

*Letramentos acadêmicos na
internacionalização da pós-graduação:
o caso de um pesquisador da área de química*

Academic literacy in the internationalization of post-graduation:
the case of a researcher in the field of chemistry

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ)

Bruno Venancio

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Paula Aparecida Diniz Gomides

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo: Evidenciamos como a trajetória acadêmica de um docente influencia a (re)produção de suas crenças e *habitus*. Buscamos esforços para localizar os Letramentos Acadêmicos no contexto da Pós-Graduação, discutindo, por meio desta perspectiva as implicações de demandas em sua prática docente. Observamos que algumas ações foram e são significativas para a inserção, ascensão e manutenção do poder no campo científico, por meio de ações que priorizam o uso do inglês em atividades acadêmico/científicas como reuniões em grupos de pesquisa, apresentações de seminários, publicações e parcerias internacionais. Atividades prioritariamente estabelecidas com pesquisadores de países do norte e europeus.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Pós-Graduação. Internacionalização.

Abstract: This paper evidences how the academic trajectory of a professor influences the transmission or reproduction of beliefs and *habitus*. We focus on the Academic Literacy in the context of Graduate Studies, discussing, through this perspective, the implications of demands in their teaching practice. We observed that some actions were and are significant for his insertion, maintenance of power in the scientific field, through actions that prioritize the use of English in academic and scientific activities such as meetings, research groups, seminar's presentations, publications, and international partnerships, primarily established with researchers from Northern and European countries.

Keywords: Academic Literacy. Post-Graduation. Internationalization.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

24

1. Introdução

O campo dos Letramentos Acadêmicos é composto por uma série de investigações iniciadas no Reino Unido em meados de 1980, derivadas do fenômeno conhecido como “Novos Estudos de Letramento” (*New Literacy Studies*) e tendo como principais expoentes Street (1984; 1995), Barton e Hamilton (1998), Heath (1983), dentre outros. A perspectiva questiona os modelos dominantes concebidos acerca das práticas letradas e suas formas de avaliação pelas instituições regulamentadoras, abordando as relações de poder derivadas de diretrizes oficiais e marcadas pelas dicotomias como: oralidade-escrita e letrado-iletrado (STREET, 1984; 1995). Como uma contraposição a essas dicotomias, esses autores defendem que os letramentos são plurais e fortemente influenciados pelo contexto dos sujeitos que o integram. As relações de neutralidade e universalidade da linguagem escrita são negadas e há uma crítica à predominância da escrita sobre a oralidade nas sociedades ocidentalizadas.

Os Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014) nascem dos esforços de pesquisadores do campo dos Novos Estudos do Letramento e derivam de investigações em cursos universitários. Tendo como principal interesse a forma como os indivíduos lidam com as práticas sociais decorrentes de seu envolvimento com cursos em nível superior, a perspectiva considera que essas práticas sociais são dotadas de ideologias e relações de poder.

Tendo em vista as questões discutidas acima, objetivamos investigar a trajetória e as práticas acadêmicas desenvolvidas por um professor da Pós-Graduação, atuante no Programa de Física e Química de Materiais (mestrado e doutorado acadêmico), visando compreender como ele se inseriu no campo acadêmico, quais foram as suas primeiras impressões enquanto agente ativo nesse contexto e suas ponderações acerca das práticas de leitura e escrita de seus alunos. Esperamos que as análises aqui realizadas possam contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre práticas de letramentos acadêmicos do ponto de vista da docência, uma vez que há poucos estudos com este foco no contexto brasileiro. Embora nosso estudo analise a prática de um único sujeito, consideramos, ainda assim, que é possível identificar nestas análises, alguns traços comuns às práticas de letramento acadêmico no campo das ciências duras, por compartilharem o mesmo contexto sociocultural e político. As práticas de letramento

acadêmico aqui analisadas são fundamentais para a compreensão do processo de internacionalização da Pós-Graduação brasileira, como veremos no caso relatado.

É possível encontrar no Brasil e no exterior uma produção crescente de trabalhos que investigam a apropriação e as práticas de letramentos acadêmicos, que enfocam, prioritariamente o ponto de vista de discentes, recém inseridos no ensino superior (FISCHER, 2010; BOTELHO, 2016; FIAD, 2011; 2016; FRANCO; CASTANHEIRA, 2016). Na maioria dos casos, os estudos evidenciam as origens destes estudantes, provenientes de contextos sociais distantes da cultura acadêmica, resultado da expansão universitária,¹ que proporciona o maior acesso à universidade. Porém, alguns autores defendem a necessidade de estudos com enfoque em outros agentes atuantes no ensino superior, como os docentes (IVANIČ, 1998; LEA; STREET, 1998; 2014; LILLIS; SCOTT, 2007; TUSTING et al., 2019; NOGUEIRA, 2018). Uma das justificativas de autores que prezam por este entendimento são os frutos que essa “nova relação” entre professor-academia e seus pares implica, em face às pressões e tensões que o próprio campo acadêmico/científico é capaz de gerar.

Realizamos com o docente uma entrevista semiestruturada, visando estabelecer um diálogo, com vistas à compreensão do contexto no qual ele se encontra e as implicações das demandas em sua prática, articulando-as às teorias sobre Letramentos Acadêmicos. Além disso, consideramos as implicações dos relatos do professor, em face de sua posição no campo acadêmico/científico no qual ele atua, considerando as teorias de Bourdieu (2004; 2007), que convergem com os estudos de Lea e Street (1998), no que tange às práticas sociais diversas em relação às áreas nas quais a produção do conhecimento ocorre. Situamos esta perspectiva a uma breve revisão de estudos explorando os termos: *Letramentos Acadêmicos, Práticas Institucionais do Mistério e Discurso do Déficit*. Posteriormente, apresentamos e discutimos nossa metodologia de análise e, em seguida, demonstramos os resultados decorrentes da entrevista.

