

CONTRIBUIÇÕES REFLEXIVAS PARA OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

REFLECTIVE CONTRIBUTIONS TO THE ACADEMIC LITERACY STUDIES

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20283

André Henrique de Marafigo¹

Rosana Mara Koerner²

Resumo: Este trabalho objetiva oferecer reflexões acerca do estudo do letramento acadêmico apoiando-se na proposição na discussão das noções de domínio semiótico, comunidade acadêmica e *insider*. Após as proposições, apresenta-se uma análise de dados à luz dos conceitos e pautada na metodologia de Análise do Conteúdo visando verificar, prototipicamente, a aplicabilidade das noções referidas. Evidenciou-se a possibilidade de observar os dados sob a ótica de comunidade acadêmica e de diferentes tipos de *insider*. Ademais, espera-se que as reflexões propostas sejam relevantes na construção de espaços universitários mais democráticos e acolhedores, de acordo com a individualidade de discentes que compõem a universidade.

Palavras-chave: letramento acadêmico; ensino superior; comunidade acadêmica; *insider*.

Abstract: This study seeks to offer reflections about the study of academic literacy supported by the conceptual discussion of semiotic domain, academic community and the insider. Following these propositions, a data analysis is presented considering these concepts and based on content analysis methodology, seeking to verify, in a prototypical way, the applicability of the elaborated concepts. It was seen as evident that the data could be examined from the perspective of the academic community and different types of insiders as proposed. Furthermore, it is hoped that these reflections can be relevant to the creation of more democratic and welcoming university spaces, considering the individuality of the students who constitute the university.

Keywords: academic literacy; higher education; academic community; insider.

Introdução

A democratização do ensino superior e a crescente facilidade de acesso a esse nível de instrução têm movido inúmeros questionamentos e pesquisas principalmente ao longo das

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/Univille). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Univille. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). Professor no Colégio Univille Joinville. E-mail: marafigo.ah@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5684-0636>.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestra em Linguística Aplicada pela Unicamp. Graduada em Pedagogia e Letras pela Univille. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia e do PPGE da Univille. E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>.

últimas décadas. Se há cerca de um século a graduação era uma realidade elitista e reservada somente aos abastados, hoje, após uma série de mudanças sociais e de políticas públicas, sobretudo no Brasil, os frequentadores da esfera acadêmica são mais heterogêneos no que diz respeito às classes sociais das quais advêm. Esse movimento pode ser observado, por exemplo, na motivação que o italiano Umberto Eco (2000)³ encontrou para produzir sua obra *Como se faz uma tese*, da qual a introdução apresenta justificativas pautadas na mudança do público universitário para o porquê da necessidade de compor um livro que “ensine” a redigir um trabalho acadêmico.

Outro indicativo da preocupação acerca da qualidade e das oportunidades presentes na esfera universitária é a vertente acadêmica dos Novos Estudos do Letramento. Em 2006, Lea e Street publicaram sua importante sistematização intitulada “*The ‘academic literacies’ model: theory and applications*” – ou “*O modelo de ‘letramentos acadêmicos’: teoria e aplicações*” conforme tradução de Komesu e Fischer (2014) –, a qual tem guiado muitas das pesquisas dedicadas a investigar a educação no ensino superior.

Almejando corroborar o referido estudo e motivado igualmente pela preocupação com a qualidade da instrução superior, esta pesquisa empírica de caráter qualitativo objetiva oferecer contribuições reflexivas acerca do letramento acadêmico com base nos pressupostos de Gee (2003; 2008) sobre os conceitos de “comunidade” e “*insider*”. Em um primeiro momento, busca-se de fato expor as contribuições conceituais por meio da discussão teórica. Secundariamente, apresenta-se a análise de dados pautada na metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005) na tentativa de articular as contribuições conceituais com a realidade empírica dos dados acionados para a pesquisa, os quais compõem um banco sobre letramento acadêmico produzido durante um estágio de pós-doutorado.

O texto está dividido de modo a contemplar inicialmente o conceito de letramento acadêmico, seguido de discussões sobre domínios semióticos e *insider* e *outsider*, para, então, construir as duas noções já mencionadas e a análise de acordo com essas noções, encerrando-se com algumas considerações finais.

1 Letramento acadêmico

Assumindo o trabalho de Lea e Street (2006) como norteador do conceito de letramento acadêmico, é possível inferir que a leitura e a escrita enquanto práticas sociais nesse âmbito se

³ O ano da primeira publicação da obra é 1977. O ano junto do nome do autor se refere à versão utilizada no embasamento deste trabalho.

referem à formação e ao amadurecimento de habilidades direcionados aos discursos e às suas regras que permeiam a universidade. De modo sistemático, o letramento acadêmico pode ser observado em uma relação triádica que compreende: 1) a “habilidade de estudo”, 2) a “socialização acadêmica” e 3) os “letramentos acadêmicos”. Esses três itens correspondem também ao nome dado a cada um dos modelos⁴ elaborados por Lea e Street (2006).

