacionar a citação acima com o proposto pelo PFA, pois a academia, como esfera discursiva, movimenta a linguagem e a estrutura de maneira muito típica, de tal forma que podemos denominá-la, nesse âmbito, de linguagem acadêmica, ou até mesmo um “academicês”. Sendo a linguagem, de forma geral, caracterizada de acordo com cada atividade humana, ressaltamos que nem toda a atividade humana singulariza a linguagem nela empregada, ou seja “[...] não é todo gênero que implica necessariamente recursos linguísticos específicos. Existem várias atividades verbais para as quais, ao contrário, não há recursos próprios [...]” (MAINGUENEAU, 2013, p.77). Isso vai ao encontro da ideia bakhtiniana de que toda ação humana, mesmo que não demande recursos linguísticos específicos, se dá através de um texto que, por sua vez, é enunciado por meio de um gênero. (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008).

Podemos entender por esfera discursiva, ou domínio discursivo, uma determinada esfera de atividade humana, na qual existe um grupo de gêneros que compõem os textos que mais comumente nela circulam. Como explica Marcuschi, um domínio discursivo “[...] não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles [...]”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Essa variedade de gêneros que

compõem uma esfera discursiva não existe por acaso, já que “[...] cada comunidade linguística possui o seu próprio sistema de registros [...] correspondentes à gama de atividades que seus membros normalmente desenvolvem.” (URE, 1982, p. 5 apud BIBER, 2006, p. 5). Em Bakhtin também encontramos ideia semelhante, quando o autor afirma que “[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

A partir dessa breve conceituação de esfera ou domínio discursivo, é necessário determinar o que entendemos por gênero neste artigo. Tal definição se faz importante quando consideramos que “[...] a atividade cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas por gêneros.” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). De acordo com Miller (1984 apud Marcuschi, 2008), gêneros são formas de ação social, e podemos dizer, então, que a variedade de gêneros é determinada pela variedade de ações ou atividades humanas praticadas por meio da linguagem. Eles são, portanto, “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*.” (MARCUSCHI, 2008, p. 159, grifos do autor).

Pensando nos gêneros pertencentes ao domínio acadêmico, fica claro que saber a língua não determina saber produzir, ou até mesmo compreender, um determinado gênero. Isso se dá porque “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Bakhtin já postulava isso quando afirmou que “[...] muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos.” (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Ainda em relação ao código linguístico, Biber explica que a distinção entre os gêneros se faz não por meios linguísticos, mas “[...] por diferenças em propósito, em interatividade, em circunstâncias de produção, na relação entre os participantes, etc.” (BIBER, 2006, p. 7, tradução nossa). Isso não significa, obviamente, retirar da estrutura linguística a sua devida importância, apenas afirmar que, no que diz respeito ao entendimento do conceito de gênero, é preciso ir além das questões estritamente estruturais do código linguístico.

Retornando aos estudos de Bakhtin, vemos que o autor caracteriza os gêneros do discurso como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN,

2016, p. 12). Tais enunciados possibilitam a representação de atividades humanas, pois “[...] cada campo dessa[s] atividade[s] [elabora] todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.” (*idem*). É por isso que Marcuschi (2008) defende as atividades humanas e o contexto social como elementos imprescindíveis no estudo dos gêneros do discurso.

O próximo passo, portanto, é entendermos o que caracteriza aquilo que chamamos de competência genérica. Bakhtin afirma que “[...]em termos práticos, nós os empregamos [os gêneros] de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência.” (BAKHTIN, 2016, p. 38). O autor ainda faz uma comparação entre a aquisição de nossa língua materna e a aquisição dos gêneros, afirmando que ambos nos são dados naturalmente. Contudo, acreditamos que tal afirmação seja verdadeira para os gêneros presentes no cotidiano, e não necessariamente para os mais especializados, os quais precisam ser ensinados. Por meio desse ensino, cremos ser possível aumentar a consciência do aluno para as características composicionais de um determinado gênero e promover, dessa forma, o desenvolvimento de uma competência genérica que permita a ele entender e produzir textos de uma determinada esfera discursiva. Como afirmou Bronckart “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). É essa conscientização sobre as características dos textos da esfera acadêmica que cremos ser de extrema importância para alunos ingressos no ensino superior, pois é esse domínio dos gêneros que nos possibilita imprimir no discurso a nossa individualidade (BAKHTIN, 2016).

4 Letramento acadêmico

Dadas as questões discutidas na seção 2 sobre o ensino de EAP e de PFA, bem como as questões acerca dos gêneros acadêmicos naturais da esfera universitária, na seção 3, acreditamos ser propício retomarmos o que nesta foi apontado sobre a perspectiva swalesiana e suas contribuições para os estudos etnográficos, os quais estão muito relacionados com as questões de letramento como práticas sociais. Marcuschi, ao fazer um levantamento sobre algumas perspectivas em voga internacionalmente para o estudo dos gêneros, caracteriza a “[...] perspectiva

sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua [...]” (2008, p. 153), como representada pelos estudos de John Swales e Vijay Bhatia. Esses autores seminais para os estudos de análise de gênero vêm reinterpretando seus pressupostos e metodologias de análise da língua em uso sob a forma de gêneros do discurso.

Segundo Araújo (2004), Swales e Askehave, mais especificamente, têm assumido recentemente uma posição interessante para os estudos discursivos ao proporem um caminho que parte da descrição da comunidade discursiva para chegar à descrição dos enunciados coletivamente construídos. Nas palavras de Araújo:

[...] Askehave e Swales (2001) propõem como procedimento alternativo e menos complicado começar-se com a identificação de uma comunidade discursiva, para a partir dela, estudar os valores, intenções e condições materiais da comunidade discursiva, as expectativas, o repertório de gêneros praticados, o redirecionamento dos gêneros, para só então caracterizar os gêneros que circulam em uma determinada comunidade. (ARAÚJO, 2004, p. 26).

Essa proposição dialoga com a de Street, em sua obra basilar *Letramentos sociais*, quando atesta que:

Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais”. (STREET, 2014, p. 19).

Quando Street menciona discussões sobre os modos de ver o letramento, ele está criticando a concepção de letramento, adotada por alguns pesquisadores, como algo neutro e estanque. Essa visão não coincide com a natureza social do letramento, nem com o “[...] caráter múltiplo das práticas letradas.” (STREET, 2014, p. 18).

A crítica de Street a essa perspectiva é muito contundente e reiteradamente ele lembra que “[...] a abordagem das práticas letradas [...] representa uma visão particular da noção de “língua real”— isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhe conferem significado [...]”. (STREET, 2014, p. 19). Continuando, afirma que “[...] o foco no contexto, portanto,

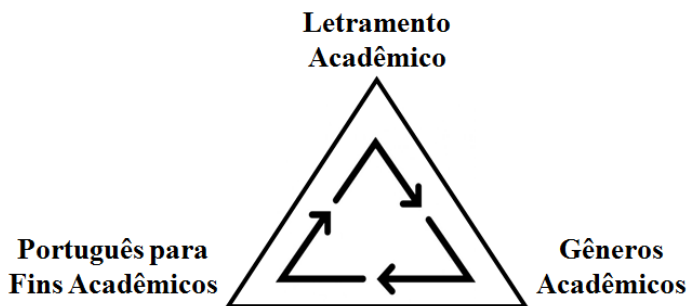
é o que torna “reais” as Práticas Letradas aqui descritas [no livro]”. (2014, p. 19). Essa interpretação, de certa forma, se aproxima do caráter etnográfico através do qual Swales se orienta.

Como acima referido, então, práticas sociais constituem letramentos sociais, o que não é diferente do ocorrido dentro do mundo acadêmico. Conforme vimos ao longo do texto, demonstrado através dos argumentos de autoridade e conceitos por eles trazidos, a falta de competência genérica pode trazer frustrações e falhas na comunicação dos sujeitos inseridos num contexto qualquer, ao mesmo tempo em que o ensino não focalizado, seja para fins específicos, seja para fins acadêmicos, também não contribui para a construção de um ser letrado. E o que vem a ser, nesse caso, um letramento acadêmico?

Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p. 180-181).

Portanto, defendemos que, aliada à análise de gêneros discursivos acadêmicos, a metodologia de ensino de PFA, nos moldes do consagrado EAP, pode, em muito, contribuir para se criar uma tradição de letramento acadêmico que propicie ao estudante uma experiência mais significativa, não somente na sua esfera acadêmica, mas também no domínio discursivo do qual irá participar, quando egresso da universidade e apto para atuar na sua profissão. Abaixo, na Figura 2, está condensado um aporte teórico-metodológico que julgamos suficientemente abrangente para abarcar fenômenos culturais e linguísticos dentro dos limites da academia:

Figura 2 – Triângulo Etnográfico-Discursivo



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Fischer (2008) aplica em seus estudos a ideia de que o letramento é uma prática social. Em um de seus trabalhos, a autora contrasta alunos ingressantes e formandos do curso de Letras em uma universidade portuguesa, no intuito de identificar as práticas de letramento que fizeram parte da formação desses estudantes, considerando, inclusive, experiências prévias à inserção na graduação. Seu objetivo é identificar de que forma a interação no meio acadêmico impactou no uso da linguagem e na formação docente dos sujeitos. A autora também reconhece a complexidade envolvida na conceituação de “letramento”, como podemos ver no trecho a seguir, em que ela recorre a Barton e Hamilton para justificar a dificuldade da tarefa:

Explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. O letramento, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas [...]. (BARTON; HAMILTON, 2000 *apud* FISCHER, 2008, p. 178)

O posicionamento de Fischer (2008) é provavelmente influenciado pela obra de Street, que também vê o letramento como uma prática social. Street entende o aprendizado da escrita como uma questão relacionada à identidade do aluno, e não apenas à aquisição de habilidades específicas, já que devemos considerar também o contexto em que tais práticas acadêmicas ocorrem e as relações de poder envolvidas. É preciso que o currículo envolva uma diversidade de gêneros

referentes à disciplina de estudo, a fim de que sejam dadas aos alunos diferentes oportunidades de prática comunicativa, para que ele possa desenvolver um cabedal de práticas linguísticas associadas a diferentes contextos (STREET, 2010). Cremos ser essa a melhor maneira de auxiliar o aluno a participar efetivamente do ambiente acadêmico que o rodeia.

5 Considerações finais

É interessante notar a ampla gama de estudos de gênero, principalmente quando pensamos em gêneros que compõem aquilo que, neste artigo, entendemos como pertencentes à esfera acadêmica. Tais estudos já têm uma longa trajetória em língua inglesa e, no Brasil, começam também a despontar trabalhos que buscam uma abordagem mais ampla, que vá além da ideia de gêneros como “caixas” nas quais os textos precisam se enquadrar para que possam ser classificados. Essa abordagem mais ampla de estudos de gênero em língua portuguesa, por sua vez, vem acompanhando as discussões acerca do desenvolvimento do PFA, na tentativa de definir melhores maneiras de ensinar português focando não apenas as questões linguísticas, mas colocando a língua em contexto para produzir uma determinada atividade.

Iniciativas que consideram essas questões, por exemplo, são os centros de escrita acadêmica encontrados em algumas instituições de ensino superior no exterior. Enquanto em países norte-americanos e europeus podemos citar os centros das universidades de Cambridge⁴, Emory⁵ e Notre Dame⁶, já contando com anos de pesquisa e ensino, no Brasil, até o presente momento, temos somente como exemplo o primeiro centro de escrita acadêmica em língua inglesa⁷, o “Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA⁸)”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundado em 2016.

Dada a complexidade do contexto sócio histórico do sistema educacional brasileiro, seria extremamente injusto deixar sequer subentendido neste trabalho que creditamos aos professores de língua portuguesa a pouca prática dos

4 Para mais informações, consulte: <https://goo.gl/9LjBf0>.

5 Para mais informações, consulte: <https://goo.gl/JZmVaW>.

6 Para mais informações, consulte: <http://writingcenter.nd.edu/>.

7 Disponível em: <https://goo.gl/7jwQKn>. Acesso em: 27 abr. 2017.

8 Para mais informações, consulte: <http://www.capa.ufpr.br>.

alunos ingressos nos cursos de graduação com os gêneros da esfera acadêmica. Entendemos claramente que o ensino desses gêneros não necessariamente faz parte daquilo que se espera que os professores trabalhem com seus alunos nas escolas. Acreditamos, contudo, que o estudo dos gêneros do discurso, que tem vasta menção em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, serve como aporte teórico tanto para o ensino fundamental e médio quanto para o trabalho de letramento acadêmico de alunos ingressantes em cursos universitários, e que deve ser desenvolvido e incentivado por professores de todas as disciplinas.

Vemos na ideia de competência genérica uma das chaves para inserção plena desse estudante no meio acadêmico, mesmo que sua intenção não seja seguir a carreira acadêmica após o término da graduação. Para que sua trajetória profissional possa se desenvolver de maneira efetiva, já no curso universitário, esse aluno precisa entender e produzir textos, orais e escritos, que o legitimem e o ajudem a fazer parte do contexto em que está inserido. Esta seria, portanto, de acordo com nossa perspectiva, uma das formas de empoderar o aluno para que participe plenamente da esfera discursiva acadêmica, e das outras nas quais venha a participar.

Afora essas questões, é imprescindível termos como reflexão constante que os letramentos sociais aos quais somos expostos não constituem práticas somente de textos orais e escritos, mas constituem práticas sociais a partir das quais produzimos textos. Street (2010) revela que se encontram questões muito mais profundas sobre as práticas pedagógicas de letramento:

Aliado a isso está o trabalho em Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmica e Antropologia Cultural que tem abordado a escrita do aluno como constitutiva e contestável ao invés de abordar como habilidades ou déficits. Há uma literatura crescente baseada nessa abordagem, que sugere que uma explicação para problemas de escrita do aluno pode ser as lacunas entre as expectativas da equipe acadêmica e as interpretações do aluno sobre o que está envolvido na sua escrita [...]. (STREET, 2010, p. 349, tradução nossa)

Como o autor menciona, outra possível causa desse distanciamento professor-aluno seria a lacuna entre as expectativas do corpo docente e o entendimento do aluno sobre o que está em jogo no seu labor científico, o qual, no fim, provavelmente, venha a se moldar sob a forma de um texto oral ou escrito. Outrossim, vemos

que não é somente através do ensino de escrita de textos acadêmicos (o mesmo vale para os textos orais) que teremos condições de abordar o fenômeno sociocomunicativo em jogo, pois questões etnográficas devem estar em mente quando se pensa em ensinar algo a uma dada comunidade. Entender como ela funciona também é um trabalho de profunda base antropológica. Ao longo do texto, buscamos criar condições de reafirmar e defender o título que encabeça o presente artigo, pois, para o intervalo que se põe entre a escola e a universidade, é dada, como justificativa, mais do que uma questão genérica tão somente, e sim uma questão de letramento social, o qual se preocupa com a constituição crítica do pensamento de sujeitos transformadores das suas vidas.

Um próximo passo metodológico pertinente para a discussão teórica até aqui desenvolvida seria o levantamento mais apurado dos gêneros presentes na escola e na universidade, bem como das práticas de letramento oferecidas e das concepções de linguagem dos professores nessas duas esferas. Cremos que essa etapa caracterizaria a realidade que se estabelece nesse intervalo, para então desenvolver práticas consistentes de letramento numa base etnográfica.

The gap between School and University: beyond a genre analysis

Abstract

This article aims at bringing to the agenda of discussions about literacy in the university the gap between teaching and learning of school genres and academic genres. Our concern results from incoming students in higher education institutions who did not have a school experience with a view to a social literacy practice. From the proposed theme, we reflect on how the theory of discourse genres, as well as its applicability, helps in the development of the academic literacy of these undergraduate students. The proficiency, or insertion, in the academic discourse sphere is closely related to the generic competence that students must possess to ensure their communication in order to reach their status as discursive and transforming individuals. Therefore, we argue that, together with the analysis of academic discourse genres, the teaching methodology of Portuguese for Academic Purposes, in the form of the English for Academic Purposes, can greatly contribute to create a tradition of academic literacy that provides students with a more meaningful experience not only in their academic sphere but also in the discursive domain that they participate in, once graduated from college and able to act in their professions.

Keywords: Portuguese for academic purposes. Academic genre. Academic literacy.

Referências

- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 26, p. 21-27, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. Editora 34: Rio de Janeiro, 2016.
- BIBER, Douglas. **University Language: a corpus-based study of spoken and written registers**. Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e P. Cunha. EDUC: São Paulo, 1999.
- FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- FLOWERDEW, John; PEACOCK, Matthew. **Research perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- HYLAND, Ken. **English for academic purposes: an advanced resource book**. Routledge: Londres/Nova York, 2006.
- JORDAN, R. R. **English for academic purposes: a guide and resource book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria C. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed., Cortez: São Paulo, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.
- MOLSING, Karina V.; PERNA, Cristina. **The pronominal use of -se in Brazilian Portuguese academic writing**. No prelo.
- MORO, Beatriz Ilibio. **Advérbios de posicionamento em textos escritos de português acadêmico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- PRESOTTO, Letícia. **Metáforas no português acadêmico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Sheila Nunes dos. **Uma análise dos substantivos como marcadores de posicionamento em artigos acadêmicos em língua portuguesa**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHEPERS, Bruna Milano. **Transferência de estratégias de hedging**: um estudo contrastivo entre o português brasileiro e o inglês. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

YUQI, Sun. **Hedgings em textos acadêmicos**: uma perspectiva de aquisição de L3. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin*

Karla Maria Marques Peixoto**

Resumo

Os estagiários do curso de Letras participam de práticas sociais escritas, seja na sala de aula, seja fora dela. Apesar disso, observamos que eles apresentam dificuldades em interagir através da escrita. Com este artigo, nosso objetivo é refletir sobre a escrita nesse universo social e profissional, considerando os efeitos sobre a formação docente. Por isso, fazemos o levantamento dos conteúdos temáticos e estabelecemos relações com os tipos de discurso (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009) em dez relatórios de regência, produzidos em 2013 e 2014. Assumimos a concepção de relatório definida por Leurquin (2008) e indicamos relações da linguagem com o trabalho do estagiário (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006; LACOSTE, 1998). Ampliamos o contexto do trabalho docente descrito por Machado (2007) e Machado e Bronckart (2009), adaptando-o ao contexto do estágio docente (LEURQUIN, no prelo). Os dados analisados revelam que o relatório de estágio é um importante instrumento de análise do trabalho do estagiário. Ele nos permite identificar as dimensões linguageiras, instrumental, coletiva, cognitiva e prescritiva do trabalho do estagiário.

Palavras-chave: Escrita. Academia. Estágio. Relatório. Formação de professor.

Recebido em: 03/06/2017

Aceito em: 18/09/2017

* Universidade Federal do Ceará - UFC. Departamento de Letras Vernácula - Linguística Aplicada.

** Doutoranda na Universidade Federal do Ceará - UFC.

1 Considerações iniciais

Apesar de a escrita no ensino superior e seus efeitos no desenvolvimento profissional ser um tema cada vez mais em evidência na academia, ainda precisamos avançar bastante nessa direção. O futuro professor de língua materna, ao mobilizar suas capacidades de linguagem para interagir com seus pares, apresenta dificuldades na organização do texto, no uso dos elementos enunciativos e também na utilização dos elementos semânticos (MACHADO; BRONCKART, 2009), comprometendo a sua participação nas práticas sociais. Tais constatações foram percebidas nos primeiros dados analisados de nossa pesquisa,¹ quando focalizamos a situação de interação do professor coordenador do estágio com o estagiário, através do relatório do estágio de regência entregue ao final da disciplina Estágio de língua portuguesa. Observamos também que a situação não é particular a uma determinada realidade, pois ela se repete em alguns estados nordestinos (foco atual da pesquisa em questão). Os dados aqui analisados se referem ao estado do Ceará (LEURQUIN; PARAHYBA, 2015; PEIXOTO, 2015), muito embora eles tenham semelhanças com os dados do Maranhão (BOTELHO, 2009; BOTELHO; LEURQUIN, 2011), do Rio Grande do Norte (RODRIGUES, 2002), de Sergipe (OLIVEIRA, 2016), da Paraíba (REICHMANN, 2015) e de Pernambuco (LEURQUIN; PARAHYBA, 2015).

Para este artigo, fizemos um recorte em nossos dados e ressaltamos a prática social modelizada no gênero textual relatório de regência e semiotizada no texto escrito pelo estagiário do curso de Letras de uma universidade pública cearense. Nosso objetivo é refletir sobre a prática da escrita nesse universo de formação humana e profissional, considerando os efeitos sobre a formação profissional. É importante compreender como o estagiário organiza seu discurso e o semiotiza no texto, articulando linguagem e trabalho para interpretar o seu agir na sala de aula. Acreditamos que essa experiência possibilita uma tomada de consciência do seu trabalho, durante a sua formação inicial, mesmo que ela não implique

¹ Esses dados fazem parte de uma pesquisa em desenvolvimento na UFC, mas que se realiza em forma de rede. Atualmente, fazem parte dela pesquisadores de PE, MA e SE. Neste momento, estamos trabalhando com os dados do Norte e Nordeste, mas o objetivo maior é traçar o panorama do estágio no Brasil. Em função disso, está se constituindo uma rede de professores com pesquisas realizadas no âmbito do estágio docente. São nossas preocupações entender a formação inicial do professor de línguas e, assim sendo, refletir sobre letramento acadêmico, estágio de regência, agir do professor, interação em sala de aula e objetos de ensino.

uma mudança de postura como desejamos. A fim de alcançarmos nosso objetivo, situamos o contexto de produção, elencamos o conteúdo temático do relatório e focalizamos a implicação ou autonomia do estagiário em seu discurso, marcando, assim, a autoria do seu dizer, bem como o movimento do seu dizer no tempo e no espaço. Por essa razão, foi necessário analisar o nível organizacional do texto, precisamente os tipos de discursos e o conteúdo temático, sem deixar despercebido o contexto de produção.

Com base no exposto, temos dois objetivos específicos: fazer o levantamento do conteúdo temático semiotizado nos relatórios de estágio; identificar e analisar os tipos de discurso, ressaltando a implicação ou autonomia, conjunção ou disjunção do estagiário em seu discurso e os papéis representados. Durante o artigo, respondemos aos seguintes questionamentos: Que conteúdos temáticos serão representados no relatório de estágio? Como se dá a configuração dos tipos de discursos nos relatórios de regência e que efeitos isso opera no desenvolvimento profissional? Para dar conta dessas reflexões, duas orientações teóricas se complementam: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), para tratar do nível organizacional do texto, dos papéis representados, da implicação do estagiário em seu texto e também do conteúdo temático selecionado; e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), pela concepção de trabalho, aqui entendido como uma atividade instrumentalizada que está situada socialmente, à medida em que se inscreve dentro de uma tradição profissional e que exige um constante engajamento cognitivo por parte dos professores para que a atividade de ensino possa de fato se realizar. Como estamos analisando a produção escrita do relatório de regência, é pertinente mostrar o contexto de trabalho do estagiário.2-

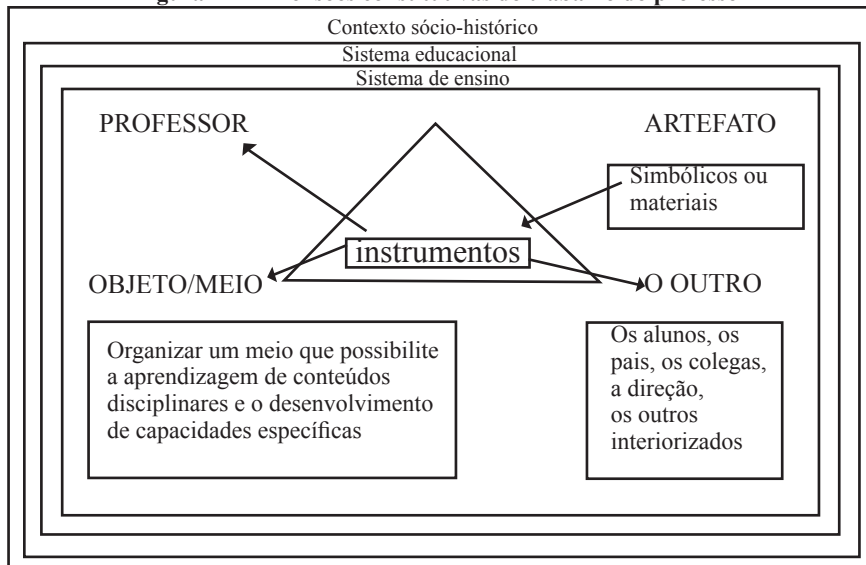
2 O trabalho do estagiário como objeto de estudo

O trabalho docente é uma atividade complexa, que envolve aspectos diretamente relacionados a alunos, professores, instituições, materiais didáticos, leis, orientações, entre outros, conforme veremos no decorrer deste artigo. Quando se trata do contexto do trabalho do estagiário, que é o nosso caso, ainda é mais complexo porque os estudantes estão inseridos em um contexto de muitos conflitos decorrentes das intenções e dos impedimentos em jogo que geram uma luta pelo poder (perspectiva não tratada neste artigo, mas que precisa ser marcada). Nesse

contexto, chamamos atenção aos aspectos referentes à posição social ocupada pelo estagiário nas relações de trabalho; aos documentos que prescrevem o seu agir; ao processo de formação em curso, que envolve as situações específicas de interação didática e também ao agir do estagiário no relatório de estágio.

Ao se remeter ao trabalho de maneira geral, Clot (1999) se alinha à posição vygotskiana para afirmar que a atividade de trabalho é sempre mediada por instrumentos e triplamente dirigida ao objeto, ao próprio sujeito e aos outros. Também tratando do mesmo tema, Tardif (2010) descreve o trabalho do professor como uma atividade carregada de especificidades, cuja análise é crucial para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Na mesma direção e ampliando a discussão, Machado e Bronckart (2009) mostram que o trabalho docente não se encontra isolado, muito pelo contrário, ele está inserido em uma rede de relações sociais que se associam a um determinado contexto sócio-histórico de um sistema educacional específico. Ancorados nesse posicionamento, os autores apresentam um esquema que ilustra muito bem todas as dimensões constituintes do trabalho docente, conforme se vê na figura seguinte:

Figura 1 – Dimensões constitutivas do trabalho do professor



Fonte: Machado e Bronckart, 2009, p. 39.

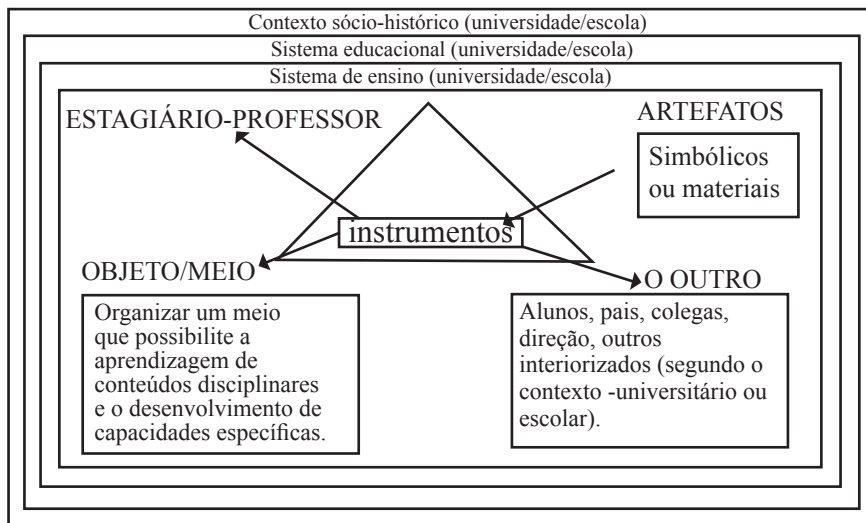
Concordamos com a posição dos autores Machado e Bronckart quanto às dimensões constitutivas do trabalho do professor. No primeiro plano de análise, é possível também entender o trabalho do estagiário dessa forma. Todavia, vimos que o trabalho do estagiário envolve outros fatores que dificilmente poderiam estar contemplados nesse esquema. Inicialmente porque o trabalho do estagiário possui um espaço duplo de realização e depois porque não podemos aplicar o quadro à situação do estagiário desconsiderando as condições de trabalho apresentadas para ele, o contexto de produção, que implica também seus objetivos, suas intenções, impedimentos, as representações em jogo. Esse trabalho acontece na universidade e também na escola. Cada espaço é constituído diferentemente e com objetivos diferenciados. O estagiário é um estudante na universidade (diante do professor coordenador do estágio e dos colegas de sala de aula). Mas ele é um professor (para os alunos da educação básica) ou/e um estagiário (para o professor da escola). Essa problemática que envolve a identidade do estagiário, esse duplo papel, gera relações sociais conflituosas. Se, na universidade, ele é estudante diante dos colegas, assumindo papel semelhante, na escola, ele é o professor diante dos alunos.

O trabalho do estagiário é realizado em condições de formação inicial do profissional; é mediado por profissionais mais experientes, o professor coordenador do estágio e o professor da escola. Por essa razão, o contexto sócio-histórico bem como o sistema educacional e o sistema de ensino devem ser apresentados de forma dupla para contemplar a especificidade de cada contexto. O aluno representado no quadro de ensino e aprendizagem é um jovem ou uma criança em situação de aprendizagem da língua materna, enquanto que o aluno representado na situação de formação inicial é um jovem ou um adulto, às vezes com experiência de sala de aula. Quanto aos instrumentos, eles devem estar relacionados a todos os elementos apresentados por Machado (professor, artefato, o outro e objeto), mas também devemos considerar que o contexto do estágio é um contexto de formação profissional.

Tendo em vista tudo o que foi exposto, acreditamos que é possível recuperar as reflexões feitas por Machado e Bronckart e ampliá-las, de forma a contemplar os dois contextos (o da escola e o da universidade). Da mesma maneira, ressaltamos as especificidades quanto à relação entre o objeto/meio e o professor ou estagiário. O estagiário convive com a situação de sua própria formação e com a situação de ensino e aprendizagem que se realizam paralelamente. Os artefatos são os mesmos

em ambas as situações, embora as relações estabelecidas não sejam da mesma ordem. Com base nessas reflexões e nas reflexões desenvolvidas por Machado e Bronckart, observadas na FIG. 1, apresentamos a FIG. 2.

Figura 2: Duplo papel no trabalho do estagiário



Fonte: Leurquin (no prelo) com base na figura 01 de autoria de Machado e Bronckart (2009)

Como podemos constatar, na FIG. 2, o trabalho do estagiário é mais complexo por envolver negociações permanentes e um duplo mundo físico e sociossubjetivo ligados pelas relações de poder que se estabelecem entre os envolvidos e pela indefinição da identidade do estagiário. Ao analisar essa situação na perspectiva do letramento acadêmico, é preciso também considerar as práticas sociais que dela decorrem. Se compreendemos o trabalho do estagiário desconsiderando essas particularidades, sua dupla atuação, podemos correr o risco de querer minimizá-lo. Essa dupla atuação do estagiário, representada na FIG. 2, é por ele mesmo ressaltada nos relatórios.

3 O relatório de estágio como espaço de semiotização do agir do estagiário

A análise do trabalho do estagiário pode ser feita a partir de qualquer texto que constitua a rede discursiva das diversas situações de trabalho. Nesse caso,

optamos pelo gênero textual relatório de regência. Ele é produzido posteriormente à situação de trabalho do estagiário e apresenta uma característica particular que é apresentar avaliações e interpretações da atividade depois de realizada. Para ser produzido, é necessário um exercício de distanciamento da situação imediata de trabalho realizado. O afastamento da situação imediata de comunicação gera um efeito no desenvolvimento do estagiário por lhe possibilitar repensar sua prática e tomar consciência das propriedades de seu próprio agir.

Ao fazer o relatório de estágio, o estudante mobiliza suas representações do estágio realizado. Nesse momento, apresenta os parâmetros do contexto de produção do mundo físico, isto é, apresenta informações sobre ele próprio, sobre os alunos, os professores, a escola, a universidade, o tempo do estágio e o lugar da produção e apresenta os parâmetros do contexto de produção do mundo social, isto é, as representações que ele tem de si e do outro, do seu próprio lugar social, dos papéis representados pelo professor coordenador do estágio e do professor da escola, dos objetivos da interação didática. Esses elementos constituem-se um “conjunto dos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). O contexto de produção tem um papel muito importante nos relatórios de estágio.

Segundo os dados gerados na entrevista realizada, o relatório de estágio foi produzido pelo estudante em sua residência, no término do estágio, com o objetivo de entregá-lo ao professor da universidade, como um instrumento de avaliação da disciplina. Observando o relatório na perspectiva do mundo sociossubjetivo, constatamos que o estudante, ao produzir o relatório, interage também com aspectos que englobam normas, valores e regras e com aspectos subjetivos que estão associados à imagem que o indivíduo tem de si ao agir. Dessa forma, ele mobiliza os quatro parâmetros: o lugar social (escola/universidade); a posição social do emissor (a posição que o emissor desempenha na interação – estagiário/estudante); a posição social do receptor (o papel atribuído ao receptor – professor); o objetivo da interação (o propósito comunicativo do texto – descrever e analisar as ações em sala de aula).

Ao se remeter ao relatório de estágio, Lopes (2007) o define como um instrumento relevante para a formação inicial do professor, pois ele está situado enquanto uma prática linguageira significativa no seu processo de formação profissional, além de ser um gênero de texto no qual podemos encontrar a descrição e a análise das especificidades do cotidiano em sala de aula. Nele, o estagiário relata e avalia

os procedimentos teóricos e metodológicos adotados por ele e pelo professor regente da escola. Ademais, são descritas as atividades propostas, os conteúdos ministrados e as dificuldades constatadas no desenvolvimento do estágio.

Em sua constituição formal, o relatório de estágio contém apresentação (ou introdução); desenvolvimento e conclusão. Além desses elementos textuais fundamentais, em sua composição, temos a capa, a folha de rosto e o sumário. Ao final, há as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices. Leurquin (2008) amplia essa apresentação chamando atenção para o papel social e profissional do relatório de regência; situa-o enquanto um gênero acadêmico que deve ser objeto de futuras análises do que acontece efetivamente no cotidiano da sala de aula. Para ela, o gênero relatório de regência deve ser considerado em três vieses que se inter-relacionam: a) ele se realiza em um texto feito para ser avaliado pelo professor; mas também (b) viabiliza a comunicação entre os interlocutores nele envolvidos e, devido ao contexto de leitura e produção, (c) deve ser origem de posteriores ações educativas. De acordo com ela, essas características são importantes e estão inter-relacionadas.

Nessa perspectiva, o relatório de estágio é entendido como um registro das atividades desenvolvidas no estágio; um instrumento de avaliação, a partir do momento em que ele é entregue ao professor supervisor do estágio; e um instrumento provocador de mudanças nas práticas pedagógicas. Mas, como ele é entregue somente ao final da disciplina, não há tempo para serem elaboradas ações interventivas, trazendo implicações negativas para a formação inicial do professor.

4 As lupas teóricas para a análise da produção do estagiário

Para a análise do relatório, contemplamos os *tipos de discurso*, o *contexto de produção* e o *conteúdo temático*, conforme já dissemos. No primeiro momento, elencamos o conteúdo temático, em seguida, observamos os tipos de discursos e o contexto de produção. Os *tipos de discurso* são definidos como os segmentos de texto que compõem os gêneros de texto. Eles se caracterizam pela mobilização de recursos linguísticos particulares que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e se manifestam através da configuração de unidades linguísticas mais ou menos específicas a cada um deles (BRONCKART, 1999). Segundo esse autor, os *mundos discursivos* se organizam com base em duas operações psicológicas. A primeira

está relacionada à aproximação ou ao distanciamento das coordenadas gerais do mundo ordinário em que ocorre a ação de linguagem. Já a segunda está associada às diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaçotemporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). Derivam dessa relação a oposição entre os mundos da *ordem do narrar* e os mundos da *ordem do expor*, e da oposição *implicação* e *autonomia*.

Nos dados trabalhados, identificamos e analisamos os mundos discursivos no relatório, através de operações psicolinguageiras oriundas da posição binária, que tem como referência o nível de afastamento da situação imediata de comunicação e o nível de implicação do agente produtor no discurso. Entretanto, percebemos que esse afastamento não pode ser total, pois será avaliado ou interpretado pelos seres humanos que leem o texto. Dentro dos mundos da *ordem do narrar*, localiza-se o *narrar realista*, que veicula informações avaliadas pelos interpretantes a partir dos critérios de validade do mundo ordinário e não o *narrar ficcional*, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a tal avaliação. A relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário ocorre de forma disjunta. Já os mundos da *ordem do expor* advêm da oposição *implicação* e *autonomia*. Nesse caso, as informações são avaliadas pelo sujeito interpretante a partir dos critérios de validade do mundo ordinário. A ficção, na ordem do *mundo do expor*, foi avaliada de acordo com os parâmetros de validade dos conhecimentos do mundo ordinário. Desse modo, alguns elementos ficcionais no *mundo do expor* podem ser considerados como falsos, de acordo com o caso. A relação que se estabelece com as coordenadas gerais do mundo ordinário ocorre de forma conjunta.

Na discussão sobre o letramento acadêmico, o relatório tem um papel importante porque ele medeia a prática linguageira cujo foco é o trabalho do estagiário. Nessa visão, a opção por compreender o agir do estagiário em sala de aula, suas representações sobre o estágio, analisando a teia da textualização e observando a implicação ou autonomia em seu discurso quando ele falar sobre determinado tema é um caminho importante para refletir sobre a própria formação inicial do professor.

Toda essa dinâmica dos mundos tem um papel fundamental na compreensão do processo de formação inicial do professor de língua portuguesa, tendo em vista que, no texto do relatório de estágio, o estudante descreve e analisa situações

que implicam seu agir na sala de aula. Nele, observamos que o agente produtor mobiliza o *discurso interativo* e o *relato interativo* para desenvolver o raciocínio prático; o *discurso narração* para o raciocínio causal/temporal e o *discurso teórico* para o raciocínio lógico-argumentativo. A figura que se segue demonstra bem o movimento *dos tipos de discurso*.

Figura 3 : Tipos de Discurso

		Coordenadas Gerais dos Mundos	
		Conjunção (Expor)	Disjunção (Narrar)
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ainda sobre essa categoria, é preciso dizer que a combinação dos *tipos de discursos* dá origem a uma infinidade de gêneros de discursos que são articulados pelos mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência e pela coesão textual que resulta na coerência temática do texto.

A segunda categoria de análise dentro do quadro do ISD é o *conteúdo temático* de um texto. Segundo Bronckart (1999), esse conteúdo é entendido como o conjunto das informações explicitamente apresentadas no texto. Ele está diretamente relacionado ao contexto de produção dos relatórios analisados. Realizam-se nos mundos representados (no mundo físico e no mundo sociossubjetivo). Assim sendo, podemos considerar nas análises o lugar de produção, o momento de produção e os envolvidos nela. Da mesma forma, o autor nos mostra que podemos considerar a produção de todo texto no quadro das atividades de uma formação social, implicando o mundo social, com seus valores, suas regras e normas, etc.

Para além dessas categorias, foi necessário tomarmos uma posição quanto à concepção de trabalho, de ensino e aprendizagem e de formação de professor de língua materna. Por essa razão, ancoramo-nos em estudos desenvolvidos por Amigues (2004); Clot (1999); Lacoste (1998); e Leurquin (no prelo) para pensarmos no contexto de trabalho do estagiário na formação inicial do professor.

5. O trabalho do estagiário revelado nos relatórios de estágio de regência

Antes de apresentar o trabalho do estagiário revelado nos relatórios de estágio de regência, é preciso marcar a nossa posição quanto à escrita do relatório que estamos defendendo ao longo deste artigo. Esse gênero acadêmico faz parte das práticas sociais e, muito mais, assegura as práticas sociais nessa modalidade; portanto, está diretamente relacionado à vida social dos envolvidos nelas. Dessa forma, a produção do relatório não pode ser compreendida como mero exercício de escrever, mas como forma de se comunicar, de se posicionar na sociedade, garantindo os papéis sociais assumidos pelos envolvidos.

É por meio da escrita do gênero acadêmico relatório que os estagiários se posicionam, quando descrevem a estrutura da escola, traçam o perfil dos alunos e do professor coordenador do estágio de regência, descrevem e avaliam os procedimentos teórico-metodológicos adotados por eles próprios, durante a experiência de regência na escola e sinalizam propostas de melhoramento. Uma vez posto o nosso posicionamento, passamos a tratar mais especificamente de outros importantes elementos.

5.1 Do nível organizacional do texto e dos conteúdos temáticos

O relatório de estágio de regência, é fato, realiza-se em uma prática social linguageira, mas é semiotizado em um texto. Portanto, é constituído de um plano geral, dos tipos de discurso e das sequências. Sua formação conta com uma *introdução*, um *desenvolvimento* e uma *conclusão*, com uma capa, uma folha de rosto e um sumário) e com referências bibliográficas, anexos e apêndices. Cada elemento possui seus objetivos para existir e está relacionado a um espaço social da comunicação no ensino superior.

Limitamo-nos às temáticas abordadas na *introdução*, no *desenvolvimento* e na *conclusão*. Na introdução, observamos que os temas mais recorrentes foram a explicitação e o objetivo acadêmico da tarefa; a identificação física da escola, da turma, do horário e das atividades; as reflexões acerca dos objetivos do estágio. No desenvolvimento, constatamos a descrição e análise da tarefa desenvolvida pelo estagiário; a evocação de determinantes internos e externos; a realização efetiva

da tarefa; as condições de trabalho; os aspectos ligados ao ofício e à profissão; a realização efetiva da tarefa; os aspectos ligados à organização do trabalho. Na conclusão, observamos a avaliação sobre a experiência no estágio; as concepções de língua e linguagem; a evocação de documentos que prescrevem o agir. Esses temas tratam do agir do estagiário em seu trabalho docente e das condições físicas e sociais do contexto institucional, bem como das condições psicológicas, sociais e/ou profissionais dos envolvidos no estágio. Ao analisar o conteúdo temático sob as lupas do interacionismo sociodiscursivo, ressaltamos o contexto de produção, percebemos os tipos de discursos e observamos as implicações ou não dos estagiários em seu dizer ao tratar do seu estágio de regência.

Como já sabemos, na produção do relatório de regência, sobressaem o contexto imediato de produção do texto e as instâncias de agentividade. Derivam destes as oposições conjunção x disjunção e implicação x autonomia, identificadas por meio da análise dos correspondentes linguísticos em uma determinada língua natural. Ao considerar a sessão *desenvolvimento* dos relatórios de regência, constatamos 205 fragmentos de segmentação temática. Neles, encontramos 78,5% de *relato interativo*; 14,1% de *discurso teórico* e 7,3% de *narração*. Não encontramos nenhuma ocorrência de *discurso interativo*. Como podemos perceber, é um texto com composição heterogênea. Mas, a ocorrência maior foi de *relato interativo*, marcado pela primeira pessoa do plural, muito ocorrente nesse gênero textual devido ao seu contexto de produção. Mas, pelo mesmo motivo, observamos pouco uso do *discurso teórico* e isso nos possibilita refletir sobre a formação inicial e tem desdobramentos no desenvolvimento profissional.