1 A expansão universitária ocorreu por diferentes vias em diferentes momentos históricos ao redor do mundo. No Reino Unido, berço da perspectiva com a qual trabalhamos, ela se inicia na década de 1980 (LILLIS; SCOTT, 2007), já no Brasil, a expansão é iniciada um pouco mais tarde com o REUNI em 2007 e complementada por outras políticas como a Lei de Cotas em 2012.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

26

2. Os estudos em Letramentos Acadêmicos como uma perspectiva de investigação

Partimos da perspectiva dos “Novos Estudos de Letramento” para analisar qual a influência da trajetória acadêmica nas práticas sociais demandadas e produzidas pelo professor no contexto da Pós-Graduação. Lea e Street (1998) nos apontam uma forma de analisar a escrita e o letramento em contextos acadêmicos, que superem um modelo historicamente dominante, o *modelo de déficit*. Esses autores indicam que os Letramentos Acadêmicos estão envolvidos em relações identitárias e na produção de sentidos, como também nas relações de poder, e estão associados a contextualizações e processos próprios da cultura acadêmica. Portanto, os Letramentos Acadêmicos estão além de uma ideia atrelada às relações de leitura-escrita, incluindo as exigências institucionais que regulamentam o espaço acadêmico além das instâncias individuais docentes e discentes (LEA; STREET, 2014).

Em duas diferentes universidades do Reino Unido, uma mais moderna e outra mais tradicional, Lea e Street (1998) evidenciaram dois modelos de ensino comumente exercidos pelos professores em ambas as instituições: o *Modelo de Habilidades* e o *Modelo de Socialização Acadêmica*. Enquanto o *Modelo de Habilidades* se pauta em comportamentos que entendem ser a escrita acadêmica adquirida conforme um conjunto de habilidades transferidas de contexto a contexto sem maiores dificuldades, no *Modelo de Socialização*, a aprendizagem acerca de como lidar com as demandas no ensino superior poderia ocorrer na troca de experiências entre os alunos e/ou outros atores sociais e demais suportes escritos como por exemplo trabalhos acadêmicos já publicados, aprendendo com os outros como se faz. Esses modelos não são excludentes, mas sim complementares. Contudo, os autores propuseram um terceiro modelo chamado *Modelo de Letramentos Acadêmicos* que:

vê as instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem como constituídas em, e como lugares de discurso e poder. Do ponto de vista do estudante, uma característica dominante das práticas de letramentos acadêmicos é a exigência de mudar as práticas entre um cenário e outro, para implantar um repertório de práticas linguísticas apropriado a cada ambiente e para lidar com os significados sociais e identidades que cada contexto evoca. Esta ênfase em identidades e significados sociais

chama a atenção para conflitos afetivos e ideológicos em tal mudança e uso do repertório linguístico (LEA; STREET, 1998, p. 03, tradução nossa)².

Destacamos que o estudo de Lea e Street ocorreu em um momento de expansão do ensino superior no Reino Unido, momento em que os chamados *estudantes não tradicionais* estavam adentrando nas universidades, após um longo processo de exclusão. Esses estudantes consistem em estrangeiros, de baixo poder aquisitivo e/ou mais velhos, que demonstravam dificuldades com as práticas acadêmicas exigidas. Os autores lembram que até mesmo os estudantes provenientes de famílias abastadas também apresentam dificuldades como as que se relacionam à escrita acadêmica, uma vez que essa escrita está atrelada a um ambiente específico cujo contato e familiaridade não se constrói antes, mas a partir da vivência no ensino superior.

Corroborando com este entendimento, Marinho (2010) argumenta que, no caso do Brasil é possível e comum que um aluno obtenha uma boa nota na redação do vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demonstre um desempenho abaixo do esperado na academia, uma vez que a escrita não é automaticamente transferida entre os contextos, como defende o *Modelo das Habilidades*. Há também as particularidades entre os gêneros a serem escritos (artigos, resenhas, relatórios técnicos, resumos, dentre outros). Conforme apontam Lea e Street (1998, p. 07, tradução nossa)³: “o que parecia ser apropriado na escrita em um campo, ou mesmo para um professor individual, foi muitas vezes indicado como bastante inadequado em outro”.

Os letramentos acadêmicos assumem que há uma incorporação da escrita em um contexto que o difere de outras esferas de ensino. Os estudantes que provêm de diferentes etnias e classes sociais, ao ingressarem no ensino superior são demandados a escrever gêneros

2 No original “An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire”.

3 No original: “What seemed to be an appropriate piece of writing in one field, or indeed for one individual tutor, was often found to be quite inappropriate for another”.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

28

com os quais não têm familiaridade. Consequentemente, acabam recebendo uma avaliação negativa, o que evidencia a assimetria entre o que é esperado pelos professores ou pela instituição em termos de escrita e as habilidades e competências dos estudantes (LEA; STREET, 1998; FIAD, 2011; 2016).

Nas relações de poder que emergem nesses contextos, ocorre muitas vezes o não reconhecimento dos repertórios individuais que os estudantes trazem para esse ambiente, fato que resulta na caracterização dos alunos como pessoas iletradas ou deficitárias em seu processo de escrita acadêmica. “Os letramentos são práticas sociais e são situados, a perspectiva dos estudos dos letramentos admite que os estudantes estão em processo de inserção, na universidade, em novas práticas sociais e em novas práticas de letramentos” (FIAD, 2016, p. 211).

Nessa vertente, Lillis (1999) nos apresenta que as formas de organização que regulamentam a escrita acadêmica não são tão transparentes nem para quem já está inserido no campo acadêmico. A autora chama essa não transparência de *práticas institucionais do mistério* (LILLIS, 1999). Argumenta ainda que nessas práticas os estudantes não recebem as orientações necessárias para entender como são estruturados os gêneros que circulam na academia. Além de não ser explicitado, ocorre ainda uma cobrança sobre o que os estudantes já deveriam saber e quais as convenções de escrita que ordenam esses gêneros. Lillis (1999) e Fiad (2011) enfatizam que é necessário explicitar as razões pelas quais alguns gêneros são mais privilegiados do que outros, compreender os motivos dessas relações de poder e não focar somente características linguísticas em si, mas evidenciar toda a complexidade de relações que envolvem o campo acadêmico.

Tratando mais especificamente das *dimensões escondidas na escrita de artigos* Street (2010) realizou com os alunos de doutorado da Universidade da Pensilvânia um trabalho que consistiu na elaboração desse gênero e, uma posterior discussão acerca dos processos de avaliação existentes nas revistas científicas para que tais artigos fossem publicados. Esse autor evidenciou que, mesmo havendo nos periódicos diretrizes para os autores organizarem seus textos, essas informações eram insuficientes para que os pesquisadores compreendessem os aspectos levados em consideração na avaliação dos escritos para publicação.