De acordo com os autores, o primeiro modelo, o de “habilidade de estudo”, versa sobre a autonomia do estudante referente às habilidades de leitura e escrita intermediadas por seus próprios aspectos cognitivos, ou seja, é um modelo que vislumbra características linguísticas individuais relacionadas à superficialidade da linguagem, compreendendo âmbitos estruturais, estilísticos, normativos e padronizados dos textos de uma língua aplicados na esfera universitária, uma vez que se espera que graduandos, isto é, indivíduos que já superaram a educação básica, detenham muito bem tais competências e passem a fazer uso delas nesse novo âmbito.

O segundo modelo, nomeado como “socialização acadêmica”, por sua vez, compreende o contexto externo ao estudante, mas ainda no ambiente universitário. Aqui assume-se a linguagem como algo mais profundo e social, em contraponto ao modelo 1, que visa a superficialidade e a individualidade. No modelo 2, os textos são levados à esfera dos gêneros discursivos e das interações sociais e estão muito mais situados como modos de pensar, falar e agir. Aspectos estruturais ainda se fazem presentes; no entanto, assume-se que os gêneros discursivos são imbuídos de certa estabilidade e que basta o estudante tomar consciência e ter domínio dessas características estáveis para que obtenha sucesso em sua trajetória acadêmica, tanto em termos individuais quanto coletivos.

O terceiro e último modelo, o de “letramentos acadêmicos”, é, possivelmente, o mais complexo dos três. Neste, são observados aspectos individuais e identitários do estudante e enfatizam-se nuances mais subjetivas que o atravessam. Se os modelos 1 e 2 preocupam-se, respectivamente, a) com o domínio sobre a norma padrão e as regras textuais acadêmicas e b) a veiculação dos discursos e sua apreensão e produção contextualizada, o modelo 3 lança olhares para as disputas políticas, para os jogos de poder, para a configuração das identidades e para as relações interpessoais do estudante. A complexidade deste modelo se dá justamente por ser uma manifestação subjetiva que depende de muitas outras subjetividades, como, por

⁴ A tradução do nome dos modelos foi utilizada conforme a tradução do trabalho de Lea e Street (2006) oferecida por Komesu e Fischer (2014).

exemplo, a gestão do reitor de uma universidade, a trajetória de formação de um docente e até mesmo as condições de acesso e permanência do ensino superior ofertadas por políticas públicas pensadas por gestores estatais; todas essas variáveis possuem papel mais ou menos determinantes no sucesso acadêmico do próprio universitário.

Desse modo, e compreendendo que os três modelos não coexistem em segmentos limitados entre si, mas se interpelam ao longo da formação de um estudante, pode-se considerar que o letramento acadêmico não se relaciona somente com as habilidades de leitura e de escrita, embora elas tenham grande importância nesse processo. Condições subjetivas que extrapolam o alcance do discente também interferem na sua trajetória, uma vez que a esfera universitária está longe de se constituir somente de práticas discursivas.

2 Domínios semióticos, práticas sociais e a relação *insider-outsider*

Embora a sistematização ofertada por Lea e Street (2006) sirva para panoramizar o processo de letramento acadêmico, é necessário ressaltar a brevidade com a qual o modelo 3 é tratada. Por isso, evoca-se a noção de “domínios semióticos” proposta por Gee (2003) para articular melhor os propósitos deste trabalho.

Para o autor, as manifestações sociais estão divididas em grupos subjetivos delimitados em certo grau, mas não de modo exato. Fala-se dessa falta de exatidão porque não há um limite entre o “início” e o “fim” dos domínios semióticos, mas eles são, de certo modo, facilmente identificáveis: “Domínios semióticos e grupos por afinidade geralmente não possuem limites muito definidos (embora alguns o tenham), e em qualquer caso esses limites são muitas vezes fluidos e alteráveis” (Gee, 2003, p. 35, tradução própria⁵).

Desse modo, um domínio semiótico é um campo social cuja definição é dada por meio de práticas sociais, as quais, por sua vez, compreendem os comportamentos, as ações, as crenças, as especificidades identitárias, as trocas dialógicas e tudo o mais que compete à interação humana voltada a um contexto social. É possível entender, então, que a relação entre as noções de domínio semiótico e de prática social é dicotômica, uma vez que um domínio semiótico agrupa práticas sociais e as práticas sociais definem um domínio semiótico.

O adjetivo “semiótico” junto da expressão não é à toa. Gee (2003) o utilizou dessa forma porque as práticas sociais correspondentes a determinado domínio não se restringem

⁵ “Semiotic domains and affinity groups often don’t have sharp boundaries (though some do), and in any case the boundaries are often fluid and changing”.

necessariamente a gêneros ou signos linguísticos, mas podem englobar qualquer prática social, discursiva, linguística, gestual, entre outras. Daí que o termo “semiótico” realiza a conexão necessária entre os comportamentos realizados pelos membros de um grupo e o caráter multimodal presente na expressão desses comportamentos. Essa multissemiose comportamental e permeada de diversas linguagens recebe o nome de “gramática de concepção”, assim sustentada pelo autor:

Domínios semióticos têm o que eu chamo de gramática de concepção. Cada domínio possui uma gramática de concepção interna e externa. Por gramática de concepção interna eu me refiro aos princípios e aos padrões pelos quais alguém consegue reconhecer o que é e o que não é aceitável em um domínio semiótico. Por gramática de concepção externa, eu me refiro aos princípios e padrões pelos quais alguém consegue reconhecer o que é e o que não é uma prática social e uma identidade comum ou aceitável considerando o grupo de afinidade associado ao domínio semiótico (Gee, 2003, p. 30, tradução própria⁶).

