

Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos*

Brian Street**

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever o desenvolvimento de um conjunto de conceitos funcionais que permitam a professores e alunos abordar questões relativas à escrita de artigos acadêmicos. Para tanto, baseia-se nas recentes contribuições teóricas das áreas denominadas Escrita no âmbito das Disciplinas (*Writing in the Disciplines*, WiD), Estudos dos Gêneros (*Genre Studies*) e Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies*), e considera se e como tal teoria pode ser adaptada à prática. Enquanto os modelos dominantes de ensino de produção textual (ESP; ESL) tendem a enfatizar o uso de listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente em relação à estrutura do texto acadêmico (por exemplo, introdução; referencial teórico; métodos; dados), a abordagem aqui proposta concentra-se nas dimensões escondidas que são observadas nas avaliações da escrita acadêmica, embora muitas vezes permaneçam implícitas. O artigo descreve a criação, durante uma disciplina sobre letramento na Faculdade de Educação (*Graduate School of Education*, GSE) da Universidade da Pensilvânia, de uma tabela com termos para explicar claramente os critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos. O primeiro passo foi aplicar essa tabela aos capítulos de um livro editado, especificamente nas introduções, em que foi utilizada a seguinte tipologia: “vinheta¹, depoimentos pessoais, declarações universais”. Em seguida, os termos presentes na tabela relativa a dimensões escondidas serviram de base para analisar as versões preliminares das tarefas dos alunos da disciplina. Ao final, o artigo apresenta algumas respostas dadas pelos alunos e as implicações do uso de aplicações mais amplas no apoio à escrita acadêmica.

Palavras chaves: Artigo científico. Escrita.

* Texto originalmente publicado em *Working Papers in Educational Linguistics*, 24/1: 1-17, 2009.

** Brian Street é Professor de Linguagem na Educação no King's College, Universidade de Londres e Professor Visitante de Educação na Faculdade de Educação, Universidade da Pensilvânia. Tem dedicado-se à conexão entre pesquisa etnográfica na dimensão cultural da língua e letramento com a prática contemporânea e em desenvolvimento da educação. Trabalhou nessas áreas na África, sul da Ásia, América Latina e Estados Unidos.

Introdução

Nas aulas das disciplinas Letramento (EDUC724) e Linguagem e Poder (ED917) da Faculdade de Educação (*Graduate School of Education*, GSE) da Universidade da Pensilvânia, desenvolvi, na condição de tutor (professor), junto com meus alunos, um conjunto de conceitos funcionais para que pudéssemos abordar questões pertinentes à escrita das versões preliminares de textos acadêmicos. Como a maioria dos alunos estava no programa de doutorado da GSE (embora alguns fossem alunos de mestrado), as principais tarefas dadas foram as que são exigidas para o curso de doutorado. Por exemplo, o trabalho final para a disciplina Linguagem e Poder foi um artigo de 4.000 a 5.000 palavras a ser entregue após o término das aulas. Também tínhamos em vista as versões preliminares das teses de doutorado que a maioria dos alunos em breve teria de escrever, e, de fato, alguns alunos já estavam neste estágio, sendo capazes de orientar os colegas a respeito. Nós nos baseamos nas contribuições teóricas recentes das áreas denominadas Escrita no âmbito das Disciplinas (*Writing in the Disciplines*, WiD), Estudos dos Gêneros (*Genre Studies*) e Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies*) para discutir a possibilidade e a maneira de adaptar a teoria à prática.

Enquanto os modelos dominantes de ensino de produção textual (ESP; ESL – ver mais adiante) tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente focando a estrutura do texto (por exemplo, introdução, referencial teórico, métodos), esta abordagem ocupou-se das dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas. Eu estava especialmente interessado nos critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos. Desejava explicitar essas dimensões para que os autores pudessem antever o que diriam seus leitores a respeito da obra produzida.

Procuramos desenvolver essas dimensões de maneira menos padronizada e mais interativa, baseando-se em aspectos mais amplos da prática social da escrita acadêmica, reconhecendo a importância de abordagens específicas à disciplina, em vez de abordagens genéricas (ver abaixo). Na aula, discutimos e elaboramos uma lista de dimensões escondidas, por exemplo, *a voz do autor*, ponto de vista e a pergunta “Para

quê?”, que são apresentadas na Tabela 1² (abaixo) como exemplos dos critérios em questão. A lista final resultou dos debates em aula, embora eu tenha apresentado um esboço prévio e explicado vários aspectos. Cada aluno teve de entregar aos colegas, por escrito, a primeira versão do trabalho final proposto para a disciplina, um artigo de 5.000 palavras cuja versão final teria de ser entregue após o término das aulas. Em sala de aula, os alunos disponibilizavam seus textos eletronicamente em uma tela que permitia o controle das alterações. Um teclado foi compartilhado entre os alunos, que inseriam comentários durante a discussão sobre as dimensões escondidas. Desta forma, vieram à tona várias características da escrita e do *feedback*, que ilustraram os critérios para a escrita cujas dimensões haviam sido apresentadas em aula, dentre as quais: a discussão do texto; o *feedback* escrito pelo tutor e pelos colegas; e a reação do escritor/autor do texto ao *feedback* recebido. Neste artigo, contextualizarei esse processo de forma mais ampla na área da escrita acadêmica e, em seguida, detalharei as diferentes dimensões que surgiram e como elas funcionaram na prática. Nesse processo, recebi a ajuda de uma das alunas da turma, Sarah Lipinoga cujos comentários por escrito complementam as discussões ocorridas em sala de aula. Espero que este relato contribua para o diálogo nesta área, tanto na teoria quanto na prática, e aguardo o *feedback* de alunos e professores quanto à aplicação deste processo e as dimensões que se manifestaram.

Abordagens da Escrita Acadêmica no Ensino Superior (ES)

Um relato detalhado das diferentes abordagens da produção textual em universidades norte-americanas, australianas e britânicas foi recentemente fornecido por Russell (2007). Neste artigo, faço uso dessa e de outras fontes como base para sinalizar os temas abordados nas aulas na Universidade da Pensilvânia, na tentativa de desenvolver uma linguagem para descrever, detalhadamente, dimensões do processo de produção textual que, em nossa percepção, permaneciam muitas vezes escondidas, bem como os critérios que aqueles autores, investidos de poder no âmbito acadêmico, utilizam na avaliação dos trabalhos produzidos.