Na ocasião, houve a troca de trabalhos pelos alunos visando a avaliação crítica acerca da produção do colega para, desta forma, evidenciar esses fatores não perceptíveis. O autor reforça a importância do *feedback* na realização das atividades acadêmicas para que fique evidente qual tipo de produção se espera encontrar neste meio. Como dificuldades na escrita, Street (2010) evidenciou o uso de escritas mais pessoais, forte e excessiva vinculação ao padrão formal do gênero ao se definir as partes do texto e também pouca identificação com os propósitos da escrita como a necessidade de se estabelecer o público alvo e demonstrar autoria.

Assim como Lillis (1999) e outros autores, Ivanič (1998) define como um marco do interesse nas pesquisas sobre escrita acadêmica: a inserção de diferentes estudantes no ensino superior do Reino Unido, dentre eles o que denomina como *mature students*. Segundo ela, os conhecimentos, as identidades destes grupos de estudantes não são considerados no exercício da escrita acadêmica que, via de regra, demanda que haja uma socialização prévia no que para eles parece ser uma nova escrita no processo de produção. A autora argumenta que trata o termo identidade como um verbo e não como um substantivo, assim como Street (1993), no texto *Culture is a Verb*, privilegiando o conhecimento acerca de como as pessoas são capazes de identificar e se posicionar sobre as múltiplas demandas decorrentes da vinculação a instituições de ensino superior.

Nesta esfera, Ivanič (1998) sumariza três aspectos a serem considerados sobre a identidade na escrita: *eu autobiográfico*, *eu discursivo* construído no ato de escrever e *eu como autor*. Os três ‘eus’ são construídos socialmente e se inter-relacionam. O *eu autobiográfico* é a identidade que as pessoas trazem em suas trajetórias de escrita, marcando de onde vem o sujeito que escreve e como suas experiências o influenciam, semelhante ao *habitus* de Bourdieu (1977). O *eu discursivo* seriam as impressões que este sujeito transmite sobre si mesmo em seu texto, ou seja, relacionadas aos contextos nos quais o texto foi produzido. O *eu como autor* representa a presença autoral do discurso no texto. Estes traços identitários, conforme a autora, desenvolvem-se no contexto social acessado pelo autor/escritor, contudo, limita-se às possibilidades de autoconhecimento presentes nesse processo (IVANIČ, 1998). Sendo assim, essa última identidade está em constante desenvolvimento e mudança.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

30

Mais especificamente em relação à identidade construída em meio às práticas sociais demandadas pela academia, autores como Ivanič (1998), Lea e Street (1998; 2014), Lillis e Scott (2007), Nogueira (2018) e Tusting et al. (2019) destacam a importância do enfoque na imposição destas práticas aos/por docentes das instituições de ensino superior. Considerando o Brasil, é necessário que não se perca de vista que os docentes são os que mais recebem as demandas acerca da produção científica, como uma forma de alavancagem em resultados nos Programas de Pós-Graduação em avaliações como a avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Partimos do princípio de que as trajetórias e crenças desses docentes podem auxiliar na compreensão de suas práticas sociais, enquanto produtores destes conhecimentos, considerando ainda que diferentes áreas promovem diferentes práticas acadêmicas, que influenciam nas demandas desses professores em seu ambiente profissional.

3. Percurso metodológico

Adotamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, com questões que versaram sobre a trajetória do docente, desde a conclusão de seus estudos superiores, até a inserção na universidade, bem como, questionando acerca de sua rotina de trabalho, no que tange à produção científica. Entendemos que as respostas do participante promovem um movimento de negociação constante, resultado de informações selecionadas e interpretadas, com o objetivo de resposta aos questionamentos formulados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006). O contato com o professor foi operacionalizado via e-mail, durante o segundo semestre de 2017. Nosso entrevistado, do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Física e Química de Materiais, é representado aqui pelo pseudônimo “Pedro”. A entrevista teve uma duração de aproximadamente 1 hora e 20 minutos. A universidade à qual está vinculado está localizada no campo das vertentes no Estado de Minas Gerais.

De acordo com Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) é possível nos constituirmos como sujeitos no mundo por meio de três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim. Essas categorias nos ajudam a compreender as relações de alteridade, que podem ser estabelecidas por meio de uma cadeia de relações sociais e enunciados que são mediados pelo discurso (falado, escrito, ou por

outra via). A maneira como eu me vejo, o outro me vê e como, e o quê esse outro representa para mim são fatores que nos determinam como sujeitos sociais nos diferentes contextos aos quais nos engajamos. Assim, o momento da entrevista é um processo pelo qual o discurso interior é gerado na compreensão da enunciação de outrem (entrevistador) e, com base nessa compreensão, se forma uma reação expressa pelo discurso exterior.

Nossa hipótese para este estudo faz crer que a trajetória do docente influencia na forma como ele prioriza e organiza sua rotina de produção, bem como as orientações pelas quais é responsável. Por essa razão, a entrevista transcorreu despida de termos técnicos acerca de nossa perspectiva de estudos, em uma tentativa de diminuição das “tensões simbólicas” comumente presentes nestas interações. Para Gee (2004, p. 49, tradução nossa)⁴, “as práticas discursivas estão sempre imersas na visão de mundo particular de cada grupo social específico, estão ligadas a um conjunto de valores e normas”. Apesar das relações de poder existentes e evidenciadas no momento da pesquisa, é essencial que se crie com o outro uma relação de alteridade para que sua oitiva seja efetivamente considerada (BAKHTIN/ VOLOCHINOV; [1929] 2006). Além disso, conforme discute Bourdieu (2007, p. 695):

[é] o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele que, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural.