Essas informações parecem-nos pertinentes, na medida em que é nessa sessão do relatório de regência que o estagiário narra, descreve e analisa sua vivência na sala de aula; deveria recorrer a instâncias teóricas para fundamentar a sua prática docente, posicionando-se quanto ao seu dizer. O *relato interativo* situa-se, em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem, de maneira disjunta e implicada. Isso significa que o agente-produtor, ao mobilizar esse tipo de discurso, se ancora em um acontecimento passado que não envolve o momento da produção do texto, implicando-se na interação de linguagem. A grande predominância do *relato interativo* nos relatórios de regência se deve ao fato de os estagiários considerarem mais importante situar acontecimentos que não estão vinculados ao momento da produção, embora tenham participado ativamente, isto é, suas aulas ministradas nas escolas. Alguns dos exemplos apresentamos nos fragmentos a seguir:

FRAGMENTO 24 – RR 4 Descrição e análise da tarefa

Em seguida, prosseguimos expondo o conteúdo a ser trabalhado com os alunos durante a aula: leitura e interpretação do texto “A verdade”, de Érico Veríssimo. **Destacamos** como objetivos dessa aula identificar o nível de interpretação de textos narrativos dos alunos, verificar a habilidade de expressão oral e reconhecer os elementos textuais da sequência narrativa. **Salientamos** que o referido texto não foi apresentado aos alunos na íntegra, devido à necessidade de adequação de alguns termos e sentenças frasais ao nível escolar dos alunos (6º e 8º ano do Ensino Fundamental).

FRAGMENTO 25 – RR 3 – Descrição e análise da tarefa/preparação para o agir

No primeiro dia foi um total de sete alunos, **nos apresentamos** e **dissemos** qual **nosso** principal intuito em estarmos ali, estimulá-los a lerem e compreenderem os textos para a partir disso produzirem seus próprios textos. **Antes** de entregarmos o TD **escrevemos** o título do texto que seria lido na lousa, “A água nossa de cada dia” e pedimos que os alunos dissessem palavras ou frases que eles **achavam** que **tinham** ligação com o título exposto.

Percebemos que, no *relato interativo*, as temáticas associadas ao desenvolvimento da tarefa desempenhada pelo estagiário foram bastante contempladas pelos autores dos relatórios. Eles mobilizaram esse conteúdo temático específico, situando um acontecimento passado do qual participaram ativamente, no caso, as aulas ministradas na escola. Para realizar essa operação de linguagem, recorreram a unidades linguísticas para transmitir a ideia de disjunção do momento da produção. Para isto, utilizaram os verbos no passado e elementos dêiticos, que remetem a instâncias espaçotemporais para construir essa operação psicológica. Essas marcas linguísticas do *relato interativo* encontram-se expressas através da predominância do tempo verbal pretérito perfeito (*prosseguimos, destacamos, salientamos, apresentamos, dissemos, escrevemos*) e imperfeito (*tinham, achavam*), bem como da presença de organizadores temporais (*no primeiro dia* e *antes*). Dentro desse conjunto de verbos, salientamos que alguns estão no universo pragmático (*prosseguimos, destacamos, salientamos, apresentamos, dissemos, escrevemos*) e outros não (*tinham, achavam*). Quanto à autonomia e autoria do estagiário em seu discurso, semiotizado em seu texto, percebemos a relação de implicação por meio dos verbos e pronomes de primeira pessoa (*nos apresentamos* e *nosso*, entre outros).

Apesar de haver a exigência de relatar os acontecimentos que se sucederam durante as vivências nas aulas ministradas na escola, o índice de 78,5% de *relato interativo* demonstra que os estagiários se restringiram, na maior parte do relatório, a realizar operações de linguagem que se limitam a descrever as tarefas desempenhadas por eles, não adotando o distanciamento crítico permitido e exigido pela prática discursiva, para interpretar as aulas ministradas. Eles deveriam situá-las teoricamente e avaliar a experiência vivenciada na escola. Por se tratar de um momento de formação inicial do professor de língua portuguesa, esse fato demonstra um problema a resolver sobre a capacidade de formulação de generalizações acerca da situação na qual eles estavam imersos. Essa constatação nos permite dizer que tal prática não é favorável ao contexto de formação de profissionais críticos que tenham capacidade de opinar e modificar a realidade que os cerca, não se limitando a reproduzir os dados da realidade.

O *discurso teórico*, conforme já mencionamos, situa-se em relação aos parâmetros psicossociais da prática de linguagem de maneira conjunta e autônoma. A partir do levantamento quantitativo, identificamos 14,1% de *discurso teórico* na seção “desenvolvimento do relatório de estágio”. Ele é responsável por formular o raciocínio lógico-argumentativo do texto. Essa baixa ocorrência de discurso teórico revela que os professores estabeleceram poucas reflexões teóricas ao tratar das aulas que ministraram, sem realizar uma constante reflexão crítica sobre o trabalho desempenhado por eles.

Observamos que, na busca por embasar teoricamente os procedimentos que guiam o seu agir, os estagiários recorreram, na maioria dos casos, a citações de autores que procuram relacionar as concepções de língua e linguagem advindas da prática de ensino de língua materna, repensando, assim, os caminhos das didáticas de língua portuguesa. Verificamos que eles não interpretam ou reelaboram as postulações dos autores, pois apenas transcrevem as passagens dos livros, não refletindo sobre elas. É comum constatar que os gêneros acadêmicos, categoria na qual se insere o relatório de estágio, estão permeados por vozes e pensamentos de outros autores, mas é necessário que o agente produtor desse texto realize uma reelaboração desses postulados, direcionando o olhar ao seu objeto em análise. No caso dos relatórios de regência analisados, esse tipo de operação não é comum, pois o que acontece é uma simples reprodução do pensamento, como podemos ver nos fragmentos que se seguem:

FRAGMENTO 27 – RR 2 Descrição e análise da tarefa

Com relação à proposta textual, ressaltamos a nossa preocupação em atender as exigências de propostas com assunto, gênero textual e audiência bem definidos. **Para Vieira (2005):** “[...] não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto) [...]” (VIEIRA, 2005, p.81). Este autor ainda citando Serafini afirma: “[...] sabe-se agora que o desempenho textual do aluno melhora quando lhe são propostos títulos-roteiro, onde são especificados, juntamente com o tema da redação, para quê escrever, para quem e em que formato ou gênero de texto a mensagem deve ser expressa. (SERAFINI 1987 *apud* VIEIRA, 2005, p. 81).

FRAGMENTO 29 – RR 5 Trabalho em geral

Hoje uma das questões mais comum **está** na prática da escrita, no saber escrever. **Pois** muitos desses erros cometidos **são** reflexos da confusão mental entre a oralidade e a escrita. **Segundo Marcuschi (2010),** “*Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários*”.

Quanto às características linguísticas do *discurso teórico*, encontramos a predominância de verbos no presente (*ressaltamos, está, são*); de organizadores lógico-argumentativos (*assim e pois*) e de procedimentos de referência intertextual (*Segundo Marcuschi (2010)*). Para além disso, não encontramos indícios dos protagonistas da ação de linguagem, o que é um traço característico da natureza autônoma do discurso teórico, em relação às instâncias de agentividade. O desdobramento de tal ação, na formação professoral, pode repercutir em outras ações que exigem autoria, autonomia reflexões e encaminhamentos profissionais.

O percentual de apenas 7,3% de *narração* situa o discurso do estagiário nos parâmetros psicossociais da ação de linguagem que se configura como de maneira disjunta e autônoma. Assim, quando o agente produtor mobiliza a *narração*, ele se situa de maneira disjunta aos parâmetros da situação de produção e de maneira autônoma quanto às instâncias de agentividade, ou seja, ele não se implica na sua própria ação de linguagem. Nessa discussão, há dois pontos que carecem de reflexão: o fato de se tratar de relatório de regência – um gênero acadêmico escrito;

e o fato de os estudantes optarem pela primeira pessoa do plural. O relatório é um gênero textual acadêmico escrito e, como tal, orientado para a autonomia. Ao mesmo tempo, o seu propósito comunicacional regula uma interação em que alguém vai escrever a outro alguém sobre suas experiências vividas. Esse contexto de produção gera um “conflito” e abre a possibilidade da implicação do estagiário no discurso. Esse “conflito” deve ser mais estudado e mais considerado, quando analisamos a agentividade.

Fato é que tendo posse das instruções dadas antes da produção do relatório, observamos que o professor coordenador do estágio orienta o estudante a utilizar a terceira pessoa no relatório, mas, este opta por utilizar a primeira pessoa do plural, anulando a possibilidade de estabelecer distanciamento do texto, como normalmente ocorre na prática social escrita de um gênero textual acadêmico. Nesse sentido, o relatório marca essa “subversão”. Nossa hipótese é que isso ocorre também porque o estudante realiza seu estágio em dupla. Sobre a narração, apresentamos o fragmento que se segue:

FRAGMENTO 30 – RR 2 – Descrição e análise da tarefa

*A aula **foi** bastante produtiva, os alunos **ficaram** bastante interessados, por ser um conteúdo já conhecido e pelo recurso utilizado, vale ressaltar também que **era** a primeira aula do dia, então, normalmente, eles estão mais calmos. Eles adoram aulas com data-show. **Depois** de exposto e trabalhado o conteúdo (verbo quanto à predicação verbal) através do data-show, com participação da turma, **foi passado** uma atividade para fixação de conteúdo, o que já quase **encerrava** a aula. **Tiveram** algumas conversas paralelas. Contudo, a proposta da aula apresentada **foi avaliada** com sucesso.*

Em relação aos conteúdos temáticos mobilizados a partir do tipo de discurso *narração*, constatamos que, em todas as ocorrências, são mobilizadas temáticas que descrevem ou avaliam o desenvolvimento da tarefa. Quanto às características linguísticas inerentes a esse tipo de discurso, encontramos uma predominância dos tempos verbais do pretérito perfeito (*foi, ficaram, tiveram*); do pretérito imperfeito (*era, encerrava*); e de construções com voz passiva (*foi passado, foi avaliada*). No tocante à presença de elementos dêiticos de origem temporal, vimos o uso de *depois*.

Verificamos nos relatórios analisados a ausência do *discurso interativo*. Dentre outras possibilidades, esse tipo de discurso mobiliza as interações didáticas ocorridas. Mas também marca uma opção pela representação do estágio e não pela transcrição do trabalho realizado. Esse elemento deve ser considerado. Em relação aos parâmetros psicossociais da ação de linguagem, o *discurso interativo* situa-se de maneira conjunta e implicada, portanto a situação de ação de linguagem coincide com o momento da produção, e os participantes da interação encontram-se implicados nela. Esse tipo de discurso marca as interações didáticas, mostra como os participantes alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum e como o professor estabelece relações com o objeto a ensinar, mobilizando seus saberes a ensinar e seus saberes para o ensino. Normalmente, ele aparece em interações didáticas que são estabelecidas no exato momento da produção, compondo gêneros primários que se encontram intimamente ligados à situação de comunicação. Em textos literários, o *discurso interativo* é mobilizado para representar a fala de personagens.

No texto do relatório de estágio, observamos características de um gênero secundário, pois ele emerge de um contexto cultural mais complexo e desenvolvido. Ele não necessita de um vínculo imanente com a situação de comunicação para existir

8 Considerações finais

As discussões sobre o letramento acadêmico estão diretamente relacionadas às discussões sobre as atividades linguageiras de leitura e escrita de textos em forma de gêneros textuais diversos produzidos na academia porque as práticas sociais acadêmicas são a própria constituição do letramento e porque essas práticas são mediadas por esses instrumentos. No nosso caso, para este artigo, focalizamos a atividade linguageira mediada pelo gênero textual acadêmico relatório de estágio de língua portuguesa.

Nossas reflexões sobre a escrita na academia permitiram que chegássemos a um outro tema muito pertinente, que é a formação inicial do professor de língua materna. Nesse espaço, lançamos um olhar para o estágio no curso de Letras, a partir dos relatórios de estágio de regência escritos por estudantes ao final da

formação inicial. Nosso objetivo foi refletir sobre a escrita nesse universo social e profissional, considerando os seus efeitos sobre a formação docente. Uma das conclusões mais relevantes foi a de que esse exercício revelou muito e trouxe a certeza de que é preciso dar voz ao estagiário, é preciso que ele tome ciência de que o relatório não é apenas um exercício de produção de texto. É com esse tom que iniciamos nossas considerações finais.

A opção por considerar o contexto de produção e analisar o conteúdo temático mobilizado nos relatórios de regência e relacioná-lo à construção textual desse gênero, através dos tipos de discursos mobilizados pelo estagiário, permitiu-nos entender como as implicações ou o distanciamento dos estagiários em seu dizer sobre o seu fazer docente contribuem para o entendimento do desenvolvimento professoral. Inicialmente porque a própria seleção do conteúdo feita pelo estagiário já nos diz muito, e depois porque a implicação ou a autonomia dele em seu dizer também já nos mostra envolvimento ou não em questões de ordem profissional.

Observamos uma dificuldade, por parte dos estagiários, em participar de práticas sociais escritas na academia, contemplando uma capacidade de linguagem necessária para transitar no mundo físico e no mundo sociossubjetivo e semiotizá-los. Eles pouco se reconhecem em seu próprio dizer em seu texto sobre a sua formação. Apesar das críticas feitas sobre o espaço dado à teoria, no momento em que deveriam mobilizar os saberes, pouco fizeram.

As questões elencadas para a motivação do artigo: *Que conteúdos temáticos serão representados no relatório de estágio? Como se dá a configuração dos tipos de discursos nos relatórios de regência e que efeitos isso opera na formação do professor?* ecoaram e permitiram-nos verificar, primeiramente, que o contexto de produção, no que se refere ao objetivo interacional do relatório, pode influenciar na maneira como os professores em formação organizam os tipos de discursos nos relatórios de estágio. Também percebemos que há uma grande influência na maneira como os professores em formação se implicam para situar seu agir, pois, no relatório de regência, o tipo de discurso a que mais se recorreu foi o relato interativo.

Ficou muito evidente que o gênero acadêmico relatório de estágio é um importante instrumento de análise do trabalho docente. Isso pôde ser observado na medida em que percebemos que, através do relatório, há dimensões linguageira, instrumental, coletiva, cognitiva e prescritiva do trabalho docente. A defesa da inserção desse gênero acadêmico no repertório didático dos professores

em formação é uma das contribuições que apresentamos neste artigo. Temos a convicção de que ele nos permite desenvolver capacidades sociais, à medida que os estagiários podem intervir no mundo a partir dos esquemas de utilização desse gênero, como também de desenvolver capacidades individuais, à medida que estimula o planejamento e a expressão de múltiplos raciocínios sobre a prática docente.

Por fim, mas não menos importante, acreditamos que a produção do relatório não pode ser concluída na entrega dele, se quisermos entender esse gênero em suas múltiplas dimensões e funções.

L'écrit dans l'enseignement supérieur et les effets du développement professionnel pour la formation de l'enseignant de langue maternelle

Résumé

Les étudiants en Lettres pendant leur stage de langue maternelle participent aux pratiques sociales écrites à l'université soit dans la classe soit en dehors. Malgré cela, nous remarquons qu'ils ont des difficultés pour interagir à l'écrit. Pour cet article, nous avons pour but de réfléchir sur l'écriture dans ce scénario social et professionnel, en considérant les effets sur la formation enseignante. Nous avons effectué le sondage des contenus thématiques et nous avons analysé les types de discours (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) en considérant dix rapports produits en 2013 et 2014. Nous adoptons la conception de rapport selon Leurquin (2008) et nous avons mis en place des relations avec le langage et le travail du stagiaire (AMIGUES, 2004; CLOT, 1999; LACOSTE, 1998). Nous avons agrandi le contexte du travail de l'enseignant décrit par Machado (2007) et Machado et Bronckart (2009), en l'adaptant au contexte du stage enseignant (LEURQUIN, à suivre). Les données nous montrent que le rapport de stage est un important instrument d'analyse du travail du stagiaire, il nous permet d'identifier les dimensions langagière, instrumentale, collective, cognitive et prescriptive du travail du stagiaire.

Mots-clés: Écriture. Académie Stage. Rapport. Formation enseignante.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BOTELHO, Jaciara Lemos. **A organização textual de relatórios de estágio escritos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Fortaleza, UFC, 2009.

BOTELHO, Jaciara Lemos; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Nível de letramento de professores de línguas portuguesa em formação e situação de interação em formação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; SOARES, Maria Elias. **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 17-30.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos nas interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-161.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, Luíza. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado). PUCSP, São Paulo, 2007. 205 p.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: P.U.F., 1999.

LACOSTE, Michèle. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera. **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, Marlente Gonçalves; THEOBALD, Pedro (Org.). **Ensino de línguas: questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2008. p. 57-79.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; PARAHYBA, Fatiha Bachicha. Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas: **Revista Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 288-314, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Relatórios de Estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-95.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEIXOTO, Carla Maria Marques. **Atividades de Linguagem de Professores de Língua Materna em Formação**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

REICHMANN, Carla. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **A organização do relatório de prática de ensino de língua portuguesa**: um perfil do concluinte de letras. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial

Kariny Cristina Souza Raposo*

Resumo

Assumindo a perspectiva dos estudos sobre letramento, a partir de uma abordagem social, conforme os Novos Estudos sobre Letramento – *New Literacy Studies* – (STREET, 2012, 2010, 2007; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000, 2005), o presente trabalho descreve as práticas e os eventos de letramento ocorridos na disciplina de Leitura e Produção de Textos, ofertada na modalidade semipresencial nos cursos de graduação em Direito, Administração e Engenharia Civil, em um Centro Universitário do interior de Minas Gerais. Considerando, ainda, que os eventos de letramento apresentam o texto como elemento central na mediação das interações, parte-se de uma perspectiva textualmente orientada, ou seja, a partir da análise dos principais textos com os quais os estudantes lidam, levando em conta o gênero fórum, objetivou-se evidenciar as peculiaridades das práticas e eventos de letramento no ambiente acadêmico, no contexto específico da referida disciplina. O resultado da análise apontou para o fato de que, embora o fórum não gere uma discussão de fato, como é o seu propósito, contribui para a inserção dos alunos nas atividades acadêmicas, o que possibilita que eles se engajem nas práticas típicas da academia.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. Eventos de letramento. Educação a distância. Disciplina semipresencial. Gênero fórum.

Recebido em:30/04/2017

Aceito em:25/09/2017

* Doutora em Língua Portuguesa e Linguística – PUC Minas. Professora de Leitura e Produção de Textos do UNIFEMM – Centro Universitário de Sete Lagoas.

1 Introdução

O papel da linguagem na sociedade contemporânea tem ganhado contornos cada vez mais complexos. Com os avanços tecnológicos, tornou-se possível diminuir as fronteiras e distâncias espacotemporais, o que obviamente, trouxe consequências para as relações sociais, bem como para o modo como as interações se estabelecem.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) vem se consolidando e ganhando espaço em universidades e instituições, dado o seu potencial para atender com rapidez às demandas da sociedade por atualizações constantes de conhecimentos. Além disso, outros fatores vêm contribuindo para que a EaD se estabeleça, de vez, como uma modalidade de ensino/aprendizagem, dentre os quais: a) a percepção, por parte do Governo Federal, de que a EaD pode ser uma alternativa para a ampla demanda social por democratização do ensino, preceito estampado na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei 9.394/96, BRASIL); b) a necessidade das organizações de capacitarem seus profissionais, de forma contínua, com vistas à otimização de processos e ganhos de produtividade; e c) a demanda crescente do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais qualificados, com domínios específicos em diferentes áreas do conhecimento.

Os ambientes educacionais, então, precisam levar em conta esses aspectos, a fim de que o processo de aprendizagem envolva atividades de leitura, escrita e oralidade que façam parte não apenas do universo escolar dos sujeitos, mas também de sua vida cotidiana. No entanto, boa parte das pesquisas, nesse campo de estudos, tem enfatizado questões relativas ao modelo pedagógico (MORAN, 1994; PIMENTEL, 1995; PRETI, 1996) ou questões relativas à *performance* das diferentes plataformas tecnológicas disponíveis para o gerenciamento do ensino a distância (MAURER, 1997; HORTON, 2000, LEE; OWENS, 2000).

Exatamente por isso, torna-se pertinente investigar as práticas vigentes no ambiente acadêmico a partir de um conceito de múltiplos letramentos, conforme perspectiva delineada pelos Novos Estudos sobre Letramento (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010, 2012, 2014), que propõem uma abordagem social para esses estudos. Sob esse enfoque, Barton e Hamilton (2000) definem eventos de letramento como “atividades em que o letramento tem o seu papel”, e acrescentam: eventos “são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por

elas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Assim, as práticas e os eventos de letramento tornam-se fundamentais para compreendermos o letramento como um fenômeno social.

Então, a fim de proceder a uma breve descrição sobre o letramento, que se torna ainda mais complexo quando mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), objetivou-se descrever as particularidades das interações das práticas e eventos de letramento no ambiente acadêmico no contexto específico de uma disciplina de Leitura e Produção de textos ofertada na modalidade semipresencial. Espera-se, dessa forma, contribuir para uma melhor compreensão sobre o gênero fórum e sua função no contexto em que se realiza, além de refletir sobre o seu papel na construção do letramento dos estudantes.

Os dados foram obtidos por meio da observação do fórum da mencionada disciplina, que foi ofertada no segundo semestre de 2016. A escolha pelo fórum se deu pelo fato de ele se apresentar como um espaço adequado para o desenvolvimento de uma disciplina semipresencial, pois permite um tipo de interação que pode contribuir para a construção coletiva do saber, além de se configurar como uma poderosa interface para se proceder à prática avaliativa, por promover o diálogo, o que, por sua vez, possibilita uma avaliação na dimensão dialógica.

Nesse sentido, uma das principais características dos Novos Estudos sobre Letramento consiste na mudança de foco quando se trata de entender a escrita: do texto para as práticas sociais, ou seja, busca-se compreendê-lo a partir das práticas sociais e culturais em que a produção de textos acadêmicos se situa.

Apenas com fins de organização, dividiu-se este trabalho nas seguintes seções: Práticas e eventos de letramento no contexto da educação a distância; O gênero fórum e a semipresencialidade;¹ Aspectos metodológicos das análises textuais; Análises e considerações finais.

2 Práticas e eventos de letramento no contexto da educação a distância

O sistema educacional brasileiro, desde o processo de alfabetização até o ensino superior, sempre se preocupou com aspectos relativos à leitura, à compreensão e à escrita de textos. Entretanto, várias pesquisas, a partir das duas últimas

¹ Embora não seja o objetivo principal desta seção, sempre que possível, serão retomados conceitos para fundamentar os exemplos apresentados.

décadas, apontam a deficiência de compreensão e o escasso hábito de leitura entre estudantes universitários. Há de se considerar, ainda, que, ao ingressar na faculdade, o estudante se depara com as próprias limitações e, tentando sanar essas lacunas, passa a buscar alternativas, nem sempre produtivas, que minimizem suas deficiências. Diante disso, verifica-se, dentro da experiência do ensino superior, a necessidade de propostas de ensino e práticas de letramento que permitam a esse alunado resultados concretos em seu exercício de leitura e escrita para que se alcance o nível desejado.

Esse cenário tem resultado em pesquisas na área dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010; LILLIS, 1999, 2003, LEA; STREET, 2006) e na busca por um entendimento crítico das práticas de escrita nas universidades e seus significados, que abarcam diferentes contextos e campos do conhecimento. Se, por um lado, os trabalhos intencionam sanar lacunas identificadas no meio acadêmico, chegamos a um momento em que não há como tratar dos letramentos acadêmicos sem abordar as tecnologias digitais. Há a necessidade de se estudarem práticas letradas em concomitância com as digitais, posto que as TDICs têm invadido a academia, quer pelos alunos, pelos professores ou mesmo em práticas institucionais, de modo geral (LEA; JONES, 2011).

À luz desse quadro, para a discussão aqui proposta, os conceitos de práticas de letramento e o de eventos de letramento tornam-se importantes, pois permitem uma melhor compreensão do fenômeno do letramento e das práticas sociais que o envolvem (LÊDO, 2013). Sob essa ótica, no Brasil, pesquisadores em Ciências da Linguagem recorrem a trabalhos de Street (1998; 2010; 2012; 2014), na investigação de práticas sociais de leitura e escrita distintas das de um mero processo de (de)codificação da língua. O mesmo autor posiciona a discussão atual sobre letramento considerando que essas práticas são variadas e complexas, assim como seus contextos. Sob esse viés, falar em práticas de letramento amplia o seu conceito, destacando o caráter sócio-histórico e dinâmico do termo.

As práticas de letramento dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita de uma comunidade (STREET, 2012). Assim, modelam os eventos de letramento, oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e escrita pelas pessoas nas diversas situações comunicativas. Essas práticas, assim como as demais práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais mais amplas, o que reflete o caráter ideológico que as permeia (STREET, 2012). São, portanto, as normas, os direitos, os deveres, os papéis sociais assumidos,

as relações estabelecidas, bem como as atribuições de valores realizadas pelos participantes da interação, ao longo do tempo, em relação às práticas de leitura e escrita disseminadas na comunidade. Tais práticas são visíveis a partir dos eventos de letramento, que são definidos por Barton e Hamilton (1998) como “atividades em que a escrita tem papel fundamental para a interação e por meio dela as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12) e, ainda, conforme esses autores, as práticas de letramento são atividades regulares repetidas e observáveis em eventos mediados por textos escritos.

Hamilton (2000) também descreve o caráter abstrato das práticas de letramento, que são localizáveis apenas através dos eventos de letramento. O autor aponta os elementos não visíveis que podem ser inferidos a partir dos eventos a que estão associados, a saber: a) os participantes ocultos, ou seja, as outras pessoas ou grupos que estão envolvidas nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e qualquer outra forma de regulação de textos escritos; b) o domínio prático no qual o evento tem lugar e de onde retira o seu sentido e propósito social, todos os demais recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, entendimentos, modos de pensar, de narrar, habilidades e conhecimento; e c) as rotinas estruturadas e trilhas que facilitam ou regulam as ações, como as regras de elegibilidade, a definição de quem pode ou não se engajar em determinadas atividades, ou quem pode ou não realizar certas ações. Então, por meio da análise dos eventos de letramento, torna-se possível analisar os textos como vestígios da prática social subjacente, bem como das ideologias, crenças e valores enraizados.

Outra discussão proposta por Barton e Hamilton (2005) está relacionada às características do conceito de práticas e eventos de letramento. Os autores destacam como pontos fundamentais: a) as práticas de letramento são perceptíveis através dos eventos de letramento e estes se constituem como unidades básicas de análise; b) os eventos de letramento são mais específicos e decorrem de práticas de letramento; c) as práticas e os eventos de letramento estão localizados em estruturas sociais; d) práticas e eventos de letramento são históricos, situados em um tempo e lugar específicos; e) práticas e eventos de letramento são dinâmicos e conflituosos; f) as práticas e os eventos de letramento são multimodais; g) os eventos de letramento podem ser recontextualizados.

Desse ponto de vista, por conseguinte, ressalta-se que, para este trabalho, consideram-se apenas os letramentos relacionados com práticas de leitura e escrita dos textos, visto que, mesmo que as práticas orais sejam relevantes, na modalidade a distância elas são quase inexistentes. Por fim, ao se assumir que o texto é central nos eventos de letramento, torna-se oportuno relacionar a noção de letramento à de gênero textual.

3 O gênero fórum e a semipresencialidade

A Portaria nº 4.059,² de 10 de dezembro de 2004, trouxe para as instituições de Ensino Superior – IES – a possibilidade de oferecerem até 20% de suas disciplinas na modalidade semipresencial de cursos já reconhecidos. Também, de acordo com essa portaria, as disciplinas semipresenciais caracterizam-se como atividades didáticas e unidades de ensino/aprendizagem centradas na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, organizados em diversos suportes de informação que empreguem tecnologias de comunicação remota sob a tutoria de professores qualificados, com carga horária para momentos presenciais e a distância.

A semipresencialidade é, então, uma proposta que reflete uma tendência educacional nas instituições de educação superior do país e uma aposta na ampliação das possibilidades de interação no fazer pedagógico. Por isso, o aperfeiçoamento dessa modalidade nos cursos de graduação está vinculado à constante reflexão acerca de tal iniciativa, com participação da instituição, dos docentes e dos discentes, demandando, dessa forma, pesquisas e avaliações em relação à qualidade da modalidade como um todo.

Na instituição objeto deste estudo, as disciplinas semipresenciais começaram a ser ofertadas no segundo semestre de 2012, tendo como suporte o *software Moodle* que, além de ser um sistema de código aberto (livre), possibilita o gerenciamento de cursos a partir do qual a IES construiu o seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O *Moodle* oferece vários recursos pedagógicos, entretanto, para este trabalho, optou-se pelo fórum, que, nesta IES, apresenta-se de três modos distintos: fórum de dúvidas, participativo e avaliativo. Tal escolha se deveu ao

2 Essa portaria foi revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, estabelecendo que não há mais necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20%, desde que a IES tenha um curso reconhecido.

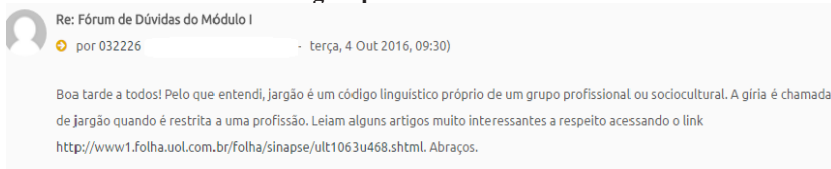
fato de ser este o principal meio de interação entre os professores, os estudantes e o conteúdo da disciplina. Tanto é assim que estudos têm sido realizados com o intuito de explicar as características desse gênero a partir de diferentes perspectivas: Lêdo (2011), que aborda as características do fórum à luz da Teoria Dialógica do Discurso; Bezerra (2011), cujos estudos investigam como ocorre o uso da linguagem em fóruns educacionais; Scavazza (2010) que, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, estuda o fórum como gênero emergente a partir da teoria bakhtiniana, são alguns exemplos.

Então, o fórum é assumido, neste trabalho, como um gênero digital que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva (PAIVA; RODRIGUES JR., 2004) sobre um tópico específico, sendo caracterizado por seu caráter interativo e dialógico. São compostos por três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2002). Dessa forma, o fórum também é considerado um dos gêneros emergentes (MARCUSCHI, 2005) que surgiram com o desenvolvimento da internet e das tecnologias de comunicação. Apresenta-se na forma de um debate de ideias, além de ser tipicamente assíncrono, o que garante maior flexibilidade aos participantes. Diferentemente dos fóruns abertos, que podem ser acessados por todos os usuários da rede, os educacionais têm seu acesso restrito aos alunos matriculados naquele curso ou disciplina e respectivos professores.

Para Lêdo (2013), dois aspectos merecem destaque para a caracterização do fórum: o primeiro é que, por ele acontecer em meio digital, há a incorporação de determinadas características como os hipertextos, principalmente em forma de *links* (exemplo 1).

Exemplo 1 – (fórum de dúvidas): Aluno disponibilizando *link* para os colegas.

Mensagem postada em 04/10/2016.



Fonte: AVA

Além da questão apontada por Lêdo (2013), esse exemplo evidencia que as práticas e os eventos de letramento são multimodais, conforme pontuado por Barton e Hamilton (2005): “o letramento sempre coexiste com uma variedade de

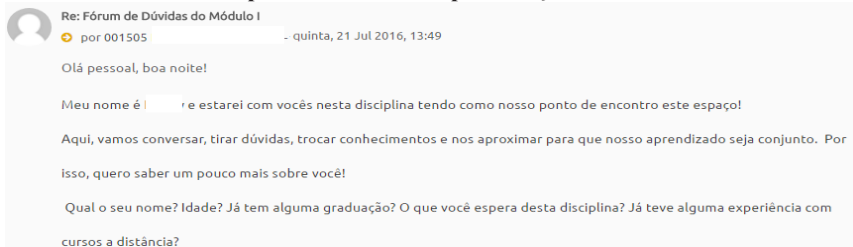
outros modos de construção de significados, em especial construção de significado visual, e o letramento é apenas uma parte de uma gama de recursos semióticos” (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 6)

O segundo aspecto relaciona-se à esfera de atividades acadêmicas à qual o fórum está atrelado. Como se trata de um ambiente aberto aos demais participantes do curso, percebe-se que há uma forte preocupação, por parte dos alunos, em privilegiar a norma padrão, o que, muitas vezes, inibe a participação dos discentes que receiam não atender a esse critério (ainda que, de modo eventual, nos fóruns analisados, note-se o uso por professores e alunos de abreviações como abs, bjus etc.).

Para Barton e Hamilton (2005), as práticas de letramento refletem as práticas sociais subjacentes. No entanto, não há a separação explícita das práticas de cada esfera, ou seja, há uma sobreposição das práticas de letramento, e o que se aprende em um domínio pode ser adaptado em novo contexto, de forma que, considerando a esfera acadêmica, os estudantes partem da sua experiência com práticas de outros domínios, de práticas mais ou menos informais com as quais tiveram contato em diferentes ambientes para compreender e participar de práticas de letramento acadêmico.

Sobre a forma composicional, os fóruns se apresentam como uma sequência de postagens que podem ser visualizadas de forma aninhada. A primeira mensagem contém o título do fórum, a data e a indicação da atividade proposta. Na sequência, o professor/tutor,³ conforme denominação adotada pela IES estudada, dá as boas-vindas e incita à participação (exemplos 2a e 2b). Isso implica dizer que o fórum possui vários autores, o que, por consequência, o constitui como gênero cuja escrita, a princípio, deve ser interativa/colaborativa.

Exemplo 2a – Forma de apresentação do fórum



Re: Fórum de Dúvidas do Módulo I
por 001505 · quinta, 21 Jul 2016, 13:49

Olá pessoal, boa noite!

Meu nome é | e estarei com vocês nesta disciplina tendo como nosso ponto de encontro este espaço!

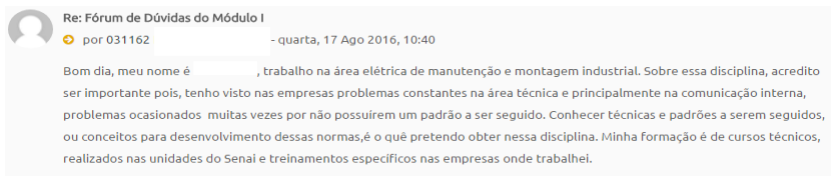
Aqui, vamos conversar, tirar dúvidas, trocar conhecimentos e nos aproximar para que nosso aprendizado seja conjunto. Por isso, quero saber um pouco mais sobre você!

Qual o seu nome? Idade? Já tem alguma graduação? O que você espera desta disciplina? Já teve alguma experiência com cursos a distância?

Fonte: AVA

3 Na instituição, foco deste estudo, o professor da disciplina assume também a função de tutor no AVA. Por isso, adotou-se a denominação professor/tutor.

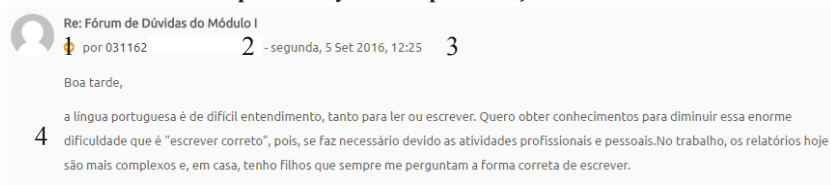
Exemplo 2b – Forma de apresentação do fórum



Fonte: AVA

A cada intervenção, aparecem o número da matrícula do participante (1), seu nome (2), a data e a hora da postagem (3). A seguir, acrescenta-se o corpo da mensagem com o conteúdo principal (4) (exemplo 3). Outra característica dos fóruns está relacionada aos prazos determinados para sua realização. Cada fórum de dúvidas tem a duração condizente com o módulo a que se refere, em média 3 meses. Já os fóruns temáticos e avaliativos duram cerca de 15 dias. Após os períodos estabelecidos, os fóruns são encerrados e os alunos ficam impossibilitados de participar.

Exemplo 3 – Layout de apresentação dos fóruns



Fonte: AVA

4 Aspectos metodológicos das análises textuais

A disciplina de Leitura e Produção de Textos, objeto desta análise, possui 40 horas e seis encontros presenciais ao longo do semestre. É dividida em três módulos e cada um prevê a realização de um fórum avaliativo, um fórum de dúvidas e um fórum participativo. A diferença entre os dois últimos reside no fato de que, enquanto o fórum participativo é realizado a partir de uma problematização específica, o de dúvidas não apresenta problematização, ficando os alunos livres para tirarem dúvidas e/ou tecerem comentários que estejam vinculados ao conteúdo

da disciplina. Já o fórum avaliativo acontece um vez ao longo do semestre e obedece a critérios avaliativos preestabelecidos. Os encontros presenciais, por sua vez, acontecem um vez ao mês e são destinados, inclusive, para as provas presenciais, conforme exigência do MEC.

Na instituição, há três professores/tutores da disciplina de Leitura e Produção de Textos. Entretanto, para este trabalho, foram observadas as interações de apenas um desses profissionais, que poderá ser identificado pelo número de matrícula 001505.

Com relação ao *corpus*, foram selecionadas 13 postagens que representam momentos de dialogismo nas três naturezas do fórum e, por isso, possibilitam-nos uma melhor compreensão das especificidades do gênero. Uma análise qualitativa⁴ dos dados foi realizada a partir de uma abordagem de cunho etnográfico⁵ e os participantes foram os 92 alunos matriculados nos cursos de graduação em Direito, Administração e Engenharia Civil. Destaca-se que, como a disciplina de Leitura e Produção de Textos é componente curricular do núcleo básico comum, é habitual que a enturmação seja feita com alunos de cursos distintos.⁶

Assim, considerou-se importante compreender se o fórum foi utilizado de maneira a atingir seus propósitos comunicativos, refletir sobre o papel desse gênero para o desenvolvimento do letramento do estudante, bem como relacionar os exemplos do *corpus* com a percepção dos usuários sobre esse gênero.

4.1 Análises das práticas

Uma questão importante relacionada à função do professor / tutor diz respeito à sua participação no fórum que, além de contínua, deve se pautar por contribuições que estimulem os estudantes a interagirem. O “silêncio” do professor/tutor

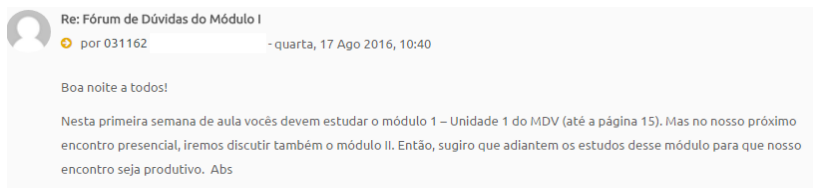
4 Ao dizer “qualitativa”, refiro-me a “um conjunto de técnicas de investigação, como a observação participante [...]. A análise qualitativa fundamenta a investigação em dois sentidos: permite ajustar as expectativas que os investigadores têm sobre determinado problema social à sua realidade, [...] e apreender mais de perto determinadas realidades sociais que outras técnicas de investigação não permitem, como as que derivam da análise quantitativa” (Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$analise-qualitativa](https://www.infopedia.pt/$analise-qualitativa)).

5 Vale ressaltar que “etnográfico” apresenta diferentes acepções. No presente trabalho, estou considerando “abordagem etnográfica” de maneira ampla, no sentido de inserção como observadora das práticas de ensino/aprendizagem ocorridas no AVA.

6 Depois de feita a enturmação e de realizada a matrícula no AVA, o professor / tutor não tem como identificar a que curso o aluno pertence.

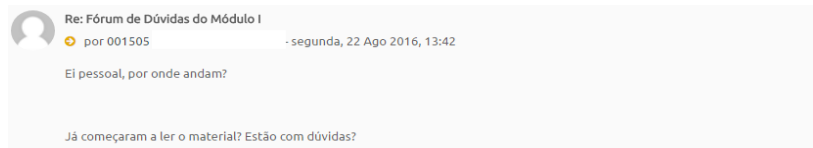
representa “um poderoso *feedback* negativo que pode desestimular a interação e causar o abandono de fóruns, do curso ou disciplina” (PAIVA; RODRIGUES JR., 2004, p. 180). Relacionados a isso, os exemplos 4, 5 e 6 demonstram a preocupação do professor / tutor da disciplina em tela de se “fazer” presente:

Exemplo 4 – (fórum de dúvidas): Professor da disciplina dando orientações sobre o conteúdo a ser estudado. Mensagem postada em 17/08/2016



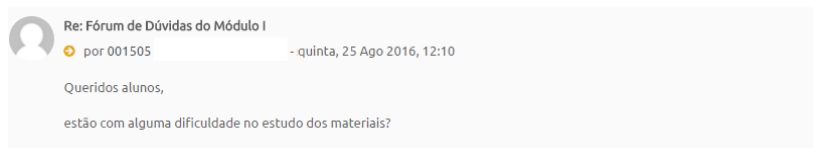
Fonte: AVA

Exemplo 5 – (fórum de dúvidas): Professor da disciplina demonstrando preocupação com a ausência dos alunos. Mensagem postada em 22/08/16



Fonte: AVA

Exemplo 6 – (fórum de dúvidas): Professor da disciplina buscando a interação com os alunos. Mensagem postada em 25/08/2016



Fonte: AVA

Observa-se que, em suas postagens, o docente busca a interação com os alunos e, dessa forma, fomenta um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem a distância. Sobre isso, Palloff e Pratt (2002) ressaltam que, ao demonstrar interesse pelo outro, a partir dos comentários e da participação ativa, o professor/tutor pode ajudar a criar laços e fortalecer ambientes de confiança e participação. Essa

postura do profissional condiz, ainda, com o pensamento de Barton e Hamilton (1998), para os quais as práticas de letramento são atividades **regulares, repetidas**, observáveis em eventos mediados por textos escritos (grifos meus).

Os mesmos autores (2005) comentam que se torna necessário observar as práticas a fim de perceber questões que envolvam relações de poder e hierarquia institucional. Além disso, estão permeados por questões ideológicas e isso influencia a constituição das práticas, ou seja, para a compreensão das práticas de letramento, é necessário olhar para as formas de organização dos papéis assumidos dentro das estruturas sociais.

Corroborando o pensamento de Lêdo (2013), outro aspecto relevante, no que diz respeito à caracterização do fórum, está relacionado à esfera acadêmica. Esse ambiente, além de exercer influência sobre o grau de formalidade, conforme já mencionado, salienta a utilização de citações para embasamento teórico da intervenção, bem como a necessidade da referência adequada às fontes consultadas (Exemplo 7).

Exemplo 7 – (fórum avaliativo): Os alunos tinham que discutir sobre os limites do humor e a liberdade de expressão. A mensagem abaixo foi postada em 30/08/2016 (destaque meu)

Re: Fórum Avaliativo Modulo II Unidade 1 - Discussão de tema "O humor deve ter limites ou vale tudo em nome da liberdade de expressão?"

por 034405

- terça, 30 Ago 2016, 08:54

O humor deve conter limites sim.

Nos últimos anos, elevaram-se consideravelmente o número de conflitos que abrangem a relação de humor, preconceitos e estereótipos. No documentário "O riso dos outros" fica explícito o fato do humor baixo ser mais fácil de tirar os risos da plateia, onde os comediantes ridicularizam em suas piadas as mulheres, gays, gordos, negros, deficientes físicos, etc. No entanto a realidade social é preconceituosa, na qual os preconceitos arraigados na sociedade fornecem o material necessário para o humor, e esse é explicado com o simples argumento: "É SÓ UMA PIADA!". Portanto, observa-se comum esse tipo de humor inserido na sociedade pelo fato dos comediantes não terem a capacidade de criarem um humor que seja instigante pois exige engenhosidade, esforço e superação do senso comum. É como

diz Jean Wyllys (deputado federal) no documentário de Pedro Arantes "O riso dos outros": "Existem outras formas de fazer humor. Existem outras maneiras de fazer rir sem humilhar os outros. Alguém de talento, de verdade, consegue fazer isso. E mesmo quando você traz essas minorias para a piada, ela não precisa ser, necessariamente, humilhando a pessoa."