Nos Estados Unidos, os cursos de produção textual são obrigatórios para a maioria dos alunos há mais de um século, conforme descrito em detalhes no livro de Russell (1991), em que ele demonstra como o termo

Escrita em diferentes disciplinas (Writing Across the Disciplines, WAC) foi estabelecido como uma disciplina acadêmica no final dos anos setenta (RUSSELL, 2007). Originalmente, a teoria cognitiva foi utilizada para explicar os processos de escrita, mas a partir de meados da década de 1980, estudos linguísticos e etnográficos determinaram que a escrita era baseada em gêneros, devendo ser entendida como prática social (BAZERMAN, 1988; BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995). A Teoria dos Gêneros reconhece que *i)* há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento e o debate acerca dele, e *ii)* que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto. A abordagem baseada em gêneros foi desenvolvida na Austrália na década de 1980 (HALLIDAY; HASAN, 1985; MARTIN, 2000), embora outras abordagens com foco nos gêneros tenham sido desenvolvidas também nos EUA (BAZERMAN, 2004, 2007; PRIOR, 1998; RUSSELL, 1991). Esta abordagem tem por base a linguística sistêmica funcional e, em contextos pedagógicos, muitas vezes preconizou o ensino explícito de aspectos linguísticos de textos específicos em relação as suas funções sociais. Nesta abordagem, o professor desempenha um “papel visível e intervencionista” (MARTIN, 2000, p. 124). As fases do modelo de ensino e aprendizagem baseado no gênero (modelagem/desconstrução do texto, negociação conjunta e construção individual) requerem diferentes níveis de controle por parte do professor (MARTIN, 2000, p. 131). Nos EUA, essa abordagem é geralmente interpretada de maneira mais ampla, sendo associada a abordagens de atividades histórico-culturais, a fim de teorizar a escrita nas disciplinas e de orientar a prática (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995; RUSSEL, 2007). A abordagem de gênero também se relaciona com a teoria da construção social (BIZZELL, 1982), em que o conceito de comunidade discursiva ocupa um papel central (SWALES, 1990). A escrita é uma comunicação orientada a objetivos, no contexto social da comunidade discursiva acadêmica (HYLAND, 1999, 2006; IVANIC, 2004, p. 234).

No Reino Unido, o modelo dos *Letramentos Acadêmicos (AcLits)* foi desenvolvido por Lea e Street (1998), com base no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990; STREET, 1984, 1995). O modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um

contexto institucional e disciplinar determinado, e (talvez mais do que a abordagem norte-americana da Escrita na Disciplina – *Writing in Discipline*) destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. No desenvolvimento deste modelo, Lea e Street realizaram um projeto de pesquisa empírica em duas universidades muito diferentes no Reino Unido, no qual examinaram os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, relações de poder e identidades. Em vez de classificar os textos produzidos como “bons” ou “ruins”, os pesquisadores sugerem que qualquer esclarecimento teria de analisar as expectativas de professores e alunos em torno da produção textual, sem julgamentos sobre quais práticas seriam mais apropriadas. Os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Lea e Street indicaram lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento.

Com base na análise dos dados da pesquisa que realizaram, Lea e Street (1998) descreveram três modelos de produção textual dos alunos, os quais denominaram estudo das formas linguísticas, com foco nas habilidades cognitivas dos sujeitos; socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Em contraste, o modelo da socialização acadêmica pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores. O terceiro modelo, o dos Letramentos Acadêmicos (AcLits), tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões

epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais.

Em alguns aspectos, o terceiro modelo (o dos Letramentos Acadêmicos) engloba várias características dos outros dois. Lea e Street salientam que os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Apesar disso, os autores argumentam que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos. A explicação dos três modelos propostos por Lea e Street foi amplamente baseada na literatura sobre ensino e aprendizagem em uma variedade de contextos da Educação Superior (THESEN; VAN PLETZEN, 2006, na África do Sul) e requer uma compreensão aprofundada da produção textual do aluno e de sua relação com a aprendizagem no meio acadêmico, oferecendo assim uma alternativa aos modelos de *déficit* de aprendizagem de escrita com base em modelos autônomos de letramento. O modelo dos Letramentos Acadêmicos, por exemplo, tem sido um “referencial de caráter crítico” na identificação de lacunas quanto a o que é oferecido atualmente pelas universidades do Reino Unido (LEA; STREET, 2006; LILLIS, 2006, p. 33). No entanto, ainda há muito a ser feito com relação ao desenvolvimento das implicações pedagógicas destas pesquisas e abordagens teóricas (LILLIS, 2006, LILLIS; SCOTT, 2008;). Uma dessas implicações surgidas recentemente, que difere da pedagogia da escrita baseada em gêneros, é que a escrita é aprendida “implicitamente através da participação intencional, e não através da instrução” (IVANIC, 2004, p. 235). Isto corresponderia, nos modelos de Lea e Street, à abordagem da socialização acadêmica, segundo a qual o papel do professor seria proporcionar oportunidades para que os alunos participassem de eventos significativos de letramento, situados socialmente, e com objetivos sociais relevantes (IVANIC, 2004). No entanto, Lea e Street têm chamado a atenção para as limitações da perspectiva de socialização acadêmica e argumentam que a perspectiva dos letramentos acadêmicos oferece uma visão mais ampla do que está envolvido na produção textual dos alunos e no *feedback* do corpo docente.

Embora as teorias e os modelos discutidos até agora estejam relacionados ao ensino da escrita acadêmica em uma disciplina específica, há outra abordagem em que a escrita é ensinada de forma genérica a alunos de áreas distintas. Essa abordagem é comum nas áreas de Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes* – EAP) e Inglês como Segunda Língua (*English as a Second Language* – ESL), mas também é utilizada para oferecer, a falantes nativos de inglês, auxílio com a escrita acadêmica, geralmente em unidades centralizadas de apoio à aprendizagem. A abordagem é baseada no pressuposto de que existem aspectos comuns na escrita acadêmica que podem ser ensinados aos alunos, independentemente da disciplina que estejam cursando. Essa abordagem, chamada de “estudo das habilidades cognitivas” por pesquisadores do modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), tem sido criticada por

- tratar apenas de aspectos linguísticos superficiais;
- transferir dos professores/tutores da disciplina (que definem e avaliam as tarefas de produção textual) para agentes externos à disciplina a responsabilidade de apoiar os alunos; e
- negligenciar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento na disciplina (MITCHELL, 2006).