Por essa razão, seria um tanto ingênuo acreditar que não se estabelecem relações de hierarquia ou imposição durante a conversa-entrevista. Bourdieu (2007) alerta para o risco de impormos opiniões individuais ao ato de perguntar, condicionando, assim, as respostas dos participantes. Em relação a hierarquia, evidente na maioria dos proces-

⁴ No original: “Las prácticas discursivas están siempre inmersas en la visión del mundo particular de cada grupo social específico, están ligadas a un conjunto de valores y normas”.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

32

sos de entrevistas, é pertinente esclarecer que, em nosso caso, o roteiro da entrevista foi pensando coletivamente durante a realização da disciplina “Letramento Acadêmico na Pós-Graduação” do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), conduzida por uma das autoras. Foi realizada por um dos autores deste texto, à época estudante do referido curso de mestrado. Sendo assim, em relação à distribuição de bens no mercado simbólico, foi percebida a assimetria entre o entrevistado e o entrevistador uma vez que ocupam posições muito distintas no campo acadêmico. Não raro, durante a interação, o professor tomou o turno da “conversa”, direcionando suas indagações, o que enriqueceu a produção dos dados.

As transcrições ocorreram objetivando demonstrar fidelidade aos discursos do professor na interação, tendo em vista a máxima expressa por Bourdieu (2007) de que transcrever é uma ação que leva a uma reescrita de um texto que não foi propriamente escrito, porque adém do discurso oral. Essa fidelidade foi buscada por meio da descrição de aspectos como mudança de tom na narrativa, realização de gestos ou quaisquer outros aspectos verbais e não verbais, com transcrições diretas.

Nesse sentido, nos apoiamos nos pressupostos da etnografia como metodologia (LILLIS, 2008; FIAD, 2017), no qual focamos no escritor, no nosso caso, o professor –participante da entrevista. Partimos de um entendimento de como e de que forma o escritor compreende sua escrita, o que pode nos proporcionar reflexões sobre as diversas maneiras com as quais a escrita pode ser construída e concebida. A autora ainda nos indica que nessa perspectiva, temos a oportunidade de analisar a compreensão do escritor, indo além do texto. Uma vez que em nossa entrevista, nos debruçamos em uma maior análise e discussões sobre o processo de escrita e suas relações com o campo acadêmico, ou como apontado por Lillis (2008), compreender a história do texto e suas mediações na trajetória acadêmica do nosso entrevistado. A seguir apresentamos os resultados alcançados e nossa análise.

4. Resultados e Discussão

Iniciamos nossa análise esclarecendo aspectos da formação do professor e sua inserção no campo acadêmico. Pedro é graduado (bacharelado e licenciatura) e mestre em Química em uma renomada Universidade no estado de São Paulo, e doutor na mesma área em uma Universidade no

interior de São Paulo. Realizou também dois estágios de pós-doutorado nos Estados Unidos, sendo um na França e um no Brasil. Desde 2004, é professor de Química Inorgânica na educação superior e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Física e Química de Materiais, orientando alunos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. É também pesquisador do CNPq nível 1D⁵.

Inicialmente solicitamos que o professor nos contasse sobre sua primeira experiência com os processos de produção científica. Segundo ele, em seu primeiro ano como aluno do curso de Graduação, foi inserido em uma atividade de Iniciação Científica (IC). Conforme destaca, há uma “forte vocação para pesquisa” na universidade que havia ingressado, em que “tudo era voltado para a pesquisa”. Questionamos se lidar com a produção acadêmica na instituição consistiu em um desafio. Pedro nos disse que o primeiro desafio foi o inglês. O docente afirma que não dominava o idioma, rapidamente incorporado à sua rotina de estudos pelos professores em seu curso. Conforme explica:

***Pedro – Trecho 1:** Era exigido o inglês, e eu não tinha o inglês na época, meu inglês não era suficiente, eu lembro que sofri bastante até eu aprender. Tive que fazer curso de inglês para conseguir ler.*

Apesar de ainda não representar a força que tem hoje, a presença do inglês nos cursos já era notada, em universidades como a que Pedro se graduou. O contato com bibliografias neste idioma já era cobrado em sua formação, sendo necessária uma adaptação, com o aprendizado da língua para que os alunos se inserissem, efetivamente nas atividades dos cursos. Knight (2004) vêm sustentando que as práticas sociais derivadas da internacionalização nas universidades estão moldando modelos de ensino superior mais centrados na classificação de universidades como internacionalizadas. Para Nogueira (2018), existem quatro dimensões que estão escondidas nas práticas de letramentos acadêmicos no contexto da internacionalização, situadas na: leitura e escrita, publicações, no uso do inglês e nas demandas institucionais *versus* o tempo

5 Os pesquisadores bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq podem ser enquadrados nas categorias 1 (ter no mínimo 8 anos na conclusão do doutorado no ato da implementação da bolsa) e 2 (ter no mínimo 8 anos na conclusão do doutorado no ato da implementação da bolsa). Para os pesquisadores da categoria 1 há os seguintes níveis: A, B, C e D, razão na qual a categoria A é atribuída aos pesquisadores com inserção nacional e internacional com excelência continuada. É o nível mais alto (CNPQ, 2020).

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

34

de realização. As demandas da internacionalização “estão diretamente relacionadas a práticas de letramento acadêmico, entre as quais cito a publicação e a escrita em língua inglesa” (NOGUEIRA, 2018, p. 954).

A inserção do professor no campo acadêmico se deu por meio de um *habitus* (BOURDIEU, 1989) que lhe foi inculcado quando iniciou seus estudos nesta instituição. Pedro “teve” que buscar esse capital cultural que a universidade exigia para as atividades que envolviam a pesquisa. De acordo com Bourdieu (1989), o *habitus* é construído a partir de um conjunto de mecanismos promotores de determinadas ações que estão relacionadas diretamente ao campo no qual está inserido. O inglês é pontuado pelo professor como um fator determinante para esse processo, mas não só isso, vemos uma consideração sobre outro aspecto considerado por Pedro primordial para “se dar bem” no campo acadêmico:

Pedro – Trecho 2: *Eu sempre considerei a leitura e escrita como coisas muito importantes. Assim, eu tive uma boa formação em Língua Portuguesa eu acho, interpretação... Antes de entrar pra universidade inclusive, isso fez um diferencial eu acho, eu conseguia escrever bem, me comunicar bem. E isso me ajudou muito e depois eu vi e tento passar isso para os meus alunos, na verdade eu tento passar porque não é uma questão que você consegue... é... se uma pessoa não tem uma boa formação [...] quanto melhor você escreve e se comunica melhor, você vai se dar bem.*

Percebemos que alguns elementos são pontuados como “importantes” nesse processo acadêmico, como a “escrita” e a “comunicação”. Uma “boa formação em Língua Portuguesa”, mesmo que o professor não deixe claro o que seria essa formação, é possível compreender que esse é um ponto considerado como um diferencial em sua experiência. A ênfase no “domínio da língua” se assemelha ao modelo que Street (2010) denomina como *modelo das habilidades*. Esse modelo traz uma ideia de que a escrita acadêmica do estudante está relacionada ao domínio de regras e normas gramaticais. Ainda segundo o autor, “[...] esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto” (STREET, 2010, p. 545).