(<http://www.cartamaior.com.br/?Editoria/Cultura/O-riso-dos-outros-Ha-limites-para-o-humor-/39/32668>)

Fonte: AVA

Para participar de forma significativa, o aluno precisa pesquisar o assunto, estudar o material da disciplina, elaborar a resposta, ler as respostas dos outros colegas e os comentários do professor; ou seja, precisa efetuar uma série de ações que envolvem diversos textos, o que contribui para a aprendizagem no evento de letramento no fórum. Barton e Hamilton (2005) afirmam que para "compreender

as práticas de letramento particulares, precisamos olhar além das relações sociais observáveis para a mais ampla padronização social” (BARTON; HAMILTON, 2005, p. 4), dito de outra forma, é necessário atentar para as formas de organização dos papéis assumidos dentro das estruturas sociais.

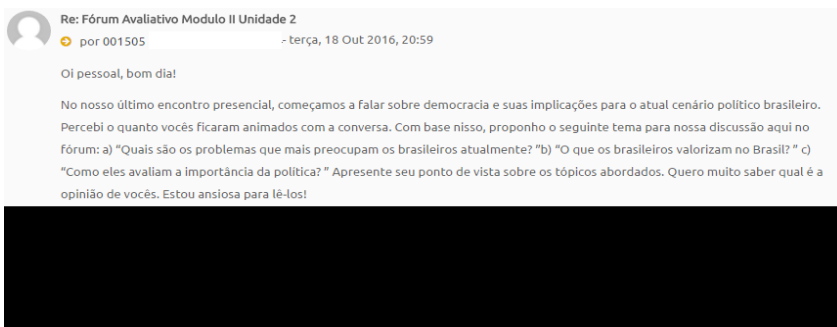
Como prática de avaliação, o fórum se mostrou, até certo ponto, intimidador da interação. Nessas atividades, são especificados critérios de avaliação que orientam de forma indireta a utilização do gênero, mas, percebe-se que por medo de errarem, talvez, os alunos se limitam a responder a problematização proposta e/ou, muitas vezes, a copiar trechos da internet (exemplos 8a e b).

Exemplos 8a e b (fórum avaliativo) – Tomando como base uma carta comercial disponibilizada pelo professor/tutor, os alunos foram orientados a redigir um parágrafo argumentativo respeitando o seguinte enunciado: Observe a linguagem empregada neste gênero específico. A linguagem em estudo apresenta quais características? Defenda suas hipóteses para a utilização dessa linguagem, associando-as à função da carta comercial.

CrITÉRIOS de avaliação:

- Clareza na exposição das ideias;
- Cumprimento das normas da ABNT para citações e referências;
- Cumprimento do solicitado no enunciado;
- Interação com os colegas enriquecendo seus comentários;
- Posicionamento embasado nos estudos realizados na disciplina.

Exemplo 8a – Resposta de aluno à questão proposta



The screenshot shows a forum post interface. At the top, it says 'Re: Fórum Avaliativo Modulo II Unidade 2' and 'por 001505' with a timestamp of '- terça, 18 Out 2016, 20:59'. The post content begins with 'Oi pessoal, bom dia!' followed by a paragraph discussing a previous meeting about democracy and its implications for the Brazilian political scenario. The student proposes a topic for discussion: 'Quais são os problemas que mais preocupam os brasileiros atualmente?' and lists three sub-questions (a, b, c) related to the importance of politics and the students' opinions. The bottom part of the screenshot is obscured by a black rectangle.

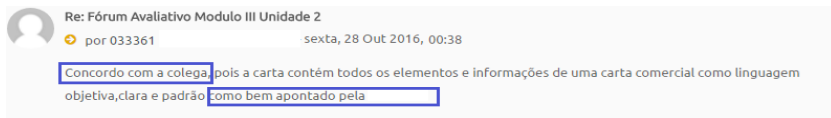
Re: Fórum Avaliativo Modulo II Unidade 2
por 001505 - terça, 18 Out 2016, 20:59

Oi pessoal, bom dia!

No nosso último encontro presencial, começamos a falar sobre democracia e suas implicações para o atual cenário político brasileiro. Percebi o quanto vocês ficaram animados com a conversa. Com base nisso, proponho o seguinte tema para nossa discussão aqui no fórum: a) "Quais são os problemas que mais preocupam os brasileiros atualmente?" b) "O que os brasileiros valorizam no Brasil?" c) "Como eles avaliam a importância da política?" Apresente seu ponto de vista sobre os tópicos abordados. Quero muito saber qual é a opinião de vocês. Estou ansiosa para lê-los!

Fonte: AVA

Exemplo 8b – Tentativa de interação com postagem anterior (destaques meus)

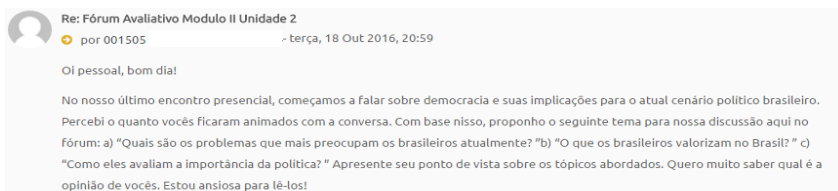


Fonte: AVA

A partir da observação sistemática do fórum avaliativo, pode-se postular certo desconforto por parte dos alunos em relação à avaliação, diferentemente do que acontece com os fóruns de dúvidas e temáticos. Tal percepção se torna mais consistente ao se comparar as interações do fórum avaliativo com as dos outros fóruns, que não têm esse caráter. A postagem do estudante, no exemplo 8a, limita-se a responder à questão proposta de modo superficial, não atendendo ao solicitado na atividade. Na mesma linha, embora o aluno do exemplo 8b esboce uma interação com a postagem do aluno 8a, ele se restringe a reproduzir sua fala, acrescentando poucas informações.

Outra particularidade observada nos fóruns foram as postagens impessoais. Poucas vezes, perceberam-se intervenções direcionadas ao professor, conforme demonstrado nos exemplos 9, 10 e 11.

Exemplo 9 – (fórum avaliativo): Postagem do professor sobre atividade a ser realizada. Mensagem postada em 18/10/2016



Fonte: AVA

Exemplos 10 e 11 – (fórum avaliativo): Intervenções dos alunos sem direcionamento a um receptor específico. Mensagens postadas em 18/10/2016

 Re: Fórum de Avaliativo Modulo II Unidade 2
por 029583 · terça, 18 Out 2016, 22:01

Nos dias de hoje, os brasileiros passam por uma das piores crises econômica que já assolou o país. Devido o aumento contínuo da taxa de desemprego, aumento dos preços de produto essenciais, como alimentos, e o sentimento de abandono que a meu ver é o principal problema que atinge a população, principalmente a mais carente, que é atingida de forma severa.

Essa situação que a população está submetida tende a extinguir o sentimento de patriotismo dos brasileiros que há muito tempo vem-se em desgaste, atualmente vemos que os cidadãos bem estruturados preferem, muitas vezes, recomeçar a vida em outros países, do que esperarem o reergimento da sua pátria já chamada outrora de amada. A população carente que infelizmente não tem muitas alternativas a não se agarrar em suas crenças e na esperança de um futuro melhor.

A população esta cada vez mais descrente com a atuação política do país. Vemos verdadeiros circos armados para tratar de assuntos importantes para o bem estar da população, muitas vezes políticos despreparados, outros mercenários, verdadeiros versões antagônicas do famoso "Robin Hood", preocupados somente com quanto vão lucrar, trazendo uma vergonhosa imagem para a política brasileira, não só para o mundo, mas para o seu povo que o mais prejudicado.

Fonte: AVA

 Re: Fórum de Avaliativo Modulo II Unidade 2
por 033366 · terça, 18 Out 2016, 23:03

Atualmente, o que mais preocupa os brasileiros é o desemprego, a falta de oportunidade no mercado, conseguir emprego e também estudar, para aperfeiçoar e ter um bom trabalho. Nós brasileiros valorizamos muito ter um bom emprego; carro, casa, status, poder, e não valorizamos as origens, onde nascemos como crescemos enfim.

Hoje em dia avaliam como péssimas pelos fatos vividos no Brasil devido a política, mas também não fazem nada para melhorar, só sabem julgar e reclamar. A partir do momento em que todos pensar em conjunto o cenário vai mudar

Fonte: AVA

Esses exemplos refletem, de certa forma, a tensão própria das relações sociais e mostram que o letramento pode ser conflituoso, ocorrendo dentro de um contexto cultural que, muitas vezes, leva em conta as questões de poder. Ainda nesse contexto, destaca-se o exemplo 12, a seguir, para ilustrar um caso raro, em que o estudante se dirige ao professor/tutor e propõe uma interação com o colega:

Exemplo 12 – postagem de aluno propondo interação

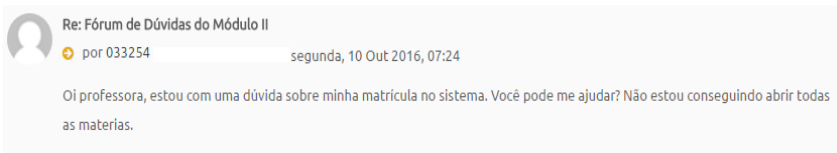
 Re: Fórum de Avaliativo Modulo II Unidade 2
por 032936 · terça, 18 Out 2016, 23:29

Boa noite professora! Esse assunto é bem oportuno mesmo! Estamos todos inseguros e como diss

Fonte: AVA

Outra possibilidade dos fóruns diz respeito à mudança de tópico, isto é, um aluno realiza uma postagem não condizente com o assunto que está sendo abordado (exemplo 13).

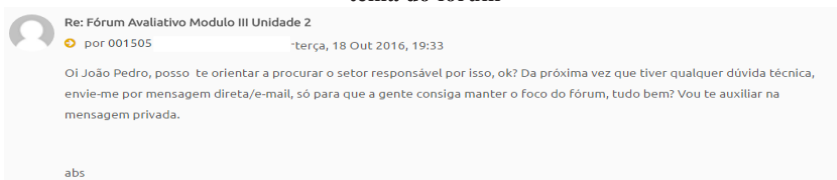
**Exemplos 13 – (fórum de dúvidas): mudança de tópico e intervenção do professor.
Mensagem postada em 10/10/2016**



Fonte: AVA

Nesse caso, a aluna insere uma questão que destoa do assunto tratado no fórum. A resposta do professor/tutor (exemplo 14), no entanto, aponta para a manutenção da configuração do gênero, contribuindo para a regulação do tema, bem como dos propósitos do gênero.

**Exemplo 14 – (fórum de dúvidas): professor contribuindo para a manutenção do
tema do fórum**



Fonte: AVA

Torna-se importante ressaltar que a manifestação de um propósito comunicativo comum não implica, naturalmente, uma rigidez estrutural na construção do gênero fórum. A maleabilidade em si, traço constitutivo da produção e circulação dos gêneros, não invalida a sua identificação através de propósitos comunicativos específicos.

Porém, na versão inicial do conceito de propósito comunicativo, Swales (1990) sustenta a posição de que esse é o critério de maior importância no reconhecimento de gêneros e, ao definir gêneros, afirma que “o propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável” (SWALES, 1990, p. 58).

Assim, o conceito de propósito comunicativo, originalmente, é o critério privilegiado na definição de gênero e determina não somente a sua forma, mas

também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças aos seus propósitos comunicativos.

5 Palavras finais

A partir das análises empreendidas, considera-se que as práticas e eventos de letramento no contexto da EaD evidenciam que o AVA se configura como um espaço a partir do qual ocorrem variados eventos de letramento que, no presente caso, incorporam as características do meio digital como, por exemplo, a prevalência de gêneros escritos sobre os orais. Ao acessar o AVA, o discente realiza várias ações (ler avisos, fazer pesquisas e leituras, elaborar sua postagem, dentre outros) que contribuem para a constituição de um evento de letramento tanto do ponto de vista linguístico-discursivo, quanto do reconhecimento das práticas de letramento típicas daquele ambiente.

A partir dessa constatação e tomando como objeto de análise os fóruns da disciplina de Leitura e Produção de Textos na modalidade semipresencial, observou-se que a forma como esse gênero é apresentado aos estudantes aponta para uma concepção dos modos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), na medida em que buscam a socialização do discente. Outro aspecto relevante apontado pelo estudo reside no fato de que o gênero aqui analisado “cria expectativa sobre qual é o papel assumido pelo indivíduo ao participar daquele evento” (LÊDO, 2013, p. 142). Assume-se, por exemplo, que é função do professor/tutor participar continuamente, incentivando, avaliando e mediando as postagens dos alunos. Cabe, ainda, a esse profissional regular as interações instruindo os participantes quanto aos propósitos, estrutura e funcionamento do gênero. Essas orientações são metadiscursivas, visto que ensinam sobre o gênero dentro do próprio gênero, possibilitando uma melhor compreensão sobre eventos de letramento dos quais os alunos participam (LÊDO; 2013). Por outro lado, é função dos estudantes participarem da discussão, posicionando-se criticamente e emitindo opinião fundamentada em leituras realizadas em relação ao que está sendo discutido.

Sobre a interação, tão almejada nos fóruns, percebe-se que a formalidade, a impessoalidade e, possivelmente, a divergência de expectativas entre professores/

tutores e alunos sobre os procedimentos esperados para o gênero contribuem para que não ocorra uma discussão de fato. Isso se torna mais evidente nos fóruns avaliativos, cujo propósito, de modo geral, inibe a participação do aluno. Essa visão fundamenta-se ainda no conceito de que todo letramento é situado e corresponde a práticas sociais (STREET, 1984, 1998); conflitos de identidades muitas vezes são gerados devido às distintas bases culturais de alunos e docentes, o que pode ser esclarecido com a noção de que a escrita seria mais do que uma simples técnica, constituindo-se, portanto, em uma “maneira de se ver o mundo” (ZAVALA, 2010, p. 75).

Foi possível constatar, também, que, embora a modalidade a distância pressuponha autonomia de aprendizagem por parte dos alunos e de a maioria das orientações serem encontradas nos materiais didáticos e no AVA, na prática, o professor/tutor é o responsável por estimular a participação e a interação, além de otimizar o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, na medida em que os insere nas atividades acadêmicas, possibilitando que eles se engajem nas práticas de letramentos típicas da esfera acadêmica. Por fim, os aspectos apontados por Barton e Hamilton (2005) demonstram a centralidade do letramento na sociedade contemporânea.

Pratiques et événements de literacie dans le contexte de une discipline demi-presential

Résumé

En envisageant le point de vue des études sur le literacie à partir d'une approche sociale, selon les Nouvelles Études sur le literacie - New Literacy Studies -, ce travail développe une recherche sur les pratiques et les activités de literacie travaillé dans la discipline Lecture et Production de Textes, qui sont offre en mode demi-ipresential dans les courses de baccalauréat en Droit, en Administration et Génie Civil. Considérant également que les activités de literacie présentent le texte comme un élément central dans la médiation des interactions, on partie d'une perspective textuellement orientée, qui est, de l'analyse des principaux textes avec lesquels les étudiants traitent, en tenant compte le genre "forum", on visait à étudier les particularités de las pratiques et des activités de literacie dans le contexte académique, dans le cadre spécifique de ladite discipline. Le résultat de l'analyse a souligné le fait que, bien que le forum ne génère pas une discussion de facto, comme c'est son but, il contribue à l'insertion des étudiants dans les activités académiques, ce qui leur permet de s'engager dans des pratiques académiques typiques.

Mots-clés: Pratiques de Literacie. Événements de literacie. Formation à distance. Discipline demi-presential. Genre forum.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David; TUSTING, Karin (Ed.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 14-35.

BERTOLIN, Júlio C. G; DE MARCHI, Ana Carolina Bertoletti. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.

BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. **Revista Investigações**, Recife, v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BOYD, William E.; CULLEN, Murray. A response to apparently low levels of numeracy and literacy amongst first year university environmental science students: a numeracy and literacy skills survey. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 7, n. 2, p. 106- 121, 1998.

HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.

HORTON, William. **Designing Web Based Training**. New York: Wiley, 2000.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/WoZsgN.Pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <[//goo.gl/s2fMEB.pdf](https://goo.gl/s2fMEB.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

LEE, William W.; OWENS, Diana L. **Multimedia-based Instructional Design**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação a distância**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LILLIS, Theresa M. Ethnography as Method, Methodology, and ‘Deep Theorizing’: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 353-388, 2012. Disponível em: <<http://wcx.sagepub.com/content/25/3/353.short>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MAURER, Hermann. Necessary Ingredients of Integrated Network Based Learning Environments. In: WORLD ICDE CONFERENCE, 18th. **Proceedings...** Pennsylvania: Pennsylvania State University, 1997.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Org). **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MORAN, José Manuel. **As Possibilidades das Redes de Aprendizagem**, [S. d.] Disponível em: <<http://goo.gl/X1IDRp.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. v. 1, p. 171-189.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *online*. Tradução de V. Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: **Educação a Distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 15-56.

PIMENTEL, Renato Lira. **Gêneros textuais em fascículos digitais de EaD**: apropriação e trabalho pedagógico. In: SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4, **Anais...** Recife, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/6mhKWU>>. Pdf. Acesso em: 7 jul. 2017.

SCAVAZZA, Carolina. **Gêneros discursivos emergentes**: o fórum na educação a distância. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/uPlCyX>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

STREET, Brian V. Literacy and Multimodality. **STIS Lecture**: Inter-Disciplinary Seminars Laboratório Semiotec, da FALE/UFMG. Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 2012.

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

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat (Org.). **Letramentos**: rupturas deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

L'auctorisation d'étudiants de lettres dans l'écriture d'un mémoire de master enseignement

Didier Colin*
Catherine Dolignier**

Resumé

Dans le domaine des littéracies universitaires, nous nous intéressons à la façon dont les étudiants français de lettres inscrits en master d'enseignement du secondaire négocient leur entrée dans l'écriture de recherche. Nous appuyant sur les travaux en didactique de la production écrite qui identifient les difficultés d'écriture en termes de représentations, nous interrogeons les conceptions que les étudiants ont de l'auteur. Nous voulons ainsi mettre à l'épreuve le fait que leurs conceptions puissent faciliter leur devenir-auteur. L'hypothèse selon laquelle les étudiants de lettres pourraient gérer plus aisément les ruptures propres à l'écriture scientifique demandée dans le mémoire de master ne se vérifie pas dans l'analyse de leurs déclarations. Cependant, l'analyse de quatre premiers écrits montre que des marques autoriales sont présentes chez certains étudiants.

Mots-clés: Littéracies universitaires. Ecriture de recherche. Auteur. Représentations. Auctorisation.

Recebido em:30/03/2017
Aceito em:13/09/2017

* Université Paris Est Créteil, Céditec (EA 3119).

** Université Paris Est Créteil, CIRCEFT (EA 4384), Université Paris 8.

Notre recherche s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires. Nous nous intéressons à ce que Reuter (2004, p. 10) appelle « les pratiques d'écriture de recherche en formation » au carrefour de deux sphères socio-institutionnelles d'activités, celle de la formation et celle de la recherche. Nous souhaitons interroger plus spécifiquement, d'une part, la notion d'auteur et ses représentations chez des étudiants de lettres inscrits en ESPÉ, d'autre part, leur actualisation dans la rédaction d'un mémoire du master *Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation* (MEEF, mention enseignement du second degré). L'enjeu d'un tel mémoire est que l'étudiant entre dans un discours scientifique et « propos[e] une construction (langagière)¹ [d'un] objet qui en dise quelque chose de nouveau (si peu que ce soit) par rapport à ce qui a été dit (ou que l'on en connaît) », tout en répondant à la double exigence d'être neutre et d'exprimer une « subjectivité pensante » (DESCHEPPER & THYRION, 2008, p. 66). Nous chercherons les signes linguistiques d'*autorisation* dans l'écriture d'un discours scientifique, aux sens de s'autoriser, se présenter comme autorisé et devenir *auctor* ou auteur, afin de répondre à cette question : comment des étudiants de lettres, que leur cursus a acculturés à la lecture et à l'écriture et sensibilisés à la notion d'auteur, négocient-ils l'entrée dans ce genre nouveau en master d'enseignement ? Comment y insèrent-ils leur voix, quand le travail langagier sur leur objet constitue par l'écriture le seul moyen d'affirmer une subjectivité singulière ?

Auteur, auctorialité, autorisation dans l'écrit de recherche

La notion d'auteur est le produit d'une construction historique, variant selon les genres. Deux articles, celui de Barthes (1968) et celui de Foucault (1969), parlent de la *mort de l'auteur*. En débattant des notions de « voix » et de « sujet » qui se substituent à celle d'auteur, l'un comme l'autre ont l'intuition des futures théories du dialogisme² de Bakhtine (1984) et de la polyphonie de Ducrot (1984) ou plus largement de l'hétérogénéité discursive développée par Authier-Revuz (1984 ; 1992 ; 1995), qui, pour les deux dernières, posent la pluralité des sources

¹ Les parenthèses et leur contenu sont des auteures de l'article.

² « On ne peut attribuer le discours au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a ses droits inaliénables sur le discours mais l'auditeur a aussi ses droits et en ont aussi ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur puisqu'il n'existe pas de mots qui ne soient à personne » (BAKHTINE, 1984, p. 331).

énonciatives comme constitutives de tout discours.

L'auteur, pour Foucault (1969-1994, p. 811), est « le principe d'économie » qui organise l'univers des discours. Ce principe l'amène à poser *la fonction-auteur*, à partir du discours scientifique, comme une élaboration complexe dont il existe des marqueurs linguistiques relevant de la gestion énonciative. Dans les discours pourvus de la fonction-auteur, Foucault distingue trois *ego* qu'il nomme « positions-sujet » (*op. cit.*, p. 804) : le *je* individuel (empirique non substituable à un autre individu), le *je* épistémique qui est substituable en raison de la reproductibilité de l'expérimentation et le *je* qui s'inscrit dans la circularité des discours d'une communauté spécifique. L'actualisation de ce dernier nous intéresse tout particulièrement en raison du public étudiant envisagé et parce que nous situons notre analyse au début du processus d'écriture où l'expérimentation n'est qu'ébauchée.

L'écrit scientifique, « discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir » (BOCH & RINCK, 2010, p. 5), s'inscrit dans une temporalité diachronique, faite d'une mémoire des énoncés précédents et d'un projet orienté vers la production d'énoncés proposant de nouveaux savoirs (LYOTARD, 1979). Intrinsèquement lié à un système de preuves et de récusations, l'écrit scientifique entre dans un processus de circulation par renouvellement au sein de communautés discursives liées à des disciplines scientifiques. A minima, dans le contexte de formation considéré (deuxième année de master en ESPÉ), nous cherchons à analyser une appropriation créative de savoirs scientifiques.

Nous convoquons également dans notre cadre théorique la notion, empruntée à l'analyse du discours, de communauté discursive à dominante scientifique productrice de textes fermés³. Cette notion permet de définir un contrat de communication (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002, p. 104 et 138) relatif au genre de l'écrit scientifique de recherche. Dans l'écriture scientifique, l'auctorialité, image auctoriale externe prérequis par contrat discursif (GALLINARI, 2009), comprend ainsi deux aspects : (i) la visibilité de la circulation des idées, c'est-à-dire la visibilité de la façon dont la pensée du scripteur s'élabore par la reprise des discours autres, ce que nous appelons situation des discours autres ; (ii) le positionnement dialogique du scripteur par rapport à ces discours. La situation des discours autres et le positionnement dialogique nous permettent

³ Les textes fermés ont un lectorat circonscrit et limité.

de construire une « image d'auteur » (GALLINARI, 2009 ; MAINGUENEAU, 2009) susceptible de fournir un cadre conceptuel à notre analyse.

En tant que formateurs, nous attendons ainsi, en premier lieu, que l'étudiant de master situe ses sources :

- « La communication n'est pas perçue comme le mode d'expression subjective d'un scripteur qui se dévoile et entre en interaction avec son/ses lecteurs, mais bien comme la nécessaire prise en compte d'une communauté scientifique par rapport à laquelle scripteur et lecteur se *situent* (DESCHEPPER & THYRION, 2008, p. 71). »

Sur le plan de l'énonciation, nous attendons que le discours de l'étudiant « porte la trace de son auteur, mais sans que cette expression de soi en constitue l'intention » (*op. cit.*, p. 74). Nous souhaitons que l'étudiant « s'affirm[e] dans son discours [...] par le biais du travail langagier sur l'objet concerné, en signalant son degré d'adhésion ou son attitude par rapport à l'énoncé via des termes (lexique) ou des procédés [...] modalisateurs » (*op. cit.*, p. 73-74).

Il s'agit donc pour nous de chercher dans le premier écrit évalué les signes d'émergence de l'auteur comme principe d'économie des voix, et ce, quand l'étudiant s'engage dans l'écriture d'initiation à la recherche, au début de la rédaction de son mémoire de master. Nous appellerons cette émergence *auctorisation*. Ce terme apparaît chez Maingueneau (2009, p. 4) :

- « Il y a « auctorisation » si l'énoncé, fût-il oral, est délimité et introduit dans un espace où il y a nécessité de déterminer une attribution parmi un ensemble d'origines possibles, une responsabilité. Dans ce terme se mêlent intimement assignation d'origine (X est la cause de l'énoncé) et dimension éthique (X doit pouvoir « en répondre ») » .

Nous élargissons le champ sémantique de ce terme en empruntant le mot *au(c)torisation* avec l'emploi des parenthèses à Delarue-Breton (2014, p.1) qui se demande :

dans quelle mesure l'écrit mémoire – en tant que produit – est susceptible de révéler la nature d'un processus, au cours duquel des étudiants de master s'autorisent ou non l'émergence d'une voix propre à partir des voix d'autrui. Autrement dit, il s'agit pour nous de chercher à identifier quelques-unes des marques linguistiques d'une *auctorialité en devenir*, que nous appelons, donc, *au(c)torisation*.

Dans cette acception, l'autorisation nous paraît pouvoir à la fois s'appliquer à l'écriture débutante de l'étudiant et recouvrir la pluralité de la notion d'auteur selon Foucault. Cette pluralité est également présente chez Maingueneau (2009, p. 5) qui distingue trois dimensions auctoriales : « l'auteur-répondant », « l'auteur-acteur » lié à la dimension socio-professionnelle de l'activité et « l'auteur-auctor », instance qui tient son autorité de l'image qu'on lui attribue à travers son *œuvre*. Bucheton emploie un autre néologisme jouant sur la paronymie entre *autorisation* et *auctorisation* : selon ses termes, pour qu'un scripteur en formation puisse devenir un auteur, il doit « *s'auteuriser*⁴ à penser » (BUCHETON, 2013, p. 3) c'est-à-dire se donner le pouvoir et avoir le désir de faire entendre sa voix pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres (*op. cit.*, p. 4). Nous ajouterons qu'il doit être au(c)torisé dans le cadre d'une communauté discursive scientifique ou tout du moins dans celui de la communauté apprenante de l'ESPE en raison de son statut d'étudiant. Dans le contexte de formation où nous nous situons, nous pourrions ainsi identifier, chez nos étudiants, la dimension d'*auteur-au(c)tor*. Dans les difficultés des étudiants face à l'écriture de recherche, formulées en termes de représentations-obstacles par Reuter (1998 ; 2004), nous retenons⁵ ici les représentations de « soi comme auteur » et nous nous proposons d'étudier la façon dont un étudiant de lettres en formation d'enseignant conçoit l'auteur scientifique et lui-même en tant qu'auteur scientifique. Il s'agit d'établir l'image préalable, prédiscursive, de l'auteur pour reprendre les termes de Fløttum *et alii* (2006). Nous faisons l'hypothèse qu'il existerait chez les étudiants de lettres du parcours second degré des représentations plus élaborées que dans d'autres parcours du master MEEF. Cette élaboration serait liée au cursus disciplinaire qui participe à l'élaboration du rapport à l'écrit et pourrait agir comme une passerelle en réduisant l'insécurité scripturale (DABÈNE, 1991, p. 17) face aux ruptures induites par un nouveau genre d'écrit.

4 Néologisme de B. Etienne, table ronde du 19 janvier 2013 « Ecrire : l'enseigner, et l'apprendre ? » à laquelle participaient D. Bucheton, I. Delcambre et M. Lopez (Association Française des Enseignants de Français).

5 Les autres sont (i) les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit ; (ii) les représentations de la situation de communication.

Recueil des données

Nous avons construit notre corpus à partir de trois types de données que nous mettons en corrélation : (i) des déclarations recueillies par questionnaires qui nous permettent d'inférer les représentations de la notion générale d'*auteur*, de la notion particulière d'*auteur scientifique* et de soi comme auteur scientifique; (ii) des comptes rendus de lecture d'un article scientifique ; (iii) des versions intermédiaires du mémoire dans le cadre de l'évaluation du premier semestre de master⁶ retenues sur le critère suivant : l'auteur de l'article scientifique qui fait l'objet du compte rendu constitue la référence dominante dans la version intermédiaire du mémoire. Il s'agit de pouvoir repérer, à travers différents prismes, l'actualisation, dans l'écriture, des aspects de la notion d'auteur qui se dégagent des déclarations des étudiants en regard de celles dégagées par la littérature scientifique dans les champs croisés de l'analyse du discours, de la linguistique de l'énonciation et de la didactique.

Nous avons posé (novembre 2016, ESPE de Créteil) deux questions à deux groupes d'étudiants inscrits en seconde année de master MEEF dans une optique comparative (17 du parcours enseignement secondaire ; 27 du parcours enseignement primaire) :

- Question 1 : Qu'est-ce qu'un auteur pour vous ?
- Question 2 : Qu'est-ce qu'un auteur scientifique pour vous ? Faites-vous des différences avec un auteur ?

Ces deux groupes présentent la même durée d'acculturation à la recherche, mais se différencient par le degré d'enseignement auquel ils se préparent : les uns sont des maîtres polyvalents du premier degré (école primaire, élèves de 3 à 11 ans) ; les autres sont des maîtres monovalents (une discipline : le français) du second degré (collège et lycée, élèves de 12 à 18 ans). Nous disposons de vingt-sept réponses pour le premier groupe et de dix-sept pour le second. Les caractéristiques des notions d'auteur et d'auteur scientifique et leurs combinaisons chez les étudiants de lettres sont comparées avec celles des étudiants du premier degré.

Un deuxième recueil de données a été effectué à un moment où l'avancée de la rédaction du mémoire a bénéficié d'une acculturation à l'écriture de recherche

⁶ Les consignes de travail sont présentées en annexe.

plus approfondie (mars 2017) :

- Question 3 : Comment, dans votre mémoire, vous sentez-vous auteur ?

Nous procédons par ailleurs à une analyse linguistique de la version du mémoire évaluée en janvier de quatre étudiants monovalents à travers l'étude de la reprise de la source quantitativement la plus souvent référencée. Dans le groupe, seuls ces quatre étudiants répondent au critère retenu, à savoir que l'auteur-source correspond à celui de l'article qui a fait l'objet du compte rendu de lecture. Nous avons fait ce choix afin que nous puissions repérer les variations de lecture-écriture dans deux genres différents, tous deux évalués, le premier (le compte rendu) appartenant à un genre scolaire familier, contrairement au second (premier écrit du mémoire). Concernant les marques linguistiques de l'énonciation, nous nous focalisons sur les processus citationnels, le mode de référencement, le marquage de la filiation (GROSSMANN, 2003 ; RINCK, BOCH & GROSSMANN, 2007) qui permettent d'appréhender ce que nous avons appelé la situation des discours autres et le positionnement énonciatif.

Des études sociologiques, à côté de l'approche sociodémographique, montrent l'importance des spécificités sociocognitives des filières comme facteurs d'explication des pratiques différenciées du travail universitaire et de l'orientation professionnelle⁷ : les études littéraires informeraient les techniques intellectuelles des étudiants dont l'orientation vers l'enseignement serait corrélée au goût pour la littérature. L'hypothèse que le rapport à l'écrit des étudiants inscrits en enseignement du second degré, saisi à travers la notion d'auteur, facilite l'autorisation est également étayée par l'absence de plagiat repéré depuis la création du master MEEF pour cette population, à la différence de celle du premier degré (DOLIGNIER, 2016), même si elles sont quantitativement très déséquilibrées⁸. La comparaison des réponses entre ces deux populations permettra d'interroger les effets possibles d'une « matrice disciplinaire » (MILLET, 2003, p.17) et du rapport « intellectuel » au savoir construit par l'attachement à l'univers disciplinaire qui détermine la trajectoire universitaire des enseignants du second degré en sciences humaines et lettres (DEAUVIAU, 2008, p.36).

7 Les métadonnées concernant le second degré recueillies à partir de la promotion 2015-2016 confirment les résultats de Deauvau. Les étudiants issus à 40% d'un lycée de l'académie de Créteil ont pour origine sociale, à partir de la PCS maternelle (PCS 2003 Insee), la classe ouvrière à 58,9%, à 23,5% la classe moyenne et à 17,65% la classe supérieure. La promotion, féminine à 65%, a passé un baccalauréat littéraire à 75 %. Une mention à cet examen a été obtenue par 85% de la promotion.

8 Les quatre premières promotions MEEF lettres : 110 étudiants vs 3300 étudiants pour les promotions du master MEEF premier degré.

Analyse des données et résultats

Le premier questionnaire : des résultats contrastés entre les deux populations

La comparaison des réponses des étudiants du parcours premier degré et celles des étudiants du parcours second degré fait apparaître des différences quantitatives liées au développement de la réponse (trois lignes et demie en moyenne pour les premiers contre huit lignes et demie pour les seconds) et au nombre de critères sémantiques utilisés dans la réponse (cf. annexes). L'écriture et la réflexion sur l'auteur semblent donc plus aisées pour les étudiants du second degré, ce que nous attribuons à leur curriculum disciplinaire. Toutefois, quelle que soit la population, des trois dimensions de la notion d'auteur de Maingueneau (2009), seule la dimension d'« auteur-acteur » a été reprise plusieurs fois. La dimension d'« auteur-auteur » n'apparaît que deux fois dans les réponses du second degré. Des acceptions plus ordinaires dominent et écrasent la notion ou la restreignent, comme, dans les réponses du premier degré, l'assimilation de l'auteur à celui qui écrit ou à celui qui écrit des histoires. Aussi avons-nous dégagé les traits sémantiques récurrents que nous avons rassemblés sous les dimensions envisagées par Maingueneau (2009), quand cela a été possible.

Dans le premier degré⁹, onze étudiants (40,5%) définissent un auteur comme celui qui écrit des textes. Douze étudiants considèrent le texte produit comme exclusivement littéraire et, pour dix de ces douze étudiants, le genre qui rend auteur est le récit. Autrement dit, 44% des étudiants de ce groupe considèrent qu'un auteur est une personne qui écrit des textes littéraires.

Dans le second degré¹⁰, cinq étudiants (29,5%) distinguent l'auteur par son originalité et, à ce titre, le singularisent par un univers et un style identifiables. L'un d'entre eux distingue toutefois originalité et singularité : « Un auteur écrit, ressent, et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière (originale ou non) avec des lecteurs. » Dans cette perspective, l'auteur est clairement un créatif, un « artiste ». Trois autres étudiants utilisent le critère de la diffusion inhérent au statut de l'« auteur-acteur » : la publication est alors reliée au statut social de l'auteur défini comme un écrivain de métier (un étudiant). Au contraire, l'auteur est

⁹ Voir le tableau 1 des critères définitionnels en annexe.

¹⁰ Voir le tableau 2 des critères en annexe.

défini par un autre étudiant comme celui qui écrit mais dont ce n'est pas le métier, à la différence de l'écrivain. Trois étudiants définissent explicitement l'auteur en lien avec l'écriture littéraire et l'un d'entre eux met en avant la visée esthétique de l'écriture. Le critère de la signature est présent chez trois étudiants dont deux précisent « la responsabilité » qu'elle fait endosser, en termes d'authenticité et d'autorité. Ce critère de la signature ne recoupe pas exactement la notion d'auteur-répondant, car elle réfère au *je individuel* chez les étudiants, à la différence de ce que propose Maingueneau (2009). Les deux réponses qui comportent les plus nombreux critères définitionnels, sans doute influencées par les théories de la réception, mentionnent le lecteur :

- « Un auteur écrit, ressent et organise les mots afin de partager une vision du monde singulière avec des lecteurs. Il accepte que les lecteurs s'emparent de son texte pour construire à leur tour une vision du monde » .

- « Un auteur est quelqu'un qui écrit des textes littéraires qui sont publiés. Grâce à ses textes, on peut ressentir des émotions, réussir à mettre des mots sur des choses que l'on n'arrivait pas à définir. L'auteur aide le lecteur à se révéler » .

Leur formulation fait écho à la naissance du lecteur chez Barthes sans signifier pour autant son corollaire : la mort de l'auteur (BARTHES, 1968, p. 66-67). La personne de l'auteur reste très prégnante comme le manifeste cette réponse : « on est auteur [...] quand il est possible de trouver une certaine cohérence dans la production, qui dit quelque chose de la personne de manière "juste" ». La formulation nous semble renvoyer ici à un récepteur spécifique, critique, dont Barthes montre également la disparition. Nous retrouvons l'expression de la cohérence des écrits comme critère de détermination de l'auteur héritée de l'attribution exégétique (FOUCAULT, 1969) qui explique notre catégorisation de cette réponse dans l'instance « auteur-auctor » : son autorité est corrélée à l'œuvre et dépend de la construction par des tiers de son image d'auteur, selon les termes de Maingueneau (2009).

En ce qui concerne l'auteur scientifique, dans le premier degré, il est défini par quatre étudiants (15%) comme celui qui écrit des textes scientifiques, textes identifiés par l'un d'entre eux comme étant des articles¹¹. Neuf étudiants (33%) le rattachent à une démarche de recherche scientifique, respectant un « protocole vérifiable » (une réponse). Cinq étudiants opposent explicitement cette démarche à la fiction : l'univers d'investigation est le réel dans le but de « faire progresser

11 Dans son étude, Tutin (2010) parle d'auteur d'article scientifique plutôt que d'auteur scientifique.

la science » et l'auteur scientifique est « un intellectuel qui répond à des questions précises, plus sérieuses que l'auteur ». Trois étudiants retiennent le critère de l'expertise dans un domaine, expertise qui permet la vulgarisation (deux occurrences). Un étudiant se contente de citer les noms des frères Bogdanov et de Mendeleiev. Un étudiant, enfin, répond par deux points d'interrogation. Cette réponse peut être interprétée de deux façons : soit la catégorie d'auteur scientifique n'est pas (re)connue, soit elle n'est pas distinguée de la catégorie d'auteur définie dans la première réponse de façon large par « personne qui écrit un livre ».

Dans le second degré, l'opposition entre auteur scientifique et auteur réside, pour cinq étudiants (29,5%), dans l'exclusion de l'intime, de la visée esthétique, de la subjectivité :

- « Un auteur scientifique est, à mon sens, une personne qui écrit dans une perspective de recherche. L'écriture en elle-même n'est pas le but de la production, il n'y a pas d'apport subjectif dans la production. Un auteur scientifique ne met pas de lui-même au sens intime, personnel, dans ses écrits ».

La subjectivité fictionnelle semble même, dans une réponse, le degré supérieur de la subjectivité : « L'auteur scientifique met en œuvre une certaine objectivité en étayant sa thèse alors que l'auteur, au sens large, peut être subjectif et même fictionnel ». Toutefois, un de ces étudiants exprime cette exclusion en tension : « [L'auteur scientifique] organise une pensée, des points de vue. Sa subjectivité n'entre pas en jeu (même si elle peut par ailleurs le guider) », formulation qui pourrait faire écho à la « subjectivité pensante » dont nous cherchons précisément l'expression en début d'écriture du mémoire. Dans cette perspective, nous avons trouvé très intéressante la réponse d'un étudiant qui, en opposant cette visée au « divertissement », envisage la visée argumentative de l'auteur scientifique qui définit son écriture comme instrument de pensée d'abord pour lui-même.

Un seul étudiant envisage la différence thématique comme unique critère de discrimination entre auteur et auteur scientifique. Pour cinq autres (29,5%), l'auteur scientifique est plutôt lié à ses publications destinées à une communauté fermée dont il reconnaît les règles de publication et qui le légitime (une réponse), dans le but de faire progresser le savoir (une réponse). Le terme *communauté* apparaît explicitement deux fois ; dans trois autres réponses sont mises en avant les « normes de rédaction », « les règles en vigueur dans son domaine » qui font, précise un étudiant, que l'auteur scientifique, contrairement à l'auteur, ne peut être « autodidacte » et que son lectorat est restreint. La focalisation sur les savoirs,

présente dans sept réponses (41%), est précisée chez deux étudiants par les notions de « réflexivité » et de « transmission ».

L'originalité reste chez un étudiant le seul critère définitionnel comme dans sa réponse à la première question : l'auteur scientifique propose « une lecture originale des choses et du monde ». Un autre étudiant fait la distinction entre l'auteur *princeps*, « personne première »¹², doté d'imagination et de création qui constituent la « marque personnelle du travail », à la différence des suiveurs qualifiés d'auteurs « plus neutres et de terrain ». Cette distinction se trouve chez Foucault (1969-1994, p. 804) sous les termes d'« auteurs fondateurs de discursivité ».

En conclusion, pour définir l'auteur, on trouve dans les deux populations étudiantes l'importance de l'emploi relationnel (on est *auteur de*) et l'emploi absolu réservé au domaine littéraire, distinctions dégagées par Maingueneau (2009). Chez les étudiants du MEEF second degré, l'auteur, auteur et auteur scientifique confondus, est moins lié au littéraire, mais davantage à l'originalité et à l'existence d'un lectorat :

« Un auteur a un style propre, original, son propre univers » .

« Un auteur est une personne capable de proposer une lecture spécifique et originale du monde et des choses » .

« Un auteur est une personne qui utilise des biais afin de s'exprimer, de sortir quelque chose de lui par la médiation de l'écrit, l'art... Mais surtout on est auteur quand on y parvient, quand il est possible de trouver une certaine cohérence dans la production, qui dit quelque chose de la personne de manière *juste* » .

En ce qui concerne l'auteur scientifique, dans les deux populations, l'acculturation à la recherche a laissé son empreinte : les termes de recherche et de méthodologie sont présents, le genre de l'article très prégnant. La notion de communauté discursive, en revanche, n'apparaît que chez les étudiants du second degré (pour cinq d'entre eux, explicitement ou par certains traits distinctifs) : « Un auteur scientifique est un auteur dont les publications s'inscrivent dans un cadre scientifique précis, un domaine reconnu par une communauté de chercheurs. »

L'analyse de ces deux premières questions permet donc de dégager un lieu de tension entre les notions concurrentielles d'originalité et de singularité, d'objectivité et de subjectivité. Cette tension constitue précisément le creuset de la *subjectivité pensante*, pour reprendre l'expression emblématique de Deschepper et Thyron (2008).

¹² Expression entre guillemets chez l'étudiant.

Le second questionnaire: des résultats convergents entre les deux populations

Les réponses à la troisième question (Comment, dans votre mémoire, vous sentez-vous auteur ?) ne manifestent pas les différences constatées entre les deux populations lors des deux premières questions : les discours coïncident.