Pesquisadores que defendem o estudo dos gêneros disciplinares (HYLAND, 2001; PRIOR, 1988) salientam continuamente a necessidade do ensino da escrita no âmbito de uma determinada disciplina.

O modelo indicado na Tabela 1 foi baseado nessas perspectivas teóricas, com especial destaque para o modelo dos letramentos acadêmicos, mas também foram levados em conta outros modelos e tradições. A seguir, explico como ele foi utilizado em sala de aula e de que forma pretendia ajudar alunos que estavam começando a escrever uma tarefa do curso, a qual mais tarde seria incorporada ao processo de escrita da tese. Meu objetivo aqui é expor o modelo e a respectiva prática a um olhar crítico e a um *feedback* mais amplos.

Tabela 1³**Dimensões “Escondidas” na Produção de Artigos Acadêmicos****Enquadramento**

Gênero

Audiência

*Finalidades/Objetivos/Argumentos***Contribuição / “Para quê?”**

Para o conhecimento

Para a área de pesquisa

Para pesquisas futuras

Voz do autor

Blommaert (2005, p. 222),

Voz refere-se à capacidade de fazer-se entender como um sujeito situado [...] O conceito de *habitus* de Bourdieu pode ser útil [...] desde que *habitus* seja entendido como fundamentação etnográfica, isto é, levando em conta as subjetividades concretizadas e situadas de que trata o conceito.

Ivanic (1998, p.1, prefácio),

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...]

Ponto de vista

Pessoa / Agência

Reflexividade

Hyland (1999, p. 99-101)

[...] na apresentação de conteúdo informativo, os escritores também adotam atitudes interacionais e avaliativas. [...] Atitude refere-se às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar a sua integridade, credibilidade, comprometimento e a relação que mantém com o tema e com os leitores. Por isso, sou a expressão da *persona* socialmente definida do escritor, a personalidade concebida que se materializa no ato comunicativo.

Marcas linguísticas

Clareza. Ex.: ‘Explique o que você irá dizer/diga-o/ explique o que você tem dito’ Breves referências ao contexto / referencial teórico / método (que serão desdobrados em outras partes do texto)

Estrutura

Introdução:

Vinheta

Depoimentos Pessoais

Declarações Universais

Indicações

Argumento

Contexto

Referencial Teórico

Métodos

Dados

Conclusões

Enquadramento

Começamos considerando o tipo e o propósito dos textos que estavam sendo produzidos pelos alunos da disciplina. Foram úteis, aqui, dois conceitos do referencial teórico: gênero e audiência. Discutimos os diferentes sentidos de gênero (veja acima), em especial as perspectivas australiana e norte-americana, mas principalmente, neste momento, desejávamos ter uma visão mais ampla, simplesmente indagando em que instituição de ensino a tarefa seria realizada e quem seriam os leitores. A disciplina sobre Linguagem

e Poder fazia parte de um programa de pós-graduação *strictu sensu* cujo objetivo era preparar os alunos para a produção da tese de doutorado. Além dos créditos, a disciplina concedia uma nota, que compunha o perfil geral do aluno, o qual determinaria se este estava pronto para passar para a fase de tese na qual, neste caso, escreveria o projeto de pesquisa. A tarefa da disciplina sobre Letramento foi um artigo entre 4.000 e 5.000 mil palavras, com o intuito de demonstrar que o aluno havia levado em consideração algumas das questões levantadas durante os dez encontros da disciplina, e que estaria apto a escrever seu próprio relato desse processo, além de demonstrar disposição de escrever textos maiores, uma habilidade que será exigida na produção da tese em si. A tarefa foi, portanto, bastante diferente de um “relatório” com escopo mais restrito (trabalho de conclusão de curso) ou um capítulo mais longo da própria dissertação. Assim, alguns dos critérios utilizados para a avaliação foram a capacidade do aluno de sintetizar teoria e método, utilizar referências apropriadas de maneira clara e completa e, em seguida, aplicar algumas das ideias dessas fontes bibliográficas e dos debates ocorridos na sala de aula para o próprio projeto ou pergunta de pesquisa. Discutimos estas questões e utilizamos estes critérios para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, à medida que eram apresentados aos colegas. Uma forma de abordar estas considerações foi examinar as introduções do texto solicitado como tarefa da disciplina.

Introduções

Identificamos três tipos diferentes de introdução a partir da leitura das introduções abaixo: vinheta, depoimentos pessoais e declarações universais. Embora existam, com certeza, outros tipos de introdução, foram estes os que surgiram neste contexto e nos materiais de referência utilizados em aula. Até certo ponto, eles advêm da leitura, através da técnica de *scanning*, na sala de aula, de um dos volumes editados sobre o curso, Pahl e Rowsell (2006), *Travel Notes from the New Literacy Studies: Case Studies in Practice*⁴. Como tutor (professor) da disciplina, conduzi a leitura de algumas das introduções dos capítulos desse volume, considerando-os estudos de caso para as diferentes formas com que os autores da área podem iniciar um texto acadêmico (não encarados, de forma alguma, como “modelos” prescritos do que deve ser feito ou até mesmo como exemplos de “boas práticas”, mas simplesmente como

um indicativo do tipo de produção que pode ser encontrada nesta área de estudo). Abaixo, são exibidos exemplos detalhados dessas introduções antes que sejam abordadas algumas das discussões que surgiram:

Cap. 1 Jackie Marsh (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 19): “Desde o início dos anos 1980, muitos estudos têm oferecido informações valiosas sobre as práticas de letramento realizadas por crianças pequenas no ambiente doméstico.”

Cap. 2 Donna Alvermann (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 39): “Este é um estudo de caso sobre uma discussão por e-mail em andamento entre um aluno da oitava série chamado Ned e um assistente de pesquisa de pós-graduação chamado Kevin.”