Contudo, o uso do inglês ficou marcado durante vários momentos. Pedro ressaltou que a ciência em sua área é predominantemente produzida nesse idioma, fazendo-se necessário a sua apropriação desde a Graduação para lidar satisfatoriamente com as demandas da área.

Além disso, como professor, determinou que as reuniões de seu grupo de pesquisa ocorressem em inglês. Segundo Pedro, seria uma forma de habituar os alunos ao idioma e até mesmo “treiná-los”. Essa crença influencia as práticas sociais nas quais se engaja e faz engajar seus alunos, como por exemplo no fragmento abaixo, quando explica como são as reuniões de seu grupo de pesquisa na universidade:

Pedro – Trecho 3: *Todo ano eu recebo pesquisadores internacionais aqui no meu laboratório, então os alunos que já têm contato, então fica uma semana falando só em inglês, eles têm que apresentar seminário em inglês. E esse ano a gente mudou uma estratégia, estamos fazendo reunião de grupos em inglês, porque daí os alunos têm a chance de dar seminário em inglês, sobre o trabalho deles, coisas que já leram bastante.*

A ideia de “habituar” os alunos para o uso do inglês nos espaços de pesquisa é estimulada pelo professor, uma vez que já tendo internalizado esse *habitus*, ele tenta proporcionar isso a seus orientandos. Vemos mais uma vez o inglês sendo colocado no centro das práticas acadêmicas, especialmente nas áreas das ciências duras e tecnológicas, conforme indicam os estudos de Santin; Vanz; Stumpf (2016), Macedo; Santos (2020).

Podemos dizer então que, enquanto orientador, algumas estratégias (BOURDIEU, 2004) são utilizadas como a ampliação do uso do inglês em reuniões de grupo e nas apresentações de seminários, apresentações no grupo de pesquisa e em eventos em geral, o estímulo à escrita nesse idioma, reproduzindo, de certo modo, uma prática que ele teve de construir quando estudante.

Essas estratégias orquestradas pelo professor demonstram seu interesse não somente em proporcionar leituras e publicações em um idioma de prestígio, o que possibilita maior visibilidade, mas também, parcerias internacionais que são firmadas pelo grupo de pesquisa. O professor mantém contatos com pesquisadores de universidades no Canadá, Estados Unidos, França e Espanha. Manter esses contatos internacionais faz com que a perspectiva da pesquisa se amplie. No momento da entrevista havia três de seus alunos do curso de doutorado fora do país, no Canadá, Espanha e França. Apesar de a ênfase ser nas publicações e atividades em inglês, outra estratégia destacada é:

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

36

Pedro – Trecho 4: *Na nossa área isso é muito importante também, os artigos, os congressos, tudo em inglês. A gente tem publicado uns artigos em português porque eu também acho que é importante a gente ter... quando a gente publica em português é uma outra clientela que a gente descobre, sabia? Ele dá uma repercussão muito interessante, porque, por exemplo, eu fui em um congresso lá no Rio Grande do Sul e tinha um aluno de doutorado que segue nosso trabalho assim... ele vê todos nossos artigos, e eu vejo que quando é em português outros alunos têm acesso.*

O trecho 4 evidencia que, apesar de a sua área ter uma certa exigência de publicar em inglês como estratégia de manutenção e prestígio no campo, quando é publicado algum trabalho em português outro público é atingido, ampliando o acesso das pesquisas por pesquisadores em formação que ainda não dominam o inglês, o que possibilitaria ampliar o reconhecimento de sua pesquisa no campo, como reflete Bourdieu (1983, p. 17):

Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.), ele [o campo científico] compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes, consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem.

O trecho 4 mostra dois aspectos mais marcantes para o professor, que estão relacionados com a consolidação no campo de pesquisa/acadêmico. Contudo, durante a conversa, o professor nos contou sobre um caso, segundo ele, “emblemático”. Conforme relato, alguns orientandos “são muito inteligentes”, mas apresentam dificuldades com a escrita acadêmica. Conforme aponta o docente, essas dificuldades estão relacionadas à organização das ideias e à falta de coerência em determinados textos ou passagens textuais. Para ilustrar seu argumento, Pedro explica que um dos orientandos de doutorado necessitou revisar seu projeto por sete vezes, pois não conseguia entender os apontamentos do professor:

Pedro – Trecho 5: Nem tudo que eu corrigia, ele conseguia entender. Então, voltava muito. Foi muito difícil esse processo.

Quando pontua a “dificuldade imensa de escrever” do seu aluno, sua avaliação pode ser relacionada ao discurso do “déficit” presente no Modelo de Letramentos Acadêmicos que ignora a relação entre a escrita e seu contexto de produção, focado apenas na sua dimensão técnica. Um dos motivos para que as dificuldades dos alunos permaneçam pode ser justificado pelo conceito de Lillis (1999) referente às *Práticas Institucionais do Mistério*, uma vez que as regras para o atendimento das exigências da escrita acadêmica são ocultas para os alunos. Ao apontar que as correções que foram feitas, por vezes, não eram entendidas pelo orientando, percebemos, como Marinho (2010) disserta, que nessas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem, ou como podemos dizer aqui, orientador-orientando, há sinais de uma violência simbólica nesse processo. A visão de que um projeto de doutorado revisado sete vezes é tido como um “processo difícil”. Mas, difícil para quem? Para o orientador, que mantinha certa expectativa na escrita do projeto, ou para o orientando que, ao não alcançar as expectativas propostas, tinha seu projeto revisado até que atendesse às expectativas do orientador?