Deux étudiants du second degré et un du premier degré déclarent qu'ils sont auteurs, puisqu'ils produisent du texte. Mais, majoritairement, les étudiants ont répondu négativement à la question posée (73,3% en lettres et 77,8% pour le groupe du premier degré). Le critère de l'originalité qui, pour certains¹³, définit l'auteur, est repris ici dans une sorte d'argumentation commune aux deux groupes :

1. le mémoire reposant sur une reformulation-appropriation-adaptation de ce qui a été dit par d'autres, l'étudiant qui le produit n'est pas un auteur, car il ne produit pas d'idées personnelles : il n'est pas à l'origine du discours produit¹⁴ (9 réponses dans le second degré, 6 réponses dans le premier degré) ;
2. le mémoire reposant sur une reformulation-appropriation-adaptation de ce qui a été dit par d'autres, l'étudiant qui le produit agence (un étudiant second degré), remet en forme et compile (un étudiant second degré) un discours en gérant des sources (un étudiant second degré) et en prenant en charge des voix (un étudiant second degré) : ce travail ne fait pas de lui un auteur, car « ce discours ne [lui] appartient pas ». On trouve très nettement ce sentiment d'aliénation dans les déclarations des étudiants du premier degré qui se présentent comme des reformulateurs (6 réponses) et des compilateurs (5 réponses¹⁵), ce qui montre leur difficulté à gérer la tension inhérente à la reprise des discours autres ;
3. le mémoire reposant sur les « contraintes » d'un genre « codifié », aucune place n'est laissée à l'originalité (une réponse dans le second degré) ni à la singularité (une réponse dans le second degré) qui sont les caractéristiques de l'auteur. Cette notion de contrainte liée au genre (ou à ce qui est compris des attendus du genre) apparaît également dans 10 réponses du premier degré, exprimant ainsi l'absence de choix réel du sujet, de « liberté » face à l'exercice demandé et évalué¹⁶.

13 Cinq étudiants du second degré avaient utilisé ce critère dans leur réponse définitoire (question 2).

14 Cf. Foucault (1969) : le fondateur de discursivité.

15 En voici deux illustrations : « Ce mémoire que je n'estime pas être le mien » ; « Je ne suis pas maître de ce que j'écris ».

16 En voici une illustration : « Etre auteur d'un mémoire dans mon ressenti implique d'emprunter, de retravailler des idées qui ne sont pas les nôtres. Cet emprunt provoque pour ma part ce manquement au

Dans dix déclarations du second degré, il est clairement indiqué que l'étudiant de master doit situer ses sources et se positionner par rapport à elles. C'est bien ce que nous attendons d'eux en tant que formateurs. Cette reprise de la parole du formateur est-elle la marque d'une prise de conscience, d'une appropriation, d'une acceptation ? Est-elle l'indicateur d'un cheminement personnel et l'entrée dans une nouvelle posture ? Est-elle au contraire le renoncement à être auteur comme cela apparaît explicitement dans les déclarations du premier degré ? Cette position est notamment exprimée par une comparaison littéraire :

- « Je me sens comme les Grimm qui ont récupéré des contes traditionnels et en ont fait les *contes des Grimm*. C'est de la triche. On n'a pas le droit, ni la possibilité d'être original et en même temps, il ne faut pas paraphraser. Nous ne sommes pas auteurs mais analyseurs » .

Certains étudiants (6 du second degré, 2 du premier degré) cherchent précisément à l'être et manifestent dans leur réponse une tension. Ils font ainsi référence au protocole de recherche dont ils sont les créateurs et à l'expérimentation dont ils sont maîtres et qui permet une analyse autorisant « un certain point de vue » (une réponse dans le premier degré). Certains étudiants du second degré déclarent de façon plus neutre : « je suis responsable de ce que j'écris » ; « je suis auteur de mes raisonnements ». D'autres, à l'inverse, sont catégoriques : « faire part de sa réflexion, ce n'est pas être un auteur » ; le style faisant l'auteur, ici il n'y a pas de style, donc pas d'auteur. Le critère stylistique n'est présent que dans les déclarations du second degré, ce qui pourrait être un effet de leur cursus littéraire. Les étudiants de lettres exprimeraient la restriction stylistique que met en avant Bakhtine (1984, p. 269) et qui est inhérente ici à un genre de discours scientifique normé par sa communauté discursive. Bakhtine souligne que seuls « les genres artistiques-littéraires » par leur diversité favorisent « le style individuel » qui n'est ailleurs qu'un « épiphénomène ». Le cursus littéraire pourrait à ce titre faire obstacle à la compréhension du genre scientifique requis par le mémoire, ce qui expliquerait en partie la réduction des écarts entre les deux populations constatée sur cette troisième question. En revanche, deux réponses du premier degré abordent l'absence de légitimité des reprises et des transferts à cause de l'échantillon extrêmement réduit à l'échelle de la classe pour l'un ou le fait que

ressenti d'être totalement auteur de mon travail. Le mémoire fait appel non pas à mes connaissances, mais à mes capacités à écrire sur les connaissances des autres. Ce processus révèle un profond manque de ne pouvoir être en mesure d'être l'unique auteur de notre mémoire qui pourrait être notre œuvre. »

l'expérimentation à l'échelle de la classe illustre des résultats de la recherche existant pour l'autre.

Dans le domaine affectif, cinq réponses dans le second degré (33,3%), cinq dans le premier degré (14,8%) mettent en avant :

- la peur,
- l'absence de confiance,
- l'absence de distance,
- l'absence de maîtrise (de la situation, des savoirs, du genre).

Ces éléments renvoient à ce que Dabène (1991, p. 17) appelle l'insécurité scripturale qui touche tous les scripteurs face à une situation d'écriture nouvelle. Un étudiant du second degré file la métaphore du bain, de la noyade, du pagayage. Il est intéressant de noter que l'expression de la noyade est concomitante à celle de l'attente de l'inspiration : « Je reste positive, du moins, je m'y évertue, en me répétant qu'il suffit de se lancer et de se laisser porter par le courant de l'inspiration ». Un étudiant du premier degré évoque le « supplice », un autre « la corvée » qui prive du plaisir pris par l'auteur. Dans ce même domaine de l'affectif et des émotions, une réponse du second degré et six du premier degré développent ainsi les champs lexicaux de l'obligation, de la contrainte, de la tâche subie, de l'absence de choix dans cette écriture, bref de la souffrance. Le directeur du mémoire représente la contrainte scolaire, évaluative et plus généralement normative et, à ce titre, partage l'auctorialité avec l'étudiant (deux réponses du premier degré).

Si nous pouvons relever la coïncidence des réponses entre les deux populations, il est en revanche un critère dominant dans les réponses du premier degré (quatorze réponses sur vingt-sept contre deux réponses sur dix-sept dans le second degré), c'est la contrainte temporelle. Les étudiants inscrits en master MEEF en seconde année (après le concours de recrutement) exercent à mi-temps en établissement scolaire tout en poursuivant leurs études dans un établissement universitaire. Le contexte de rédaction du mémoire est donc extrêmement contraint, ce qui contrarie le processus d'auctorisation comme l'exprime cette déclaration d'un étudiant du second degré :

Et si je me sens auteur, c'est le pire des auteurs, c'est-à-dire l'auteur qui n'a pas eu le temps de digérer les informations et recherches en vue de l'écriture. Un auteur anti-personnel donc, puisqu'il s'agit de se fonder sur d'autres auteurs, au moins dans la première partie du mémoire.

Les étudiants de lettres ne se déclarent pas auteur scientifique. Aucun étudiant n'a clairement indiqué qu'il entrerait dans la communauté des auteurs scientifiques et des chercheurs, critère pourtant présent dans les précédentes réponses à la question 2. Certaines de leurs réponses rejoignent les conceptions répandues sur la neutralité de l'écrit scientifique, alors que leurs déclarations restent hantées par la représentation de l'auteur comme fondateur de discours qui leur permet de réconcilier des représentations opposées entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique. Or cette figure *princeps* ne peut advenir qu'à la suite d'un long processus d'acculturation que les étudiants ébauchent ici. Même s'ils peuvent difficilement se déclarer auteur scientifique, au moment où nous les interrogeons, certains d'entre eux sont sur cette voie : « j'ai le sentiment d'être un auteur en construction, prenant en charge d'autres voix [...] » ; « je me sentirai auteur une fois [...] que j'aurai pu exprimer ma position par rapport aux chercheurs spécialisés ». Dans notre perspective qui consiste à chercher l'autorisation des étudiants de lettres, leur impulsion vers le dépassement de leur insécurité, c'est-à-dire le fait qu'ils s'autorisent à l'interdiscours, des réponses notifiant un changement de posture – « je renonce à mon statut d'auteur du modèle littéraire pour adopter celui de l'auteur scientifique et je m'autorise donc à entrer dans l'interdiscours » – auraient été significatives. Deux étudiants ont, à ce propos, des formules intéressantes : l'un se dit « étudiant auteur et non chercheur », l'autre « apprenti en écriture de recherche », formulations qui nous renvoient à « l'écriture de recherche en formation » de Reuter (2004, p. 9).

L'hypothèse que la discipline pourrait atténuer les ruptures, parce que les étudiants de lettres seraient des lecteurs et des scripteurs plus entraînés et auraient incorporé certaines techniques intellectuelles, requises ici (notamment par la pratique de l'analyse textuelle dont le compte rendu de lecture, genre scolaire quasi emblématique du français), n'est pas vérifiée au niveau des déclarations. La sacralisation de l'auteur ou sa non-mort, en référence aux analyses de Barthes (1968) et de Foucault (1969), qui certes interdit, dans les faits, copie et plagiat, est sans doute également paralysante.

Toutefois l'analyse qualitative de quatre écrits intermédiaires du mémoire proposés à l'évaluation en janvier permet de nuancer cette remarque. En effet, alors que des représentations-obstacles s'expriment en mars, dans le procès de l'écriture, de façon plus saillante encore, sans doute à cause de l'urgence des échéances, l'écrit intermédiaire de janvier montre des signes d'autorisation sans

corrélation avec le degré d'évolution des déclarations sur l'auteur scientifique ou sur soi comme auteur scientifique.

L'écrit intermédiaire: une autorisation possible

Dans les quatre cas retenus¹⁷ dans cette étude, que nous désignerons par des initiales (A., C., CH., I.), il existe, dès le compte rendu de lecture, des indices d'autorisation perceptibles à travers des marques de situation des discours autres et de positionnement :

- expression en tension du positionnement épistémique (I.) ou sans tension (A.):

L'article se concentre sur la lecture au cycle 2, là où la recherche que nous dirigeons se concentrerait plutôt sur la fin du cycle 3 : néanmoins, au-delà de ce décalage évident de la pratique, la conclusion dressée par Goigoux au terme de cette recherche reste vraisemblablement¹⁸ viable. Les fondements de l'expertise professionnelle, qu'il discerne selon lui dans la capacité à opérer des « ajustements didactiques » rapides et à proposer une procédure adaptée aux différentes erreurs, peuvent sans difficulté s'étendre à une lecture dans les classes supérieures au cycle 2, où les conditions de l'expertise semblent rester les mêmes. (I)

Cette étude confirme mon constat de départ qui est que les élèves ne remarquent pas les différentes fonctions de l'écriture, surtout sa fonction épistémique. La notion de rapport à l'écrit me permet de mieux comprendre les différentes composantes qui entrent en jeu dans la conception que les élèves se font de l'écrit (A.)

- tissage de liens avec le futur mémoire (CH.):

Ce qui est intéressant dans cet article par rapport à mon mémoire, c'est avant tout la distinction entre guidage et guidance (CH.)

- coénonciation par redoublement des adjectifs (C.)¹⁹:

17 Nous rappelons qu'ils ont été retenus selon le critère suivant : l'auteur de l'article scientifique qui fait l'objet du compte rendu constitue la référence dominante dans la version intermédiaire du mémoire.

18 C'est nous qui soulignons pour signaler les marques de tension.

19 Nous soulignons le redoublement par rapport à l'adjectif repris du texte-source ou reformulé à partir

On retrouve ici l'indistinction signalée précédemment chez de nombreux élèves, entre écrire-inventer et écrire-copier, qui montre que cette dernière activité est autant physique, charnelle, que méditative, voire contemplative (C.).

Les emprunts que font les étudiants à l'auteur de l'article analysé dans leur écrit intermédiaire sont:

- théoriques et méthodologiques (C.), à travers deux concepts clés à opérationnaliser

(*écrits extra-scolaires, continuum scriptural*);

- uniquement théoriques à travers un concept-clé (I.) à opérationnaliser (*schème d'action professionnel*) ou à partir de deux notions essentielles (fonction épistémique de l'écriture, rapport à l'écrit A. ; les gestes professionnels, les processus rédactionnels CH.).

On retrouve inégalement des éléments du compte rendu dans les écrits intermédiaires. On observe ainsi des pratiques différentes :

- reprises par copier-coller de la fiche (C.)
- reprises littérales peu présentes²⁰ (I.)
- pas de reprises littérales mais un appui affirmé de l'article comme fondateur de la réflexion, du cheminement et de la lecture d'autres articles (A. et CH.).

Précisément, en ce qui concerne la filiation qui participe de l'inscription dans la communauté discursive (GROSSMANN & *al.*, 2009), les étudiants procèdent d'abord par la situation de l'auteur « *princeps* » que nous soulignons :

- « En d'autres termes, il s'agira de commencer par s'appuyer sur les travaux sur les pratiques d'écriture extrascolaires, telles que les a explorées M.C. Penloup (1999 ; 2003) »²¹.

- « Nous nous interrogerons sur un schème professionnel qu'il serait possible de mettre en pratique de manière à assister l'élève dans la compréhension. Pour ce faire, [...], on suppose qu'il est possible pour le « maître en lecture », pour reprendre le terme de Goigoux, de guider l'apprenant dans la compréhension du texte, en l'amenant à réaliser des synthèses intermédiaires au cours de la lecture ».²²

- « Les élèves interrogés sur leurs usages de l'écriture parlent peu de la

de ce dernier.

20 Dans le cas de I., nous interprétons l'absence de reprise littérale comme un signe de la dilution du discours autre trop précoce qui va mettre l'étudiant en difficulté.

21 Début du cadre théorique, C.

22 Partie méthodologie, I.

fonction épistémique. Lorsqu'ils écrivent, ce n'est pas pour réfléchir ou apprendre (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 : 283). Plusieurs recherches ont remarqué que beaucoup de professeurs, de différentes disciplines, avaient des difficultés à développer cette fonction de l'écriture chez les élèves car ils ne savaient pas quelles activités utiliser. [...] Ces études analysent les usages de l'écriture des élèves et les activités sur la fonction épistémique pour essayer d'apporter des pistes didactiques aux professeurs » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 ; Garcia-Debanco, Laurent et Galaup, 2009).²³

• « J'observerai mes interventions et je détaillerai les questions orales des apprenants surtout lors de l'explication de la consigne (le guidage à proprement parler). Je m'appuierai sur les travaux de Beucher-Marsal. »²⁴

À l'échelle de l'écrit de l'étudiant qui, à ce stade, ne peut pas atteindre le stade surplombant qui requiert des savoirs disciplinaires résultant d'une longue acculturation au champ de recherche, l'auteur de l'article analysé dans la fiche de lecture fonctionne comme fondateur de discursivité selon les termes de Foucault (1969) ou comme « emblème de position » (GROSSMANN, 2003, pp.23-24). L'auteur-fondateur (ou garant) constitue un jalon dans le champ disciplinaire interrogé. Aussi a-t-il de nombreuses références en bibliographie et dans le corps de l'écrit intermédiaire, ce qui lui confère l'équivalence de l'œuvre: quatorze (C.), six (I.), cinq (A.), trois (CH.). Ces auteurs référencés sont mis en dialogue avec d'autres auteurs indiqués dans l'article-source : la communauté discursive est reconnue, puis prise en charge par l'élargissement des réseaux discursifs construits dans l'article initial. C'est très net dans l'écrit de A. qui fait dialoguer les auteurs de l'article initial avec cinq autres auteurs dont quatre étaient cités dans l'article analysé, avec une centration importante sur une référence. CH. s'appuie lui aussi sur deux articles cités dans l'article analysé : « Le cadre théorique mis en avant par l'article est avant tout la terminologie d'Hayes et Flowers (1980) *planification*, *textualisation* et *révision*, mais aussi celle de Bucheton qui analyse les *gestes professionnels* (2008) » (compte rendu de lecture). Enfin, le compte rendu de C. comprend déjà une référence complémentaire qui va être incluse dans le réseau principal:

L'*effet passerelle* de Reuter est mis en rapport avec le *continuum scriptural* de Dabène cité par Barré-De Miniac qui reprend elle-même Penloup, auteure de l'article qui fait l'objet de la fiche :

23 Début du cadre théorique, A.

24 Partie méthodologie, CH.

On notera bien sûr que ces concepts de *continuum scriptural* et d'*effet passerelle à construire* permettent de penser la possibilité de dépasser l'étanchéité constatée par Penloup, et que Barré-De Miniac (2001) a conceptualisé sous les termes de dualité de l'écriture pour mieux en souligner les dimensions binaires et opposées, scolaires versus extrascolaires.

La reprise a une fonction instrumentale qui permet un positionnement épistémique. La filiation est assumée par insertion dans le réseau discursif : C., I., CH. et A. marquent leur place particulière à partir de l'héritage commun en énonçant une tâche incluse dans un plan à valeur de programme qui est intégré à la partie consacrée à la méthodologie. L'hétérogénéité discursive est marquée et les propos de la source ne sont pas repris sur le mode de l'appropriation maximale ayant pour conséquence l'indistinction de plusieurs voix. Au contraire, l'énonciateur cité est mis en évidence et le locuteur-énonciateur-citant est perceptible (adjectifs et adverbes d'évaluation, gloses métagraphiques, grasse, guillemets d'ilots citationnels). L'essai d'insertion dans la circularité des discours d'une communauté discursive spécifique se réalise par le mouvement d'adhésion et d'écart dans les transferts des concepts scientifiques ou des éléments méthodologiques issus de la recherche. Ce mouvement, présent dans les comptes rendus de lecture de C., A. et I., est explicité dans deux écrits intermédiaires :

Le niveau sur lequel portera notre recherche sera celui de la classe de seconde : même si notre recherche se fera sur un échantillon forcément réduit et beaucoup plus réduit que celui de M.C. Penloup (1999), il importera prioritairement de vérifier sur quels points être en 2^{nde} peut constituer une inflexion dans le discours sur les pratiques constatées chez des collégiens et analysées par M.C. Penloup, pour envisager sur quelles bases construire un effet passerelle entre écrits extrascolaires et écrits scolaires en classe de 2^{nde} (C.).

Chaque genre a ses propres particularités et ne peut être étudié de façon efficace que dans son contexte de « production-réception », que dans sa « communauté discursive » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006 : 278).

- Notre recherche portera sur la discipline *français*, mais beaucoup de références seront faites à des articles de didactiques des mathématiques et des sciences (A).

En ce qui concerne les pronoms-sujets et le lexique verbal du positionnement à travers lesquels on peut percevoir la voix de l'auteur (TUTIN, 2010), nous remarquons l'absence du pronom « je » auquel se substitue le « nous²⁵ » chez C.,

25 Et plus rarement le « on »

A. et I., ce qui est conforme aux normes des écrits scientifiques pour le français, et un emploi systématique du pronom *je* chez CH.²⁶ (24 occurrences). On trouve quatre occurrences du *nous* chez I, treize chez C et quatorze chez A. :

- dans son emploi singulier avec des verbes²⁷ relevant de l'hypothèse, de l'intention, du questionnement²⁸ (quatre chez I., huit chez A.²⁹)
- dans son emploi inclusif du lecteur dans son rôle de guide textuel (trois chez C. et deux chez A.)
- un qui renvoie à l'individu enseignant (C.)
- liés au rôle du chercheur (neuf chez C.³⁰ dont huit employés dans la partie protocole, quatre chez A.).

Nous constatons ici les mêmes tendances relevées par Tutin (2010) chez les experts. Le rôle d'argumenteur³¹, discret chez les experts, est absent de notre corpus. S'exprime essentiellement le rôle du chercheur (dominant également chez les experts français) adossé à une communauté discursive qui sert d'auteur-garant pour reprendre le terme de Maingueneau (2009).

Ainsi peut s'exprimer une subjectivité pensante partagée qui permet de s'autoriser en gagnant en validité et en crédibilité. Il nous semble pouvoir y lire les prémices de réussite : l'épreuve de l'altérité discursive est affrontée et n'est plus exprimée sur le mode de la dichotomie énonciative³² ou de l'étrangeté irréductible qui domine dans le recueil de déclarations.

26 Le pronom je est utilisé deux fois par A.

27 CH. utilise 15 fois le pronom je dans cet emploi.

28 « Au regard des réflexions et des dernières études sur la compréhension (Giasson, 2000), nous supposons... » : « à la manière de Goigoux, nous nous interrogeons ... » (I.).

29 Chez A., quatre pronoms nous ne sont pas sujets mais compléments des verbes prouver, intéresser, aider.

30 Neuf je équivalents chez CH.

31 Ce terme et celui de chercheur sont empruntés par Tutin à l'analyse des manifestations auctoriales de Fløttum (2006).

32 L'insécurité de l'identité énonciative pourrait être illustrée par cet énoncé extrait de la version finale d'un mémoire de la promotion précédente (juin 2016) où la circulation des savoirs se fait davantage sur le mode narratif : « Les trois points que je vais aborder ne traduisent pas ma réflexion mais suivent le déroulement de l'article de CHABANE et BUCHETON (2000) [...]. Je l'ai montré, le premier point bénéfique des écrits intermédiaires est qu'ils permettent la structuration de la pensée. CHABANE et BUCHETON en soulèvent un second : ils participent à l'apprentissage. »

Conclusion

Notre recherche montre l'existence de déclarations différenciées entre des étudiants se formant à l'enseignement du premier ou du second degré. Cependant, face à la pratique scripturale effective, l'insécurité s'exprime majoritairement et confirme l'importance des ruptures signalées par Reuter (2001) dans sa réflexion sur les difficultés des étudiants à entrer dans l'écrit scientifique. Le titre de son article (2001) « je suis comme un autrui qui doute » éclaire nos résultats : les étudiants de lettres doutent de pouvoir s'autoriser à travers les discours d'autrui, faute d'avoir fait le deuil d'un auteur unifié, mais certains parviennent, dès le début du processus d'écriture, à faire preuve d'une certaine subjectivité pensante en appréhendant la polyphonie discursive dont la monstration est une caractéristique fondamentale de l'écrit de recherche et l'opérationnalisation, sa condition de pratique.

En nous appuyant sur la réussite de ces étudiants qui utilisent le discours d'autrui comme « discours englobant » (REUTER, 2004, p.14), il nous semble pouvoir avancer les propositions didactiques suivantes pour former à l'écriture de recherche par la recherche. Un article de recherche sélectionné par l'étudiant, validé par le directeur, peut soutenir l'engagement dans l'écriture de recherche et le compte rendu de lecture de cet article est susceptible d'évoluer en écrit académique. Le premier état du mémoire peut orienter la direction du mémoire en permettant le repérage précoce de la présence ou de l'absence des indices de situation des discours autres et de positionnement dont il faut assurer la visibilité et l'émergence, au moment où cela reste difficile pour une majorité d'étudiants. Une piste pédagogique s'ouvre également à propos de l'utilisation des déclarations recueillies auprès des étudiants interrogés : quelles conséquences pourrait avoir sur leur travail d'écriture une confrontation à leur image préalable de l'auteur ? Une telle verbalisation de conceptions latentes d'arrière-plan permettrait-elle à certains d'accepter de s'investir autrement dans la production de leur mémoire de master ?

Becoming an author in research writing : the case of literature majors

Abstract

In the field of academic literacies, we are interested in how students enrolled in a master's of education program (secondary education) negotiate their entry into research writing. On the basis of didactic research identifying students' beliefs about difficulties in writing, we look at how students conceive of the role of author. We seek to observe whether their conceptions may or may not facilitate the process of becoming an author. The hypothesis that the students having majored in literature could more easily manage the constraints inherent in the academic writing required for the master's thesis is not verified in the analysis of their own statements. However, the analysis of four texts-in-progress shows that some students do appear to be in the process of becoming authors.

Keywords: Academic literacies. Research writing. Author. Conceptions. Process of becoming an author.

Références

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). **Langages**, v. 73, p. 98-111, 1984.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté (I). **L'information grammaticale**, v. 55, p. 38-42, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Repères dans le champ du discours rapporté (II). **L'information grammaticale**, v. 56, p. 10-15, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Ces mots qui ne vont pas de soi**: boucles réflexives et non coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984. (Édition originale publiée en 1979).
- BARTHES, Roland. La mort de l'auteur. **Mantéia**, v. 5 [repris dans **Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV** (1984, p. 61-67). Paris: Le Seuil, 1968.
- BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. **Lidil**, v. 41, p. 5-14, 2010.

BUCHETON, Dominique. Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes, [S. l.]: [s. n.], 2013. Disponible à <<http://www.afef.org/blog/post--faire-advenir-l-ueve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton-p935-c19.html>>.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.

DEAUVIAU, Jérôme. Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. **Revue française de pédagogie**, v. 150, p. 31-41, 2005.

DELARUE-BRETON, Catherine. Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? Actes du IVème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Berlin, 19-23 juillet 2014.

DESCHEPPER, Catherine; THYRION, Francine. L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In: CHARTRAND, S.-G.; BLASER, C. (Ed.). **Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université**. Namur: Presses universitaires de Namur, Diptyque, 2008. p. 61-86.

DOLIGNIER, Catherine. Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de máster. **Mélanges CRAPEL**, v. 37, p. 129-141, 2016. Disponible à <<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique635>>.

DUCROT, Oswald. **Le dire et le dit**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce qu'un auteur ? **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 63, n. 3, p. 73-104, 1969 [repris dans **Dits et écrits I, 1954-1975** (1994, 789-821. Paris: Gallimard)].

GALLINARI, Meliandro Mendes. La "clause auteur" : l'écrivain, l'ethos et le discours littéraire. **Argumentation et Analyse du Discours**, n. 3, 2009. Disponible à <<http://aad.revues.org/663>>.

GROSSMANN, Francis. Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteurs dans l'article en Sciences Humaines. **Estudios de Lingua y Literatura francesas**, v. 14, p. 9-31, 2003.

LYOTARD, Jean-Francois. Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées. **Rapport Conseil des Universités**, Québec, 1979. Disponible à www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf.

MAINGUENEAU, Dominique. Auteur et image d'auteur en analyse du discours. **Argumentation et Analyse du Discours**, v. 3, 2009. Disponible à <<http://aad.revues.org/660>>.

MILLET, Mathias. **Les étudiants et le travail universitaire**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2003.

REUTER, Yves. De quelques obstacles à l'écriture de recherche. **Lidil**, v. 17, p. 11-23, 1998.

REUTER, Yves. Je suis comme un autrui qui doute. Le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. **Lidil**, v. 24, p. 13-27, 2001.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, v. 121-122, p. 9-27, 2004.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Quelques lieux de variation de positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In: LAMBERT, P.; MILLET, A.; RISPAIL, M.; TRIMAILLE, C. (Ed.). **Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique**. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez. Paris: L'Harmattan, 2007. p. 451-463.

TUTIN, Agnès. Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. **Lidil**, v. 41, p. 15-40, 2010.

Annexes

Tableau 1 - Classement des réponses MEEF premier degré

1^{er} degré auteur	1 critère	2 critères
Auteur d'une création	3	
Auteur d'un texte	9	2
Auteur d'un texte littéraire	2	
Auteur d'un récit	9	1
Auteur-acteur	3	
Publication		1
Singularité		1
1^{er} degré auteur scientifique	1 critère	
Auteur d'un texte scientifique	13	
Auteur publiant des recherches	12	
Auteur-acteur	1	
Catégorie non reconnue	1	

Tableau 2 - Classement des réponses MEEF second degré

2nd degré auteur	1 critère	2 critères	3 critères
Auteur d'une création	1	2	
Auteur d'un texte	1	6	1
Auteur d'un texte littéraire	1	1	1
Originalité		3	
Auteur-auteur		1	1
Auteur-acteur	1	1	
Auteur/lecteur			2
Auteur -signataire		4	
Publication		2	1
2nd degré auteur scientifique	1 critère	2 critères	3 critères
Auteur d'un texte scientifique	5	1	1
Auteur- fondateur	1		
Auteur d'une recherche	3	2	2
Auteur objectif	1	1	1
Auteur appartenant à une communauté	2	2	1

Consignes données aux étudiants (semestre 3 du master MEEF Parcours second degré)

1. Vous choisissez un article en lien avec votre sujet de mémoire et vous rendez à votre directeur de recherche une étude de cet article, selon ce modèle : cadre théorique (indiquez clairement les principaux concepts et notions), méthodologie de la recherche, principaux résultats et intérêt de l'article pour votre mémoire. L'article choisi doit présenter une recherche, ce qui n'est pas le cas de tous les articles scientifiques (décembre).

2. Vous rendez à votre directeur de recherche un écrit intermédiaire de 20 000 signes, environ 10 pages, présentant un cadre théorique (indiquez les principaux concepts et notions mobilisés), précisant les données que vous envisagez de recueillir et le contexte de leur recueil, une méthodologie d'analyse de ces données et au moins trois indications bibliographiques, ces différents éléments étant définis en lien avec l'évolution de votre question de recherche (janvier).

L'écrit universitaire en français langue étrangère: les savoirs mis en jeu

Estela Raquel Klett*

Resumé

Dans cet article nous nous proposons d'observer certains aspects du rapport à l'écrit des apprenants-lecteurs hispanophones qui suivent une formation en français, à la faculté de Philosophie et des Lettres de l'université de Buenos Aires. En Argentine, le but le plus important de l'enseignement du français à l'université est celui de la lecture-compréhension des textes. L'objectif poursuivi est que les étudiants puissent comprendre des textes de pointe de leur domaine disciplinaire en un temps réduit de 150 heures d'enseignement-apprentissage. Nous montrerons la relation des cours en question avec des courants actuels de la didactique ainsi que les caractéristiques particulières de l'enseignement fourni. Ensuite, le cadre théorique de l'interactionnisme social sera présenté. Enfin, nous analyserons les représentations sociales des étudiants sur la lecture ainsi que les différents savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire. Notre attention sera focalisée sur les genres textuels, les connaissances linguistiques, la réflexion métalinguistique et métacognitive ainsi que les savoirs culturels. Des exemples accompagneront la présentation pour faciliter la lecture.

Mots-clés. Lecture-compréhension. Langue étrangère. Genres textuels. Savoirs.

Recebido em:16/05/2017

Aceito em:13/09/2017

* Université de Buenos Aires.

1 Introduction

Pour comprendre ou produire un écrit, en langue maternelle (LM) ou en langue étrangère (LE), il ne suffit pas d'appliquer des règles linguistiques, discursives, pragmatiques ou socioculturelles. Il s'agit de saisir pleinement un outil, l'écrit, avec lequel chaque sujet entretient des rapports complexes et dynamiques. Un nombre important de variables influencent ce rapport : nos valeurs, nos opinions, nos attitudes aussi bien que nos sentiments par rapport à l'écrit, à son apprentissage, à sa compréhension ou à ses usages. Que l'on soit natif ou non-natif, il faut donc un long chemin pour atteindre la compétence scripturale entendue comme un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice de l'activité langagière de production et de réception de l'écrit. « Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives... » (DABÈNE, 1991, p. 10). La compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Le but de cet article est d'analyser la complexité de la lecture-compréhension en français langue étrangère (FLE) pour des apprenants-lecteurs universitaires débutants. D'abord, nous situerons les cours de lecture-compréhension au sein de l'institution universitaire et nous expliciterons le type d'enseignement offert. Ensuite, le cadre théorique sera objet d'une analyse. Enfin, nous examinerons les savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire en focalisant notre attention sur des aspects rattachés aussi bien à une dimension collective que singulière.

2 Les cours de lecture-compréhension à la Faculté de philosophie et des lettres

Notre travail se situe dans le Département des Langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires. En 1959, cette institution a introduit des épreuves de lecture-traduction en LE dans les plans d'études des différents cursus en sciences humaines. Il s'agissait de répondre à une demande des enseignants qui avaient perçu l'intérêt de donner aux apprenants du matériel bibliographique étranger, indispensable à leur formation. « Envisager

la lecture-compréhension en LE, en tant que capacité unique et séparée, a été un choix méthodologique pionnier car l'enseignement d'une seule compétence n'était pas de mise à l'époque » (KLETT, 2010 :149). Pourtant, il y a plusieurs siècles, l'auteur de la *Grande Didactique*, recommandait d'enseigner partiellement les langues en fonction des besoins : « Il n'est pas nécessaire de parler le grec ou l'hébreu aussi bien que la langue usuelle car nous n'avons pas avec qui converser : il suffit, par conséquent, de les apprendre pour lire et comprendre les livres » (COMENIUS, 1632 [1996] p. 217). C'est cet aspect qui a attiré les professeurs d'Argentine et d'autres pays d'Amérique latine qui ont alors adopté la focalisation des compétences tout en abandonnant le maximalisme.

Depuis plus de 30 ans, nous assurons des cours de lecture en FLE destinés à des hispanophones, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines de la Faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires. Les cursus concernés sont les suivants : Anthropologie, Bibliothéconomie, Géographie, Sciences de l'Éducation, Histoire, Histoire de l'Art, Lettres classiques, Lettres modernes et Philosophie. La formation comprend 150 heures d'enseignement-apprentissage d'une seule compétence : la compréhension de l'écrit. En fin de parcours, c'est-à-dire, après avoir fait 3 semestres, à raison de 4 heures par semaine, les étudiants sont à même de faire des lectures autonomes et d'avoir un point de vue critique sur des écrits universitaires concernant leur domaine disciplinaire. Il est à signaler que tous les étudiants des cursus en sciences humaines doivent faire trois semestres d'une langue romane soit le français, l'italien ou le portugais et trois semestres d'une langue anglo-saxonne soit l'anglais ou l'allemand. Ce pré requis est incontournable.

Les textes utilisés dans les cours appartiennent aux genres textuels qui circulent dans le domaine universitaire. Ils s'adaptent au niveau des apprenants. Ainsi, en début d'apprentissage on aborde des textes plutôt courts et ayant une image iconographique riche. Par exemple, on travaille des dépliants qui présentent les cours d'une université francophone, la quatrième de couverture d'une publication nouvelle, un appel à communications d'un congrès, la présentation ou la critique d'un livre recommandé dans le programme d'études, etc. Par contre, en fin de parcours, on traite des textes de transmission de connaissances longs, comme par exemple, un article scientifique, le chapitre d'un livre du domaine de formation de l'apprenant, un extrait d'une thèse en cotutelle avec un pays francophone.

En raison de la spécificité du public universitaire, les objectifs ciblés et la durée restreinte de la formation, nos cours partagent des caractéristiques propres au FOS, cette branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre un français marqué par des spécificités. Mais, on peut observer que nos cours se rattachent également au FOU, un concept émergeant en formation des apprenants et stagiaires non francophones. « Le Français sur objectifs universitaire a pour fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l'université française » (BOUCLET, 2011, p. 58). L'objectif consiste à préparer les apprenants pour faire face aux études universitaires tout en les aidant à construire une compétence large (linguistique-discursive, générique-textuelle, disciplinaire, socioculturelle, voire professionnelle) nécessaire à une bonne intégration à la vie universitaire. C'est le but primordial de notre tâche enseignante à l'université.

Dans les cours de lecture-compréhension, on s'inspire donc des pratiques sociales du domaine universitaire. Il faut préciser qu'on travaille en français, quand il s'agit de la compréhension du texte et, en espagnol, quand on aborde la production textuelle. Le nombre réduit d'heures de la formation empêche le traitement de l'écriture de textes en français ainsi que la compétence orale. Voilà un échantillon des activités inscrites dans le champ du FOU que nous réalisons : lire des textes scientifiques en français et préparer un compte rendu en espagnol, autrement qu'en faisant du mauvais copier-coller; lire une communication à un congrès en français et présenter oralement une synthèse avec un Power point ou un exemplier ; comprendre la transcription d'un cours magistral en français ou le chapitre d'un livre de la bibliographie obligatoire du cursus ; suivre un forum de discussion sur le Web, etc.

3 Le cadre théorique

Les fondements de l'Interactionnisme social (VYGOTSKI, 1934 [1985], BRONCKART, 1996) constituent l'ancrage théorique de notre travail. Selon cette perspective, les formes initiales de connaissances se construisent dans le cadre d'activités toujours collectives et médiatisées par les interactions verbales. Ce sont donc ces activités diverses qui délimitent des contextes différents au cœur desquels s'articulent les discours. La lecture est ainsi déterminée socialement par

les pratiques de la sphère d'action avec laquelle elle se rattache et pour laquelle elle sert d'instrument de résolution de problèmes. Cette articulation avec le lieu social se matérialise au moyen des textes propres au contexte, dans notre cas ce sont ceux qui correspondent aux pratiques scripturales universitaires. L'activité de lecture se développe à l'intérieur de formations sociales caractérisées par un même langage et elle s'actualise sous forme d'actions précises, guidées par les particularités du texte, par les buts communicatifs des agents de la communication écrite et par les pratiques de la formation sociale en question.

Ainsi, la spécificité de l'enseignement de la lecture-compréhension à l'université tient surtout à deux aspects liés au contexte. D'une part, les objectifs épistémiques prescrits par l'institution : lire pour apprendre. En effet, à l'université les élèves doivent comprendre des textes, mais aussi en retirer l'information qu'ils vont transformer par la suite en connaissances. D'autre part, il faut se familiariser avec les formes textuelles de ce cadre institutionnel tout en saisissant le fonctionnement de la « communauté textuelle ». OLSON (1994 [1997] p. 301) la définit comme « une communauté scientifique qui partage un ensemble de textes, d'interprétations et de croyances... » (notre traduction). La lecture qui vise l'appropriation de connaissances au sein d'un champ disciplinaire donné, suppose donc la participation consciente au sein d'un groupe de lecteurs ainsi que l'internalisation de certains procédés de lecture et d'interprétation d'un ensemble de textes qui circulent dans la communauté scientifique en question, dans notre cas celle de l'université. Il ne suffit pas de connaître le lexique spécifique, il s'agit d'apprendre à participer dans les discours de la communauté textuelle. Le lecteur est donc conçu au-delà de son individualité, comme sujet conditionné par des facteurs culturels, institutionnels et historiques qui orientent son activité. « Pour être lettré, [...] on doit savoir quels textes sont importants, comment il faut les lire, les interpréter et les appliquer aussi bien dans le discours que dans l'action » (OLSON, op. et loc. cit.).

Par ailleurs, la lecture pour apprendre, celle qui sert à promouvoir de nouveaux apprentissages, possède des caractéristiques spécifiques. Elle est plutôt lente et réitérative. Parfois le lecteur survole le texte pour avoir une idée globale de l'article et puis, il reprend certains passages et les regarde à la loupe. Il souligne, écrit sur les marges, prend des notes, marque des mots-clés, fait une synthèse, élabore un schéma, cherche dans un dictionnaire les termes nouveaux ou incompréhensibles, etc. Lors du processus de lecture, le sujet est conduit à s'interroger sur ce qu'il lit

et à établir des relations avec ce qu'il connaît déjà afin de rendre son apprentissage significatif. Cela veut dire qu'« il parvient à se faire une représentation, un modèle propre de ce qui se présente comme objet de connaissance de son apprentissage... » (SOLÉ, 2016, p.38).

4 Lire des écrits : le poids des représentations sociales

Le concept de représentation sociale s'avère particulièrement utile pour éclairer le rapport du sujet à l'écrit. Il s'agit d'un savoir à déceler chez les apprenants lorsqu'on enseigne la lecture-compréhension. Les représentations occupent une place au croisement de la psychologie sociale et de la sociologie et grâce à cette position elles jouent une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient. De là leur double dimension, à la fois collective et individuelle. Pour JODELET (1989, p. 36) la représentation est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Selon BARRE-DE MINAC (2000, p. 58) l'aspect représentationnel du rapport à l'écrit « concerne l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. » Au cours de notre pratique enseignante nous avons fait plusieurs recherches concernant les représentations sur la lecture-compréhension en FLE des débutants à l'université. Il est intéressant d'observer qu'à quelques différences près, on retrouve bon nombre de coïncidences dans les résultats. Nous proposons ici une synthèse des tendances les plus importantes des recherches sur les représentations (KLETT, LUCAS et VIDAL, 1997 et KLETT, 2008).

4.1 Collecte des données et méthodologie

Le but poursuivi par notre recherche était de repérer les représentations des apprenants avant d'aborder un cours de lecture-compréhension à l'université. Afin de ne pas influencer les idées des informateurs avec le discours professoral,

les données des deux recherches ont été collectées le premier jour de classe du niveau I (initial). En 1997, nous avons interrogé 60 étudiants et, en 2008, 100. Les apprenants étaient des hispanophones débutants, âgés de 20 à 25 ans, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines

Nous avons travaillé avec un questionnaire en langue maternelle semi-structuré qui combinait des choix multiples et des questions ouvertes voulant favoriser la libre expression des sentiments et des points de vue des informateurs. Dans le protocole, nous avons évité les mots techniques et nous avons cherché, bien entendu, à poser des questions non orientées tout en les formulant d'une manière simple. « Cinq grands axes constituaient l'enquête: 1) les langues étrangères connues des apprenants, à savoir : les capacités acquises en langue(s) étrangère(s), le niveau atteint, l'évaluation des techniques utilisées ; 2) la motivation pour l'apprentissage du français ; 3) le goût personnel pour la lecture ; 4) l'objectif des cours à l'université, c'est-à-dire, les contenus prévus et leur justification ; 5) les procédés et les techniques envisagés pour atteindre la compréhension de l'écrit en français (recensement des éléments pouvant être une aide ou une difficulté) » (KLETT, 2008, p.152). Étant donné les limites de ce travail, nous n'avons considéré qu'une partie de l'enquête.

Deux items ont été retenus : celui qui concerne l'objectif d'un cours de français à l'université ainsi celui qui se rapporte aux éléments pouvant faciliter ou entraver la compréhension d'un texte écrit en français. Pour éclaircir notre premier objectif, nous signalons que dans le programme d'études universitaires on cite la matière langue étrangère en disant uniquement *français*. Alors, nous voulions savoir quel était le contenu du cours imaginé par les étudiants. Quant au deuxième objectif, il est à signaler qu'avant de commencer un cours de lecture en français à l'université, beaucoup d'étudiants, ont fait du français à l'école secondaire ou bien, ils ont suivi un cours de lecture-compréhension en allemand ou en anglais. Pour ce qui est de l'analyse des données et du traitement de l'information, nous avons fait une analyse des contenus et nous avons regardé le focus énonciatif des réponses aux questions ouvertes. Les répétitions des mots, les effacements, les ratures, les soulignements et les métaphores ont été observés de près.

4.2 Tendances observées

Un constat surprenant est que les élèves universitaires se représentent le cours de français comme une formation visant les quatre compétences et non pas comme un cours permettant l'accès aux écrits universitaires. Cependant, avant de faire l'inscription, ils reçoivent des brochures explicatives et sont invités à assister à des conférences-débats sur les disciplines pour lesquelles l'établissement dispense des formations. Nous soulignons l'importance de ces instances permettant aux futurs candidats de se faire une idée, au moins globale, des objectifs du cursus choisi y compris ceux de la langue étrangère qui sont bien explicités. Pourtant, plus de la moitié des enquêtés imaginent qu'on abordera aussi bien la compréhension que la production du français à l'écrit et à l'oral. La sélection des contenus pour envisager une seule capacité, la lecture-compréhension, est souvent qualifiée de frustrante et désavantageuse. Les élèves sont conscients qu'en temps réduit il s'est impossible d'envisager la totalité de la langue mais ils souhaiteraient faire un peu de conversation, apprendre des notions de phonétique et écrire de petits récits en français. Ils rêvent d'atteindre ce que j'appelle, à partir de Freud, *complétude*. Le sujet se percevant en manque a du mal à envisager la partialité incapable de le combler. L'illusion de totalité ne semblerait pas a priori compatible avec l'enseignement ciblé que nous proposons.