Cap. 3 Julia Davies (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 57): “Neste capítulo, eu utilizo sites da Internet, de adolescentes, sobre Wicca, como estudo de caso para ajudar a explorar o conceito de espaço virtual.”

Cap. 4 Michelle Knobel e Colin Lankshear (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 72): “O interesse no âmbito com que os textos (e a prática mais ampla onde se inserem) podem e de fato transpõem obstáculos está muito bem documentado nos estudos do letramento.”

Cap. 5 Hilary Janks e Barbara Comber (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 95): “Nos subúrbios do norte de Joanesburgo, na África do Sul, residem famílias de classe média predominantemente de raça branca, cujos amplos jardins conferem a Joanesburgo a distinção de ser a maior floresta urbana construída pelo homem ... [trecho de site da Internet].”

Cap. 6 Pippa Stein e Lynne Slonimsky (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 118): “Neste capítulo, apresentamos dados de um estudo etnográfico com letramentos multimodais, envolvendo meninas e dois membros da família, sendo todos com alto grau de escolaridade.”

Cap. 7 Cathy Kell (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 147) [longa citação de Appadurai] “As palavras de Appadurai vão direto ao cerne de uma problemática central do nosso tempo: a relação entre o local e o global.”

Cap. 8 Sue Nichols (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 173, grifos do autor):

Sra. P: *Coloque seu chapéu verde⁵ na cabeça; estou me esforçando para pensar, mas você sabe qual é o meu problema?*

Criança: *Falta de chapéus verdes?*

Deputada P: *Eu não pensei muito com chapéus verdes quando ia para a escola, mas eu sei que você tem* [anotações de campo do pesquisador]

“Para se obter sucesso na economia do conhecimento, é preciso que as empresas e outros agentes de mercado tenham a capacidade de gerar conhecimento que possa ser transformado em mercadoria.”

Cap. 9 Jennifer Rowsell (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 195): “Este capítulo é um estudo de caso sobre a interseção entre grandes editoras e a sala de aula.”

Cap. 10 Brian Street e Dave Baker (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 219): “Na pauta do debate sobre letramentos multimodais, gostaríamos de incluir a questão dos numeramentos multimodais.”

Cap. 11 Elaine Millard (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 234): “Este capítulo baseia-se em quatro casos específicos de interações aluno/professor, em que cada um dos professores – que na época conduziam, separadamente, estudos em menor escala sobre as influências do ambiente doméstico no intelecto dos filhos – fomentavam a aprendizagem de seus alunos por meio do conhecimento informal de cada aluno para satisfazer requisitos curriculares formais e, de fato, nacionais.”

Posfácio – Débora Brandt e Katie Clinton (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 254): “Estamos entusiasmadas com estudos que reúnem dois elementos vitais da pesquisa sobre letramento, Novos Estudos do Letramento e multimodalidade, a fim de explorar como as duas perspectivas se desafiam e se complementam.”

É possível que o leitor se interesse e sinta até mesmo prazer ao ler estas introduções diversas e refletir a respeito da reação que provocam. Durante a aula, surgiram diferentes perguntas e respostas, tendo em vista o que cada um poderia aprender sobre a própria escrita a partir dos breves exemplos apresentados. Nós nos perguntamos sobre quais introduções eram cativantes o suficiente para despertar a vontade de ler o trabalho inteiro. Acreditávamos que o escritor iria chegar logo à questão principal, a fim de que pudéssemos continuar a leitura? Será que o uso da primeira pessoa seria atraente, mas ao mesmo tempo suficientemente competente para que prosseguíssemos com a leitura? Ou será que as pessoas preferiam aberturas mais neutras, “acadêmicas”, que fornecessem explicações na área, novamente deixando-nos com a decisão de acreditar que o autor demonstraria dados concretos

de forma rápida o suficiente para manter nosso interesse? Quatro capítulos começaram com o uso da primeira pessoa – “Neste capítulo, eu utilizo”, (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 3); “Nós apresentamos dados” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 6); “Gostaríamos” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap.10); Estamos muito entusiasmados (“Posfácio).” Três autores fizeram da própria palavra “capítulo” o sujeito do primeiro verbo utilizado – “Este capítulo é um estudo de caso sobre [...]” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 2 e Cap. 9), “Este capítulo baseia-se em [...]” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 11). Dois capítulos eram o que chamamos de vinhetas, relatos de alguma experiência do autor em que não estava sinalizada uma referência direta ao tema e ao título do livro, mas deixava a entender que essa referência apareceria em seguida, como no capítulo 5, por exemplo, sobre as árvores nos arredores de Joanesburgo, e no Capítulo 8, sobre a metáfora dos “chapéus verdes”. Restam outros três capítulos que começam com uma voz mais “acadêmica”, informando-nos a respeito do estado do pensamento na área: “Desde o início da década de oitenta, muitos estudos têm contribuído com *insights* valiosos [...]” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 1); “O interesse no grau com que os textos [...] podem [...]” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 4), e “as palavras de Appadurai vão direto ao cerne de uma problemática central [...]” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 7). Nós dividimos estas introduções em três tipos de texto – vinheta, depoimentos pessoais, declarações universais – e, principalmente, discutimos como o escritor pretendia manter a atenção do leitor, para ganhar a confiança de que “iria direto ao ponto” e estabelecer um elo entre o tema geral e o título do livro.

Todas essas estratégias podem ser recursos importantes para que os alunos produzam textos que precisam entregar ao professor da disciplina, mas talvez ainda mais importante para aqueles que, em breve, terão de começar a escrever a tese, no sentido de avaliar se devem ou não iniciar essa próxima fase. No entanto, muitas destas questões não haviam sido necessariamente sinalizadas pela atenção mais explícita dada ao “apoio à escrita”, disponível nos manuais e livros didáticos ou nos relatos linguísticos formais na literatura sobre ESL/EAP. Do ponto de vista de um dos alunos da turma, havia algo mais em jogo:

Trabalhos de conclusão de disciplinas onde os professores enfatizam a incorporação e aplicação de um corpus compartilhado de conhecimentos, muitas vezes, não

oferecem aos alunos de pós-graduação feedback sobre estes aspectos da sua escrita, deixando ‘escondida’ a maneira como podem direcionar o que escrevem para um público acadêmico mais amplo, menos familiar e mais crítico ao qual devem se dirigir nas apresentações em congressos e nas publicações em periódicos (S. Lipinoga, comunicação individual, outubro de 2008).