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos indica que, em muitos casos, os professores universitários acabam não dizendo claramente o que, como e de que forma devem ser escritos os textos. Há uma ideia de que os alunos já deveriam saber como escrever, já que eles teriam passado pelo “processo básico de ensino” ou, como é ainda apontado, o corpo acadêmico tende a acreditar que uma vez que o aluno tenha realizado a redação do vestibular/ENEM, ele está apto a escrever quaisquer tipos de gêneros acadêmicos (MARINHO, 2010; FIAD, 2011; 2016). Desta forma, perpetua-se a crença no domínio da técnica em detrimento da apropriação das especificidades que caracterizam a linguagem acadêmica e cada gênero que circula nesse campo. Se essas especificidades não são tratadas e explicitadas na relação aluno-professor/pesquisador, seguem como um “mistério” para os alunos.

O professor esclarece que a dissertação de mestrado desse aluno sofreu algumas críticas em relação à escrita, em suas revisões e nas da banca de defesa, principalmente pela presença de frases e orações muito curtas e pontuais, o que deixava o texto da dissertação mais semelhante a um relatório, com um conteúdo muito descritivo. Uma forma

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

38

de auxiliar esse aluno foi indicar alguns artigos de diferentes revistas que consistiam em uma leitura diária, sendo esse o método comumente adotado por ele para lidar com todos os orientandos.

A partir deste relato, traçamos uma reflexão acerca do modelo de *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014), no qual a compreensão de leitura e escrita está ligada à uma competência individual e cognitiva. Este aspecto está presente ao apontar que o orientando tem suas “limitações” em relação à escrita, por exemplo. Assim, essas dificuldades estariam concentradas em aspectos estruturais e linguísticos de ordem individual, decorrentes de um maior distanciamento do contexto. O modelo de *habilidades* em conjunto com o de *socialização acadêmica*, que traz uma abordagem de que o estudante, uma vez tendo adquirido as formas de escrever, ler, falar e se relacionar conseguiria reproduzi-los, demonstra que os modelos seguidos por esse professor não se diferem, em demasia, dos modelos descritos por Lea e Street em 1998 no Reino Unido. Percebemos esses aspectos ao longo de nossa conversa e ao questionarmos sobre o processo de escrita desse orientando, Pedro acrescenta:

Pedro – Trecho 6: *Até a dissertação dele foi muito difícil, foi uma dissertação muito descritiva, sabe? Com períodos muito curtos, e isso fica com o texto tão pobre, né? A pessoa não consegue argumentar, não consegue encontrar as conexões que precisa, [...] E isso fica pobre o trabalho, mas nisso eu tinha que entender que era o limite dele.*

Essas dificuldades na leitura e escrita estão relacionadas à uma característica apontada por Bakhtin/ Volochinov ([1929] 2006, p. 303): “o domínio de um gênero é um comportamento social”. Ou seja, é possível que o estudante demonstre uma certa apropriação no uso da língua. Contudo, talvez não tenha experiência em outros gêneros acadêmicos. Essa questão da inexperiência é muito importante, como trazido por Bakhtin/ Volochinov ([1929] 2006, p. 303: “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”. Então, questionamos ao professor se foi adotada alguma estratégia para melhorar essas dificuldades:

Pedro – Trecho 7: No doutorado eu comecei a sugerir textos pra ele ler. Então, todas as revistas que eu recebo, as vezes sabe, de ciência, ou qualquer revista que eu recebo, eu falava: “sua leitura pra noite”. Porque eu falava assim: “você tem que ler, você tem que ler muito, tudo que você não leu na sua vida, você vai ter que ler agora”. Então, porque ler artigos é uma coisa, que é uma linguagem técnica, é inglês, é outra dificuldade, mas eu falava: “você tem que ler em português primeiro, porque em português também vai te ajudar muito né, a escrever em português”.

Percebemos que há uma ideia de reforçar o aspecto da leitura do gênero como fundamento para se apropriar da escrita, que segundo Pedro, é um dos fatores que está diretamente relacionado ao sucesso no meio acadêmico. Essa ideia da “falta”, que caracteriza o modelo do *déficit*, é mais uma vez evidenciado, ao dizer “tudo que você não leu na sua vida, você vai ler agora”. Ou seja, fica evidente a ideia que o orientando não leu o suficiente antes de sua entrada na Pós-Graduação, e que a partir de agora é necessário “correr atrás do prejuízo”. Com isso, a inexperiência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006) é tida nesse momento como um fator que deva ser superado e, nesse caso, específico, de forma isolada com o esforço do próprio aluno apenas. De acordo com Lillis (1999, p. 143-144, tradução nossa)⁶:

para o reconhecimento de uma *prática institucional de mistério*, afirmo o seguinte: em primeiro lugar, que as instâncias específicas aqui discutidas, embora extraídas da experiência individual do estudante-escritor, refletem uma prática dominante dentro da ES [educação superior]; em segundo lugar, que essa prática, que chamei de *prática institucional do mistério*, é de particular significado para os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes.

Quando perguntado se as indicações de leitura favorecem mudanças na escrita do estudante a resposta do professor foi afirmativa,

⁶ No original: “In arguing in this chapter for an acknowledgement of an institutional practice of mystery, I am claiming the following: firstly, that the specific instances discussed here, whilst drawn from individual student-writer experience, reflect a dominant practice within HE; secondly, that this practice, which I have called an institutional practice of mystery, is of particular significance for those students least familiar with dominant conventions”.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

40

justificando que compreende as dificuldades enfrentadas pelo estudante nesse percurso e que atualmente os textos já estão melhores.

Pedro – Trecho 8: Nós somos da área de exatas, e isso eu acho que é... não tenho tempo de ficar discutindo esse tipo de coisa. Se o aluno escreve bem, se não escreve, com que ele faz né? Então eu acho que é uma dificuldade.