Il n'est pas facile pour l'enseignant de démontrer ce savoir représentationnel qui entrave le travail focalisé sur la compréhension de l'écrit. Il va de soi que tout choix suppose une perte inévitable mais, en même temps, on sait que la sélection précise des compétences à privilégier et des contenus à enseigner a un impact positif sur l'apprentissage. C'est justement cette pensée que nous essayons de partager avec les apprenants. Pour DABÈNE (2003, p. 225) l'orientation maximaliste serait rattachée à la persistance du mythe du natif, c'est-à-dire, au désir de parvenir à une maîtrise de la LE semblable à celle du natif. La spécialiste remarque qu'il n'est pas aisé de faire valoir l'importance de l'écrit enseigné en tant que capacité séparée et unique. En effet, dans l'imaginaire collectif il existe des représentations adverses selon lesquelles il y a des savoirs linguistico-discursifs plus *nobles* que d'autres. L'oral en langue étrangère est à classer parmi les savoirs très cotés.

Par ailleurs, bien que l'enquête ait été faite le premier jour du cours, les informateurs ont donné des réponses variées aux questions sur les obstacles à la

compréhension des textes en français. Comme nous l'avons déjà signalé supra, certains apprenants ont suivi des cours de français à l'école secondaire. Ils se représentent souvent la langue à apprendre comme une accumulation d'items : des mots, des règles et de la grammaire. La difficulté de compréhension attribuée au vocabulaire est très élevée mais il y a une nette prédominance des aspects grammaticaux considérés comme des écueils. Pour la plupart des enquêtés, la grammaire du français est difficile et très différente de l'espagnol. Par ailleurs, il est à remarquer que l'enquête originale comportait une liste d'éléments pouvant faciliter ou entraver la compréhension. À titre d'exemple en voilà quelques uns : « les différences culturelles qui traversent un texte, l'organisation des idées ou l'intention de l'auteur » (KLETT, 2008, p. 155). Ces éléments n'ont pas été considérés par les apprenants ni comme une aide ni comme un obstacle. Un pourcentage infime d'informateurs a coché les cases correspondant aux aspects cités.

Les réponses des apprenants mettent en évidence ainsi la faible importance qu'ils accordent aux notions socioculturelles en tant qu'éléments constitutifs du sens d'un texte. Comme nous l'avons déjà signalé, les résultats des deux recherches sur les représentations du processus de lecture coïncident majoritairement. Notre hypothèse, encore non vérifiée, sur la stabilité des représentations constatée pendant plus de 15 ans, attribue ce fait à la permanence des pratiques didactiques traditionnelles. En effet, malgré l'encouragement de l'approche communicative dans le curriculum officiel, la grammaire descriptive, exhibée ou déguisée, occupe toujours une place centrale de la scène didactique à l'école secondaire de notre pays.

5 Lire des écrits : les savoirs mis en œuvre

Dans cette section nous montrerons les différents savoirs qu'il faut agencer pour parvenir à la compréhension d'un texte. À la difficulté de saisir son contenu s'ajoute celle de s'approprier un type de discours avec une structure spécifique en fonction de la discipline considérée et avec les conventions discursives et génériques de la communauté professionnelle à laquelle l'apprenant veut s'incorporer. Nous essaierons de montrer les voies à parcourir pour amener cet apprenant à développer non seulement le « quoi » (les connaissances déclaratives)

et le « comment » (les connaissances procédurales), mais aussi le « pourquoi » et le « quand » (les connaissances conditionnelles ou contextuelles).

5.1 Les genres textuels

Selon l'interactionnisme social, les énoncés sont, bien entendu, individuels mais, chaque sphère de l'activité humaine se caractérise par un usage particulier de la langue. Par conséquent, elle élabore ses types relativement stables d'énoncés (BAKHTINE, 1984) qui constituent les genres textuels. BRONCKART les définit comme des « manières de composer les textes qui sont imposées au cours de l'histoire, au gré des besoins des groupes sociaux et en fonction des moyens de communication et de diffusion dont ils disposent. » (1994, p. 377). Conçus comme des préconstruits historiques et sociaux, ils résultent des activités des diverses formations sociales. Ils s'adaptent aux activités qu'ils expliquent, aux moyens de communication utilisés et aux intentions communicatives reconnues et partagées par les membres experts de la communauté de discours d'origine. Le langage étant une pratique éminemment sociale, il y a toujours un va-et-vient entre les textes produits et le contexte ce qui veut dire que les formes discursives et les structures sociales ont des influences réciproques les unes sur les autres.

Lorsque l'on aborde la compréhension de l'écrit à l'université, les apprenants doivent construire un savoir sur les genres textuels du domaine de leur formation disciplinaire. En tant que sujets actifs, ils connaissent, bien sûr, des genres courants de la vie quotidienne et, parfois, ils possèdent des notions de base sur certains genres du monde académique. Mais, il ne faut pas négliger le caractère conventionnel du genre ni oublier qu'on travaille en langue étrangère. Étant donné que la lecture-compréhension est au centre de nos préoccupations, avec les apprenants nous faisons le relevé des genres usuels de l'écrit en milieu universitaire. Dans le cas précis de cette communauté, nous pouvons donc citer, à titre d'exemple : l'appel à contribution pour un ouvrage, le résumé, la recension, le bulletin d'abonnement à une revue spécialisée, les normes d'écriture d'une communication, la préface d'un livre, le sommaire, la présentation à un congrès, les articles scientifiques, le rapport de recherche, l'évaluation par des pairs, la lettre de motivation pour une bourse, le mémoire, la thèse, etc. Le fait de travailler en langue étrangère accroît le nombre de difficultés à surmonter. En effet, à la méconnaissance des genres discursifs de

la part des apprenants vient s'ajouter le problème des procédés de mise en texte de chaque genre en LE. Il est bien connu que malgré les traits translinguistiques de stabilité générique, chaque langue comporte des particularités idiosyncrasiques. Cet aspect devient visible aussi bien dans la lettre de motivation pour une bourse que le rapport de thèse fait par un membre du jury.

Le relevé des genres textuels typiques du domaine académique constitue une première étape du travail avec les apprenants. Nous leurs montrons également certaines difficultés du classement des genres que Bronckart a signalées au moyen de la métaphore des étoiles. On a parfois du mal à distinguer les genres car ils sont vagues et fuyants comme les astres, ils peuvent apparaître et disparaître ; ils sont en mouvement, et leur mobilité fait que les frontières entre eux sont instables. « L'organisation des genres se présente aux yeux des usagers d'une langue sous la forme d'une nébuleuse, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle... » (BRONKART, 1996, p. 76).

Après avoir fait un relevé des genres du domaine académique et montré que les critères de classement restent bien des fois mobiles, on s'attarde sur des cas exemplaires. L'analyse de ces exemples est associée à l'enseignement de la compréhension car nous n'envisageons pas une réflexion théorique isolée sur les genres. On se familiarise avec la lecture en lisant le plus possible. Les supports divers que nous utilisons (sommaire d'un livre, article scientifique, biographie d'un auteur, etc.) constituent une source de motivation importante pour ceux qui essaient de comprendre. Comme nous l'avons signalé, un genre textuel cristallise les intentions communicatives partagées par un groupe vis-à-vis d'un événement discursif de la communauté en question. Ces intentions modèlent la structure schématique du discours et, en même temps, elles limitent l'élection du contenu tout en déterminant le style. Pour faciliter la compréhension, quand on aborde un genre, on s'arrête sur ses aspects constitutifs. Avec l'appui de l'enseignant, les apprenants établissent le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs, les circonstances spatiotemporelles de l'énonciation, les sujets que l'on peut introduire, et enfin, la longueur, l'organisation, etc. (MAINGUENEAU, 1999, p. 55). Les apprenants observent les récurrences linguistiques qui traduisent, par exemple, les traces matérielles du positionnement de l'énonciateur (des énonciateurs) ou la référence spatiotemporelle de l'énonciation. Puis, ils en font une conceptualisation ainsi que des fiches ou des schémas pour faciliter l'incorporation de connaissances.

5. 2 *Savoirs linguistiques et discursifs*

Nous avons déjà dit qu'à l'université la lecture est au service de la construction de connaissances d'une discipline donnée. Par ailleurs, nous suivons un autre principe selon lequel lire, c'est comprendre et non pas déchiffrer. Il est donc indispensable de connecter le code et le sens. Afin de relier les deux aspects cités, nous proposons des « tâches de lecture ». Ces tâches focalisent non seulement le processus cognitif d'apprentissage qui renvoie à l'activité du sujet mais aussi les pratiques institutionnelles. C'est justement à travers ces pratiques que l'étudiant rencontre et incorpore les connaissances que l'université essaie de lui transmettre. La tâche implique des activités qui mobilisent les compétences disponibles, ont un objectif bien défini et visent un résultat qui s'affiche comme un produit tangible. Il y a ainsi une visée actionnelle et sociale dans le sens que l'apprenant doit résoudre des problèmes semblables à ceux qu'il aura dans sa vie professionnelle. Dans notre cas, toutes les productions des élèves sont en LM et souvent elles sont faites en groupe. Par exemple, comparer deux textes du même auteur sur le même sujet pour voir l'évolution de la pensée ou les nouveaux concepts introduits par l'écrivain, faire une synthèse d'un texte travaillé en cours pour un camarade absent, imaginer un PPT pour présenter tel ou tel travail ou enfin, rédiger en espagnol le résumé d'une présentation scientifique pour le magazine du centre d'étudiants.

Les activités orientées par la tâche sont accompagnées d'un travail assidu sur la LE. Les apprenants observent les aspects pertinents et récurrents dans le domaine linguistique, discursif, textuel et pragmatique. BRONCKART, (1996, p. 147) signale à ce sujet que [...] les indices matériels attestables dans un texte constituent fondamentalement des instructions, des systèmes de contraintes, destinés à orienter le lecteur dans son interprétation ». On regarde, par exemple, le lexique qui se répète ou qui est repris dans des formes anaphoriques, nous analysons les temps verbaux prédominants. Ces éléments sont au service d'une mise en texte qui est propre à un champ disciplinaire spécifique. Le travail de l'enseignant consiste précisément à aider les apprenants-lecteurs à découvrir comment s'assemblent les différents indices pour construire les pratiques discursives d'une discipline particulière. Nous encourageons la constitution de glossaires afin de redonner au lexique la valeur que lui accordent certaines recherches (GRIGGS, CAROL et BANGE, 2002, p. 25). Pour eux, la formulation est guidée par les items lexicaux

et « c'est le lexique [...] qui est considéré comme le médiateur général de l'activité linguistique de production ». Les apprenants font des tableaux grammaticaux avec des cases vides qu'ils remplissent le long du semestre.

Pour compléter le travail, nous introduisons des moments de réflexion métalinguistique (sur les aspects linguistiques) et métacognitive (sur les aspects procéduraux). Dans le premier cas, il s'agit d'observer des points qui font obstacle à la compréhension écrite. Nous parlons ainsi d'une « grammaire de reconnaissance » (DORRONZORO et KLETT, 2007 : 499), valable pour la réception alors qu'elle serait insuffisante pour la production. Par exemple, les pronoms « en » et « y », un vrai cauchemar à l'oral, n'offrent pas de problème en compréhension de l'écrit. Ils peuvent être omis sans changement significatif du texte. Dans d'autres cas, nous proposons des activités inductives pour aborder le fonctionnement de certains items. Par exemple, le pronom relatif « dont » pose des problèmes aux étudiants hispanophones car sa graphie ressemble à *donde* (qui veut dire « où » en espagnol). Les apprenants font aussi des fiches pour grouper les verbes par racines ou pour trouver un mini système d'organisation des possessifs ou des démonstratifs, entre autres.

En ce qui concerne la réflexion sur le processus d'apprentissage ou métacognition, il s'agit de faire ressortir les connaissances introspectives du sujet à propos de ce qu'il apprend, comment il le fait et à quoi cela peut servir. Ce type d'abstraction facilite, au moins dans certains cas, une planification plus complète, un meilleur ciblage de l'attention sur certains aspects du travail ou l'utilisation de stratégies particulières selon un contexte spécifique. Comme exemple, nous consignons quelques questions posées en LM pour orienter le travail introspectif.

-Quand vous ne comprenez pas un mot ou un paragraphe en lisant, que faites-vous?

-Pour mémoriser ce que vous apprenez (domaine linguistique et discursif) comment vous vous y prenez?

-Décrivez un procédé particulièrement efficace pour « construire », au moins partiellement, la compréhension globale du texte.

-Sans regarder vos notes ou le module de lecture, notez grosso modo ce que vous savez faire en lecture-compréhension.

Il est à signaler que tous les apprenants ne collaborent pas de manière engagée lorsqu'on propose un travail introspectif. Certains reprennent les mots du discours de l'enseignant sans aucun biais personnel. Pourtant, Tardif montre clairement les

avantages de la réflexion : « La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de ceux qui n'en ont pas. » (TARDIF, 1992, p. 47). En d'autres termes, elle permet de distinguer les apprenants experts des novices. La connaissance des stratégies et de leur utilisation ainsi qu'une connaissance de son propre fonctionnement permet à l'élève un meilleur transfert des apprentissages. Il nous semble donc pertinent d'insister sur l'intérêt de la conscientisation des processus, des savoirs et des savoir-faire au moyen d'une pratique répétée.

5. 3 Savoirs socio-culturels

Selon la perspective de l'interactionnisme social, c'est l'action qui est focalisée ainsi que « la reconnaissance de la dimension éminemment culturelle de l'outil de codage de l'action : le langage et l'écrit en particulier. » (BARRE-DE-MINIAC, 2011, p. 218). Il est donc indispensable de considérer l'insertion des pratiques de lecture dans un contexte marqué du point de vue socioculturel car une partie importante de la compréhension du texte est rattachée à ces empreintes visibles ou cachées. Les textes que nous lisons ont été produits dans des pays francophones et, au moment de l'énonciation, les lecteurs étrangers n'étaient pas dans l'horizon des allocutaires prévus par l'auteur. Afin de combler cet écart naturel, l'enseignant doit aider l'apprenant à découvrir et à comprendre, par la suite, les aspects socioculturels les plus importants des textes lus. La plus grande difficulté se trouve dans le choix des aspects à analyser et la profondeur qu'il faut leur accorder.

En début d'apprentissage, lorsqu'on aborde un texte avec les apprenants, les noms propres qui renvoient à des auteurs, à des lieux ou à des événements sont facilement repérables grâce à la majuscule. Ces termes constituent un premier pas vers la compréhension culturelle. Nous analysons les cas intéressants en nous servant des recherches sur le web. Quand un fait culturel français se présente, nous essayons d'en trouver un équivalent interprétatif dans notre propre culture. La comparaison s'avère enrichissante. L'idée c'est de mettre l'accent sur les relations réciproques établies à l'interface de notre culture et celle des *autres*. PORCHER (1995, p. 60) précise : « La capacité interculturelle fondamentale c'est celle de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui (...). Il ne s'agit pas d'une fusion ni d'un oubli de soi mais d'un

échange et d'un enrichissement. »

Quand c'est possible, nous essayons donc une mise en parallèle des langues-cultures en contact à partir des exemples. Dans un texte étudié, l'expression *le coup de Trafalgar* faisait obstacle. Le dictionnaire a fourni plusieurs éléments intéressants. Il s'agit d'un accident désastreux, complet et inattendu par allusion à la défaite navale de Napoléon au large du cap Trafalgar, en Espagne méridionale, le 21 octobre 1805. Des étudiants d'histoire ont fait des rapprochements concernant l'indépendance de l'Amérique du Sud de la couronne espagnole. Tout d'abord on a évoqué deux batailles catastrophiques, celles de *Vilcapugio*, (octobre 1813) et de *Ayohúma*, (novembre 1813). Dans le territoire nommé à l'époque *Alto Perú*, aujourd'hui la Bolivie, les patriotes, avec le général Belgrano à la tête, ont été battus par les royalistes. Ensuite, d'autres apprenants ont parlé de la *Batalla de Cancha Rayada*, appelée également *Desastre de Cancha Rayada* (le Désastre ...). Les forces commandées par San Martin ont lutté à Talca, au Chili, (mars 1818). La défaite a été totale. L'aller-retour entre les cultures s'est avéré fécond.

Un exemple d'opacité culturelle a été posé par un étudiant en fin de cursus. Voulant se renseigner sur la soutenance des thèses en France, il a consulté des sites qui donnent des précisions administratives concernant les démarches préalables. Il a apporté au cours un extrait de FABRE et MERMOZ (2016) qui l'a profondément surpris. Le « pot » de soutenance est le titre du texte que nous transcrivons.

Si les petites bouteilles d'eaux à disposition du Jury sont financièrement à la charge de l'Ecole doctorale, c'est au doctorant qu'il incombe d'organiser le « pot » de soutenance. Véritable consécration de la fin de thèse, cet événement n'est pas anodin puisqu'il sera l'occasion pour le doctorant de discuter avec les membres de son Jury. Si votre université dispose d'une salle destinée au pot de soutenance alors vous devrez seulement faire appel à un traiteur ou organiser vous-même des encas à grignoter. Dans le cas contraire, votre budget devra également prévoir la location d'une salle destinée à cet effet dans les environs des lieux de la soutenance.

L'étonnement initial de l'apprenant, partagé par tout le groupe, a incité à des discussions sur deux éléments considérés peu compréhensibles. D'une part, le caractère formel du pot de thèse. « Cet événement n'est pas anodin », nous dit le texte. D'autre part, le fait que les membres du jury y soient invités « [ce] sera l'occasion pour le doctorant de discuter avec les membres de son Jury ». En

comparant le fait culturel français et les habitudes académiques de notre pays, on perçoit des écarts importants. Tout d'abord, chez nous, la rencontre après la soutenance d'une thèse est rattachée à une initiative des amis qui ont accompagné le doctorant. Elle n'a rien de formel. Ensuite, les membres du jury sont en dehors de cette réunion marquée par la convivialité naturelle qui unit des camarades ou des proches. Dans notre pays, inviter des jurés au pot de thèse serait considérée comme une attitude pouvant affecter la transparence éthique de l'évènement.

Au début, la discussion en classe sur les pratiques concernant la thèse a été un peu déstabilisante pour les apprenants, mais plus tard, elle a engendré un enrichissement. On a pu même élargir le sujet de la confrontation des cultures en évoquant Montaigne : « Chacun appelle barbare ce qui n'est pas de son usage » ou encore Pascal : « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Dans le même genre d'idées ELMIGER et MATTHEY (2017, p. 139) signalent : « L'éducation interculturelle vise à développer une certaine forme d'ethnorelativisme par le développement de connaissances et de savoir-faire qui permettent aux individus de reconnaître, d'accepter et de vivre pacifiquement les différences culturelles ... ». Pour compléter le va-et-vient interculturel, les apprenants, aidés par l'enseignant, ont imaginé des comportements propres de la vie universitaire argentine qui pourraient susciter des malentendus dans un milieu français.

6 Conclusion

Le long de cet article, nous avons observé la compréhension de l'écrit en tant qu'objet d'études pour des apprenants-lecteurs hispanophones qui suivent une formation en français, à l'université de Buenos Aires. D'abord, nous avons explicité les caractéristiques de l'enseignement fourni et le cadre théorique. Puis, nous avons analysé les représentations sociales des étudiants sur la lecture. Enfin, les différents savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire ont été considérés.

Le parcours tracé a essayé de mettre en évidence la grande complexité du processus lecteur. Tout d'abord, il s'agit d'une activité de production de sens qui dépasse de loin la simple reconnaissance des éléments linguistiques ou le vocabulaire caractéristique d'une discipline. La construction du sens à l'écrit ne peut pas être uniquement analysée à partir du pôle émetteur. Les opérations de

sémantisation impliquées par la lecture demandent une attitude créative du lecteur qui doit agencer des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles. Puis, un autre point crucial, c'est l'intégration de l'apprenant-lecteur au sein d'une communauté textuelle. Il doit s'y engager et prendre part à la pratique de la lecture tout en combinant des aspects individuels et sociaux. En effet, quand nous lisons nous sommes marqués aussi bien par notre affectivité individuelle que par notre passé social de lecteurs porteurs d'un héritage historique et culturel. Enfin, en parcourant les savoirs mis en œuvre pour comprendre, l'attention a été focalisée sur les genres textuels, les connaissances linguistiques, la réflexion métalinguistique et métacognitive ainsi que les savoirs culturels.

Comme nous l'avons déjà signalé, lire pour comprendre est une activité exigeante, commandant de multiples opérations. Une approche didactique de la lecture à l'université suppose ainsi un enseignement-apprentissage portant aussi bien sur les savoirs répertoriés supra que sur la manière de participer dans un ensemble organisé d'activités propres au domaine concerné. Nous croyons qu'une démarche basée sur des tâches de lecture permet d'articuler les contenus sélectionnés, les pratiques de référence du contexte, les modes de fonctionnement des textes universitaires et les finalités de la lecture épistémique, indispensable pour la formation de l'étudiant. Ce travail de résolution de problèmes, instauré dès le début de l'apprentissage, contribuera à une meilleure insertion sociale et professionnelle de l'apprenant par son caractère éminemment expérientiel. « La découverte c'est quelque chose qui part de soi et qui se vit » nous rappelle PEREC (1982, p. 330).

El escrito universitario en francés lengua extranjera: los conocimientos que se ponen en juego

Resumen

En Argentina, la orientación más importante de la enseñanza del francés en la universidad es la lectocomprensión de textos. El objetivo es que los alumnos puedan comprender textos actuales de su área disciplinar en un período de tiempo de 150 horas de enseñanza-aprendizaje. En este artículo nos proponemos observar aspectos de la relación que mantienen con el escrito aprendientes-lectores de habla hispana que estudian francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para ello, mostraremos la vinculación de los cursos con las tendencias actuales de la didáctica así como las características particulares de la enseñanza impartida. A continuación, se presentará el marco teórico del interaccionismo social. Por último, se analizan las representaciones sociales de los estudiantes con respecto a la lectura y también, los conocimientos necesarios para entender el escrito académico. Nuestra atención se centrará en los géneros textuales, los conocimientos lingüístico-discursivos, la reflexión metalingüística y metacognitiva tanto como el saber cultural. Algunos ejemplos acompañan la presentación a los efectos de facilitar la lectura.

Palabras clave. Lectocomprensión. Lengua extranjera. Géneros textuales. Conocimientos.

Références

- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Trad. du russe par A. Aucoin. Paris: Gallimard., 1984.
- BARRE-DE-MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques**. Villeneuve: Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- BARRE-DE-MINIAC, Christine. La littéracie. In: BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris: Édition des Archives contemporaines, 2011. p. 213-223.
- BOUCLET, Yann. Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? **Synergies Monde**, n. 8. Paris: Gerflint, 2011. p. 57-67. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/bouclet.pdf>> Accédé le 26 juillet 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In: REUTER, Yves. **Interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang, 1994. p. 371-403.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité Langagière, textes et discours**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

COMENIUS, Jan. **La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous**. Traduction de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget et Bernard Jolibert. 2^e éd. Paris: Édition de Bernard Jolibert, 1996. (Édition originale publiée en 1632).

DABÈNE, Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. **Repères**, n. 4, p. 9-22, mars 1991. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS004_2.pdf>. Accédé le: 25 mars 2017.

DABÈNE, Louise. Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. SEDIFRALE, 12, Rio de Janeiro, 2001. **LES ACTES DE SEDIFRALE**, Rio de Janeiro: APERJ, 2003. p. 225-226.

DORRONZORO, Maria; KLETT, Estela. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère. **Études de linguistique Appliquée (éla)**, Paris, n. 148, p. 499-511, octobre-décembre 2007.

ELMIGER, Daniel; MATTHEY, Marinette. De L2 à L3 : Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition. **Le Français dans le Monde, Recherches et Applications**, Paris, n. 61, p. 136-145, février 2017.

FABRE, Caroline; MERMOZ, Vincent. **Préparer sa soutenance**. 2016. Disponible sur: <<http://ad-despeg.fr/wp-content/uploads/2016/04/Pr%C3%A9parer-sa-soutenance-FINAL.pdf>> Accédé le 3 mars 2017.

GRIGGS, Peter; CAROL, Rita; BANGE, Pierre. La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues. **Revue française de Linguistique Appliquée**, Paris, v. 7, n. 2, p. 17-29, octobre 2002.

JODELET, Denise. Représentations Sociales : un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (éd.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

KLETT, Estela; LUCAS, Marta; VIDAL, Mónica. Les représentations des apprenants-lecteurs sur les difficultés à la compréhension en langue étrangère. **Revue de la SAPFESU**, Buenos Aires, n. 20, année XV, p. 70-77, novembre 1997.

KLETT, Estela. Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université : quelles représentations sociales ? In: SCHAFNER, Isabelle; BERTRAND, Olivier. **Apprendre une langue de spécialité**: enjeux culturels et linguistiques. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p. 151-160.

KLETT, Estela. Lire en FLE à l'université : un enjeu pour sauvegarder le français. In: CUQU, Jean-Pierre; CHARDENET, P. (dir.). **Faire vivre les identités** : un parcours en francophonie. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 2010. p. 149-157.

MAINGUENEAU, Dominique. **Términos clave del análisis del discurso**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

OLSON, David. **El mundo sobre el papel**. Barcelone: Gedisa, 1998.

PEREC, Georges. **Espace et Représentation** : Penser l'espace. Paris: Les Éditions de la Villette, 1982.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère**. Paris: Hachette Éducation, 1995.

SOLE, Isabel. **Estrategias de lectura**. Madrid; Buenos Aires: Noveduc, 2016.

TARDIF, Jean. **Pour un enseignement stratégique** : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions logiques, 1992.

VYGOTSKI, Lev. **Pensée et langage**. Traduction de Françoise Sève. 3^{ème} édition. Paris: La dispute, 1985.

Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo

Márcia Sipavicius Seide*

Lucía Antonia Natale**

Resumo

En este artículo, presentamos un estudio contrastivo, de carácter exploratorio, sobre las concepciones de la escritura y de la alfabetización académica que se construyen y reproducen en los comentarios escritos de dos profesoras universitarias. A partir de la selección de dos casos elegidos intencionalmente, nos enfocamos en el examen de los aspectos que se constituyen en objeto de atención en los comentarios de dos docentes, una de Brasil, que dicta una asignatura inicial y otra de Argentina, a cargo de una materia de final de carrera. Estos datos son complementados con entrevistas semiestructuradas a las profesoras que participaron del estudio. El análisis contempla los distintos discursos de la escritura sistematizados por Ivanič (2004) y los modelos de alfabetización caracterizados por Lea y Street (1998). Los resultados muestran que, según el análisis de los comentarios, podría pensarse que, más allá de algunas coincidencias, las concepciones de escritura y de alfabetización académica de las docentes son distintas. Sin embargo, la puesta en relación de esos datos con los recolectados en las entrevistas evidencia visiones comunes. Asimismo, se encontró que las diferencias en los resultados iniciales se correlacionan con los objetivos de las asignaturas y con distintas necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: Escritura. Alfabetización académica. Devoluciones escritas. Concepciones. Docentes universitarios.

Recebido em: 19/03/2017

Aceito em: 12/09/2017

1 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

2 Universidad Nacional de General Sarmiento e Universidad Nacional de Luján.

1 Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, se ha puesto de relieve la necesidad de iniciar a los estudiantes universitarios en la producción escrita de géneros¹ propios de las culturas disciplinares (HYLAND, 2004) en las que desean insertarse. En ese marco, se han realizado importantes investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los discursos de las disciplinas. Se han estudiado los dispositivos y estrategias (cursos, talleres y centros de escritura, por ejemplo) adoptados por las universidades para facilitar la alfabetización académica² (BAZERMAN et al. 2005; CARLINO, 2003; 2013); los géneros solicitados a los estudiantes (NESI; GARDNER, 2012; PARODI, 2008); las consignas de los docentes (NATALE, 2013); los rasgos genéricos (SWALES, 1990; 2004; NESI; GARDNER, 2012), entre otras temáticas relevantes. En este artículo nos concentramos en las devoluciones escritas y comentarios que los docentes universitarios realizan sobre las producciones de sus alumnos. Ese tipo particular de interacción constituye una importante vía para la enseñanza de la escritura (HYLAND; HYLAND, 2001), aunque no ha recibido la suficiente atención en estudios del campo.

Las investigaciones realizadas sobre el tema, principalmente en países anglosajones, indagaron acerca de los resultados educativos, como la efectividad de la corrección de errores, las preferencias de los alumnos sobre el tipo de retroalimentación y sus valoraciones acerca de las devoluciones de los docentes (para un exhaustivo estado del arte, véase HYLAND; HYLAND, 2006a).

1 La noción de género admite distintas definiciones en distintas corrientes de investigación y enseñanza de la alfabetización académica. Las líneas anglosajonas que constituyen la base de nuestro estudio, la Nueva Retórica, la Escuela de Sidney y el Inglés para propósitos específicos (véase Hyon, 1996), si bien guardan algunas diferencias de énfasis, comparten con la noción bajtiniana la interrelación entre uso del lenguaje en contexto y actividad social en su definición.

2 Existen en español distintos términos para designar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. El más extendido es el de “Alfabetización”. Derivado de la traducción del término inglés *Literacy* se refiere a un proceso continuo de construcción de conocimientos sobre prácticas lingüísticas “que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano” (BRASLAVSKY, 2004, p.70). En esta misma línea, Paula Carlino entiende la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (CARLINO, 2003, p. 410). En un trabajo posterior, Carlino enfatiza el rol que adquieren en este proceso “las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los alumnos universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia”. (CARLINO, 2013, p. 371).

También se ha estudiado el foco de atención de los comentarios y se observó que, tradicionalmente, se atendió a cuestiones lingüísticas pero con el tiempo, se privilegió el contenido conceptual (COFFIN et al., 2003; FERRIS, 2003). Desde una perspectiva discursiva, algunas investigaciones analizaron las funciones que asumen los comentarios de los docentes y el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes (HYLAND; HYLAND, 2001; 2006a, NATALE, 2013c). Otros estudios (ANSON, 1989; IVANIČ et al., 2000; JEFFERY; SELTING, 1999) examinaron las representaciones sobre la escritura y el conocimiento que se construyen en las devoluciones escritas. Se encontró que los comentarios de los docentes constituyen “mensajes” acerca de ellos mismos y de las instituciones en que se desempeñan, así como las ideologías predominantes en su contexto, las que se verán reproducidas y reforzadas en las devoluciones escritas.

En este artículo, llevamos adelante un estudio exploratorio sobre aspectos que no han sido aún suficientemente indagados. Nos interesa examinar cuáles son las concepciones de la escritura y de la alfabetización académica que se construyen y se reproducen en los comentarios escritos de los profesores universitarios y si es posible observar el modo peculiar de producir conocimiento de determinada asignatura, como señalan Lea y Street (1998). En efecto, los autores llaman la atención sobre “the relationship between feedback and epistemological issues of knowledge construction” (LEA; STREET, 1998, p. 168) y se preguntan:

How is feedback being used to direct students to develop and write their academic knowledge in very specific ways within particular courses which are implicitly presented as ‘common-sense ways of knowing’? (LEA; STREET, 1998, p. 168).

Específicamente, nos planteamos como interrogantes los siguientes: ¿Pueden rastrearse en las devoluciones el área de conocimiento de la asignatura, sus objetivos generales y su ubicación en el plan de estudios? ¿Se vinculan esos datos externos con el foco de atención del comentario? ¿Existe una relación entre ese foco con el modelo de alfabetización académica delineado?

Para responder estos interrogantes, nos valemos de la caracterización de los “discursos sobre la escritura”³ establecidos por Ivanič (2004) y en los distintos

3 Ivanič define “discursos sobre la escritura y el aprendizaje de la escritura” como “sets of beliefs about writing and learning to write, and practices of teaching and assessment of writing associated with these beliefs” (IVANIČ, 2004, p. 220-221). Es decir que la noción se asocia con un conjunto de creencias asociadas entre sí que pueden ser rastreadas, según señala la propia autora (IVANIČ, 2004, p. 220), tanto en fuentes lingüísticas (documentos, entrevistas, materiales pedagógicos) como en prácticas de

modelos de alfabetización académica caracterizados por Lea y Street (1998), aunque nos parece importante asentar que, tal como han señalado los autores, pueden encontrarse superposiciones entre los distintos discursos y modelos, de manera que los más abarcadores incluyen también los que atienden a los aspectos más básicos. En cuanto a la metodología, adoptamos una perspectiva contrastiva, con un corpus acotado. A partir de la selección de dos casos elegidos intencionalmente, nos enfocamos en el examen de los aspectos que se constituyen en objeto de atención en los comentarios de dos docentes (una de Brasil y otra de Argentina). Siguiendo a Martin (1992) y en relación con los planteos de Ivanič (2004), distinguimos como estratos a los que se dirigen los comentarios los siguientes: genérico, discursivo, léxico-gramatical y notacional.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, exponemos los distintos discursos sobre la escritura descriptos por Ivanič (2004), que establecen un claro diálogo con los distintos modelos de alfabetización académica consignados por Lea y Street (1998). A continuación, se presentan los casos, que se analizan en dos instancias. La primera se concentra en los comentarios y en la segunda, se la complementa con los datos recolectados en entrevistas semiestructuradas a las docentes. Para finalizar, discutimos los resultados y sus implicancias pedagógicas para programas institucionales de alfabetización académica.

2 Enseñanza de la escritura en distintos encuadres para la alfabetización académica

Según Ivanič (2004), las prácticas de enseñanza de la escritura y los respectivos discursos que las sustentan forman parte de complejos sistemas de creencias sobre la escritura y el lenguaje, organizados por estratos que van de lo más interno – el nivel del texto – hasta los más externos– el nivel sociocultural, en el que están implicados la ideología y las relaciones de poder que se juegan en una comunidad discursiva. Esos diferentes modos de concebir la escritura constituyen seis configuraciones discursivas: 1) discurso de las habilidades; 2) discurso de la creatividad; 3) discurso del proceso; 4) discurso del género; 5) discurso de la práctica social; 6) discurso sociopolítico (IVANIČ, 2004, p.225).

En el primero, la escritura es asociada con una serie de conocimientos sobre normas y patrones sintácticos aplicables a todos los textos, por lo que importa considerar las palabras, las oraciones y los lazos cohesivos necesarios para articular oraciones (IVANIČ, 2004). El texto aparece como un producto autónomo, una organización coherente de elementos estructurados de acuerdo con un sistema de reglas que puede funcionar independientemente de los contextos (HYLAND, 2002). Para la enseñanza, se propone un entrenamiento explícito para el dominio de la gramática y reglas prescriptivas (HYLAND, 2002; IVANIČ, 2004). El docente aparece como un experto que instruye a los novatos, quienes son representados en un rol meramente pasivo, como receptor de las normas establecidas (HYLAND, 2002). En relación con la alfabetización académica, ese discurso se encuentra en los programas de numerosos cursos ubicados a inicios de los estudios de grado, en los que se entrena a los estudiantes para el manejo de fórmulas gramaticales y convenciones generales del discurso científico-académico (LEA; STREET, 1998; CARLINO, 2013).

En el discurso que considera la escritura como una manifestación de la creatividad, se valora, especialmente, la expresión del autor, el contenido y, sobre todo, el estilo (HYLAND, 2002; IVANIČ, 2004). Se considera que se aprende a escribir escribiendo, a partir de tópicos interesantes e inspiradores. Esa perspectiva acarrea una noción de aprendizaje de tipo natural. El docente es un facilitador que pone a la disposición de los estudiantes materiales de lectura atractivos. Los alumnos emergen como individuos activos, en interacción con el entorno letrado (HYLAND, 2002).

Los discursos de la escritura como proceso son el resultado de diversas investigaciones enmarcadas en psicología cognitiva (FLOWER; HAYES, 1981; SCARDAMALIA; BEREITER, 1987). Centrados en la figura del escritor (HYLAND, 2002), esos modelos conciben la escritura como un proceso de carácter recursivo, no lineal, que comprende tanto actividades mentales, como otras de ejecución práctica. El aprendizaje de la escritura incluye la adquisición de una serie de procedimientos para componer un texto. El docente asume la figura de facilitador de la tarea, no da directivas, sino que asiste y coopera con los estudiantes. Hasta hoy, ese paradigma es adoptado por profesores que consideran importante evaluar distintas versiones de un texto.

El discurso, que asocia la escritura con un conjunto de géneros o tipos textuales moldeados por el contexto social, muestra una visión más amplia que

las perspectivas anteriores. Si bien los textos constituyen un objeto de análisis privilegiado, no son ya considerados como entidades autónomas; son relacionados con los eventos sociales en que se originan y con los propósitos que persiguen. En ese enfoque, aprender a escribir es aprender las características lingüísticas de los géneros para reproducirlos, apropiadamente, en determinados contextos con el fin de lograr ciertas metas (IVANIČ, 2004). Si bien la adquisición de los géneros puede llevarse adelante de manera implícita, por la participación en el medio social -como sostiene Bajtín (1979) respecto de los primarios- se entiende que la enseñanza explícita es una mejor opción (HYLAND, 2002; 2003). El docente guía a los estudiantes en los pasos de la composición estructural de los géneros; es un sujeto activo, atento a los avances de los estudiantes para proponer nuevos desafíos.

En algunas corrientes también basadas en géneros, el énfasis no recae tanto en la dimensión textual, sino en el contexto en que se desarrollan las actividades sociales que les dan origen. La escritura aparece así como una práctica social (IVANIČ, 2004). La alfabetización adquiere en ese discurso un sentido más abarcador, que no solo comprende la escritura, sino también un conjunto de prácticas sociales. La alfabetización, entonces, no se ve restringida a los ámbitos educativos, sino que abarca todas las esferas de la vida social, como se propone desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Alfabetización (STREET, 1984). Esas propuestas resultan por cierto enriquecedoras, ya que no limitan las experiencias de los aprendices al ámbito educativo y destacan la importancia de la participación de los sujetos en actividades sociales. Sin embargo, los lineamientos para la enseñanza no se han desarrollado suficientemente aún (IVANIČ, 2004; LILLIS, 2003).

En el discurso que concibe la escritura como una práctica sociocultural se sostiene que la escritura y el lenguaje, en general, son moldeados por las fuerzas sociales y las relaciones de poder. En ese sentido, el escritor no es un sujeto completamente libre en sus elecciones lingüísticas, sino que es influido por el contexto sociopolítico. Por otra parte, la escritura contribuye con la configuración de su identidad (IVANIČ, 1998). A partir de esos postulados, se hace hincapié en la necesidad de que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre los discursos y los géneros que emplean y se propone una enseñanza de tipo explícito, que incluya: a) explicaciones sobre los factores sociopolíticos relacionados con su uso, b) la reflexión sobre la manera en que las elecciones lingüísticas posicionan

a lectores y escritores y c) la indagación sobre las opciones disponibles para introducir cambios en la representación de la realidad social (IVANIČ, 2004, p. 238).

De acuerdo con Ivanič (2004), a su vez, esos discursos pueden superponerse en el quehacer docente concreto y un programa completo sobre la escritura académica puede abarcar todos ellos.

Como ya señalamos anteriormente, la categorización propuesta por Ivanič (2004) se relaciona con los modelos de alfabetización académica propuestos por Lea y Street (1998), quienes encuentran tres tipos de abordaje de las alfabetizaciones (LEA; STREET, 1998): el de habilidades de estudio, el de socialización académica y el de las alfabetizaciones académicas, de los cuales, los dos primeros son los más frecuentemente adoptados. El de habilidades de estudio presupone una visión de la escritura como un fenómeno básicamente cognitivo e individual. Se focaliza en aspectos gramaticales y léxicos, considerándose que pueden ser transferidas a cualquier contexto. Se liga, así, con el discurso de la escritura como un conjunto de habilidades, aunque incluye la dimensión procesual cuando se enfatiza la redacción de textos. En el modelo de socialización académica, se privilegia el proceso de enculturación de los estudiantes en las distintas disciplinas, a través de las prácticas de lectura y escritura de los géneros más habituales, los que se reconocen como estables y no son puestos en cuestión.

Esos dos planteos de la alfabetización descriptos son caracterizados como monológicos, en tanto las prácticas pedagógicas e institucionales promueven la reproducción de los discursos oficiales de las disciplinas (LILLIS, 2003, p. 193-195). Por ello, se propone un tercer modelo, llamado “alfabetizaciones académicas”, que no solo se preocupa por los lenguajes y los conocimientos de las distintas disciplinas, sino, también, por la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como por la construcción de la identidad de los escritores. En este modelo predominan los discursos sobre la escritura como una práctica social y cultural, marcada por procesos sociopolíticos. Para Lea y Street (1998, 2006), los tres modelos de alfabetización no son mutuamente excluyentes, sino que el tercero incluye a los anteriores, aunque desde una posición crítica, reflejada en la adopción del plural para designar la diversidad de prácticas que se llevan adelante en las instituciones (LILLIS; SCOTT, 2007).

3 Los estudios de caso

Teniendo como punto de partida los modelos de alfabetización reconocidos por Lea y Street (1998) y el sistema de concepciones y creencias sobre la escritura propuesto por Ivanič (2004), seleccionamos y delineamos los dos casos de estudio que se presentan y analizan a continuación, para lo que seguimos un enfoque contrastivo. Cotejamos las devoluciones escritas realizadas por dos profesoras, una brasileña y una argentina, a las que, respectivamente, llamaremos con los nombres ficticios de María y Mariana. Para responder a nuestros interrogantes, consideramos, principalmente, sus comentarios pero sumamos datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos, a su vez, generaron reflexiones pedagógicas y educativas.

Ambas docentes dictan cursos de grado, aunque en distintas carreras y en distintos momentos. María dicta una materia inicial de la carrera de Letras en una universidad pública de Paraná, Brasil y Mariana, una destinada a estudiantes de la licenciatura en Política Social próximos a su graduación en una institución también pública ubicada en los suburbios de la capital de Argentina. Ambas tienen un firme interés en ocuparse de la enseñanza de la escritura en sus cursos, lo que se verifica en solicitar trabajos escritos que son comentados por las docentes para que los estudiantes puedan presentar versiones mejoradas. Así, se encuentra que ambas profesoras hacen un seguimiento de las producciones escritas de los estudiantes.

María dicta la asignatura de Historia de la Lengua Portuguesa, ofertada en el primer año de una licenciatura en Letras Lengua Portuguesa y una lengua extranjera –alemana, española o inglesa. En la entrevista, hecha un semestre después de impartido el curso, María señaló que, en relación con la enseñanza de escritura académica, tenía como objetivo principal transformar su materia en una asignatura de escritura intensiva y promover una primera experiencia de alfabetización académica en los estudiantes.

Para alcanzar ese objetivo, decidió solicitarles, como principal dispositivo evaluativo, dos versiones de un mismo texto y cooperar con ellos en el proceso de redacción para obtener mejores resultados. En la instancia de evaluación final, solicitó la escritura de un artículo. El alumno pudo elegir un tópico entre cuatro propuestos por la profesora, los cuales habían sido abordados en clase a partir de la lectura de artículos científicos. Se esperaba que en este trabajo se utilizara

información del texto analizado en clase además de otros textos elegidos por los alumnos. El escrito podía ser hecho individualmente o en grupos de hasta cuatro personas. Se escribieron 13 trabajos. Los estudiantes produjeron una primera versión que enviaron por *e-mail* a la profesora. La docente añadió varios comentarios al margen de los textos. Dos semanas después, tuvieron lugar encuentros presenciales con los grupos, en los cuales los comentarios fueron explicados y complementados oralmente. Una semana después de la reunión, cada grupo le envió a la profesora la versión final del texto.