Nesse sentido, algumas das dimensões aqui discutidas – por exemplo, se o leitor estaria “disposto a esperar” até que fosse mencionada a ideia central de uma vinheta, ou se uma alegação “acadêmica” complexa seria analisada – permanecem “escondidas” quando os alunos recebem orientações sobre aquilo que escrevem. Foram essas dimensões “escondidas” que receberam a atenção da turma e foram alvo de discussão ao serem projetados, na tela, exemplos de como os alunos iniciaram seus textos. Durante a discussão em aula, foram usados os termos com que descrevemos as introduções no livro “*Travel Notes*”, e então começamos a levar em consideração alguns dos critérios mais conhecidos que os leitores de trabalhos de pós-graduação utilizariam. Como esses critérios talvez não sejam tão óbvios para alunos menos experientes com escrita acadêmica em nível de pós-graduação, é de extrema importância torná-los explícitos na discussão em aula.

Contribuição

Outra questão fundamental que destacamos foi a *contribuição* do trabalho escrito, a pergunta “Para quê?”. É menos provável que alunos de graduação ouçam esse tipo de pergunta; em vez disso, espera-se que simplesmente “digam o que sabem” sobre uma determinada área para demonstrar o conhecimento adquirido. Quando ingressam em um programa de doutorado, entretanto, a expectativa é de que comecem a agregar algo novo ao conhecimento já produzido, em vez de apenas resumi-lo. Novamente, subdividimos esse tipo de pergunta, abordando a contribuição que pode oferecer um trabalho escrito: para o conhecimento, para uma área, e para sugestões de pesquisas futuras. Esta subdivisão foi considerada particularmente útil por alguns alunos; não apenas “Para quê?”, mas como esta pergunta pode (e deve) ser aplicada a diversos níveis e áreas. Como explica uma das alunas:

Eu realmente nunca havia pensado antes sobre “Para quê?” como diferentes níveis de contribuição (conhecimento, área, pesquisas futuras), e acredito que estas distinções tornem muito mais acessível a temível pergunta sobre a relevância do meu trabalho (S. Lipinoga, comunicação individual, outubro de 2008).”

A introdução do capítulo 10 do livro *Travel Notes*, por exemplo, deixou totalmente claro que os autores acreditavam estar trazendo abordagens conhecidas em uma área – multimodalidade – para outra área, onde haviam sido abordadas com menos frequência – o numeramento. Isso levou à criação de um novo termo, numeramentos multimodais. A introdução do capítulo 5 sobre as árvores, em Joanesburgo, foi menos explícita em sua contribuição; porém, conforme discutimos na aula, dados o contexto e os autores, o leitor pode ter certeza de que a pergunta “Para quê?” será abordada em breve. E isso ocorre, de fato, por meio de marcadores discursivos explícitos que associam, para o leitor, a vinheta com o tema do livro. Por exemplo, crianças da segunda e terceira séries participaram do “projeto das árvores como parte da unidade curricular *Letramento e Poder social*” (JANKS; COMBER, 2006, p. 96), em que o reconhecimento que demonstravam da densidade de árvores em bairros de classe média era visto como parte do reconhecimento que tinham dos aspectos do bairro sobre os quais foram convidadas a escrever, e os textos produzidos revelaram mais detalhes sobre a educação que haviam recebido. O letramento, portanto, está no cerne do projeto, e a introdução sobre as árvores não nos deixa esperando muito tempo.

Da mesma forma, o autor da vinheta sobre os “chapéus verdes”, no Capítulo 8, explica logo em seguida: “Neste capítulo, será traçado um discurso, seguindo uma determinada tecnologia para a produção de sujeitos pensantes – a abordagem dos Chapéus Pensantes baseia-se na categorização do pensamento em orientações cognitivas distintas” (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 174). E, de fato, todos os capítulos que havíamos considerado forneciam uma descrição explícita da orientação e contribuição da obra, tanto no início, como no capítulo 10, ou após alguns parágrafos, como no capítulo 8. Assim, ao iniciarem seus textos, os alunos da turma poderiam decidir que “gênero” de introdução empregariam, e estavam bastante cientes de que muito em breve teriam de abordar a pergunta “Para quê?” em seu relato. Sobre isso, comenta Sarah Lipinoga:

A pergunta “Para quê?” também se mostrou extremamente útil para ajudar os alunos na decisão do que incluir e excluir em seus textos, obrigando-os a perceber como cada parte se conectava à pergunta, reforçando-a”. Essas sugestões e perguntas se tornaram uma parte central das sessões de feedback e forçaram os autores a responder qual seria o tema exato de seus textos, por que eram relevantes, e como cada ideia havia contribuído para a construção do texto (S. Lipinoga, comunicação individual, outubro de 2008).

Após começar a análise das introduções dessa maneira, a turma passou a utilizar conceitos advindos mais diretamente das áreas de apoio à escrita e dos letramentos acadêmicos, resumidos anteriormente. Por terem se tornado importantes nesta turma, discuto, a seguir, os conceitos de voz do autor e de marcas linguísticas, bem como a importância que esses conceitos possuem, em termos mais gerais, à medida que os alunos migram de estágios da produção textual onde os critérios parecem mais evidentes para estágios onde os critérios parecem mais “escondidos” .

Voz do autor

Blommaert, (2005, p. 222) explica:

Voz refere-se à capacidade de fazer-se entender como um sujeito situado.” O autor relaciona este conceito ao trabalho de Bourdieu, cujo conceito de *habitus*, segundo Blommaert, “pode ser útil, desde que *habitus* seja entendido como fundamentação etnográfica, isto é, levando em conta as subjetividades concretizadas e situadas de que trata.

Assim, o escritor determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto/tese, etc. Não está apenas apresentando dados de forma supostamente objetiva, como muitos alunos podem ter sido levados a acreditar até essa fase (e depois dela); em vez disso, seu próprio *habitus* está presente no texto. Como afirma Ivanic (1998, p. 1) no prefácio de seu livro *Escrita e Identidade*

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...]