Alguns elementos próprios do contexto acadêmico merecem destaque na fala de Pedro. O primeiro deles diz respeito à pressão exercida pelos órgãos de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras agências junto aos professores para serem produtivos, publicarem mais e melhor, não restando tempo suficiente para se dedicar aos processos individuais dos alunos, como expressa Pedro no trecho 9:

Pedro – Trecho 9: *Eu vejo que aqui nós somos muito mais ávidos por publicações, somos muito mais medidos por publicação, no Brasil, por causa do Lattes, aí você põe no Lattes, aí ranqueia, e no nosso caso tem fator de impacto [...] Então, aí por exemplo, eu tenho esse projeto com os franceses né, que começou em 2014 e vai até 2018. Eles não têm essa avidez de publicar, então é muito diferente, no entanto que até agora a gente não conseguiu publicar nada, porque assim, eles só publicam uma coisa se for muito nova mesmo, se for uma contribuição, se não eles não publicam, e eles não publicam, ninguém fica lá cobrando eles para publicar. [...] A gente tá num sistema que preza quantidade e a qualidade não é tão boa. Se eu não publicar eu vou perder minha bolsa de produtividade, se eu não publicar eu não vou ter meu projeto aprovado, então isso acaba contando, então a gente quer publicar de qualquer jeito.*

Ou seja, o tempo é um elemento condicionante da relação com a escrita e da mediação docente nesse processo. A pressão também recai sobre os alunos, para que sejam produtivos e publiquem suas pesquisas já no decorrer do curso, o que acaba reforçando as avaliações negativas de alunos que apresentem mais dificuldades. Outro elemento está relacionado ao modo diferenciado como as áreas lidam com a leitura e a escrita. No caso das ciências exatas, a leitura e a escrita, na fala de Pedro, são reduzidas a seus aspectos técnicos, não merecem ser discutidas, apenas dominadas.

Algumas pesquisas (LILLIS, 1999; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; 2016) evidenciam que os professores universitários tendem a não se empenhar nas atividades de ensinar o “como fazer”. Essa ideia de “não é minha função” se torna uma marca forte, mais ainda na Pós-Graduação em que se tem a expectativa de que os estudantes já tenham se apropriado suficientemente dos gêneros acadêmicos, afinal passaram por um processo seletivo, que supostamente buscou avaliar essa competência. Dessa forma, retomamos à ideia de que essas questões já deveriam ter sido sanadas pela área da Língua Portuguesa, uma vez que, para Pedro, a área de exatas não discute ou não deve discutir temáticas como a escrita acadêmica.

As falas de Pedro ratificam o que alguns autores (TOURINHO; PALHA, 2014; BIANCHETTI; VALLE, 2014; FERREIRA; SANTIAGO, 2018) apontam como aspectos a serem repensados nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Ferreira e Santiago (2018) afirmam que as avaliações realizadas pela CAPES são o resultado de uma linha de pensamento pragmático e positivista em que o “grau de precisão científica que se poderá encontrar é semelhante ao que se encontra em laboratórios” (FERREIRA; SANTIAGO, 2018, p. 1278).

Ao destacar que “somos muito ávidos por publicações, somos medidos por publicações no Brasil”, Pedro expressa claramente o que esses autores têm chamado de ‘produtivismo acadêmico’. Pedro ainda diz “A gente tá num sistema que preza quantidade e a qualidade não é tão boa”, e isso mostra de forma explícita a forma como nosso modelo de pesquisa está sustentado. Justificando seu posicionamento, o professor defende que a não publicação em número considerável influencia diretamente aprovações de projetos de pesquisa, concessões de bolsas e avaliação dos Programas. Reforçando essa ideia de “temos que publicar de qualquer jeito”, o professor estabelece uma relação com essas demandas, não no sentido de publicar qualquer trabalho, ou trabalhos “ruins”, mas em uma perspectiva de que não importam as condições, as publicações não podem parar.

Quando abordamos sobre os gêneros de escrita acadêmica que são mais demandados na área, o professor foi muito objetivo em sua resposta: “artigo”. Em seguida, questionamos se ele não costuma se dedicar a publicações em livros:

Pedro – Trecho 10: *É comum sim, mas ele não é na minha área... na química, o mais importante são artigos. Porque artigos você mede mais facilmente né, por exemplo, você põe em uma revista e sabe o fator de*

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

42

impacto, sabe quantas vezes aquele artigo foi citado. E livro você não tem esse controle, esse tipo de medida, livro não tem fator de impacto. Então assim, é uma publicação diferente né, aí na minha área eu vejo que é muito mais valorizado o artigo, porque o artigo é o mais fácil de ser indexado né, de ser medido o impacto dele, a abrangência dele né. Pela revista, pelo próprio índice da revista, pelo fator de impacto, pelo número de citação, então por isso que ele acaba sendo o mais dinâmico hoje eu acho. O livro, eu nunca parei pra escrever um livro, já tive vontade. As vezes recebo convite pra escrever capítulo de livros, mas eu não tive muita... sei lá, não tive ainda vontade pra parar e escrever isso. Talvez um dia eu pare pra escrever e valorize né, mas no momento não. Na minha área o mais importante é isso.

Esse trecho nos evidencia de forma clara o gênero acadêmico de maior prestígio no campo científico em que Pedro está inserido, no qual só valem as publicações indexadas. O aspecto “fator de impacto” é um elemento de muita força para o campo, sendo utilizado inclusive para a escolha dos periódicos que serão submetidos os artigos. A ideia de quantificar o número de vezes em que o trabalho foi citado tem um valor para o acúmulo do capital simbólico pelo professor (BOURDIEU, 1983). Assim, o gênero livro não tem, para ele e para seu campo acadêmico, o valor que tem para as áreas de ciências humanas e sociais.

Deste modo, o valor simbólico que essas publicações têm e o peso que isso traz para a manutenção do campo é algo que constitui o *modus operandi* do campo acadêmico em nosso país. Com isso, publicar em revistas qualificadas, com alto fator de impacto e em uma quantidade considerada suficientemente aceitável, está intimamente relacionado ao valor simbólico que a vinculação a um bom Programa de Pós-Graduação e a construção de um perfil de pesquisador tem na carreira de um professor. Conforme Ferreira e Santiago (2018), um controle excessivo dos Programas sobre as produções dos docentes tem resultado em um processo que privilegia, inclusive, as ações de pesquisa em detrimento das ações de ensino e extensão, influenciando em fatores como *stress* no trabalho e condicionamento na escolha por determinadas formas de socialização científica, em detrimento de outras.