Con respecto a Mariana, al momento de ser entrevistada, colaboraba con el dictado de “Planificación y Gestión de la Política Social II”, una asignatura avanzada, orientada al desempeño profesional de los estudiantes. Las tareas escritas solicitadas anticipan las que los estudiantes realizarán en su ejercicio profesional: deben investigar la implementación de un programa social de salud en una localidad con el objetivo de elaborar una evaluación sobre su ejecución. Periódicamente, a lo largo del semestre, los alumnos entregan distintos informes de avance, que son comentados por las docentes con procesadores de texto de uso corriente.

En la entrevista, Mariana se refirió, también, a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje de la escritura disciplinar. Señaló que, a su juicio, las dificultades de los estudiantes no se deben a su origen sociocultural (como suele escucharse en muchas instituciones), sino que radicarían en una falta de “entrenamiento” y de “preparación”, tarea que es, según ella, responsabilidad de los docentes, por lo que la asume. La metáfora del entrenamiento, a la que Mariana apela para representar el proceso de enseñanza, se recupera en las devoluciones escritas a partir de las instrucciones de la docente y apuntan a una concepción de la escritura como proceso, la misma utilizada por María cuando afirma que delineó su asignatura de modo a que se volviera una asignatura de escritura intensiva.

4 El análisis de los comentarios

Para el análisis de los comentarios de las docentes, se seleccionó una devolución escrita de cada profesora. Se eligió el texto que hubiera recibido la mayor cantidad de comentarios realizados por las docentes, los cuales fueron analizados siguiendo los estratos propuestos por Martin (1992): género, discurso, léxico-gramatical y gráfico.

En el nivel de género, consideramos las anotaciones referidas a los propósitos del texto, las partes o pasos que componen el escrito y, también, la adecuación a la situación comunicativa, la consideración de los participantes del intercambio y la adopción de un registro acorde. En el plano discursivo, incluimos las anotaciones que llaman la atención sobre la organización coherente de los contenidos, el avance de la información en el texto, la construcción de párrafos y sus interconexiones. El estrato léxico-gramatical contempla la construcción de cláusulas y oraciones y la selección del léxico propio de la disciplina. Finalmente, en el nivel notacional, se incluyen tanto la ortografía como la construcción de las referencias bibliográficas que, si bien son en un punto mecánicas, guardan estrecha relación con el plano del contexto y constituyen uno de los aspectos que los estudiantes deben aprender en los inicios de la vida académica.

Los resultados se muestran en la Tabla 1 que presenta, inclusive, ejemplos de comentarios de ambas profesoras.

Tabla 1: Ejemplos de comentarios realizados por María y Mariana según los estratos considerados.

Estrato	Ejemplos ¹ María	Ejemplos Mariana
Genérico	(1) En relação ao texto como um todo: muitas seções estão herméticas, difíceis de entender; há bastante plágio; as informações oriundas do livro de fontes podem ser melhor aproveitadas; será preciso escrever com as próprias palavras e reformular o projeto de artigo deixando-o mais curto.	(1) En relación a la introducción: Armar un sub apartado que refiera al marco teórico y a los principales conceptos a trabajar sobre la base de APS Revisar problema y preguntas de investigación articulando con los objetivos grales (¿?) generales¿? y específicos de la parte cuanti y cuali.
Discursivo	(3) aqui vcs apenas informam que o sistema vocálico do quadro 08 foi analisado como não válido para a língua portuguesa... mas por quem o foi? Como esta avaliação foi feita?	(4) ¿Qué se puede decir de toda esta información acerca de los RRHH? Dar un cierre interpretativo, incluso marcando algunas diferencias interesantes o no... y por qué creen que sucede lo que sucede

Léxico gramatical	(5) Nesta frase vocês usaram a conjunção “todavia”, não seria melhor usar a conjunção “ainda”?	(6) Redacción, eviten frases tan largas; impiden la comprensión.
Notacional	(7) Informar o número de página, se não consultou a obra, colocar <i>apud</i>	(8) Nunca vi citar de esta forma. Poner acentos.

Fonte: Elaborada por las autoras.

Antes de analizar la distribución de los porcentajes de comentarios dirigidos a cada uno de los estratos considerados para el análisis (Tabla 2), consideramos necesario explicitar los criterios mediante los cuales incluimos los ejemplos anteriores en cada uno de los estratos. Como puede observarse, los comentarios clasificados como correspondientes al género se vinculan, por un lado, con la organización de los textos en secciones y, por el otro, con las normas propias de los círculos académicos, que los géneros acarrear. En el ejemplo (1), no solo se llama la atención sobre las partes del texto, sino, también, sobre la obligación de evitar el plagio y reformular las fuentes para dar cuenta de una visión propia.

En (2), el acento está puesto en la adecuación de las secciones a los modelos canónicos del género y se demanda en un rasgo esencial del proyecto de investigación: la coherencia interna entre problema, preguntas y objetivos. En otras palabras, la docente dirige sus comentarios a propiciar un texto que se ajuste a las convenciones genéricas.

Con respecto al estrato discursivo, encontramos que las profesoras plantean preguntas que solicitan el desarrollo de la información de modo que los estudiantes dejen de manifiesto sus análisis e interpretaciones, como se observa en los ejemplos (3) y (4). Indudablemente, las validaciones e interpretaciones que se reclaman no pueden ser desgajadas del nivel genérico, ya que forman parte de cualquier tipo de texto que circule en el medio académico. Sin embargo, los comentarios no hacen referencia a las secciones o pasos ni a la adecuación al registro, sino que están planteados en términos del avance de la información y de las interconexiones entre los contenidos desarrollados.

En cuanto a (5) y (6), los hemos clasificado como ejemplos de comentarios referidos al estrato léxico-gramatical porque se focalizan sobre aspectos puntuales de la construcción de las cláusulas: el uso de un conector y la construcción de las

frases, respectivamente.

Por último, de acuerdo con los ejemplos referidos a la notación - (7) y (8) - las dos profesoras manifiestan su interés por el aprendizaje de las normas de citación, lo que está relacionado con el género y las reglas propias del ámbito académico, cuestión que retomamos más adelante.

En la Tabla 2, se muestran los porcentajes de comentarios referidos a cada estrato:

**Tabla 2: estratos considerados en los comentarios de María y Mariana,
en porcentajes.**

Estrato	Comentarios de María, en porcentajes	Comentarios de Mariana, en porcentajes
Genérico	18,45	35,0
Discursivo	8,00	41,7
Léxico gramatical	1,96	10,0
Notacional	70,58	13,3
Total	100	100

Fonte: Elaborada por las autoras.

Las cifras de la Tabla 2 muestran que ambas profesoras hacen comentarios que contemplan todos los estratos, los que se encuentran en distintas versiones de un mismo trabajo, revelándonos que las dos comparten una concepción de la escritura como proceso y una concepción de aprendizaje basada en las necesidades de los alumnos, como veremos más adelante. Sin embargo, también encontramos algunas diferencias, según el foco de atención de los comentarios de cada docente.

En los comentarios de María, predominan las anotaciones dirigidas al estrato notacional, seguido del genérico. Esa constatación podría sugerir que María adhiere a una visión de la escritura puramente normativa y que su visión de la alfabetización se limita al de desarrollo de habilidades, especialmente, las de citación, ya que la mayoría de esos comentarios apuntan a la cuestión de las normas para construir referencias bibliográficas. Pero ese dato no puede ser leído de manera aislada ya que, si bien se refiere a una cuestión de normativa, se relaciona, directamente, con la búsqueda del dominio de reglas del ámbito académico. En todo caso, la cifra obtenida se vincula con el hecho de que los estudiantes, por estar iniciando

sus carreras, no han logrado aún incorporar tales normas. Desde otra perspectiva, sigue en orden la cantidad de comentarios referidos al estrato genérico, aunque en un porcentaje relativamente bajo, si se lo compara con las cifras de Mariana. Una posible explicación es que los alumnos tuvieron pocos desaciertos en cuanto a la organización del texto solicitado debido a las sucesivas lecturas de artículos de revistas realizadas a lo largo del curso.

Por otro lado, los datos de Mariana evidencian que sus sugerencias se dirigen, principalmente, a los estratos genérico y discursivo. El primero, como sabemos, se relaciona con las prácticas discursivas propias de la comunidad disciplinar. En los ejemplos relevados, se nota una preocupación por la producción de conocimientos, comunicados en un informe de investigación, lo que se observa en las referencias a “objetivos”, “hipótesis”, “problemas”, “apartados”, “criterios teóricos”, por ejemplo. Así, las observaciones de Mariana se vinculan con los objetivos de la asignatura, que procura que los estudiantes aprendan a evaluar programas sociales a partir de un análisis planteado como una investigación. Esa actividad requiere de la formulación de un problema, interrogantes, hipótesis e indagación empírica, con la consiguiente creación de nuevos saberes.

Por otra parte, en cuanto al nivel discursivo, que es el que mayor cantidad de comentarios ha generado, se observa que las sugerencias de la docente apuntan a un mayor grado de explicitación y de precisión en la información que sustenta las afirmaciones de los estudiantes, lo que está se asocia con la dimensión genérica y con el contexto en que circula el escrito.

En efecto, uno de los requisitos de un texto académico o profesional es el desarrollo de los argumentos que sostienen una aseveración. Así, también podemos afirmar que muchos de los comentarios de Mariana apuntan al desarrollo de una visión propia de los problemas por parte de los estudiantes y, consecuentemente, se proponen vigorizar su voz autoral. En ese sentido, si consideramos esas observaciones, puede pensarse que Mariana apunta a una visión de la escritura que atiende, especialmente, a los géneros y las prácticas socioculturales, por lo que estaría enmarcada en un modelo de alfabetización que procura la socialización académica.

Así planteado el análisis, podría pensarse que las docentes adhieren a modelos de alfabetización muy diferentes, sin embargo, creemos que la sola observación de los comentarios puede arrojar una lectura sesgada y que, por tanto, resulta necesario complementar este examen con otros datos.

5 Los objetivos pedagógicos

Vistas las diferencias en los estratos prioritariamente considerados por las docentes, pasaremos a observar qué nos dicen otros datos, de modo de complejizar la mirada y obtener un panorama más amplio. Así, para responder nuestras preguntas, tuvimos, también en cuenta, los datos recolectados en las entrevistas. En ellas, las docentes manifestaron sus preocupaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, sus objetivos con respecto la enseñanza de la escritura académica y algunas de las estrategias de enseñanza adoptadas. De acuerdo con ello, encontramos en ambas otro aspecto en común, además de una perspectiva procesual de la escritura: la consideración de las necesidades de los alumnos, aunque cada una de las profesoras partió de distintos puntos. María reencaminó su quehacer docente cuando observó, empíricamente, las necesidades de los estudiantes con respecto a la alfabetización académica. Mariana, en cambio, partió de lo que, según su experiencia previa, requieren los alumnos para participar en círculos profesionales: un entrenamiento sistemático para la escritura.

Además, las entrevistas nos permitieron reconocer otros factores intervinientes en las decisiones docentes. De acuerdo con las informaciones que nos brindó María, a lo largo del curso, se ocupó de atender a todos los estratos y contempló distintas dimensiones y concepciones sobre la escritura, con excepción de la creativa. Para atender al género y la socialización académica, en varias de las clases expositivas, se detuvo en la lectura de un conjunto de artículos específicos de la disciplina tomados de una misma revista científica. Ese tipo de lectura focalizada en el género implica presentar a los alumnos textos avalados por una comunidad discursiva concreta: la de los investigadores de lingüística histórica del Grupo de Estudios Lingüísticos del Estado de São Paulo - GEL.

La lectura analizada en clase, entre otros aspectos, sirvió para examinar en detalle la estructura y las características discursivas de un conjunto de artículos escritos por expertos en los contenidos de la asignatura. La profesora se focalizó así en una visión que presenta la escritura como una práctica social y disciplinar. Por otro lado, algunas veces, se hicieron observaciones sobre el *ethos* (la construcción del autor como una autoridad en el área) de quien escribe artículos y las características concretas del género que permiten relevar las relaciones de poder en una comunidad.

De acuerdo con lo relatado por María, la actividad antes mencionada se vincula con los propósitos pedagógicos perseguidos en relación con la escritura. Esos consistían en promover, a través del trabajo final, un primer evento de alfabetización académica. Ella instó a los alumnos a buscar, elegir, estudiar y parafrasear investigaciones publicadas sobre unos de los tópicos de la asignatura. Se esperaba que ellos lograsen no sólo interpretar y organizar información de modo coherente y sintético, sino que se interesaran por buscar más información sobre el tema elegido de forma autónoma y crítica. Si bien forman parte del proceso de alfabetización académica, no se exigió, en esa instancia, la producción de conocimiento nuevo, la aplicación de la teoría a nuevos datos o a nuevas situaciones, la reflexión sobre metodologías o cuestiones sobre la relación entre práctica y teoría y sus potencialidades frente a la resolución de problemas.

El conocimiento de esas informaciones recolectadas en la entrevista nos permite, entonces, contextualizar los comentarios en un marco más amplio, relativo a la planificación global de la asignatura, los propósitos y las actividades. Así, el tipo y el foco de los comentarios parecen consistentes con los objetivos planteados para la enseñanza de la escritura (propiciar a los alumnos un primer evento de alfabetización académica) y las estrategias de enseñanza empleadas, especialmente, el análisis de la estructura y las características del artículo en un periódico específico de la disciplina. Por todo ello, se puede pensar que el hecho de que la materia de María sea inicial haga que ponga más énfasis en lo que Lea y Street (2006) llaman estudio de habilidades y que por eso hay mayor cantidad de comentarios dirigidos a los estratos más bajos. Sin embargo, como vimos, no se ha dejado de lado la atención al contexto y al género, sino que esas dimensiones han sido consideradas desde la lectura y el análisis de los textos de la bibliografía como ejemplares representativos de los géneros de la disciplina. En ese punto, puede empezar a esbozarse una explicación de las diferencias encontradas en la comparación de los comentarios de ambas docentes. Para desarrollarla, nos detendremos, a continuación, en los datos provistos por Mariana.

Para comenzar, es preciso recordar que, según la misma Mariana explicita, su punto de partida para atender a la escritura y a la alfabetización académica se relaciona con lo que ella reconoce como una falta de atención pedagógica en Ciencias Sociales con respecto a las metodologías necesarias a la escritura en esta área del conocimiento: la docente evalúa la formación metodológica en la producción de los textos relacionados con la producción de conocimientos en

Ciencias Sociales como una carencia en la educación del nivel superior.

Para fundamentar su posición, Mariana plantea que en otras áreas, como las Ciencias Exactas y Naturales, los estudiantes comienzan a participar de investigaciones y producciones colectivas desde los inicios de sus carreras. Y considera que resulta necesario atender a esa cuestión. En ese sentido, pone de manifiesto que, desde su punto de vista, cada cultura disciplinar adhiere a distintas conformaciones internas, lo que puede deberse a distintas visiones ideológicas sobre la producción de conocimiento.

Desde otro ángulo, notamos que tanto los comentarios sobre las producciones de sus estudiantes como las ideas que Mariana expresa sobre la alfabetización académica se vinculan con los objetivos de la asignatura. En efecto, teniendo en cuenta que sus alumnos están próximos a la graduación, ella busca formarlos en una práctica social corriente en el campo profesional en que se insertarán: la evaluación de programas sociales mediante herramientas teórico-analíticas. Así, Mariana adhiere, implícitamente, a una concepción de la escritura como una práctica social, con una visión genérica incluida, y a un modelo de alfabetización que se corresponde con el de socialización académica y disciplinar. Coincide, en este punto, con ideas teóricas del campo de la cultura escrita que señalan que la participación de los sujetos en las distintas culturas disciplinares depende, en gran medida, de la apropiación de los géneros (WERTSCH, 1991), por lo que la formación (el “entrenamiento” y la “preparación”, en palabras de Mariana) de los nuevos miembros de las comunidades requiere, necesariamente, de la instrucción sobre las características de los distintos géneros que en ellas se emplean.

Los estudios de casos ahora presentados y analizados procuraron hallar respuestas a nuestras interrogantes de investigación. Se intentó saber, primero, si las concepciones sobre la escritura y las epistemologías disciplinares de las docentes varían según el área del conocimiento en que María y Mariana se inscriben: lingüística histórica y políticas sociales, respectivamente. En principio, observamos que ambas adhieren a una concepción de la escritura como proceso. En ese sentido, el área de conocimiento no parece tener influencia en la adopción de una visión sobre la escritura. Sin embargo, se encontró que Mariana hace también hincapié en aspectos epistemológicos y metodológicos involucrados en la escritura propia de los procesos de investigación y en el desarrollo de los razonamientos propios de las Ciencias Sociales.

Esas observaciones se ligan, a nuestro juicio, con los objetivos de la asignatura

que cada una dicta y, también, con la ubicación de la materia en la malla curricular. Así, los estudiantes de Mariana se ven más exigidos en alcanzar formas avanzadas de la escritura porque ya están a punto de concluir sus estudios de grado y prontos a insertarse en el campo de las políticas sociales. Los de María, por su parte, recién comienzan a transitar los estudios superiores y se encuentran en una etapa de exploración de los géneros y las convenciones de la disciplina.

Por otro lado, buscamos dilucidar si el foco de atención de los comentarios se relaciona con un tipo de alfabetización académica delineada por el profesor y de qué manera se plantea tal relación. El análisis de los comentarios mostró una diferencia significativa entre las docentes: mientras María enfatizó el estrato notacional, Mariana hizo hincapié en el estrato discursivo. Estos datos, leídos de manera aislada, podrían sugerir que las profesoras se encuadran en modelos muy diferentes de alfabetización académica y que la primera solo buscaría que los alumnos conozcan y apliquen normas. Sin embargo, la interpretación de estos resultados cambia si se los lee a la luz de las informaciones originadas en las entrevistas.

En efecto, en los encuentros personales cada una de las profesoras mostró tener conciencia de que las necesidades de los estudiantes eran diferentes, sobre todo por su grado de avance en los estudios y, consecuentemente, han alcanzado distintos grados de dominio de la escritura académica. A la vez, se observó que en asignaturas iniciales como la de María los procesos de enseñanza de la escritura también se desarrollan en instancias más ligadas a la lectura, específicamente, a un tipo de lectura que se detiene en señalar aspectos genéricos y discursivos propios de una comunidad disciplinar. En cambio, en asignaturas de finales de carrera se pone el énfasis en la producción de géneros avanzados y en el desarrollo de una voz propia. Se estimula, así, un tipo de alfabetización focalizada en el contexto profesional y en los géneros avanzados.

De acuerdo con ese análisis, parece que ambas docentes contemplan distintas dimensiones de la escritura: como práctica social específica de una cultura disciplinar, como género de esa comunidad y como un proceso que requiere de la atención de los profesores durante la etapa de formación. En cuanto al modelo de alfabetización, surge que el predominante en los casos es el de socialización académica, en tanto, se prioriza el manejo de los géneros propios y el conocimiento de las prácticas sociales de los campos del saber en las cuales se inscriben las asignaturas.

Para finalizar, queremos llamar la atención sobre la metodología adoptada. En primer lugar, no podemos dejar de señalar que el estudio es una primera exploración de un corpus acotado, por lo que resulta limitado y requiere una profundización y una ampliación de la muestra. Dicho esto, encontramos que la complementación del análisis de los comentarios con las entrevistas ha resultado más que provechoso y ha permitido comprender con mayor profundidad las motivaciones y los procedimientos que las dos docentes suelen adoptar para implementar la alfabetización académica en sus cursos.

6 Implicaciones pedagógicas

Para cerrar, queremos plantear algunas implicaciones pedagógicas surgidas de nuestro estudio. De los resultados alcanzados, dos llamaron la atención. En primer lugar, ambas docentes muestran adhesión a una concepción de la escritura que contempla tanto los procesos como los géneros y el contexto social y epistemológico de la asignatura; en segundo término, las dos dan cuenta de una concepción del aprendizaje interesada en las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, hemos observado que el foco de sus comentarios cambia. Como ya hemos señalado, esta diferencia puede deberse a la ubicación de sus asignaturas en los planes de estudio. Teniendo en cuenta que los estudiantes de las asignaturas iniciales desconocen las normas propias del mundo académico, los comentarios de la docente se dirigen a explicitarlas. En cambio, hacia el final de la carrera, importa más promover ajustes en el plano del discurso para responder a los requisitos del mundo profesional.

De esos resultados surge, como implicación para el desarrollo de programas integrales de escritura académica, la necesidad de abarcar los diversos planos involucrados en la producción escrita, desde los contextuales hasta los más básicos de la expresión lingüística. Así, la enseñanza de la escritura académica puede empezar por el conocimiento de las normas de la disciplina y por la lectura de los géneros más típicos, como se observa en el diseño seguido por María. En las materias finales, como la de Mariana, es preciso enfocarse en cuestiones discursivas, genéricas y contextuales, de modo de facilitar el tránsito de los estudiantes al campo de actuación profesional. En todos los casos, se impone tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, resulta imprescindible investigar cuáles son las necesidades de aprendizaje de la escritura de los estudiantes y cómo cambian a lo largo de la carrera. Incluso, es importante diseñar programas que contemplen un abordaje sistemático de la alfabetización académica, de modo a poder abarcar todas las dimensiones involucradas en ese proceso.

Lectures writing and academic literacy conceptions: a contrastive study

ABSTRACT

This paper present a contrastive and explanatory study about writing and academic literacy conceptions created and reproduced by written feedback to texts of students of tertiary education made in form of added comments on the same texts. On the basis of intentional selection of two cases, the paper focuses on the examination of which aspects two lectures draws attention to on their remarks. The first is from Brazil and is teacher of an initial subject of a undergraduate course and the other is from Argentina and is teacher of a final subject of another undergraduate course. Written feedback data is supported by complementary data collected from semi-structured interviews to those teachers. The analysis presented along this paper contemplates the different speeches about writing (IVANIĆ 2004) and models of literacy (LEA; STREET 1998). While comments analysis alone allows to believe they departure for different writing and academic literacy conceptions, the same data seen in the context described in the interviews reveals that, in fact, there are common believes and that the divergences founded are due to discrete subject aims and to the peculiar needs of each class of students.

Keywords: Writing. Academic Literacy. Written feedback. Conceptions. Lecturers.

Referências

ANSON, Chris. M. Response styles and ways of knowing. In ANSON, Chris M. (Ed.) **Writing and response: Theory, practice, and research**. Illinois: National Council of Teachers of English – Urbana, p. 332-66, 1989

BAJTIN, Mijaíl. El problema de los géneros discursivos. In: BAJTIN, Mijaíl. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI, p.248-93, 1979.

BAZERMAN, Charles; LITTLE Joseph; CHAVKIN Teri et al. **Writing Across the Curriculum. Reference guides to rhetoric and composition**. West Lafayette, E.E.U.Y.: Parlor Press / WAC Clearinghouse, 2005.

BERKENKOTTER. Carol; HUCKIN, Thomas. **Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power**. Mahwah, N. J. / E.E.U.U.: Lawrence Erlbaum, 1995.

BOURDIEU, Pierre; de SAINT MARTIN, Monique. Les catégories de l'entendement professoral. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, v.1(3), p.68-93, may. 1975.

BRASLAVSKY, Berta. **¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20 (2003), p. 409-20, ene./feb./ mar. 2003.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, abr./jun. 2013.

PARODI, GIOVANNI. **Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer**. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008.

COFFIN, Caroline; CURRY, Mary Jane; GOODMAN, Sharon et al. (2005). **Teaching academic writing: A toolkit for higher education**. Londres, Nova York: Routledge, 2005.

COPE, Bill ; KALANTZIS, Mary. **The Powers of Literacy: a genre approach to teaching literacy**. Londres: Falmer, 1993.

Di BENEDETTO, Silvia; CARLINO, Paula (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. In: *Memorias de las XIV JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y TERCER ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR*, tomo I, Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, p. 273-275. Disponible en< <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>.> Acceso en: 12 oct. 2016.

FERRIS, Dana. R. **Response to student writing: Implications for second language students**. Mahwah, N. J. E.E.U.U.: Lawrence Erlbaum, 2003.

FLOWER, Linda. y HAYES, John R. **A cognitive process theory of writing. College composition and communication**, v. 32, n. 4, p.365-87, dic. 1981.

HYLAND, Ken. **Teaching and researching writing**. Londres: Longman, 2002.

HYLAND, Ken. **Genre-based pedagogies: A social response to process. Journal of second language writing**, v. 12, n. 1, p. 17-29, dic. 2003.

HYLAND, Ken. **Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona. Feedback on second language students' writing. **Language Teaching**, v. 39, n. 2, p. 83-101, abr. 2006a.

HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona. **Feedback in Second Language Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006b.

HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. **Journal of Second Language Writing**, v. 10, n. 3, p. 185-212, ago. 2001.

HYON, Sunny. Genre in three traditions: Implications for ESL. **TESOL quarterly**, v. 30, n. 4, p. 693-722, dic.1996.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdã: John Benjamins, 1998.

IVANIČ, Roz. Discourses of writing and learning to write. **Language and education** v. 18, n. 3, p. 220-245, março, 2004. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/toc/rlae20/18/3?nav=tocList>>. Acesso em: 06 feb. 2017.

IVANIČ, Roz.; CLARK, Romy; RIMMERSHAW, Rachel. (2000). "What am I supposed to make of this?: the messages conveyed to students by tutors' written comments" . In: Lea, Mary. R., Stierer, Barry (orgs.). (2000) **Student writing in higher education**: New contexts. Buckingham: The Open University Press/ Society for Research into Higher Education, 2000, p. 47-65.

JEFFERY, Francie; SELTING, Bonita. Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty. **Assessing Writing**, v. 6, n. 2, p. 179-197, 1999.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images**: The grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

KUMAR, Vijay; STRACKE, Elke. Examiners' reports on theses: feedback or assessment? **Journal of English for Academic Purposes**, v. 10, p.211-222, dic. 2011.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p.157-72, jun. 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: Theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-77, nov. 2006.

LILLIS, Theresa. Student writing as “academic literacies”: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of applied linguistics**. V. 4, n. 1, p. 5-32, dic. 2007.

MARTIN, James Robert. **English text: System and structure**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, James Robert y ROSE, David. **Genre relations: Mapping culture**. London: Equinox, 2008.

NATALE, Lucía Antonia. (Coord.) (2013a). **El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS**. Los Polvorines: UNGS. Disponible en < <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/el-semillero-de-la-escritura.html>>. Acceso en 02 feb. 2017.

NATALE, Lucía Antonia. Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 18, n. 58, p. 685-707, jul-sept. 2013b.

NATALE, Lucía Antonia. Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. **Legenda**, v.17, n. 16, p. 86-114, 2013c.

NATALE, Lucía Antonia ; STAGNARO, Daniela; PÉREZ, Inés ; RÍOS, Leticia. (2017). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). In: NATALE, Lucía Antonia y STAGNARO, Daniela (orgs.). **Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior**. Los Polvorines: UNGS, p.161-199, 2017.

NESI, Hillary; GARDNER, Sheena. **Genres across the disciplines: Student writing in higher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, Carl. "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". In : ROSENBERG, S. (Ed). **Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, writing, and language learning**, New York, NY, US: Cambridge University Press, p.142-176, 1987.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, John. **Research genres**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

WERTSCH, James. **Voices of the mind: A sociological approach to mediated action**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas

Hermano Aroldo Gois Oliveira*

Denise Lino de Araújo**

Resumo

Este trabalho justifica-se por direcionar a sua atenção para o aprendiz que se utiliza da escrita para se inserir nas diversas práticas comunicativas comuns à universidade. Neste sentido, motivado pelo problema de pesquisa – Que representação social sobre a escrita em Letras é revelada por graduandos? –, tem-se por objetivo descrever a representação de escrita acadêmica em cursos de licenciaturas em Letras à luz do fenômeno das representações sociais, teoria desenvolvida por Moscovici (2013) e colaboradores (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). A metodologia utilizada é de base qualitativa, a qual segue os procedimentos da pesquisa experiencial (MICCOLI, 2014) e da pesquisa exploratória (GIL, 1994). Em se tratando da coleta de dados, foi aplicado 1 (um) questionário e realizadas 3 (três) sessões reflexivas com grupos de graduandos de Cursos de Letras de 3 (três) instituições de nível superior, localizadas no estado da Paraíba, Brasil. O *corpus* é constituído por um conjunto de depoimentos. Os resultados mostram que os saberes revelados por graduandos servem de fomento para a formulação da representação social de escrita acadêmica como objeto de ensino, apresentado pelos cursos em questão; e objeto de inserção nas práticas letradas, requisitado no ensino superior.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Representações sociais. Letras. Ensino superior. Linguística Aplicada.

Recebido em: 30/04/2017

Aceito em: 12/09/2017

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística pela UFPB; mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG.

** Professora associada da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, docente na graduação em Letras e nos Programas de Pós-graduação em Linguagem e Ensino e em Design da mesma IFES. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada.

1 Introdução

A partir da última década, o ensino da escrita em contexto universitário tem se voltado para a aprendizagem de gêneros e de suas relações sociocomunicativas. Essa abordagem de escrita reflete-se no modo de ensiná-la, pois, nela, este objeto passa a ser visto como uma prática social a qual está vinculada a situações concretas de comunicação. Assim, a sua aprendizagem pressupõe o contato com formas genéricas de escrita, organização, conteúdo e léxico apropriados às práticas desenvolvidas em determinados campo de atuação (BAZERMAN, 2015a; BAZERMAN, 2015b).

Nesse contexto, especificamente nos cursos de Licenciatura em Letras, onde se espera um significativo trabalho com a produção escrita, entre outros aspectos, deve se dedicar às dificuldades de escritura, a julgar pelo objeto de estudo/de ensino – a língua(gem), e também, supostamente, deve preparar o acadêmico para trabalhar com o ensino de escrita, na educação básica, bem como propor a relação entre a reflexão teórica e a aplicação prática. Todavia, recentes pesquisas da área mostram que nem sempre essa realidade é contemplada (HOFFNAGEL, 2010; MENEGASSI, OHUSCHI, 2007).

Por conseguinte, encontramos variado material didático¹ com vista a orientar como ensinar – mas também como aprender – conceitual e estruturalmente a redação de gêneros textuais próprias do ensino superior. Esse acervo revela a preocupação de estudiosos com essa matéria que não é nova, prova disso são os inúmeros livros atuais e reeditados com o objetivo de contribuir para o acesso ao letramento acadêmico a partir (e não somente) da produção textual científica.

Nesse sentido, os estudantes de Letras, quando não têm uma formação qualificada, tendem a reproduzir suas experiências adquiridas durante a formação inicial (ROTTAVA, 2004). Isso se justifica porque o discente formula representação de escrita, sob a mesma perspectiva a qual lhe fora ensinada (MENEGASSI, 2003) e a ressignifica da maneira como a aprendeu. Ora, se sabemos que há consideráveis problemas no ensino da escrita na escola, a julgar pelos resultados de pesquisas voltadas aos exames nacionais (LINO DE ARAÚJO; SILVA, 2010), precisamos

¹ Dentre o acervo, destacamos **Comunicação em prosa moderna** (2010), de Othon Moacyr Garcia; a coleção **Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos** (2007), coordenada por Anna Rachel Machado; a obra **Produção Textual na Universidade** (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges; os livros **Como se faz uma tese** e **Professora, como é que se faz?**, de Eco (2010) e de Silva (2012), respectivamente, dentre outros.

redirecionar o nosso olhar aos cursos de formação incumbidos da função de ensinar essa prática de letramento.

Entendemos que, uma vez inserido no ambiente acadêmico, o estudante (re)constrói a sua forma de compreender a escrita, isso porque acreditamos que a subjetividade do sujeito, aquilo que traz consigo desde o início da sua formação escolar, juntamente com o ambiente social, caracterizado pelo curso de formação inicial, onde está inserido, atuam como elementos preponderantes para a forma de compreender o mundo, para as representações (re)construídas.

Sendo assim, a partir desta realidade e orientados pela questão de pesquisa *Que representação social sobre a escrita em Letras é revelada por graduandos?*, o presente artigo tem como objetivo geral (1) descrever a representação social de escrita formulada em cursos de formação docente, a partir de depoimentos de licenciandos ingressos e egressos em Letras. E, como objetivos específicos, (1.1) analisar os saberes formalizados sobre a escrita mobilizados no âmbito universitário, mas também (1.2) discutir como estes saberes interferem no modo como os sujeitos investigados a representam, uma vez que “uma representação social existe no e pelo discurso” (PY, 2003, p. 17).

Dessa forma, além desta introdução, na qual, brevemente, situamos o contexto do tema investigado no cenário brasileiro, este artigo apresenta mais quatro tópicos, os quais são: (1) síntese da fundamentação teórica, na qual discutimos acerca do fenômeno das Representações Sociais cunhada por Moscovici (2013). (2) Procedimentos metodológicos, na qual caracterizamos a natureza e o tipo da pesquisa que originou este artigo, bem como apresentamos os sujeitos participantes e o contexto de geração de dados. (3) A discussão de dados, subdividida em mais dois tópicos, quais são: escrita acadêmica orientada e escrita acadêmica normatizada. O primeiro visa desvelar e discutir a respeito do modo como a escrita é apresentada nos cursos. O segundo, em como este objeto em questão é naturalizado na academia. Por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos.

2 Síntese dos fundamentos teóricos

A Teoria das Representações Sociais vincula-se ao trabalho de Moscovici (2013). Nela, o autor estabelece avanços ao romper com a tradição individualista ou “psicologista” que se instalara na psicologia social e as conseqüentes dificuldades

desta teoria, como, por exemplo, a ambição de ir além dos estudos para o quais se propôs a redefinir os problemas e conceitos da psicologia social, além de pontuar os terrenos que demarcam a representação social, como a tradição sociológica.

Com a visão de representação, o teórico rompe com a concepção individualista – também chamada de individualização da psicologia social, por Le Boh (1985 apud FARR, 1994) –, que ganhara força na psicologia social, a partir da separação dos fenômenos “individual” e “coletivo”, empreendida por Durkheim. Em seus estudos, o psicólogo social, em uma tarefa arriscada, mas também original, direciona o seu olhar para a relação sujeito e objeto, os quais são vistos simetricamente. Para ele, “o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade” (FARR, 1994, p. 51). Isso porque o sujeito e o objeto coexistem inter-relacionados a um mesmo campo de atividade, como afirma,

[...] não existe um corte dado entre universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), [...] o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento [...] (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Nesse sentido, ao notarmos que a teoria das Representações Sociais considera que tanto o sujeito quanto o objeto partilham mutuamente de uma mesma construção, e que, por sua vez, a realidade é construída com base nessa interação, reconhecemos, pois, a existência de um diálogo entre esta e os preceitos postulados pela corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), segundo a qual o indivíduo é compreendido como sujeito psicossocial (BRONCKART, 2012), isto é, as condições e as intervenções sociais assumem papel decisivo na formação das capacidades cognitivas do sujeito. Além desse aspecto, Assis (2016), a partir de releitura de Py (2003), considera três traços característicos para esta teoria, quais sejam: i) relevante na aplicação de interpretação de fenômenos complexos; ii) existente no/pelo discurso; e iii) difundida e circulada em um grupo social. Em relação aos três traços, interessa-nos sublinhar o segundo e o terceiro deles, haja vista que refletem a análise realizada neste artigo. Isso porque é por meio dos discursos que os sujeitos significam a compreensão que têm sobre a escrita mobilizada na universidade.

Trazido à cena o contexto da teoria, acrescentamos a noção de que, ao formulá-la, Moscovici (2013) declara que as Representações Sociais são geradas a partir

da aplicação de dois elementos: objetivação e ancoragem. O primeiro remete à concretização de um símbolo, à materialização, ou seja, para o psicólogo, o indivíduo, a fim de conceber o objeto, precisa, necessariamente, materializá-lo, torná-lo real ao seu modo. Para ilustrar, o teórico chama a atenção, na psicologia, para descrição de patologias que, por vezes, se demonstram distantes da realidade dos sujeitos.

Se considerarmos, como ilustração desse conceito, o trabalho com os gêneros textuais na Linguística Textual, entendemos que a materialização destes se dá a partir do uso social, tal como proposto por Marcuschi (2010), para quem a sociedade emergente cria e recria gêneros em virtude de sua necessidade de interação. Desse modo, quando associamos esse processo para a representação de escrita, validamos a compreensão de um objeto que se modifica mediante o lugar de interação – as exigências de escrita na educação básica e superior, por exemplo.

O segundo elemento, ancoragem, para o psicólogo social, remete à explicação do objeto, ao modo como este pode ser interpretado, ou seja, uma vez concretizado (objetivação), o objeto precisa ser explicado, interpretado para que se torne real à sociedade. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário que o objeto concretizado seja categorizado, rotulado, a fim de que se torne conhecido socialmente, e uma forma de sê-lo é por meio da classificação e nomeação.

Classificar, assim, para esta teoria, significa clarificar alguma coisa, tornar algo distinto; pois, aquilo que não recebe nome, que não é passível de classificação, não existe. Desse modo, essa tendência em classificar um objeto, seja por uma atitude de generalizá-lo ou, até mesmo, particularizá-lo, “não é, de nenhum modo uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante” (MOSCOVICI, 2013, p. 65) – e não só, mas também porque reflete a necessidade de apropriação desse objeto. Dito de outra forma, com atitude de clarificar as representações, necessariamente, o sujeito sociodiscursivo classifica o fenômeno a partir de inferências de outra realidade, que permite que o “novo” representado crie sua identidade. Em harmonia com essa atitude, Moscovici (2013) compreende a existência da atividade da nomeação, conforme será exemplificado na seção de discussão de dados, a seguir.

Essas duas atividades parecem caminhar juntas, porque é inviável classificar sem, ao menos, dar nome. “Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de

palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz* de identidade de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2013, p. 66. Grifo do autor). Logo, na nossa sociedade, a atividade de nomear, de “batizar” algo ou alguém, tem valor especial, pois evidencia uma atitude necessária para que tome forma, ligação com outra imagem. Contudo, é importante considerar, ainda, que esse valor especial não se dá apenas em relação ao objeto em si, mas também para a relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que o nomeiam.

Não por acaso, Moscovici (2013), em suas ponderações, provou três consequências resultantes da atividade de dar nomes, as quais são: i) descrição e aquisição de características; ii) distinção a partir dessas características; e iii) aceitação coletiva. Para melhor compreensão dessa realidade, tomamos, do mesmo modo, por exemplo, as definições de gênero e tipo textual empreendidas na Linguística Textual. Ora, de acordo com autores renomados na área (ADAM, 1992; TRAVAGLIA, 2002; MARCUSCHI, 2008), não há como tomar um conceito pelo outro.

Para que esses conceitos tomassem formas, fossem concretizados e reconhecidos enquanto tais, foi necessário propor definições, mas também nomeações, que permitissem aos pesquisadores compreender as diferenças com maior facilidade.

Desse modo, Marcuschi (2010), em suas discussões sobre aspecto teórico e terminológico, diz que a expressão “tipo textual” designa, propriamente, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística típica de sua composição (que envolve aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, entre outros). Além disso, o autor esclarece que há um número limitado dos tipos textuais classificados como narrativo, descritivo, argumentativo, dialogal, expositivo e injuntivo. Já a respeito dos gêneros textuais, o pesquisador afirma ser “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Diferentemente dos tipos textuais, os quais abrangem cerca de meia dúzia, os gêneros textuais não se pode precisar quanto são, dada a sua concretização, isto é, as circunstâncias sociais de utilização da linguagem, pois, sua nomeação é determinada pelo estilo, conteúdo, composição e função (MARCUSCHI, 2010).

É perceptível o interesse comum da nossa sociedade em nomear algum fenômeno emergente a fim de torná-lo real. Essa prática não se diferencia das

representações sobre escrita, em que, por sua vez, sujeitos inseridos socialmente em uma mesma comunidade procuram tanto classificar quanto nomear a escrita de acordo com as especificidades comuns da sua área. Assim, pois, esses mecanismos são necessários à transformação que fazemos do não familiar ao familiar, por transferi-lo à nossa própria esfera particular, nosso lugar de conforto, que nos permite comparar e interpretar para, por fim, como considera o teórico social, reproduzir entre aquilo que podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar. Tais mecanismos só são possíveis quando os chamados universos reificados e consensuais atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade (MOSCOVICI, 2013).

A respeito desses universos, Sá (1995) esclarece que, em uma sociedade moderna, o novo, aquilo que se torna familiar, real, é, com frequência, gerado ou formulado por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. Em outras palavras, estes universos remetem às novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções políticas, isto é, típicas do conhecimento científico, advindo da academia (MOSCOVICI, 2013). Por sua vez, os universos consensuais admitem a existência de uma realidade social. É nele que operam os processos pelos quais o não familiar passa a ser familiar, quando se torna, de fato, socialmente conhecido, aceito e concretizado.

Desse modo, fundamentados nos aportes desta teoria, interessa-nos interpretar as ideias que um grupo de sujeitos (caracterizados a seguir), inseridos em um âmbito de formação de nível superior, compartilham sobre um mesmo objeto. Isso porque se trata da “ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente” (TRINDADE, SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 102).

Além do já posto, ao considerarmos que as representações sociais são mediadas pela linguagem, como também que são formuladas a partir do caráter dinâmico em que se opera uma sociedade vigente, reconhecemos que o estatuto das representações não pode ser explicado apenas por teoria com foco no plano das ideias, das construções simbólicas. Para tal, recorreremos à proposta do ISD, cuja tese central atesta que a linguagem se faz presente no interior do desenvolvimento humano.

Assumimos esse interesse, primeiro, dado o estatuto com o qual se valida a teoria, a saber, como “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10); isso oportuniza uma análise significativa das condições humanas que permitem a constituição das representações; segundo, porque o ISD defende que as “[...] propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Desse modo, tal como sustenta a corrente teórica, a linguagem não é vista apenas como um meio de expressão de processos de ordem psicológica, mas sim, como instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões humanas. O que significa que não apenas a linguagem, mas as condutas ativas (ou como convém chamar, o agir) e o pensamento consciente são tomados como unidades de análise.

Nessa corrente, a linguagem só existe nas línguas naturais, as quais, por sua vez, só existem nas chamadas práticas verbais, nesse agir dirigido, configurado pelo discurso. E ao ser vista como processo ativo e criativo, a linguagem se reproduz a si mesma. Sob essa ótica, a linguagem desenvolve-se em duas teses, as quais fundamentam o ISD: a primeira assegura que a atividade de linguagem tanto produz objeto de sentido quanto é constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda indica que a atividade de linguagem é vista como atividade social, e que, o pensamento traduzido pela atividade de linguagem é tanto semiótico quanto social (BRONCKART, 2008, 2012).

3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (1994), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de

problemas mais precisos. Recorremos também à outra modalidade de pesquisa, a experiencial, porque, ao privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Cf. MICCOLI, 2014), priorizamos a interação com aquele que vivencia o contato com a escrita a partir da sua experiência adquirida no ambiente de formação acadêmica.

Ademais do método oportunizado por essas abordagens, beneficiamo-nos também de duas técnicas de pesquisa, quais sejam: questionário e sessão reflexiva. O questionário foi utilizado para nos ajudar a identificar práticas de letramentos, perfil socioeconômico, como também para nos informar sobre a formulação das perguntas a serem questionadas na sessão reflexiva. Esta – por sua vez, com gravação em áudio/vídeo – apresentada por Liberali *et. al* (2003), foi utilizada a fim de dar voz aos graduandos em seus ambientes de formação, bem como oportunizar momentos de colaboração e negociação entre eles.

Para essas autoras, as sessões são espaços colaborativos que permitem aos que assim participam conversar e negociar suas “agendas” para análise e interpretação de suas ações/escolhas em *locus* específico. Essa técnica está relacionada à atividade de caráter crítico-reflexivo do participante. Além disso, o trabalho com as sessões de discussão, como assim também são chamadas, inserem os participantes em um discurso de base argumentativa, orientando para propor questionamentos de caráter social, político e cultural (LIBERALI, *et. al* 2003).