Assim, os conceitos de voz, *habitus* e identidade forneceram uma fonte externa de ideias aos alunos da turma, que aprimoraram sua produção textual ao permitir que a discussão se expandisse de uma tarefa específica para questões mais amplas, associadas a letramentos acadêmicos, retornando, depois, ao texto específico em estudo. Um movimento semelhante foi identificado com referência à noção de ponto de vista, que até certo ponto coincide com o conceito de voz, mas que originou abordagens de pesquisa específicas na área da Linguística Aplicada e, como veremos a seguir, na Linguística de *corpus* em particular.

Ponto de vista

Ken Hyland oferece uma maneira útil de descrever e analisar o processo de escrita acadêmica, documentando as maneiras pelas quais os acadêmicos escrevem em diferentes contextos. Ponto de vista, para o autor,

refere-se às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar sua integridade, credibilidade, comprometimento e a relação que mantêm com o tema e com os leitores. Por isso, sou a expressão da *persona* socialmente definida do escritor, a personalidade concebida que se materializa no ato comunicativo. (HYLAND, 1999, p. 99-101).

Da mesma forma que Ivanić e Blommaert, Hyland (1999, p. 101) argumenta que “na apresentação de conteúdo informativo, os escritores também adotam posições interacionais e avaliativas [...]” Em sua pesquisa, Hyland coletou *corpora* de textos acadêmicos em periódicos científicos na área das ciências sociais, ciências humanas e ciências naturais, e observou os marcadores linguísticos do ponto de vista que foram utilizados nessas áreas. Sua principal conclusão foi que, mesmo quando os autores tentaram

argumentar que não estavam adotando um determinado ponto de vista, ou seja, não estavam tomando uma posição em relação aos próprios dados, que permaneciam objetivos e neutros, na verdade estavam continuamente sinalizando questões de integridade, credibilidade, etc, com respeito aos dados e à relação destes com tais questões.

É provável que, para os alunos da disciplina de Letramento, não houvesse a necessidade de expressar um ponto de vista no plano ideológico (embora alguns tenham dito que passaram a maior parte de sua carreira acadêmica sendo submetidos a alegações de “verdade”), mas a contribuição de Hyland foi uma descrição linguística mais sofisticada de como as afirmações foram feitas e a posição do autor inscrita no texto. Então, os alunos poderiam agora abordar estas questões na própria escrita ao produzirem versões preliminares do trabalho de conclusão da disciplina e submeterem-nas à opinião dos colegas, além de chamarem a atenção para a natureza das alegações de credibilidade e posição autoral. O trabalho de Hyland “*também proporcionou aos alunos um referencial teórico claro e vocabulário para discutir o estilo de escrita nos textos dos colegas, questionar e controlar os níveis de certeza que se pretendia exercer dentro da própria escrita.*” (S. Lipinoga, comunicação individual, outubro de 2008). Mais uma vez, estávamos tornando bastante explícito o que muitas vezes é tratado em nível da suposição implícita, permitindo que o escritor exerça, talvez, maior controle sobre o que está afirmando e sobre a possível reação do leitor.

Marcas linguísticas

Muitas das questões com que estávamos lidando tiveram de ser marcadas em vários pontos do texto para que o leitor pudesse acompanhar o desenvolvimento de um argumento, bem como a coerência com que o escritor estava apresentando sua voz e ponto de vista. Assim, embora as introduções tivessem fornecido uma forma concreta e organizada de discutir muitas das questões levantadas, foi no corpo do texto, muitas vezes de forma mais escondida, que seriam evocados os critérios fundamentais a serem utilizados no texto. Aqui, foram empregadas referências prévias e posteriores para o mesmo argumento, às vezes utilizando-se os mesmos termos, mesmo correndo o risco da “repetição”, algo que muitas vezes inspirava bastante cautela por parte dos alunos, talvez devido à exposição a uma abordagem

mais “literária” para a escrita, quando estavam na escola (MEDWAY, 2005). Assim, Rowsell, no livro *Travel Notes* (PAHL; ROWSELL, 2006), lembra o leitor ocasionalmente de seu argumento inicial, de que há interseções entre editoras e salas de aula. Na segunda parte de seu artigo, a editora coloca o título “A interseção como um instrumento heurístico”, e mais tarde, depois de fornecer alguns dados etnográficos, resume suas conclusões como “Estudo de Caso de Interseções Locais”, “Interseções Multimodais” etc. Da mesma forma, Nichols retorna, em vários pontos, para os “Chapéus” que nos apresentou em sua vinheta de introdução, enquanto Kell, após nos conduzir ao longo de uma complexa série de colocações, retoma sua alegação inicial de Appadurai e questiona a distinção entre “local e global” (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 166).

Essas repetições lexicais e discursivas oferecem ao leitor marcas linguísticas através do texto, que se entrelaçam com ideias e argumentos complexos. Em resumo, pode parecer óbvio, mas durante a análise detalhada dos textos dos alunos, em que estes tiveram de refletir sobre sua própria escrita, essas marcas linguísticas destacaram-se como uma estratégia bastante utilizada por escritores experientes, que se sentem suficientemente seguros com relação ao uso de repetição, indicando e tornando evidente o fato de que são realmente capazes de tornar claro algo que, caso contrário, seria incompreensível. Tampouco este parece ser um aspecto superficial de apoio à escrita, mas, neste contexto, seu valor tornou-se evidente.