Percebemos pela fala de Pedro que todas essas questões estão intimamente envolvidas em um conjunto de ações para a manutenção de sua permanência e ascensão no campo científico e condicionam a forma

como lida com a escrita acadêmica de seus alunos, especialmente os que apresentam dificuldades. A busca por publicações em revistas qualificadas, o fator de impacto e o número de publicações, são, sem dúvida, elementos que caracterizam o capital simbólico academicamente rentável que condicionam as práticas de letramentos acadêmicos desenvolvidas pelo professor expressas em críticas que ressaltam os déficits dos alunos que não alcançam suas expectativas no desenvolvimento de atividades, priorizando o inglês, idioma que, sabidamente, lhe trará maiores ganhos.

5. Considerações Finais

Este estudo nos suscita questões sobre os Letramentos Acadêmicos, campo de pesquisa ainda em desenvolvimento em nosso país, indicando que precisamos investir em mais pesquisas que analisem os microprocessos de construção das escritas acadêmicas mediadas pelos professores/pesquisadores/orientadores na Pós-Graduação e na Graduação. O Brasil é um país que já possui um corpus importante de pesquisas com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento na educação básica, especialmente o ensino fundamental (KLEIMAN, 1995; MACEDO, 2019; MACEDO, 2020) mas pesquisas que consideram os letramentos acadêmicos são ainda recentes e enfocam, com maior frequência o próprio espaço acadêmico e suas consequências sob o ponto de vista dos alunos e não dos docentes nas mais diversas áreas de conhecimento (IVANIČ, 1998).

Visando uma contribuição para o preenchimento desta lacuna identificada por Ivanič (op.cit.), optamos por investigar que relação pode ser estabelecida entre as práticas sociais e a trajetória acadêmica de um professor que leciona em cursos de Graduação e Pós-Graduação na área das ciências exatas. Nossos dados evidenciam como a trajetória acadêmica do docente influencia na transmissão ou reprodução de crenças e *habitus* em suas práticas de letramentos acadêmicos na universidade, presentes nos diferentes papéis assumidos pelo professor (docente, orientador, pesquisador etc). Constatamos que o campo acadêmico foi também, para este sujeito, algo inexplorado e desconhecido, uma vez que, como as críticas em relação aos alunos, o próprio professor necessitou compreender as demandas institucionais e desenvolver estratégias individualmente para lidar com as exigências por publicações em inglês, desde sua inserção no campo, ainda na graduação, e as outras práticas decorrentes dessa demanda, a fim de se inserir e se estabelecer no campo.

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

44

Pontuamos uma questão nevrálgica no campo acadêmico, que são as relações entre as produções acadêmicas e a forma de lidar com normas institucionais para a manutenção do campo. Sabemos que diferentes instâncias de poder e regulamentação, no caso brasileiro a CAPES, são responsáveis por diversas demandas aos Programas de Pós-Graduação e, conseqüentemente, aos professores vinculados a esses programas. Visualizamos um professor que, ao mesmo tempo que tenta inculcar em seus alunos um *habitus* que privilegie os capitais valorizados por ele em seu campo de pesquisa, não vê como sua a responsabilidade de tornar explícitas aos seus alunos, de forma sistemática e mediada, as regras do jogo acadêmico que condicionam a produção escrita neste contexto. Certamente, as práticas de letramentos acadêmicos nas quais o professor se engaja e faz engajar os seus alunos estão impregnadas de sua experiência pessoal na inserção no campo de pesquisa. A consequência é criar, ao mesmo tempo, um modelo de “como ser pesquisador” no campo, ao indicar a leitura exaustiva de artigos para os alunos que têm mais dificuldades com a escrita e ao propor apresentações de seminários e reuniões do grupo em inglês.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por M. Lahud e Y. Vieira., 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies. reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, 2014.

BOTELHO, L. S. **Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia**. 2016. 274f. Tese, (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BOTELHO-Laura-Silveira-TESE-2016.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, Grandes Cientistas Sociais, n.39, 1983, p.122-155.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. SP: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 693-732.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Produtividade em Pesquisa – PQ**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>. Acesso em: 15 junho de 2020.

FERREIRA, C. G.; SANTIAGO, J. S. Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, n. 4, v. 4, p. 1274-1294, 2018.

FIAD, R. S. A Escrita na universidade, **Revista da ABRALIN**. v. eletrônico. p. 357-369. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento sob análise. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, p. 201-222.

FIAD, R. Pesquisa e Ensino de Escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo)**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117124002.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

*Letramentos
acadêmicos na
internacionalização da
pós-graduação*

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

FRANCO, R. A. S. R.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico no Facebook. **Ilha Desterro**. Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 13-28, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2018.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-56.

46

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1983.

IVANIČ, R. **Writing and identity. the discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Traduzido por F. Komesu e A. Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Eds.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam. John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LILLIS, T. 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, 2008.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MACEDO, M. S. A. N. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP- INEP**, v. 100, p. 39-53, 2019.

MACEDO, M. S. A. N. Theoretical-methodological contributions to research on literacy at school. **Educação e Realidade**, v. 45, p. 1-17, 2020.

MACEDO, M. do S. A. N.; SANTOS, P. A. D. G. C. Internacionalização e colonialidade do saber na produção científica do Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 245-264, Set./Dez. 2020.

MARINHO, M. A Escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

NOGUEIRA, N. N. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 951-982, 2018.

SANTIN, D. M.; VANZ, S. A. D. S.; STUMPF, I. R. C. Internacionalização da produção científica brasileira: políticas, estratégias e medidas de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 81-100, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. (Eds.). **Language and culture**. British Studies in Applied Linguistics. Durham: Multilingual Matters, 1993, p. 23-44.

*Letramentos
acadêmicos na
internacionalização da
pós-graduação*

Maria do
Socorro Alencar
Nunes Macedo

Bruno
Venancio

Paula
Aparecida Diniz
Gomides

48

STREET, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silvério e Colaborações de Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na Pós-Graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

TUSTING, K.; MCCULLOCH, S.; BHATT, I.; HAMILTON, M.; BARTON, D. **Academics writting: the dinamics of knowledge creation.** Abingdon, Oxon: New York, Routledge, 2019.