No total, foram três sessões reflexivas² realizadas com 33 (trinta e três) estudantes universitários de cursos de Letras vinculados a três instituições de ensino superior (duas públicas e uma privada), localizadas no estado da Paraíba, Brasil. Esses colaboradores – do sexo masculino e feminino com faixa etária entre 18 a 50 anos –, apresentam perfis distintos, dentre os quais bolsistas ou voluntários de projetos científicos (de iniciação científica, de iniciação à docência, de educação tutorial e de monitoria), educadores em exercício informal (aulas de reforço ou substitutos na educação básica, em regime celetista) ou formal (educação básica).

O *corpus* analisado é constituído por um conjunto de depoimentos de graduandos ingressos e egressos, transcrito a partir de normas de transcrição adaptadas de Marcuschi (2001) e categorizado conforme unidades singulares identificadas no procedimento referente à leitura dos dados. Desse modo, organizamos a análise

2 Na sessão reflexiva 1, realizada em um auditório da instituição pública 1, contamos com a participação de 15 (quinze) graduandos; na sessão 2, realizada em uma sala de aula da instituição privada, contamos com 11 (onze) graduandos; na sessão 3, realizada em uma sala de aula da instituição pública 2, contamos com 7 (sete) participantes.

por meio de duas categorias, quais sejam: a) escrita acadêmica orientada; e b) escrita acadêmica normatizada.

4 Discussão dos Dados

Para os graduandos dos cursos de Letras das instituições indicadas, as representações sobre escrita comungam com o fato de que esse objeto deve “tornar-se familiar, transferido para a própria esfera particular. Para isso, é necessário um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar)” (MOSCOVICI, 2013, p. 58). Esse estado de concretude, de familiaridade com o objeto só é possível a partir do momento em que se passa a “coisificar” ou a classificar e dar nome a algo, neste caso, como veremos, à medida que esses sujeitos são questionados sobre as percepções que construíram sobre a escrita, com o propósito de tornar este objeto real e próximo da realidade na qual vivem, rotulações vão sendo realizadas, a partir de nomes ancorados no vocabulário da linguagem comum à academia.

O resultado ao qual chegamos aponta para o fato de que a representação de escrita, no curso de formação docente, apresenta características particulares que interferem no modo de agir desses sujeitos e que, uma vez apropriadas, permitem-lhes se inserir nas diversas práticas letradas recorrentes no curso.

Nos itens a seguir, explicitamos os saberes evidenciados em depoimentos dos informantes a respeito da escrita usada na universidade. Para tal, reconhecemos duas evidências, a saber: orientação e norma. A primeira voltada para as condições de produção que se tornam mais reais no contexto universitário. A segunda voltada para a formalização do conteúdo, isto é, em como a escrita deve estar estruturada conforme exigências acadêmicas.

4.1 Escrita Acadêmica Orientada

É possível, dentro da representação de escrita inserida nas práticas requisitadas no curso, a compreensão de que esse objeto precisa ser apresentado, isto é, haver fornecimento de condições sociossubjetivas que orientam o trabalho com a escrita no âmbito acadêmico, pois, nesse contexto, a produção e socialização

de conhecimentos tornam-se mais recorrentes. Para melhor compreender essa característica, seguem os dados:

- (1)³ quando eu penso na escrita de forma orientada você tem que ter um norte para escrever porque... se... você tem um artigo tem que saber que aquela escrita tem que ser orientada quanto à estrutura... introdução... fundamentação (SR3).
- (2) é o ensinar a refletir... quando a gente tem uma boa orientação... quando o professor realmente orienta a gente... nos faz refletir... então não é chegar assim e: “deixa eu corrigir!” não “o que é isso aqui? qual a razão desse primeiro parágrafo em relação com esse segundo?” “eita professora... nada!” é isso... é isso que é a escrita orientada e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso (SR1).

Nos excertos acima, percebemos que o modo como a escrita é representada se harmoniza com a imagem de professor apontada pelos graduandos, visto como facilitador para o melhor desempenho da elaboração textual. Assim, a escrita, agora praticada, requer um trabalho reflexivo que exige dos graduandos maior empenho e dedicação com o que produzem e, do professor, o uso de procedimentos de encaminhamentos sistemáticos que favoreçam possibilidades de acesso ao conhecimento produzido na academia.

Parece-nos, ainda, que de acordo com os excertos, o desenvolvimento de uma melhoria a respeito do uso da escrita depende da forma como o professor formador encaminha as orientações de produção. Sem a sua participação, os graduandos demonstram ficar à margem da dinâmica existente no ensino superior, padecendo, assim, de uma orientação que permita resposta à demanda experienciada na academia, pois a falta dessa orientação reflete, possivelmente, uma formação científica fragilizada, como representado no depoimento: “e tem gente que vai passar os nove períodos e não vai ter isso” (SR1).

Certamente essa compreensão deve estar relacionada à necessidade de que os graduandos têm de se socializar em uma esfera diferente daquela a qual vivenciaram antes de ingressarem no ensino superior. O professor, nesse caso, assume papel essencial para essa socialização, já que permite um processo

3 Fonte: o código SR* representa a indicação de depoimentos coletados no conjunto da sessão reflexiva *1, *2 ou *3 realizada nas instituições já mencionadas à seção de metodologia, isto é, a primeira instituição pública representa o número 1*, instituição privada, o número 2* e a segunda instituição pública, o número 3*.

reflexivo do entendimento dos diferentes modos de uso da escrita advindos da academia, como podemos melhor compreender a partir do excerto que retrata a fala de uma participante em uma das sessões, sobre um evento sistemático que envolve a correção de textos escritos na academia:

- (3) a professora juntamente comigo dizia: “eu fico com esta parte e você com essa” aí eu corrigia e a professora corrigia também então... a gente via e comparava aí ela fazia: “e por que você deu tanto nesse critério aí?” então isso daí... pra mim... eu aprendi muito com essa orientação específica em relação a didatizar a esse processo de escrita MAS por causa dessa experiência específica TALVEZ se fosse com outro professor que não tivesse essa preocupação talvez eu não teria como saber dessas coisas (SR1).

Nesse excerto, é possível afirmar que o professor cria oportunidades de vivência acadêmica para que, assim, o estudante, de fato, se insira na profissão, o que reforça a importância da imagem do professor para construção de representações sobre a escrita. Todavia, a partir do excerto acima, convém considerar a respeito da orientação metodológica do professor do componente curricular, uma vez que o depoimento expresso pelo informante favorece um modo do processo de ensino de escrita, o que não implica dizer que é padrão, comum a todos os docentes. Uma explicação para essa abordagem particular seria a consideração do currículo oculto, o qual os graduandos apresentam, e que reflete diretamente na orientação teórico-metodológica comum à prática do professor de determinada disciplina ofertada pelos cursos. Esse exemplo de trabalho didático com a escrita se apresentou em um contexto específico de orientação pedagógica. Entretanto, de modo geral, na apreciação dos depoimentos dos informantes, foi-nos possível desvelar que a escrita exigida nos cursos de Letras necessita de uma orientação, de um *plano de ação* que permita a quem é cobrado melhor direcionamento para atuação efetiva como escrevente e ator social na comunidade em que está inserido. Essa assertiva pode ser mais bem compreendida a partir dos excertos a seguir:

- (4) o professor pode ajudar a você a traçar o seu objetivo também... então você sabe o que você quer pesquisar... pensa nisso... mas o professor pode ajudar a você delimitar objetivos específicos (SR2).

- (5) porque assim... (pensando) no ensino médio a gente não tinha esse professor pedindo pra gente... “releia... reescreva... melhore seu texto” não tinha e::: aqui a gente precisa disso... os professores pedem que a gente tente dominar mais o que a gente tá falando... às vezes fica alguma frase solta... ele manda contextualizar... então a gente tem toda uma orientação... então quando nós somos cobrados vai ter um desenvolvimento melhor (SR3).
- (6) eu acho assim... nem tanto do professor dá o texto dizendo tudo sobre o assunto... mas dele orientar pra você ir atrás do que você quer escrever... por exemplo... eu tenho irmãs que estudam no ensino fundamental e médio e elas sempre recorrem a mim quando é pra pedir pra escrever redação... aí... essa semana minha irmã me procurou pra escrever um texto sobre as interfaces do Brasil... aí eu: “sim... você leu o que sobre o assunto?” “nada” “e como é que eu vou lhe ajudar se você não sabe do que você vai escrever?” “o tema é muito abrangente... você pode falar sobre muita coisa” (SR2).

Desse modo, os excertos revelam que, o *plano de escrita*, isto é, as orientações sistematizadas se refletem na mobilização efetiva da escrita pelos graduandos, como é sinalizado: “então quando nós somos cobrados, vai ter um desenvolvimento melhor” (RS3), mas também em uma maior segurança no que escreve e em confiança naquele que orienta. Além disso, é importante acrescentar que, diante desses excertos, o encaminhamento oferecido pelo professor formador não se caracteriza como uma relação de repetição ou falta de autonomia do aprendiz, em que os graduandos devem seguir à risca tudo o que é orientado; pelo contrário, trata-se de um norte, de um encaminhamento que permita ao que pratica eficaz engajamento com o tipo de escrita exigido no curso. Isso se confirma nos apontamentos de Assis (2016), a qual conclui que determinadas representações sociais favorecem determinados comportamentos, assim como determinados aspectos comportamentais favorecem determinadas representações.

Contudo, é interessante destacar que nem sempre o tratamento dado ao objeto de inserção recebe as devidas orientações, pois há situações em que os encaminhamentos são desconsiderados, gerando assim conflitos e dificuldades quanto à materialidade da escrita. Como uma espécie de denúncia, é possível identificar em alguns depoimentos a ausência de orientação ou a presença parcial que colabora para desajustes, como observamos a seguir:

- (7)é um orientado desorientado... porque “estuda autor tal... veja o que autor tal diz” mas o teu orientador... (va-mos colocar nesses modos...) ele não senta contigo para discutir pra ver profundamente o que o autor tal diz (SR2).
- (8)então... nem sempre é orientada... então você tem que fazer... que é atividade pra nota... e aí? nem sempre é né? mas nem todos os casos não generalizando porque... tem professor que sempre conversa: “vá na minha sala” tem monitor “vá, tire dúvida!” mas nem sempre é (SR1).
- (9)é tanto que quando a gente é solicitado a fazer algum tipo de gênero na academia... a gente quando não bem orientado... a gente sente dificuldade né? como eu vou fazer isso né? (SR3).

Com base nos excertos, parece-nos que, diante da necessidade de responder às atividades de produção típicas da esfera acadêmica, a escrita torna-se uma obrigação, que se apresenta a partir da falta de orientação. Desse modo, as exigências de elaboração textual são reclamadas pelos informantes, como podemos perceber nos excertos, o que lhes impõe buscar autonomia para a produção de textos. Neste sentido, a escrita é validada pelo produto, diante das exigências de produção, e desconsiderada pelo processo, dado o sucinto trabalho de orientação do professor, conforme se percebe nos depoimentos de denúncia. Essa visão de escrita orientada parece ser significativa nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, porque eles a consideram como um “orientando desorientado”. Essa representação, vale lembrar, não é um saber difundido aceito por todo o grupo; no entanto, é possível que seja reconhecida como referência na comunidade (ou no grupo de participantes) em relação ao qual estes se situam (ASSIS, 2016).

Nesse sentido, os dados revelam informantes cuja expectativa seria a de que o professor é quem deveria fornecer oportunidades da vivência acadêmica para que, assim, o graduando, de fato, se inserisse na comunidade discursiva. Nesse sentido, a interação efetiva com o professor parece influenciar na construção de representações sobre a escrita nos cursos investigados, como mostra o excerto a seguir:

- (10) essa ideia de orientar... porque:: tipo... associado aos professores... va-mos supor que: a gente tá pensando na escrita acadêmica... que a gente sempre tá em busca de melhoramento... aí: a gente vai para um determinado professor... ele diz: “olha, venha!” “chegue... é assim assim” aí ele explica toda a estrutura...

essa prática faz com que a gente melhore (SR1).

Percebemos, nesse trecho, que o interesse para o *melhoramento* da escrita é traduzido pela necessidade de uma instrução fornecida, através dos comandos do professor, o que reforça a imagem de um ensino de escrita sistematizado, capaz de garantir aos graduandos, de acordo com os excertos, um efetivo desempenho.

4.2 Escrita Acadêmica Normatizada

Além desses conhecimentos evidenciados a partir de apontamentos dos informantes, outro mostrou-se com maior clareza, qual seja: escrita como um *instrumento* normatizado. Essa evidencia só foi possível, mediante a discussão gerada a respeito do entendimento dos informantes sobre a escrita recorrente nos cursos de Letras, pois, ao que foi revelado, quando o objeto investigado assume a função de inserir agentes nas práticas socializadas na formação inicial, é possível afirmar que este requer um estilo privilegiado pela comunidade na qual circula.

Assim, nos depoimentos, podemos identificar o que caracteriza a escrita como instrumento normatizado, conforme podemos comprovar a partir dos excertos de definição sobre norma:

- (11) como eu posso dizer... monitorado... a gente analisar a escrita de ser normativo formal... é justamente essa questão de escrever de forma adequada... conforme a área... é: por se tratar de uma escrita acadêmica que requer isso... mais formal (SR1).
- (12) então... a gente tem que tá aqui sempre pensando na norma... como aqui a gente é monitorado em relação às normas... também contam pra "aquela questão do gênero... daquela forma também... de ter aquela forma de escrever uma resenha... tem que botar a referência primeiro... então: tudo isso tudo volta pra norma (SR3).
- (13) UM PADRÃO... você não pode fugir desse padrão... a-go-ra... o que você escrever... se é longo... se é curto... vai depender do que você está sendo direcionado (SR2).

Como percebemos nos excertos, diante das exigências e particularidades típicas

da dinâmica da academia, os informantes esclarecem que o lugar de formação oferece modos de escrituras os quais influenciam nas representações construídas. Os cursos focalizados, de acordo com esses colaboradores, impõem um padrão de escrita que monitora aqueles inseridos na comunidade científica, não podendo ser confundido com aqueles de bate-papo ou da escola, por exemplo. Diante do contato constante com as práticas típicas dessas comunidades, os agentes participantes, quando ativos e reflexivos, são influenciados a ponto de reproduzirem-no. Nesse sentido, o “indivíduo tanto é agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade” (FARR, 1994, p. 51).

Esse padrão interfere, inclusive, na forma como os principais gêneros utilizados na licenciatura em Letras apresentam-se, o que demanda significativo trabalho por parte dos graduandos. Entretanto, neste momento, cabe ressaltar que, mesmo com a norma, a escrita assume singularidades de área para área, bem como de gêneros textuais para gêneros textuais, pois, não há, neste caso, uma única forma de se socializar conhecimento, mesmo quando há uma norma de formatação que oriente a redação.

Não obstante, com base nos excertos, pudemos constatar que, uma vez preocupados em se inserirem nas práticas legitimadas pelos cursos em questão, os graduandos buscam adotar essa compreensão do objeto investigado, a fim de melhor gerar uma formação científica. Essa significação de escrita normatizada é construída a partir do momento em que os graduandos demonstram reconhecer que precisam se adaptar ao modo de escrita comum à formação que abarcam, baseados nos discursos, na forma, na estrutura, na linguagem e/ou nas técnicas com as quais projetam uma escrita com um viés mais normatizado.

Além do mais, essa especificidade de escrita é materializada em gêneros acadêmicos solicitados nos cursos, exemplificado com base na produção de uma resenha acadêmica, conforme é revelado no excerto 12: “em relação às normas também contam pra’ aquela questão do gênero daquela forma também de ter aquela forma de escrever uma resenha” (RS3). Contudo, caso essa prática de escrita adotada pela academia não esteja em harmonia com as utilizadas pelos graduandos, dificilmente esses sujeitos terão êxito nesse contexto, cabendo a eles, assim, empenho e submissão às normas que vigoram nos cursos.

De acordo com esses excertos, percebemos a naturalização dessa convenção de escrita adotada nos cursos, pois, a fim de que seja assimilada pelos graduandos, é importante que tenha sido esclarecida e tratada com rigor. A percepção de escrita

como instrumento normatizado, revelada nos dados, não parece estar relacionada apenas ao domínio do conteúdo condizente com o caráter científico do curso, pelo contrário, abarca tanto o aspecto formal – referente à estrutura da língua, à capacidade de expressão, como também ao enriquecimento do vocabulário – quanto o aspecto científico – referente às exigências de adequação da escrita a eventos científicos –, como notamos a seguir:

- (14) é voltando ao padrão... lá no ensino médio... não tem essa preocupação de/de... por exemplo... usar gírias... no ensino mé-dio... poderia fazer um texto usando gírias e aqui não... a não ser que seja exigido... esse tipo de ge/gênero... não é permitido se não for exigido... não é? complica você escrever com gírias... tem que ser uma forma culta... padrão... norma... técnico... produzir... na prova mesmo... você tem que se posi/posicionar corretamente... na produção de um artigo tem que ter um linguajar formal (SR3).
- (15) sim... porque nessa escrita acadêmica vai exigir uma norma... algumas estruturas pra escrever um texto... vamos dizer pra publi-car... você tem que seguir algumas normas... de letra... de tamanho... eu tô entendendo dessa forma (SR3).

Podemos depreender dos dados que esse instrumento normatizado assume uma forma praticada convencionada à comunicação com os pares, a qual é utilizada na academia. Essa percepção de escrita parece exigir atenção por parte de todos os atores envolvidos na comunidade científica, pois não se apresenta concluída, de modo que, quando direcionamos nossa atenção à linguagem, podemos considerar que essa rotulação se torna plural quando posta em discussão.

Normatizado, em suma, a partir do que já foi explanado, pode ser entendido de duas formas: como i) aspectos formais representados ou na configuração de gêneros circulantes na academia ou no estilo de escrita padrão; como ii) aspectos de formatação representado nas orientações técnicas de redação, como por exemplo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Ao analisarmos os depoimentos dos informantes, observamos que as evidências de compreensão sobre escrita desenvolvida nos cursos de Letras, tais como orientada e normatizada, correspondem às experiências do contato com esse objeto. Essas evidências acarretam estratégias de ação que são reveladas pelos graduandos como meio para se apropriar dos elementos particulares comuns ao

estilo de escrita gerenciado na área profissional e que se torna singular mediante o nível de participação desses sujeitos. Por sua vez, esses conhecimentos formulados a partir de ideias e atitudes desempenhadas, quando a centralidade é a escrita, geram consequências no perfil desses agentes sociais, que permitem torná-los colaboradores dos conhecimentos socializados na prática do curso, ou seja, uma vez que a escrita seja entendida, a partir das representações discutidas nesta seção, possivelmente gera resultados que delineiam o perfil desses informantes, mas não somente isso, ressignifica também a relação existente entre o sujeito e o objeto representado.

5 Conclusões

Investigar acerca das representações sociais de graduandos a respeito da escrita em Letras permite-nos ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o artefato linguístico acadêmico que ora é didatizado, visto como objeto de ensino, ora é exigido, visto como objeto de inserção. Em vista disso, ao respondermos à questão de pesquisa *Que representação social sobre a escrita em Letras é revelada por graduandos?*, pudemos tornar mais inteligíveis questões a respeito das dificuldades com a escrita acadêmica, ainda pouco sistematizada na área de investigação científica. Desse modo, no tocante à questão, concluímos que os saberes evidenciam representações sociais de escrita que a caracterizam como objeto tanto de ensino, apresentado (e formalmente orientado) pelo professor, quanto de inserção, como meio para ressignificar práticas letradas naturalizadas na universidade.

Ao que foi possível perceber, essas evidências, quando refletidas no tratamento dado ao objeto de inserção na comunidade discursiva para graduandos, contribuem, de modo direto, tanto para a formação acadêmica quanto para a identidade profissional. Logo, para os sujeitos da pesquisa, a escrita é orientada quando há condições sociais de produção explícitas. Contudo, essas particularidades só podem ser executadas quando a escrita é normatizada, isto é, estruturada de acordo com as normas oficiais da área, o que resulta no reconhecimento e aceitação do *dizer* pelos membros da comunidade.

Além dessas evidências, os dados indiciam a utilização de estratégias de ação como maneira de tornar real o objeto representado. Assim, dentre as atitudes

demonstradas pelos graduandos, reconhecemos a importância, por parte do professor formador, de condições sociossubjetivas de produção explícitas; e, por parte do aluno, o interesse em apoiar-se no currículo oficial de formação, como também na convenção de empregar da norma padrão. Isso posto, cabe dizer que é escrevendo que se aprende a escrever, pois, ao praticar a escrita acadêmica os sujeitos “aprendem” e “descobrem” a necessidade de orientação e normatização.

Social representations of writing in the undergraduate in letters course: object of teaching and insertion in the academic literacy practices

Abstract

This work is justified by the fact that it directs the attention to the learners who uses the writing to insert themselves in the diverse communicative practices common to the university. In these respects, motivated by the research problem that the social representation about writing in the Letters course is revealed by undergraduate students?, we have as objective to describe the representations of the academic writing in the Letters course in the light of the phenomenon of social representations developed by Moscovici (2013) and collaborators (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994). The methodology is of qualitative basis, which follows the procedures of experimental (MICCOLI, 2004) and exploratory research (GIL, 1994). Concerning the data collection, 1 (one) questionnaire was conducted and 3 (three) reflective sessions were carried on with groups of undergraduate students enrolled in the course of Letters in 3 (three) institutions of higher education in the state of Paraíba, Brazil. The corpus is composed by a set of testimonials. The results show that the knowledge revealed by the undergraduate students works as a support for the elaboration of social representations of academic writing as a teaching object, proposed by the courses concerned; and the object of insertion in the literacy practices, requested in higher education.

Keywords: Academic writing. Social representations. Letters. Higher education courses.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Gêneros e sequências textuais**. Paris: Nathan, 1992.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Elizabeth Maria da. **Redação de Vestibular em questão**: práticas, conceitos, discursos e efeitos retroativos. Campina Grande: Bagagem, 2010.
- ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. Introdução. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012. p. 21-67. Original publicado em 1999.
- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-59.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia Regina de Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. p. 103-129.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 42, jul./dez. 2003.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME, FURB, v. 2, n. 2, maio/ago. 2007.

MICCOLI, Laura A. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. São Paulo: Pontes, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 29-109. Original publicado em 1961.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PY, Bernard. Introduction. In: CAVALLI, Marisa; COLETTA, D.; GAJO, Laurent; MATTHEY, M; SERRA, C. (Org.). **Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste**. Aoste: Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Documents, 2003. p. 15-33.

ROTTAVA, Lúcia. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos Santos. **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**, Ijuí, Unijuí, p. 111-137, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SILVA, Marcelo Clemente. **Gêneros da Escrita Acadêmica**: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Angela. Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 97-115.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. v. 2, p. 97- 117.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANT

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção trabalhando com... na escola).

Fabiano Henrique Rocha*

Recebido em:08/04/2017

Aceito em:07/11/2017

* Graduando em Letras Português com habilitação em Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Roraima.

O número de pesquisas envolvendo o internetês tem crescido no âmbito acadêmico e isso tem resultado em diversas propostas de materiais que respaldam seu aproveitamento efetivo em práticas pedagógicas. Existem verdadeiras querelas, entre pesquisadores e até mesmo estudantes de línguas / linguagem e educação, a respeito do uso pedagógico do internetês, pois, na visão de alguns, o conhecimento dessa modalidade atrapalha as práticas letradas da criança e do adolescente em fase escolar.

De 2005 a 2009, a professora Fabiana Komesu se dedicou a pesquisar a relação entre fala e escrita, sobretudo com relação aos gêneros que circulam na internet; junto com a professora Luciani Tenani, desenvolveu um projeto, entre os anos de 2008 a 2011, por meio do qual foram promovidas oficinas pedagógicas de leitura e interpretação de diferentes gêneros do discurso para alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Desse trabalho, resultou um acervo de 600 textos que exemplificam a temática desta obra: *O internetês na escola*, da coleção ‘trabalhando com ... na escola’ (Editora Cortez), que até este momento se compõe de oito títulos voltados às ciências da linguagem aplicadas às práticas educacionais.

O livro de Komesu e Tenani focaliza o uso do internetês no ensino fundamental; divide-se em sete capítulos e busca definir essa prática letrada, explicar o uso de suas abreviaturas, suas características e possibilidades de uso, bem como propõe atividades didáticas envolvendo o internetês, voltadas para alunos do 6º ao 9º ano.

Essa modalidade discursiva se difundiu em redes sociais, *blogs*, *chats* instantâneos, bate-papos e hoje é usada principalmente por jovens. Por esse motivo, as autoras buscam conscientizar professores, principalmente de português, das ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade, às quais grande parte dos alunos tem acesso e das quais faz uso.

No primeiro capítulo, as autoras definem o internetês como uma forma grafolinguística que foge à norma culta e se caracteriza, principalmente, pelo uso das abreviações, banimento de acentuação gráfica e omissão, troca e acréscimo de letras de acordo com a interpretação de quem escreve. Pode, muitas vezes, indicar emoções, um recurso bem particular da fala, como, por exemplo: Oi # Oie # Oieeeeeeeee. Para tanto, valem-se da definição de Corrêa quanto à ideia do conceito de internetês:

Não se trata, portanto, de “interferência” da fala na escrita, concepção que tem como base oposição entre uma modalidade e

outra, mas de *modo heterogêneo de construção da escrita* fundado nas possibilidades que a própria estrutura oferece aos usos que as pessoas fazem do sistema linguístico, no jogo da interlocução social (KOMESU; TENANI, 2015, p. 22).

Segundo Barzotto (2004), citado pelas autoras, a falta de prestígio de outras variedades que não seja a norma culta deveria ser repensada pelos professores, que poderiam incorporar variedades das quais os alunos fazem uso com frequência dentro e fora da escola. Ainda em diálogo com o mesmo autor, Komesu e Tenani observam a importância do trabalho em sala de aula com as variedades praticadas pelos alunos, tendo em vista sua “produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias” (BARZOTTO, 2004, p. 95-96 *apud* KOMESU; TENANI, 2015, p. 22).

No segundo capítulo, fica clara a intenção de desconstruir ideias generalizadas a respeito do internetês como escrita abreviada e problemática encontrada em textos de crianças e adolescentes. As autoras deixam claro que não concordam com a visão das abreviaturas como um problema e conceituam os termos abreviatura e abreviação, a fim de explicar que esse processo ocorre formalmente, como, por exemplo, escrevendo um texto oficial: “Sr. Prof. Dr. ***”, e pode ocorrer informalmente, em reduções tais como cerva (cerveja) ou biju (bijuteria); porém essas formas são características apenas de registros informais. A questão é que ‘cerva’ e ‘biju’ ocorrem no internetês, portanto essas abreviaturas, consideradas típicas da fala, também são escritas.

Ainda no segundo capítulo, as professoras analisam e discutem textos de alunos a respeito do internetês e mostram que essa proposta leva tanto o aluno quanto o professor a novas percepções sobre o uso da escrita no meio digital, acrescentando ainda que a internet é uma ótima ferramenta de pesquisa e estudos linguísticos para tratar das “regras” da abreviação digital, como, por exemplo, a exclusão das vogais total ou parcialmente de acordo com a palavra, ex: BLZ (BeLeZa) ; GTA (GaTA).

O capítulo três se aprofunda nas abreviaturas digitais e apresenta um estudo comparativo sobre as ocorrências de cada variação, que são categorizadas pelas autoras como:

- a: Sequência de letras que resultam da omissão de vogais e do registro de letras que representam consoantes das sílabas que compõem a palavra

abreviada. Ex.: VC (Você), KD (cadê): ocorrência de 55,86% nos textos analisados;

b: Registro das primeiras letras de palavra que é empréstimo linguístico. Ex.: CAM (câmera): ocorrência de 31,98% nos textos analisados;

c: Formas reduzidas ou truncadas que são predominantemente relacionadas a práticas orais e letradas mais informais. Ex.: TO (estou), MINA (menina): ocorrência de 08,78% nos textos analisados;

d: Simplificação de dígrafos, os quais podem ser substituídos por grafemas de valor sonoro idêntico ao do dígrafo. Ex.: BIXO (bicho), KER (quer): ocorrência de 03,38% nos textos analisados.

Os capítulos quatro e cinco se destinam a explicar os processos abreviativos, de acordo com as classificações do capítulo anterior, que ocorrem em textos de alunos entre 6º e 9º ano, bem como a levar o professor-pesquisador a entender como as características das abreviaturas digitais podem ser investigadas, começando a introduzir ideias de como essas pesquisas podem envolver e motivar os alunos.

O capítulo seis é marcado pela análise de uma campanha publicitária de uma empresa de química, em que os símbolos da tabela periódica são substituídos por abreviações como: CR (criatividade), DV (diversidade), VC (você), entre outros. As autoras explicam que a proposta de uso do internetês é deixar clara a procura da empresa por profissionais que tenham proximidade com as novas tecnologias e formas de interação social, mostrando a professores-pesquisadores diferentes temas de pesquisa que podem ser encontrados em ambiente digital e propondo que incentivem os alunos a que confrontem informações divergentes apresentadas por fontes distintas.

O sétimo capítulo apresenta propostas de trabalho envolvendo o internetês nas práticas letradas. O capítulo foi dividido do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, e deixa claro que a análise desse tipo de discurso em sala de aula leva o aluno a uma reflexão mais detalhada sobre a língua portuguesa, além de envolver e incluir todo ou qualquer aluno que se sinta desprezado por não ter domínio pleno da norma culta.

Esse último capítulo serve como manual para todo professor que tenha interesse em usar essa prática em sala de aula, apresentando algumas propostas de estudos, os objetivos e um roteiro de atividades para cada ano letivo escolar de forma didática e autoexplicativa. Essa prática tem intuito de difundir o uso das variações na língua portuguesa, abolindo ideias que já não cabem mais na

realidade linguística brasileira, ideias essas que muitas vezes confundem e desanimam jovens.

Por contemplar farta exemplificação, a obra, apesar de se destinar a professores de língua portuguesa, pode ser útil a qualquer profissional dedicado à educação, o qual pode tirar proveito das propostas apresentadas pelas professoras a respeito do uso da linguagem da internet dentro do contexto escolar. As autoras respaldam-se em um referencial teórico consistente e citam estudiosos reconhecidos, como Corrêa e Marcuschi, refletindo acerca de suas considerações sobre a linguagem.

Dessa forma, podemos considerar que se trata de um livro fundamental sobre o assunto, configurando-se como uma espécie de manual para as práticas nele apresentadas. Cabe ainda observar que, além de propor o estudo do internetês e definir e discutir todos os conceitos afins, as autoras se preocupam em apresentar um roteiro de pesquisa e disponibilizar atividades divididas em anos letivos, como forma de incentivar o leitor-alvo do texto, professores de língua portuguesa, a refletir sobre o que foi apresentado pelas pesquisadoras como algo aplicável a suas próprias práticas educacionais e pesquisas em sala de aula.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

Sibely Oliveira Silva*
Érika Dourado Amorelli**

Recebido em: 07/07/2017
Aceito em: 04/12/2017

* Doutoranda (bolsista CNPq) em Língua Portuguesa e Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas.

** Mestranda (bolsista Fapemig) em Língua Portuguesa e Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas.

Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita, título que traduz de forma coesa a grande temática que perpassa o livro. Seguem-se à *Apresentação* dezesseis capítulos, distribuídos em 506 páginas, que reúnem um expressivo conjunto de pesquisas de grande relevância no cenário internacional, nos quais os autores abordam o letramento acadêmico e a formação universitária de diferentes níveis e áreas do conhecimento. Louva-se, a esse respeito, o trabalho de tradução para o português da grande maioria dos textos, selecionados de forma a dar visibilidade às frentes de pesquisa sobre a escrita acadêmica, sobretudo em solo francês.

O livro, organizado por Fanny Rinck, Françoise Boch e Juliana Alves Assis, publicado no Brasil pela Editora Mercado de Letras em 2015, discute, de forma densa e consistente, os temas que aborda, ao mesmo tempo em que, de um lado, revela um percurso de forte investimento nas pesquisas reunidas e, de outro, reafirma a importância da temática nele explorada e o quão fértil de discussão é o terreno dos letramentos acadêmicos.

Dentre a gama de contribuições que oferece aos estudos do campo, a obra inova, entre outros aspectos, ao apresentar sua abordagem da escrita acadêmico-científica de uma perspectiva discursiva. Põe em questão, por exemplo, nuançando uma contundente crítica, as concepções sedimentadas em manuais metodológicos utilizados e referendados, no *métier* universitário, em relação ao uso do recurso da citação, na produção de textos acadêmico-científicos. Tematiza a necessidade de uma “forçosa” problematização, numa perspectiva mais atual, da concepção por vezes cristalizada a respeito da padronização de um estilo científico universal, nas várias áreas do conhecimento e diferentes campos de pesquisa, além de dar fôlego ao debate acerca da importância da didática da escrita no ensino superior.

A *Apresentação* incita o leitor a enveredar pelos caminhos e múltiplas direções do livro, ao deixar entrever que o protagonismo das discussões se (re)atualiza a cada novo capítulo, anunciando, assim, um promissor e rico panorama de discussão em torno da temática do letramento acadêmico e da formação universitária.

O capítulo de abertura do livro, *Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas*, de Jean-Paul Bronckart, vem reiterar e dimensionar a relevância dos trabalhos da tradição francófona tributada à didática da escrita, ou, como o autor ressalta, à didática da língua materna, delineando, num primeiro momento, um percurso histórico da emergência das diferentes ancoragens teóricas e perspectivas de pesquisa que nortearam esses estudos nos últimos anos.

Em um segundo momento, o autor presta contribuições importantes à discussão ao apontar os desafios que se encontram, atualmente, no horizonte dos estudos da didática da escrita, relacionando-os a três problemáticas: a aproximação entre as diversas tendências nesse domínio; a primazia dos objetivos práticos na formação dos alunos; a articulação entre os objetivos praxeológicos e os epistêmicos nos dispositivos adotados no processo de formação de professores de línguas.

O capítulo seguinte, intitulado *Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama*, assinado por Fanny Rinck, propõe-se a explorar a pergunta: “De que forma as análises linguísticas do discurso científico podem esclarecer a atividade científica e seus desafios de conhecimento?” (p. 57), à luz de alguns trabalhos circunscritos aos estudos da linguística. Nele, a autora discute como a atividade científica se constrói por meio de seus discursos, destacando a importância de o discurso científico ser pensado sob o matiz da pluralidade dos distintos campos de pesquisa e das diferentes disciplinas, as quais, na visão da pesquisadora, se constituem em comunidades discursivas diferentes, orientadas por coerções epistemológicas que pressupõem um fazer científico não homogêneo, e por formas de pensar e construir saberes também diferentes.

O terceiro capítulo, *Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico*, de autoria de Francis Grossmann, estabelece um diálogo estreito com o capítulo anterior ao, também, problematizar a padronização dos discursos científicos. O autor se propõe a interrogar, por exemplo, a ideia de um estilo científico universal e, para isso, lança luzes sobre a influência das diferenças disciplinares e metodológicas nas formas de escrita científica. Tematizando a variação no campo do discurso científico, Grossmann acentua a necessidade de se considerar a própria variação interna das disciplinas e sua variação histórica, sinalizando para o leitor a importância de se pensar o peso das instituições e do jogo de influências entre as disciplinas – questão que reivindica atenção especial no meio acadêmico-científico.

Em *Neste artigo, desejamos mostrar que... Léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas*, assinado por Agnès Tutin, a autora vem (re)atualizar a discussão sobre uma temática nem sempre vista de forma pacífica na comunidade acadêmica, ao problematizar e desmistificar a “tradicional” ideia de que os escritos científicos devem ser sempre considerados como textos “neutros”, com um forte apagamento enunciativo da figura do autor.

Além de demonstrar a presença autoral e a forma como linguisticamente o engajamento/posicionamento do autor se realizam, explorando, precisamente, introduções e conclusões de um *corpus* constituído de 60 artigos, em sua pesquisa, que compara três disciplinas das ciências humanas e sociais – a linguística, a psicologia e as ciências da educação –, a pesquisadora também defende a variação da presença autoral em diferentes domínios disciplinares.

O capítulo cinco, *Formas diversas de articulação entre o discurso de outrem e o discurso próprio: análises de comentários de textos teóricos*, de Isabelle Delcambre, anuncia uma contribuição para a didática da escrita no *métier* acadêmico. Reconhecendo a articulação com/entre o discurso de outrem como um valor caro às práticas da escrita teórica do gênero dissertação e, a um só tempo, como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes na esfera acadêmica, a autora discute os resultados obtidos a partir da utilização de um dispositivo de escritura por ela adotado, em uma unidade de ensino de *licence*.¹ Sobre esse dispositivo repousa um olhar diferenciado em relação às estratégias de escrita a que recorrem os estudantes e às concepções espontâneas do que venha a ser um comentário teórico articulando discursos de estatutos diferentes. O trabalho em questão seguramente reacende a necessária e importante reflexão sobre o papel da universidade na superação das dificuldades dos alunos em relação à escrita teórica e/ou de pesquisa.

O capítulo *Eu sou como um outro que duvida: o discurso dos outros na escrita de pesquisa em formação*, de Yves Reuter, aborda de maneira pontual alguns dos problemas e tensões recorrentemente vivenciados por estudantes, jovens pesquisadores (clivados de dúvidas e por elas obliterados), relacionados às práticas da escrita de pesquisa de gêneros circunscritos ao discurso teórico, como memoriais de *maîtrise*,² dissertações e teses. O autor situa esses problemas em duas dimensões – o estatuto do discurso de outrem e os modos e as formas que ganham esse discurso nos textos de pesquisa produzidos pelos estudantes –, as quais propiciam importantes reflexões e hipóteses. Na percepção de Reuter, o discurso teórico e/ou de pesquisa parece ser de fato um “discurso do outro” para esses alunos, dado o distanciamento pujante que se instaura na relação comumente construída entre o discurso dos jovens pesquisadores e os discursos teóricos de que se valem e com os quais se espera que dialoguem, apropriando-se deles, com êxito, no *métier* acadêmico.

1 Primeiro diploma do sistema francês de ensino superior, obtido após seis semestres de estudos superiores completos.

2 Na França, diploma intermediário entre a *licence* e o *master recherche* (mestrado).

Discurso de outrem e letramentos universitários, de Isabelle Delcambre e Dominique Lahanier-Reuter, na esteira da discussão do capítulo anterior, com ele se articula em um diálogo confluyente. Nesse texto, as autoras centralizam a discussão em torno das dificuldades que os estudantes demonstram em relação à aculturação da escrita acadêmico-científica, cuja exigência supõe que eles sejam capazes de construir em seus textos relações articuladas entre seu próprio discurso e aquele que tomam de outras fontes. Na contextualização do trabalho, as autoras discorrem sobre as contribuições de alguns dos principais estudos que já se voltaram para a questão, tanto sob a lente da didática do francês quanto da perspectiva linguística. Em seguida, apresentam os resultados de uma pesquisa, realizada a partir de um questionário aplicado a alunos de ciências humanas, sobre as práticas de escrita na universidade, em suas diferentes dimensões. São destacadas as dimensões contextuais, sociais e culturais que envolvem as práticas de leitura e de escrita no ensino superior.

Em *De nobis ipsis silemus? As marcas de pessoa no artigo científico*, Ursula Reutner põe em questão a discussão sobre algumas velhas e cristalizadas crenças e concepções que circundam o discurso científico, relativamente à ideia das “necessárias” marcas de impessoalidade e objetividade/neutralidade. Contrapondo-se à concepção de que a cientificidade do discurso é legitimada pela ausência da marca do “eu” e de que a identidade do autor seria irrelevante para os resultados da pesquisa acadêmica, a autora atribui à questão o *status* de “tabu” na comunidade científica. Apontando alguns estudos já realizados sobre o tema, Reutner dispensa especial atenção às mudanças de perspectiva e/ou de concepções que vêm dando visibilidade à ruptura ou transgressão desse “tabu”, sem perder de vista a existência de certas injunções na comunidade científica.

Já o capítulo *Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas*, escrito por Françoise Boch e Francis Grossmann, distanciando-se das concepções comumente atribuídas ao uso da citação, na esfera acadêmica, convoca o leitor a refletir e a repensar a citação, numa perspectiva discursiva, compreendida como um importante recurso no processo de tomada de consciência e de posicionamento autoral dos estudantes, os quais, segundo a pesquisa apresentada pelos autores, demonstram dificuldades no gerenciamento da polifonia, na “orquestração de vozes” e na construção da intertextualidade na produção de seus textos acadêmico-científicos.

O ápice da discussão está na crítica dos franceses no que concerne ao discurso normativo que trata da citação, ao analisarem manuais metodológicos utilizados e referendados no meio acadêmico. Segundo argumentos dos pesquisadores, esses guias não levam em consideração os gêneros dos textos nem as particularidades das diferentes disciplinas, abordando de forma engessada o uso das “citações”, reduzindo a sua dimensão criativa e funcional nos textos de estudantes universitários, especialmente, dos recém-ingressos na graduação. Considerando, de outro lado, a citação como recurso que recobre múltiplas operações de ordem linguístico-textual, enunciativa e discursiva mobilizadas pelo sujeito frente ao discurso de outrem, de grande valor nas práticas da escrita acadêmica, Boch e Grossmann apresentam significativas contribuições/proposições didáticas para o trabalho com a citação no ambiente universitário.

No 10º capítulo, *Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: estudo de caso*, Christiane Donahue propõe reflexões em torno do domínio da escrita científica vinculadas aos percursos dos alunos na universidade, mais precisamente às suas evoluções na apropriação e produção/construção dos saberes (disciplinares e transversais), por meio do “bom uso da escrita”, classificada, no texto, como “*expertise* discursiva”. Para tanto, a autora oferece dados de um levantamento de pesquisa ainda pouco explorado na área dos letramentos acadêmicos, no que se refere à evolução dessa *expertise*, na perspectiva dos estudos longitudinais, cujo questionamento basilar reivindica respostas a duas perguntas: “como evolui a *expertise* discursiva em sua relação com os saberes transversais e disciplinares e como evolui a consciência que têm dessas relações os estudantes?” (p. 310).

Donahue elabora reflexões sobre a forte influência das disciplinas e dos gêneros do discurso, que nestas transitam, no desenvolvimento da *expertise* discursiva dos alunos, pois, a seu ver, a imersão na cultura disciplinar é diretamente correlata ao desempenho dos estudantes na escrita. O estudo de caso que apresenta configurou-se a partir de recorte extraído de um vasto *corpus* de amostras textuais (escritos formais, informais, rascunhos, provas, escrita criativa, relatórios de estágio, textos científicos, etc.) e de entrevistas de três alunos universitários coletadas ao longo de quatro anos de seus cursos de graduação, cuja análise se apoia em duas séries de textos classificados como de “análise” e “pesquisa”. Neles, foram observados aspectos semelhantes e divergentes em torno da intertextualidade, argumentação, organização, posicionamento do sujeito e ortografia/sintaxe. Além disso, a autora

também discorre sobre o modelo de educação superior das escolas americanas, que tem seu pilar respaldado em uma formação diversificada dos saberes, caracterizados como transversais.

No capítulo intitulado *O ethos autoatribuído de autores (alunos doutorandos) no discurso científico*, as norueguesas Kjersti Flottum e Eva Thue Vold dedicam-se a apresentar a importante pesquisa por elas realizada sobre a construção do *ethos* autoatribuído em artigos científicos escritos por jovens pesquisadores franceses (doutorandos), reconhecendo, nesse gênero, o seu caráter retórico, refratado por visadas persuasivas e interacionais bem como informativas. Assim, a análise dos dados baseou-se na concepção de *ethos* como imagem de si projetada pelo autor.