Estrutura

Manuais de redação em nível de pós-graduação, muitas vezes, definem uma estrutura para uma dissertação ou tese, listando as dimensões que precisam ser levadas em conta. As mais óbvias são referencial teórico, métodos, dados e conclusão. Esses termos tendem a ser destacados como essenciais para a produção de uma dissertação ou tese. Entretanto, podem tornar-se restritivos se apenas fornecerem os títulos de diferentes seções de dissertações e teses, como se cada um tivesse que seguir uma sequência normatizada. Em comparação, a disciplina discutida neste artigo tentou monitorar maneiras de incorporar esses temas a formas mais sofisticadas e integrais de se organizar a estrutura. O capítulo dos “dados”, por exemplo, não precisa ser chamado de “dados”, mas poderia ser intitulado de acordo

com termos locais da área de estudo; alguns dos dados poderiam, na realidade, ser referenciados bem no início da dissertação ou tese, a fim de fornecer exemplos concretos que apoiem as afirmações a respeito da teoria e da metodologia. Talvez as árvores, os chapéus verdes, numeramentos multimodais e os usos de *local* e *global*, que vimos acima possam, então, substituir títulos mais mecanicistas como: referencial teórico, métodos e dados. De acordo com Sarah Lipinoga, esta abordagem foi útil para aos alunos, pois

ao analisar artigos dos quais gostamos e que compartilham uma abordagem semelhante, pudemos observar as diferentes formas de organizar a estrutura de nossos próprios artigos, visando o que é mais fácil e mais difícil de compreender enquanto leitores (Lipinoga, comunicação individual, outubro de 2008).

Conclusão

Uma característica do texto (ensaio) de cinco parágrafos, tão venerada por alguns professores de produção escrita nas escolas norte-americanas, é que o texto (ensaio) deve conter uma “conclusão”. Mas como os alunos ingressam em um curso de doutorado e começam a escrever artigos para publicação, aprendem a desenvolver estratégias mais sutis para dar um desfecho ao que têm a dizer. Uma razão para isso é o fato de reconhecerem que talvez o projeto de pesquisa não esteja concluído meramente porque está sendo relatado naquele momento. Talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, em vez do que o termo “conclusão” parece sugerir: o passado. Janks e Comber (2006, p. 115), por exemplo, admitem ao iniciar o último parágrafo de seu capítulo no livro *Travel Notes*: “Nosso projeto está longe do fim” – ao falarem sobre “conexões” futuras que esperam ver através das “comunidades transnacionais.” E ao acompanhar o discurso no encerramento de vários capítulos, assim como o fizemos nas introduções, encontraríamos muitas referências ao futuro: “há uma necessidade de mais pesquisas” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 7), “Há grande potencial para mais pesquisas” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 10), “Ainda Não Chegamos Lá” (PAHL; ROWSELL, 2006, Cap. 2). E a última frase do livro usa o tempo futuro para indicar que a conclusão está de fato apontando para a futuro: “Com o

olhar constantemente direcionado ao letramento em suas especificidades, os Novos Estudos do Letramento não apenas dirigem a atenção para as forças dos sentidos ideológicos do letramento, mas cumulativamente serão capazes de contar a história das transformações ideológicas desses sentidos ao longo do tempo” (PAHL; ROWSELL, 2006, p. 258). O léxico, as transformações e o tempo, assim como a gramática, “serão capazes de expressar” (de nos sinalizar o futuro) muito além de qualquer “conclusão” estática. É assim que eu gostaria de “concluir” este artigo, contribuindo, talvez, com uma visão de futuro, propiciando maneiras de fomentar a adoção de teoria e prática na área da escrita em nossas próprias salas de aula e trabalhos futuros. Se for visto sob esta ótica, então este artigo terá (como expressa muito bem a língua inglesa por meio do tempo verbal futuro perfeito) dado sua contribuição. Sob esse ponto de vista, será adequado e fundamental ao projeto e sua contribuição, concluir com uma citação de Sarah Lipinoga, que comenta os fatores contextuais que viabilizaram o *feedback* do grupo (colegas/tutor) por meio de meios eletrônicos.

Como os alunos vinham de uma série de disciplinas dentro da área geral da educação (história, leitura/escrita/letramento, linguística etc), este processo fez com que confrontassem suas próprias suposições ou normas de escrita acadêmica “correta” em relação a estes diferentes aspectos, bem como deixassem bastante claro aos colegas por que estavam adaptando esses aspectos de diferentes maneiras. Além disso, esse processo pode ser assustador e deixar os autores-aprendizes vulneráveis; contudo, um ambiente de sala de aula onde todos estavam dispostos a compartilhar o próprio trabalho, bem como oferecer feedback aos outros ajudou a aliviar a tensão e envolver o grupo em feedback colaborativo e construtivo. E, sem dúvida, os aspectos conferiram ao grupo um vocabulário coletivo para tornar explícitas as dúvidas ou críticas que surgiram, em vez de apenas se ter a sensação de que algo não estava claro; isso nos ajudou a especificar, em nossa própria escrita e na do outro, exatamente por que algo não estava claro e discutir a questão de maneira significativa (S. Lipinoga, comunicação individual, outubro, 2008).

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Sarah Lipinoga por seus comentários a este artigo, os quais foram incluídos aqui como comunicação individual, e que ajudaram a sinalizar para o leitor o tipo de observações orais feitas pelos alunos em sala de aula, reforçando o caráter interativo do processo que estamos descrevendo.

Notas

- 1 O termo *vinheta*, neste contexto, deve ser entendido como sinônimo de “exemplo”.
- 2 À tabela que se apresenta neste artigo o autor Brian Street sugere acréscimos, em comparação a primeira versão publicada no *Working Papers in Educational Linguistics*, em 2009. Três são os itens acrescentados e disponibilizados pelo autor, em novembro de 2010, quando de sua permanência no Brasil como professor convidado. No item “Enquadramento”, o autor acrescenta “Finalidades/Objetivos/Argumentos”; quanto a “Marcas linguísticas”, inclui “Clareza. Ex.: ‘Explique o que você irá dizer/diga-o/ explique o que você tem dito’”; em relação à “Introdução”, o autor adiciona “Indicações”, e dentro do escopo geral do item “Estrutura”, acrescenta “Argumento”.
- 3 Os itens destacados em itálico nesta Tabela, conforme já explicitado na nota 2, são acréscimos sugeridos e disponibilizados pelo autor Brian Street em novembro de 2010. Logo, não são discutidos no interior do artigo; apenas referenciados na Tabela 1.
- 4 Em português, pode ser traduzido por Notas de Viagem dos Novos Estudos do Letramento: Estudos de Caso na Prática.
- 5 O “chapéu verde”, como exemplo dos chapéus pensantes, é uma metáfora para uma estratégia de desenvolvimento de ideias, elaborada, originalmente, para a área de negócios.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Genre and cognitive development: beyond writing to learn*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE

GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão, SC. *Proceedings...* Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa, Catarina, 2007.