“Em que medida observam-se diferenças entre pesquisadores consagrados e pesquisadores aprendizes no que diz respeito ao *ethos* construído na sua escrita e em que consiste estas diferenças?” (p. 345). Procurando responder a essa pergunta, os autores compararam os artigos científicos produzidos e publicados por doutorandos da área da linguística com os de pesquisadores consagrados, em textos publicados em revistas científicas renomadas. O caminho encontrado pelos pesquisadores em seu investimento de pesquisa foi o de analisar, nos textos explorados, as marcas da presença do autor sob a tônica de que existem diferentes manifestações de tal figura, que se fazem representar, por exemplo, através de um feixe de marcas linguísticas.

O capítulo *Autorreformulação e investimento do escritor: resumos e quartas capas de dissertações de mestrado*, de Isabelle Laborde-Milaa, nuança uma abordagem do trabalho com os gêneros resumo e quarta capa, no processo de aprendizagem/construção textual da dissertação, ao realçar a importância das operações implicadas nesses gêneros, a exemplo da emergência do posicionamento que assume o escritor com relação à sua dissertação, já concebida como um objeto acabado – o que exige uma autorreformulação, ou seja, um segundo olhar desse sujeito sobre a atividade de textualização realizada na dissertação, bem como sobre os raciocínios nela desenvolvidos. Laborde-Milaa considera, assim, que essas produções requerem dos jovens escritores estratégias para a construção dos textos, para além de uma dimensão metadiscursiva e enunciativa.

Reportando à escrita reflexiva de alunos mestrados franceses do curso de Letras Modernas Aplicadas, especialização em informação e comunicação, o capítulo apresenta o passo a passo do processo, em que os estudantes são orientados a revisitarem suas dissertações, durante a sua finalização, a fim de

reelaborarem novos textos, sob a perspectiva e coerções de gêneros de natureza diferentes: como o resumo, pertencente aos gêneros acadêmicos de pesquisa, e a quarta capa da publicação, que requer uma produção editorial específica com foco na publicidade. Laborde-Milaa destaca ainda as estratégias, os desafios e a saga dos estudantes escritores para divulgarem o trabalho exitoso de suas dissertações de mestrado.

Discutir, elencar e analisar esses artifícios, agenciados em artigos escritos em hebraico, é o propósito do estudo que se apresenta no capítulo “*Impessoalidade e metáforas gramaticais no discurso científico: a perspectiva retórica*”, produzido por Zohar Livnat.

A pesquisadora israelense apresenta pesquisa, inscrita na área das Ciências Sociais, cuja tônica se volta à observação de algumas das construções linguísticas inerentes à criação de um tom impessoal no discurso científico em hebraico, sob um olhar da perspectiva retórica. Após um ano de exploração e análise do *corpus*, constituído de 30 artigos científicos, Livnat mostra como determinadas construções linguísticas, a exemplo do uso da voz passiva, de metáforas gramaticais e de metonímias, podem promover a impessoalidade nos textos científicos. A autora diagnosticou que, nos textos, tais estratégias se prestam a construir uma “objetividade retórica” bem como auxiliam a realçar o *ethos* do pesquisador como imparcial e confiável.

O capítulo *Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmico-científicos* é de autoria da pesquisadora brasileira Juliana Alves Assis e anuncia, já no tom de seu título, a importância e a necessidade premente de se dar atenção singular, no processo de didatização da escrita acadêmico-científica, às representações que guardam os estudantes sobre os objetos de estudo e sobre a escrita na universidade, seus processos de construção e transformação dos saberes bem como os conflitos por eles vivenciados, especialmente durante os primeiros anos de graduação. Assumindo essa posição, e admitindo a existência de mudanças de perspectiva em relação ao modo como a universidade vem significando, ao longo dos anos, tais representações dos alunos, a autora dá lugar especial à teoria das representações sociais em seu investimento de pesquisa, vendo nela um aporte significativo à compreensão de alguns dos “nós” que entrelaçam o processo de ensino/aprendizagem. Em sua discussão, Assis integra reflexões a respeito de parte dos resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida no âmbito de um curso de Letras de universidade brasileira, ao longo de um semestre, sobre o processo de inserção de estudantes em formação inicial (1º, 2º e 3º períodos), na escrita acadêmico-científica.

Dentre as considerações por ela aportadas, merece acento a ênfase dada à necessidade de que essas representações sejam observadas em seus contextos de emergência, o que pode informar sobre o processo de ensino/aprendizagem em questão e possibilitar (re)construções dos saberes e de ações tanto por parte dos estudantes quanto dos formadores.

O 15º capítulo, “*Por uma formação linguística para os textos profissionais*”, produzido por Fanny Rinck e Frédérique Sitri, questiona o lugar da universidade na formação das competências de escrita exigidas para o mundo profissional, sob o desafio de transcender o discurso normativo estribado em uma concepção tecnicista a respeito das produções escritas e das competências redacionais a ela vinculadas. Confrontados com tal desafio e recorrendo, especialmente, aos aportes teóricos oferecidos pela Análise do Discurso, as autoras são levadas a refletir sobre o alcance das práticas de escrita acadêmica na formação para as práticas de escrita profissionais e também sobre em que medida a universidade pode articular/integrar a escrita profissional em suas práticas de formação. A análise é realizada com base na exploração do levantamento de dados referentes à escrita de textos dos gêneros relatório, cartaz e *e-mail*.

O texto de fechamento do livro, *O ensino dos usos letrados nos currículos universitários: um objeto para a Análise do Discurso*, assinado por Pascale Delormas, promove reflexões inerentes à didatização dos gêneros do discurso e suas implicações nas competências relacionadas às práticas sociais e discursivas da escrita e os letramentos a eles relacionados. Para o estudo, realizado em diferentes níveis de formação, foram eleitos os gêneros portfólio, dado o entendimento de que este está estreitamente ligado à escrita reflexiva, e a resenha acadêmica, considerando-se que esse gênero requer competências importantes relacionadas aos expedientes de reformulação.

Além de discutir os resultados da pesquisa, apontando as maiores dificuldades demonstradas pelos estudantes no universo formativo do ensino francófono, a pesquisadora apresenta uma crítica à formação dos professores no país, que, na sua visão, desde 2010, condiciona-os a seguirem um ensino profissionalizante, que, inclusive, não confere um expressivo valor à produção de uma escrita reflexiva e argumentativa no processo de formação.

Os caminhos e diferentes lentes que iluminam o curso das discussões e a natureza das pesquisas delineadas em *Letramento e formação universitária: formar para escrita e pela escrita*, revelam, sem dúvida, a preocupação dos pesquisadores

tanto em alimentar o debate sobre a temática do letramento acadêmico – campo de estudo cada vez mais explorado internacionalmente – quanto em contribuir para as práticas e ações de formação no ensino superior, considerando-se as variadas injunções aí presentes.

Por tudo isso, o concerto das discussões orquestrado pelas vozes dos diferentes e renomados autores/pesquisadores presentes no livro faz ecoar a possibilidade de múltiplos novos diálogos e de novas pesquisas a serem (re)atualizados e (re)significados com o olhar do leitor, interessado nos estudos do campo, seja ele o professor universitário, seja o estudante, seja ainda o pesquisador que toma a escrita como objeto.

Entretien avec Fanny Rinck¹

L'écrit dans la formation : quels enjeux, quelles actions ?

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Fanny Rinck é professora (Maître de Conférences) de Ciências da Linguagem, na Universidade Grenoble Alpes e na ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de Grenoble. Pesquisadora no Laboratoire Lidilem da mesma universidade. Desenvolve pesquisas sobre letramento universitário, análise de discurso e didática da escrita. No Brasil, possui artigos publicados nas revistas *Scripta*, *Linguagem em (Dis)curso* e *Raído*, além de capítulos em obras das editoras Mercado de Letras e Terracota.

Recebido em: 21/08/2017

Aceito em: 24/10/2017

¹ Entrevista realizada no Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) da Université Grenoble Alpes, em maio de 2017, por ocasião do estágio pós-doutoral da Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, desenvolvido naquela universidade sob a supervisão da Profa. Dra. Fanny Rinck.

* Programa de Pós-graduação em Letras – PUC Minas

Maria Angela LOPES (MAPTL) : Fanny, nous allons commencer par essayer de mieux comprendre la formation des enseignants en France. Pouvez-vous nous dire comment ça se passe ?

Fanny RINCK (FR) : Je préfère tout d'abord vous préciser que je ne suis pas spécialiste de la formation des enseignants. C'est un sujet complexe notamment parce qu'il y a des réformes fréquentes : pour bien comprendre, il faudrait avoir une approche historique. Pour ma part, je peux parler des publics auxquels je suis confrontée en tant que formatrice, dans ce qui s'appelle l'ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, qui est la structure actuelle pour la formation des enseignants en France.

J'ai deux types de publics : d'une part, les étudiants qui vont devenir enseignants à l'école primaire ; ils vont devoir être polyvalents : ils vont enseigner auprès de jeunes enfants le français, les mathématiques, l'histoire, les sciences, l'anglais, le sport, etc. Je m'occupe pour eux de la formation pour ce qui concerne l'enseignement du français. D'autre part, j'ai affaire à un second type de public, les étudiants qui vont devenir enseignants de français au secondaire (collège et lycée) et qui vont enseigner la langue et la littérature.

Dans les deux cas, la formation est une formation de Master : les étudiants arrivent avec un diplôme de Licence.

En France, la Licence dure trois ans (elle correspond à 3 années d'études dans l'enseignement supérieur après l'obtention du baccalauréat à la fin du lycée). Ceux qui vont être enseignants dans le Primaire peuvent avoir une licence de maths, ou de français, ou d'histoire, etc. Ceux qui vont être enseignants de français dans le Secondaire ont une licence de Lettres. Nos étudiants arrivent donc tous avec leur Licence et vont passer deux années de Master à l'ESPE. Pendant ces deux années, la formation les aide à préparer le concours de l'enseignement, elle leur permet aussi une formation universitaire en didactique – et notamment la didactique du français pour ce qui me concerne – et ils vont également faire des stages : au départ, des stages d'observation puis petit à petit des stages en autonomie où ils vont avoir eux-mêmes une classe à gérer.

MAPTL : Concernant les compétences en littéracie, quels sont, à votre avis, les défis dans la / de la formation? Pour reprendre des questions que vous posez vous-mêmes : « En quoi la formation universitaire sert la construction professionnelle » ? Et quel est le rôle de l'écriture dans la formation professionnelle ?

FR : d'abord, il faut préciser qu'on lit souvent, par exemple dans la presse, qu'« il faut préparer les étudiants au monde professionnel »,

et que « l'université, c'est un monde à part, mais le monde professionnel, c'est encore autre chose ». C'est une évidence, mais ça donne l'idée que ce seraient deux mondes opposés, et au fond, ça ne dit pas ce qui est attendu pour bien préparer les étudiants au monde professionnel : si je caricature, apprendre à être à l'heure, à respecter des consignes ? Du côté de l'université et en tant qu'enseignants dans l'enseignement supérieur, il me semble qu'on doit réfléchir à cette question de manière un peu fine, et se demander en quoi la formation qu'on propose à l'université est réellement utile pour la formation professionnelle, en quoi elle peut servir la professionnalisation des étudiants. Si je reviens à nos étudiants futurs enseignants, ils ont un double statut, puisque d'une part ils sont de futurs enseignants dans une formation dite professionnelle qui les mène à aller sur le terrain, à faire des stages et d'autre part ils sont aussi étudiants de Master, comme tout étudiant de Master qui pourrait ensuite poursuivre en doctorat et même, à la limite, étudier pour étudier, sans la question de « l'avenir » professionnel. Ce qui relie ces deux statuts de futur professionnel et d'étudiant de Master, c'est qu'en Master – et je pense que c'est bien ça la caractéristique centrale de toutes les formations de niveau Master – on propose une formation à la recherche et par la recherche. Autrement dit, les

étudiants découvrent des travaux de recherche, tous les cours sont basés sur l'actualité de la recherche, et ils vont eux-mêmes devoir mener une démarche de recherche en réalisant ce qu'on appelle en France un mémoire de recherche (ou un travail de recherche). Les étudiants de Master sont donc des « apprentis-chercheurs » : bien sûr, on n'attend pas d'eux d'être des chercheurs comme dans la thèse de doctorat ou dans des publications de chercheurs confirmés, mais ils vont bel et bien réaliser une recherche en lisant ce qui a été fait, en s'inscrivant dans un domaine, en choisissant un angle de vue sur un problème, en recourant à des méthodes d'observation et d'analyse qui sont celles des chercheurs.

MAPTL : C'est très bien que vous évoquiez ces mémoires de recherche car j'avais préparé une question sur ce point et sur l'importance de ce genre...

FR : Oui alors justement, en quoi est-ce utile à la formation professionnelle, quand on ne veut pas devenir chercheur ? Le principe de la formation à la recherche et par la recherche, en particulier pour nos étudiants futurs enseignants mais aussi pour d'autres professions, est de former ce qu'on peut appeler des « praticiens réflexifs ». Dans notre cas, peut-être que les étudiants poursuivront par un doctorat, mais l'essentiel pour nous est de former quelqu'un qui va devenir enseignant, autrement dit un

praticien, quelqu'un qui va intervenir sur le terrain, mais un praticien réflexif, c'est-à-dire quelqu'un qui dans sa pratique professionnelle soit capable de réfléchir sur cette pratique professionnelle, de s'interroger, au quotidien, sur cette pratique, et éventuellement pour la réajuster, la faire évoluer. Finalement, ça revient à former un professionnel « très professionnel », si je puis dire, c'est-à-dire, dans le cas des enseignants, quelqu'un qui avant de faire son cours, prépare son cours, certes, mais réfléchit aux choix qu'il fait, aux notions qu'il enseigne ou aux compétences qu'il veut que ses élèves développent, un enseignant qui, même pendant son cours, a un regard aiguisé sur ce qu'il est en train de faire et sur ce que font ses élèves, qui, après son cours, est capable de revenir sur ce qu'il s'est passé, d'analyser comment ça s'est passé, et pas seulement de constater si c'était bien ou pas, si les élèves étaient calmes ou agités, s'ils ont réussi ou n'ont pas réussi, mais plutôt : qu'est-ce qui s'est passé en termes d'apprentissages ? Quelles sont les conceptions de mes élèves sur telle ou telle notion ? Quels obstacles sont apparus ? Comment les lever ? Etc. En somme, quelqu'un qui se remet en question, qui s'interroge sur ses choix, qui lit ce qui se fait, qui découvre des manières de faire plus innovantes pour essayer d'améliorer sa pratique.

Comme d'autres, le métier d'enseignant est un métier complexe : il n'y a pas de solution ou de recette miracle pour être un bon enseignant qui permet aux élèves d'apprendre et de réussir. Ce qu'il fait qu'on est un bon praticien, c'est justement qu'on est capable de s'interroger, de réfléchir, de s'appuyer sur ce qui a été fait pour se dire « tiens, et si j'essayais ça ? » et pour évaluer les effets de ce qu'on a mis en place. Le fait de parler de « praticien réflexif » vaut aussi pour d'autres métiers – c'est une notion clé chez ceux qui s'interrogent sur la formation professionnelle et c'est dans ce cadre que de nombreux travaux montrent l'intérêt d'un travail de recherche pour la formation professionnelle. Comme je l'ai dit, dans notre cas, on appelle ça un « mémoire de recherche ». Il me semble qu'au Brésil, dans les écrits universitaires, le mot « mémoire » ne veut pas dire la même chose. Pour préciser un peu, ici, on pourrait dire que c'est, en miniature, le format d'une thèse de doctorat : les étudiants doivent écrire une trentaine ou quarantaine de pages. Les étudiants choisissent un domaine qui les intéresse, par rapport à une question qui les interpelle (pour le français, ça peut être : comment aider mes élèves à améliorer leur orthographe, ou à enrichir leurs productions écrites, comment travailler la compréhension de textes avec mes élèves, comment faire de la grammaire de manière active

autrement que par une série d'exercices mécaniques ?). La question qui va servir de fil conducteur dans le mémoire de recherche, la problématique, est donc liée à une question de terrain, par rapport à la pratique de l'enseignement et/ou aux besoins des élèves. Dans une première partie théorique, les étudiants lisent ce qui se fait dans le domaine, autrement dit les travaux de recherche et de recherches de terrain en didactique des disciplines scolaires, ensuite ils conçoivent un dispositif par rapport à ce qu'ils ont lu, dispositif qu'ils vont proposer à leurs élèves. Ils vont alors analyser les effets de ce dispositif, c'est-à-dire s'interroger sur les effets de ce dispositif sur les apprentissages de leurs élèves, sur ce que ça apporte au niveau de leurs conceptions et de leurs compétences et se demander à quelles conditions un dispositif de ce type peut s'avérer bénéfique pour les apprentissages.

MAPTL : Le mémoire de recherche est central dans la formation mais plus largement vous vous êtes intéressée aux pratiques d'écriture des étudiants à l'université et dans la perspective de leur formation professionnelle, pour les futurs enseignants. Dans l'article « Former à (et par) l'écrit de recherche quels enjeux, quelles exigences? » publié dans la revue « Le français aujourd'hui »,¹ consacré au thème

« Penser à l'écrit »,² vous avez mis l'accent sur les deux facettes du « faire écrire » au sein d'une discipline : la formation à l'écriture et la formation par l'écriture (2011, p. 79). Pouvez-vous nous en dire plus sur ce sujet-là, sur la responsabilité qu'ont les formateurs par rapport aux pratiques de l'écrit en formation ?

FR : Oui, effectivement, il y a ces deux volets : « former à l'écriture » et « former par l'écriture ». Quand on intervient dans la formation des futurs enseignants, un premier point qui semble important est de se dire : « pour être enseignants il faut maîtriser l'écriture, savoir écrire ». Ça semble être un minimum. Pour des étudiants qui viennent d'un cursus littéraire, peut-être que c'est une compétence déjà bien acquise mais pour de futurs enseignants de l'école primaire qui ont fait par exemple un cursus en mathématiques, peut-être qu'ils sont peu habitués à écrire, peut-être même que ça ne leur plaît guère. On sait bien aujourd'hui que, dans l'enseignement supérieur, on a des étudiants qui ont des difficultés à l'écrit, à s'exprimer à l'écrit et je pense qu'il est important qu'à l'université, on prenne ça en considération, le fait qu'il faut former les étudiants à l'écriture. On ne peut pas faire comme s'ils savaient déjà écrire parfaitement. On peut toujours aller au-

2 Este título brinca com as palavras : pensar na escrita significa que a escrita é uma prática que faz pensar.

1 *Le français aujourd'hui*, numéro 174, 2011.

delà, progresser encore et ce d'autant plus que, dès qu'on doit écrire des textes longs, plus élaborés au niveau de la pensée, il devient difficile y compris de faire des phrases correctes ou des paragraphes clairs, parce qu'on est à la fois en train d'écrire et d'élaborer sa pensée, sa réflexion. Nos étudiants ont pour certains des difficultés avec les fautes d'orthographe, avec la ponctuation, avec la syntaxe qui est parfois maladroite, des difficultés à construire des textes cohérents, à faire des argumentations convaincantes. On voit qu'ils sont en train de s'essayer à écrire et que c'est un travail exigeant, ce travail d'écriture, de réécriture, pour améliorer ses écrits. Par ailleurs, il me semble que dans cette difficulté avec la maîtrise de l'écriture, il y a aussi sans doute des difficultés dans leur rapport à l'écriture : peut-être qu'ils se sentent en insécurité, qu'ils se disent « je suis nul ! Moi, je n'ai jamais su écrire, je n'y arriverai pas ». On ne les a peut-être pas habitués à s'entraîner à écrire, ni à avoir l'idée qu'on peut devenir meilleur peu à peu et même tardivement : ne serait-ce que pour l'orthographe, est-ce qu'il faut à tout prix être déjà fort en orthographe à 10 ans, sans quoi c'est trop tard ? Peut-être pas, peut-être que c'est vers 20 ou 30 ans qu'on va finalement maîtriser l'orthographe.

Outre la question de la maîtrise de l'écriture, qu'on continue à travailler à l'université (former à l'écriture), une

autre dimension est très importante pour les futurs enseignants, mais aussi pour tout étudiant, c'est qu'à l'université on forme aussi *par* l'écriture. L'université est entièrement bâtie dans l'écrit : ce sont des savoirs qui viennent de lectures et qu'on s'approprie en écrivant. J'ouvre une courte parenthèse pour donner un exemple qui me semble parlant, si on demande à un étudiant de lire un texte et d'en faire un résumé et qu'on se rend compte que son écrit est confus, est-ce que c'est parce qu'il a des difficultés à lire, à comprendre les concepts du texte qu'il a lu ? Ou une difficulté à écrire son résumé ? On ne peut pas savoir si c'est une difficulté avec les savoirs ou une difficulté avec l'écrit, les deux sont indissociables.

Du côté de l'écriture, on sait que le fait même d'écrire aide à penser, aide à s'approprier des savoirs, à construire une réflexion, à l'approfondir. De ce fait, il serait important de faire écrire nos étudiants, en cours et en dehors des cours, dans le cadre de leur formation à l'université. Malheureusement, en règle générale, quand on les fait écrire, c'est pour passer les examens autrement dit, « là maintenant vous allez écrire pour qu'on vous évalue ». Alors certes, ils écrivent tout le temps, c'est-à-dire qu'ils prennent des notes, mais on leur fait rarement écrire des textes en cours, et peut-être écrire des textes qui servent à développer leur réflexion alors qu'on sait, c'est décrit et

bien admis, que ça a des vertus. Dans le cas des mémoires de recherche, pour y revenir, l'idée est de faire écrire un écrit long et c'est l'écriture elle-même qui va outiller l'analyse, qui va rendre l'analyse plus fine, plus poussée, plus développée. Avec nos étudiants futurs enseignants, souvent on travaille avec des documents didactiques, on leur fait analyser des manuels utilisés en classe ou des productions d'élèves ou des transcriptions d'échanges entre enseignant et élèves, et sans doute qu'il serait bénéfique de mettre en place des séances d'écriture : « écrivez vos analyses », l'idée étant de s'entraîner à aller au-delà de ce que je vois dans le manuel, et d'essayer par l'écriture de cerner plutôt ce que je retire de ce manuel, ce que je comprends de ce manuel, comment j'interprète ce manuel.

Pour conclure, simplement, peut-être qu'on ne prend pas assez le temps de faire écrire les étudiants, on oublie un peu la formation à l'écriture, même si ça commence à se développer, et on oublie aussi cette formation *par* l'écriture, l'importance d'avoir du temps pour écrire, pour réécrire, et s'en servir pour apprendre et se former.

MAPTL : La réécriture, c'est essentiel. Ça permet la réflexion, la redécouverte, lire son propre texte...

FR : Voilà ! C'est là qu'on va pouvoir effectivement aller plus loin dans sa réflexion, ne serait-ce qu'en

se demandant pourquoi on a choisi tel mot, si c'est le mot juste, si on peut essayer de le dire autrement, si on peut en dire plus.

MAPTL : A ce propos, on peut faire une parenthèse ici pour reprendre ce que Céline Beaudet dit dans son article « Littéracie Universitaire, patchwriting et impérite »³ Il faut que le professeur accompagne réellement, qu'il ne se préoccupe pas seulement d'évaluer le texte, ni de voir uniquement le texte produit, mais qu'il prenne en considération le processus.

FR : On sait qu'aux Etats-Unis, les universités disposent de *Writings Centers*, qui proposent depuis longtemps des ateliers d'écriture et notamment d'écriture créative, ce qui n'existe pas ou pas tellement en France. Ce qui existe et qui se développe petit à petit, ce sont pour beaucoup des dispositifs liés à un objectif de remédiation, c'est-à-dire sur le principe suivant : « nos étudiants sont en difficulté à l'écrit, donc il faut faire quelque chose ». Mais ce qu'écrit Céline Beaudet est très juste, on dit « il faut faire quelque chose », mais on ne se donne pas les moyens de faire quelque chose et notamment on n'a guère envie de mettre des moyens financiers, de sorte qu'actuellement, la solution typique est de proposer des dispositifs en ligne : les étudiants vont aller faire des exercices d'orthographe et parfois

³ *Le français aujourd'hui*, numéro 190, 2015.

heureusement un peu plus que ça, mais au fond, ce qu'il faudrait, ce seraient plutôt de vrais ateliers d'écriture où on écrit, on réécrit, en petit groupe, et avec des enseignants formés sur ces questions d'écriture.

MAPTL : Oui effectivement. Alors quand on pense à la formation des futurs enseignants, les défis sont nombreux, particulièrement pour « former des enseignants capables de faire écrire à leur tour ». Comment faire face aux croyances, aux expériences antérieures comme étudiant à l'école et au lycée ? Comment développer chez les futurs enseignants des compétences qui leur permettent d'être des enseignants qui fassent écrire leurs élèves et qui leur apprennent à écrire ?

FR : Tout à fait, c'est un enjeu central quand on forme des enseignants de français à la didactique du français. Comme on l'a dit précédemment, il faut que les futurs enseignants maîtrisent eux-mêmes l'écriture, on l'espère, il faut aussi qu'ils pratiquent une écriture réflexive, celle du master, où ils soient capables d'analyser, mais en plus, pour ce qui me concerne, ce sont de futurs enseignants de français, ceux qui vont dès l'école maternelle lire des histoires aux enfants et leur apprendre à écrire leurs premiers mots, jusqu'à ceux qui vont leur faire passer les épreuves de français au baccalauréat. De fait, par rapport à la question de l'écriture, notre objectif didactique est que nos étudiants

deviennent des enseignants qui font écrire leurs élèves et apprennent à écrire à leurs élèves. Or, on sait que pour les futurs enseignants, un des risques est de reproduire ce qu'ils ont connu en tant qu'élève ou ce qu'ils croient avoir connu, les souvenirs qu'ils ont, les images parfois très stéréotypées qu'ils se font, et en effet, quand on prend le temps de s'y intéresser, on se rend compte que ces images sont fortes, ce sont même parfois de véritables traumatismes. Ils nous parlent de la dictée, de la récitation de la poésie et ils s'imaginent proposer à leurs élèves une longue dictée ou une poésie à apprendre par cœur. Pour la production écrite, typiquement, ils vont proposer « écrivez la suite de l'histoire », ou « racontez vos vacances ». Ce sont des consignes traditionnelles, mais qui ne sont guère pertinentes : parfois l'histoire n'appelle pas de suite, ou pour la question des vacances, que raconter quand on n'a rien à raconter ? Bref, spontanément nos étudiants reproduisent ce qu'ils croient être le rôle de l'enseignant de français, c'est-à-dire : « bon, on va écrire, je vais ramasser les copies, je vais corriger » – et, souvent, surtout l'orthographe. Notre rôle de formateur est de les amener au-delà, de leur faire prendre conscience des limites de certaines approches traditionnelles, de leur faire découvrir des approches jugées aujourd'hui pertinentes, de les amener à réfléchir et à proposer

des dispositifs qui permettent un réel accompagnement de l'élève dans ses apprentissages.

Le domaine de la production écrite est un domaine complexe, comme tous les autres domaines en français et ailleurs, et effectivement il est important en tant qu'enseignant de bien réfléchir aux situations d'écriture dans lesquelles on met les élèves, aux consignes qu'on leur donne, à la manière dont on va les guider pour qu'ils écrivent leur texte, et qu'ils le réécrivent, pas simplement pour le corriger en surface et le mettre au propre, mais pour l'améliorer vraiment, de réfléchir également à la manière dont on va évaluer ces textes, parce que là aussi c'est une vraie difficulté : l'orthographe, ça saute aux yeux, mais qu'est-ce qui fait qu'un texte est original, ou convaincant, ou bien construit ? C'est plus délicat ! Notre rôle de formateur est donc d'inciter les étudiants à s'interroger sur tout ça, de leur donner des outils pour réfléchir à ce qu'ils vont faire faire à leurs élèves et comment. Un bon exemple est la question du genre de texte qu'ils vont faire produire à leurs élèves. Est-ce qu'on peut trouver des genres qui ne sont pas de purs exercices scolaires mais qui font sens ? Peut-être par rapport aux écrits sociaux auxquels sont confrontés les élèves ? Cela dit, il faut se méfier aussi me semble-t-il d'une approche utilitariste ou pragmatiste : « on va leur faire écrire des C.V. et des lettres

de motivation parce que le but c'est de trouver un emploi », je caricature, mais c'est pour souligner que cette approche risque d'être un peu triste dans une vie d'élève. Quels genres d'écrits retenir, qui soient intéressants pour les élèves et leurs apprentissages ? Peut-on faire écrire de la poésie aux élèves ? Comment ? Faire écrire des lettres, oui, mais de quels types, dans quelles situations ? Seul, en groupe ? Etc. Ce n'est qu'un exemple mais on travaille effectivement sur ça avec nos étudiants, sur ce qu'on peut inventer pour faire écrire les élèves, leur donner envie d'écrire. Un autre point sur lequel on insiste concerne l'analyse des écrits des élèves et la réécriture, c'est-à-dire le fait de s'interroger sur des dispositifs de guidage des élèves. L'enjeu est de mettre l'accent sur l'écriture comme processus et d'aller ainsi au-delà de ce qui se fait sans doute encore trop souvent à l'école – comme à l'université : « c'est bon, vous avez écrit, c'est fini, je ramasse les copies ».

MAPTL : La réécriture par la réécriture. La réécriture réflexive : « pourquoi j'ai besoin de changer ça ? », voilà, reprendre le texte. Dans cette perspective de formation et de formation professionnelle par l'écriture, quelles sont les implications au niveau des dispositifs didactiques et des pratiques pédagogiques à l'université ? Par rapport à votre expérience d'enseignement en Master

à l'ESPE, pouvez-vous présenter quelques propositions de ce qu'on peut faire pour l'écriture de recherche ou la conception de dispositifs didactiques par les étudiants ?

FR : Malheureusement, je ne sais plus si je l'ai déjà dit mais tout le monde le sait bien et c'est sans doute le problème principal : on manque de temps pour faire écrire nos étudiants en cours, on a tellement de points à aborder et qu'on voudrait aborder, durant les deux années de formation, qu'on ne prend pas assez le temps de mettre en place avec eux des dispositifs d'écriture, de tester ces dispositifs. Donc les expériences que je peux évoquer ne sont que de petites expériences qu'on a menées quand on a eu un peu de liberté pour les mettre en place. Je vais parler de quelques dispositifs qu'on a proposés à l'ESPE de Grenoble – et qui sont pratiqués et testés ça et là dans d'autres ESPE ou d'autres institutions. D'abord je voudrais évoquer les ateliers d'écriture. Il me semble que ce sont des dispositifs vraiment très intéressants, qui ont d'ailleurs été bien décrits et analysés et qui ont connu du succès précisément auprès d'un public adulte. Avec ce public, on ne va pas faire une rédaction traditionnelle comme à l'école (« racontez vos vacances »), mais on peut faire plutôt des ateliers d'écriture créative, et c'est un moyen de travailler sur le rapport à l'écriture, d'aller au-delà de l'insécurité

scripturale, de retrouver – de renouer avec – le plaisir d'écrire, de libérer l'imaginaire. Quand on anime un atelier d'écriture dans le cadre de l'université, on est toujours l'enseignant mais on devient aussi animateur d'atelier, et c'est une posture vraiment différente de la posture de l'enseignant. On n'est pas là pour corriger les fautes ou pour juger le travail qui est fait. En principe, en tant qu'animateur, on écrit aussi soi-même, avec les élèves, et tout le monde participe collectivement à l'atelier. L'idée est même de pouvoir aller voler les idées des autres : « Ah, tu as écrit ça ? Je le prends dans mon texte et je fais quelque chose avec, à mon tour ». Les ateliers sont une manière de se libérer par rapport à tout ce qu'on peut connaître dans le contexte scolaire et qui est parfois un peu triste ou même complètement inhibant au niveau de l'écriture.

A l'ESPE, le dispositif consiste à animer des ateliers d'écriture avec nos étudiants, puis de les faire réagir, de leur faire commenter ce dispositif pour voir comment, à quelle condition, etc., ce type de dispositif peut être mis en place avec leurs propres élèves. Autrement dit, à la fois on leur fait découvrir un dispositif, on les met eux-mêmes en situation de vivre ce dispositif, et on discute de ce dispositif en espérant qu'ils aient envie à leur tour de le tester avec leurs élèves.

L'idée ici est donc de mettre les étudiants en situation d'écriture, avec une consigne d'écriture – plutôt que de simplement faire un cours sur l'écriture et la didactique de l'écriture. Dans cette même perspective, on va utiliser des consignes d'écriture « à contrainte », avec pour objectif de rendre nos étudiants plus sensibles aux caractéristiques d'un texte. Les ateliers d'écriture dont j'ai parlé auparavant exploitent beaucoup l'écriture à contrainte – et c'est aussi le principe des jeux et expérimentations littéraires par exemple dans l'Oulipo.⁴ Nos étudiants doivent donc s'essayer à une écriture sous contrainte et on leur fait ensuite analyser cette situation : qu'est-ce qui a été difficile dans l'écriture ? A quoi faut-il veiller pour produire un texte qui respecte la contrainte ? Ils doivent alors analyser leurs productions et des copies d'élèves qui ont été produites avec la même contrainte. L'idée est de préparer les étudiants à mieux lire les textes de leurs élèves : comme on l'a vu, spontanément face aux textes d'élèves, on ne sait pas trop qu'en dire, on peut souligner les fautes, se dire « oui, c'est intéressant, original », ou « ce n'est pas très construit », mais on a du mal à guider davantage l'élève pour qu'il améliore son texte.

4 *Oulipo*: oficinas de escrita literária em que se escreve a partir de comandos, exigências indicadas pela natureza das tarefas (gênero textual, enredo, objetivos etc.).

Nous avons par exemple repris un dispositif qui a été utilisé d'abord par des spécialistes de la cohérence textuelle pour analyser des productions écrites d'élèves et d'étudiants selon un protocole expérimental.⁵ La consigne est d'écrire un texte en insérant les trois énoncés suivants (dans l'ordre, mais où l'on veut dans son texte) : « Elle habitait dans cette maison depuis longtemps ». « Ils se retournèrent en entendant ce grand bruit ». « Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit ». Les contraintes portent ici sur la gestion des anaphores (*Elle, ils, cette maison, ce bruit, cette aventure*). Le fait de mettre nos étudiants en situation, puis de leur faire analyser en groupe leurs propres textes et ceux de leurs élèves sert d'outil de formation, à la fois ici sur la question des anaphores dans un texte et sur la question de l'analyse des textes d'élèves, non pas en général (orthographe, originalité), mais par rapport à une consigne, à des contraintes, autrement dit par rapport à des objectifs choisis par l'enseignant pour faire travailler la production écrite. Je donne encore un exemple d'une de mes étudiantes qui a fait

5 O protocolo foi desenvolvido no Laboratório CILE em Toulouse (UMR 5263, CNRS & UT2J), por Claudine Garcia-Debanc e sua equipe. Para uma apresentação do dispositivo e das análises de produções de alunos, ver, por exemplo, **Garcia-Debanc C. e Bonnemaïson K. (2014). A gestão da coesão textual pelos alunos de 11-12 anos : sucessos e dificuldades.** Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2014, p. 961-976.

travailler ses élèves de fin du Primaire sur un récit à partir d'images. Elle a construit une grille d'analyse pour regarder précisément ce que ses élèves avaient fait : comment ont-ils procédé pour la situation initiale, pour l'élément perturbateur, pour le dénouement ? Par rapport à chaque image, nomment-ils les éléments de l'image ou vont-ils au-delà ? Ce sont en fait des outils d'analyse textuelle, qui d'une part permettent d'aller plus loin que les critères habituels spontanément utilisés à l'école (« faute d'orthographe », « mot inapproprié », « originalité ») et qui d'autre part servent de critères sur lesquels s'appuyer pour guider les élèves dans la réécriture : les élèves vont confronter les différents éléments perturbateurs qu'ils ont proposés dans leurs textes et vont pouvoir discuter ce qui fait que tel événement est un bon événement perturbateur, tel autre ne fonctionne pas pour telle ou telle raison etc.

MAPTL : Même pour devenir plus transparent, car c'est plus dialogique cette manière de travailler. Ils commencent à s'engager vraiment dans ce qu'ils font.

FR : Effectivement ! Parce qu'en fait, « racontez vos vacances », ce n'est facile pour personne... Avec les futurs enseignants, on mise donc sur le fait de vivre la situation, de l'objectiver par un travail d'analyse, en groupe, et de développer un regard un peu plus fin sur les textes d'élèves.

Dans le prolongement de ce qui précède, voilà encore une proposition de pratique à mener avec les étudiants, pour les faire réfléchir à ce qu'ils peuvent faire avec leurs élèves. C'est ma collègue Magali Brunel qui a testé un dispositif concernant cette fois l'écriture de recherche.⁶ Nous avons eu une dizaine d'heures dédiées à la formation à l'écriture de recherche en 1ère année de Master, avant la réalisation du mémoire de recherche en 2ème année de Master. C'était vraiment très bien qu'on ait ces heures-là, car ce n'était pas seulement un cours où on dit en deux heures « voilà ce qu'il faut faire pour faire un bon mémoire, un bon mémoire contient trente (30) pages etc. ». L'objectif était de familiariser les étudiants à ce qu'est l'écriture de recherche, avant même qu'ils aient, eux, à faire un écrit de recherche. Il s'agissait donc d'une initiation, d'une découverte, car les étudiants arrivant de Licence ne connaissent pas encore bien ce qu'est un écrit de recherche.

MAPTL : C'est presque comme un diagnostic, ce qui vient dans la tête quand on dit « écriture de recherche » !

FR : Oui, et on a donc proposé aux étudiants toute une série d'activités, qui sont des activités proposées en

6 O dispositivo é apresentado em Brunel M. et Rinck F. (2016). « Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? » *Pratiques* 171-172 (número sobre *L'écriture professionnelle*, coordenado por C. Beaudet, C. Leblay, V. Rey). Em formato eletrônico <<http://pratiques.revues.org/3197>>.

didactique de l'écriture auprès de jeunes enfants : des activités qui servent à se familiariser avec les caractéristiques de certains types de texte. Nous l'avons fait avec les étudiants à propos des caractéristiques de l'écriture de recherche. Le principe est ce qu'on appelle un principe d'homologie : on fait vivre aux étudiants des activités qui sont celles qui sont préconisées, et en tout cas utilisées, avec des élèves. L'idée est de faire faire aux étudiants de Master futurs enseignants des activités qu'ils pourront faire faire à leurs élèves. Bien sûr, pour eux, ensuite, il ne s'agira pas de former leurs élèves à l'écriture de recherche, mais à d'autres types de texte, mais ils sont comme leurs élèves en situation de découverte d'un type de textes qu'ils fréquentent déjà dans leurs études sans bien en connaître encore les caractéristiques.

Parmi les activités qu'on leur a proposées, une première activité était ce qu'on appelle un tri de textes. On donne aux étudiants un *corpus* contenant des textes qui sont des écrits de recherche dans le domaine de la didactique du français, mais aussi des textes qui sont plus généralistes, qu'on peut trouver dans la presse, qui parlent de didactique et éventuellement de recherche en didactique, mais de manière plus vulgarisée, ou encore des textes comme les instructions officielles et les programmes de l'école dans le domaine de l'enseignement du français.

La consigne pour les étudiants est de comparer ces textes et de les trier, de proposer des classements et de justifier leur classement, autrement dit, ça les oblige à réfléchir aux caractéristiques de chaque type de texte.

Un deuxième exemple d'activité était de leur proposer un texte « *puzzle* » (ou dispositif de reconstitution du texte). Nous avons utilisé un article de didactique et l'avons mis dans le désordre, et nous avons demandé aux étudiants de retrouver les grandes parties, de discuter entre eux de leurs propositions, de donner un titre aux parties. L'objectif de l'activité était de sensibiliser les étudiants à la structure d'un écrit de recherche, à la progression argumentative, au lien entre la macro-structure et la démarche de recherche.

Troisièmement, nous avons demandé aux étudiants de remettre en forme un « texte au kilomètre » – ne présentant aucune démarcation de signe ou de mise en page, avec un texte s'appuyant sur des citations et la reprise de discours autres. L'objectif était d'amener les étudiants à identifier les différentes voix et à reconstituer la polyphonie de l'écrit de recherche.

Parallèlement à ces activités, on a fait écrire un journal de bord aux étudiants : après chaque séance de cours, ils font le point sur le travail mené, son objectif, leurs difficultés et leurs apprentissages. Ils prennent un peu de recul sur ce qu'ils ont fait, au

niveau des contenus et des modalités et ils s'interrogent donc sur la dimension didactique des situations qu'ils ont vécues, sur l'intérêt de chaque séance, sur la progressivité d'une séance à l'autre.

Enfin, on leur propose un mini-écrit de recherche. A partir d'une vidéo d'une séance de lecture en classe, ils sélectionnent un extrait, en font la transcription et vont l'analyser. Ils doivent citer des extraits d'échanges de classe et s'appuyer sur les écrits de recherche lus au fil des séances. Comme pour une recherche en didactique, ils utilisent donc un matériau empirique et ils mènent une analyse et voient son intérêt pour cerner ce qui n'apparaît pas à la première vision d'une situation de classe. Pour conclure, nous avons donc à la fois fait vivre aux étudiants des situations d'enseignement de l'écriture qui sont utilisées avec de jeunes élèves et nous avons cherché aussi à construire un rapport de distance et d'analyse face à ces situations.

MAPTL : Finalement, dix heures, ce n'est pas beaucoup mais on peut faire beaucoup de choses si on a des objectifs clairs, si on sait où l'on va.

FR : Ce n'est pas beaucoup mais c'est déjà beaucoup par rapport aux maquettes de formations... On n'a jamais le temps, donc en général cet accompagnement à l'écriture de recherche devient simplement un cours magistral où l'on indique les

instructions générales, les consignes, et l'accompagnement se fait ensuite dans l'interaction entre un encadrant et un étudiant lors de la réalisation du mémoire.

Pour finir, je voudrais simplement ajouter que souvent, on entend dans la presse des critiques fortes sur la formation des enseignants. Je pense qu'effectivement, on manque de temps pour construire une formation solide, les étudiants jonglent entre les stages et les cours et c'est parfois vraiment compliqué pour eux de débiter dans le métier, et il est vrai aussi que la formation continue n'est pas assez développée. Cependant, il me semble qu'il faut se méfier de ces critiques récurrentes qui sont parfois très virulentes et peu fondées. Elles font partie d'une tendance générale qui consiste à dénigrer le métier d'enseignant alors que c'est un métier complexe qu'il faut reconnaître à sa juste valeur. Si l'on considère que la mission de l'école est une mission de grande importance, et si l'on veut améliorer les choses, il faut peut-être commencer par regarder ce qu'on sait faire et ce qui fonctionne relativement bien ; plutôt que de prétendre que rien ne fonctionne, il faut identifier précisément ce qui mérite d'évoluer.

MAPTL : Effectivement. Il faut faire la part entre ce qui relève du dénigrement, de l'accusation, de la condamnation et les critiques

plus réfléchies, constructives, qui s'interrogent sur la complexité de la formation des enseignants dans ses dimensions sociales et culturelles. Merci pour votre collaboration au dossier thématique de la revue, je pense que c'est intéressant pour notre lectorat d'avoir un éclairage sur le mode de fonctionnement de la formation en France et sur ce que vous pouvez proposer concernant l'écriture. Je vous remercie de tout mon coeur.

FR : Merci beaucoup, Maria Angela.