_____. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

_____. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In: _____; PRIOR, P. (Ed.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

_____; PRIOR, P. (Ed.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BIZZELL, P. Cognition, convention, and certainty: what we need to know about writing. *PRE/TEXT: a Journal of Rhetorical Theory*, Arlington, v. 3, n. 3, p. 213-244, sept./nov. 1982.

BLOMMAERT, J. Bourdieu the ethnographer: The ethnographic grounding of habitus and voice. *The Translator*, Manchester, UK, v. 11, n. 2, p. 219-236, 2005.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: Falmer Press, 1990.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HYLAND, K. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In: CANDLIN, C.; HYLAND, K. (Ed.). *Writing texts, processes and practices*. London: Longman, 1999. p. 99-121.

_____. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, Kidlington, Oxford, v. 20, n. 3, p. 207-226, 2001.

HYLAND, K. *English for academic purposes: an advanced resource book*. London: Routledge, 2006.

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

_____. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, Abingdon, Oxon, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JANKS, H.; COMBER, B. Critical literacy across continents. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed). *Travel notes from the new literacy studies: instances of practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 95-117.

KRESS, G.; STREET, B. Multi-modality and literacy practices. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). *Travel notes from the new literacy studies*. Bristol, England: Multilingual Matters, 2006. p. vii-x.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

_____; _____. The 'academic literacies' model: theory and applications. *Theory into Practice*, Philadelphia, PA, US, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Moving towards an academic literacies pedagogy: dialogues of participation. In: GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (Ed.). *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models*. New York: Palgrave Macmillan Ltd, 2006. p. 30-45.

_____; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, London, 4, p. 5-32, 2008.

MARTIN, J. Design and practice: enacting functional linguistics in Australia. *Annual Review of Applied Linguistics*, Shaftesbury Rd, Cambridge, UK, v. 20, suppl., p. 116-126, 2000.

MEDWAY, P. Literacy and the idea of english. *Changing English*, Abingdon, Oxon, UK, v. 12, n. 1, p. 19-29, 2005.

MITCHELL, S. *Thinking writing: news from the writing in the disciplines initiative*. London: University of London/Queen Mary

Language/Learning Unit, 2006. Report from Consortium for Writing in the Disciplines.

PAHL, K.; ROWSELL, J. (Ed.). *Travel notes from the new literacy studies: case studies in practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2006.

PRIOR, P. *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RUSSELL, D. *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: a curricular history*. Carbondale, IL: South Illinois University Press, 1991.

RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão, SC. *Proceedings...* Tubarão, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. Genre in Writing across the Curriculum (WAC) and Academic Literacies (ACLITS).

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

_____. *Social Literacies*. London: Longman, 1995.

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

THESEN, L.; VAN PLETZEN, E. (Ed.). *Academic literacy and the languages of change*. London: Continuum, 2006.

“Hidden” features of academic paper writing

Abstract

This paper describes the development of a set of working concepts to enable students and their professors to address issues involved in the writing of academic papers. It draws upon recent theoretical turns in the fields of Writing in the Disciplines (WiD), Genre Studies and Academic Literacies, and considers whether and how such theory can be adapted to practice. Whereas dominant models of student writing (ESP; ESL) have tended to emphasise formulaic lists of things to be covered, usually in terms of the structure of the essay (e.g., introduction; theory; methods; data), this approach focuses on the more hidden features that are called upon in judgments of academic writing that often remain implicit. The paper describes how, during a literacy course at GSE, a table of terms was drawn up for making explicit the criteria used for assessing and reviewing academic papers. In the first instance this framework was applied to the chapters of an edited book, with particular respect to the opening sections, using a typology of “vignettes, personal, declarative.” The terms in the hidden features table as a whole were then used to review drafts of students’ assignments for the course. The paper concludes with some student

Dimensiones “escondidas” en la escritura de los artículos académicos

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir el desarrollo de un conjunto de conceptos funcionales que permitan a los profesores y estudiantes abordar las cuestiones relativas a la escritura de artículos académicos. En ese sentido, está basado en las recientes contribuciones teóricas de la áreas denominadas “escrituras en el ámbito de las disciplinas” (*Writing in the Disciplines*, WiD), Estudios de Géneros (*Genre Studies*) y Literacidades Académicas (*Academic Literacies*) y se considera cómo, tal teoría puede ser adaptada a la práctica. En la medida en que los modelos dominantes de enseñar la producción textual (ESP, ESL) tienden a enfatizar el uso de listas que siguen patrones establecidos de ítems que tienen que ser seguidos, generalmente en relación a la estructura del texto académico (por ejemplo, introducción, referencial teórico, método, datos) el abordaje aquí propuesto se concentra en las dimensiones escondidas que son observadas en las evaluaciones de la escrita académica, aunque muchas veces permanezcan implícitas. Este texto describe la elaboración durante una disciplina de Literacidad en la Facultad de Educación (*Graduate School of Education*, GSE) de la Universidad de Pensilvania, de una tabla con términos para explicar claramente los criterios de evaluación y revisión de los artículos académicos. El

responses, and the implications for wider applications in support of academic writing are considered.

Key-words: Academic papers. Writing. Hidden Features.

primer paso fue el de aplicar esa tabla a los capítulos de un libro editado, específicamente en las introducciones y fue utilizada la siguiente tipología: viñetas, declaraciones personales y universales. Posteriormente, los términos presentes en la tabla relativa a las dimensiones escondidas sirvieron de base para analizar las versiones pre-eliminares de las tareas con los estudiantes de la disciplina. Finalmente, el artículo presenta algunas de las respuestas realizadas por los estudiantes y las implicaciones más amplias que dan apoyo a la escritura académica.

Palabras claves: Artículo académico. Escritura.

Brian Street

E-mail: bvstreet@gmail.com

Tradução de Armando Silveiro

E-mail: armando.silveiro@gmail.com

Contribuições de Adriana Fischer

Endereço: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho – Campus de Gualtar – 4710-057 – Braga – Portugal.

Telefones: +351253604249/+351253604688

E-mail: adrifischer@iecp.uminho.pt

Recebido em: 3/7/2010

Aprovado em: 15/10/2010