Tal acepção corrobora a visão de Becker (2009, p. 19) quando diz: “Uma sociedade tem muitos grupos, cada qual com seu próprio conjunto de regras, e as pessoas pertencem a muitos grupos ao mesmo tempo. Uma pessoa pode infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às regras de outro”. De forma sintética, os domínios semióticos constituem gramáticas de concepção, as quais são formadas pelos diversos signos (texto, imagem, som, comportamento, crenças, gestos, posturas, identidades etc.) que dão forma às práticas sociais de determinada comunidade:

Sistemas semióticos são criações humanas culturais e históricas que foram formuladas para engajar e manipular pessoas de certas maneiras. Eles tentam, por meio de seu conteúdo e suas práticas sociais, recrutar pessoas para pensar, agir, interagir, valorizar e sentir de certos modos específicos. Nesse sentido, tentam fazer com que as pessoas aprendam e assumam determinadas identidades novas, para se tornar, em determinado tempo e espaço, certo tipo de pessoa. Na verdade, a sociedade como um todo é simplesmente uma teia dessas muitas diferentes identidades e suas características associadas a atividades e práticas (Gee, 2003, p. 43-44, tradução própria⁷).

⁶ “Semiotic domains have what I call design grammars. Each domain has an internal and an external design grammar. By an internal design grammar, I mean the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not acceptable or typical content in a semiotic domain. By an external design grammar, I mean the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not an acceptable or typical social practice and identity in regard to the affinity group associated with a semiotic domain”.

⁷ “Semiotic systems are human cultural and historical creations that are designed to engage and manipulate people in certain ways. They attempt through their content and social practices to recruit people to think, act, interact, value, and feel in certain specific ways. In this sense, they attempt to get people to learn and take on certain sorts of new identities, to become, for a time and place, certain types of people. In fact, society as a whole is simply the web of these many different sorts of identities and their characteristic associated activities and practices”.

Num novo patamar, integrar um domínio semiótico seria o mesmo que dominar a gramática de concepção desse domínio, ou seja, tornar-se um falante. Para Gee (2003), assim como para Becker (2009), todas as pessoas fazem parte de múltiplos domínios, isto é, “falam” diversas gramáticas concepcionais. Essa acepção de falante concepcional seria a base para compreender o que é um *insider*.

Levando-se em conta as considerações expostas sobre domínios semióticos e gramática concepcional, um *insider* (atenção ao prefixo *-in*, “dentro de”, no inglês) seria aquele capaz de se comunicar e de produzir sentidos dentro de um domínio; além disso, também é o indivíduo capaz de “julgar” as práticas sociais que podem ou não ser reconhecidas como pertencentes a esse domínio. Por conseguinte, *outsider* (atenção ao prefixo *-out*, “fora”, no inglês) trata-se do oposto, o indivíduo que não é integrante, não realiza as práticas sociais específicas e não possui conhecimento dos parâmetros da gramática concepcional de determinado domínio. Uma forma de ilustrar essa relação *insider/outsider* é pensar, por exemplo, religiões: pessoas que integram o domínio semiótico do cristianismo são *insiders* desse domínio, mas, geralmente, *outsiders* das religiões de matrizes africanas, e vice e versa. De modo mais específico, católicos integram o domínio catolicista, mas não o protestante, e vice e versa.

É importante ressaltar que as delimitações acerca dos conceitos de *insider/outsider* são imprecisas, embora sejam noções amplamente utilizadas, de acordo com as consultas feitas à literatura para a composição deste trabalho. Não há uma formulação absoluta relacionada a esses termos, fazendo-os variar de acordo com o campo e o autor que os utiliza. Becker (2009) parece atribuir o conceito de *outsider* ao indivíduo que expressa um desvio de regra na maioria dos casos, alguém que a princípio conhece as regras, mas as infringe. Por conseguinte, *insider* seria aquele que obedece a regras e delas não desvia. Gee (2003), de outro modo, define *insider* como alguém que faz parte de uma comunidade, participa e opera ativamente nela por meio de determinadas práticas sociais que podem ser colocadas como signos de uma linguagem extremamente multissemiótica, o que, por conclusão, tornaria *outsider* aquele que não conhece, reconhece ou não é “fluyente” nessa linguagem, isto é, não conhece ou não participa de determinada comunidade.

Essas duas vertentes para esses dois conceitos surgem de cenários bastante diferentes e podem resultar em aplicações diversas, embora se utilizem dos mesmos significantes. Para Becker (2009), *outsider* é aquele visto pelos *insiders* como passível de punição ou alguém

desviante⁸; para Gee (2003), *outsider* é aquele que não tem conhecimento das práticas sociais de uma comunidade. Para este trabalho, as formulações de Gee serão preferidas sobre as de Becker em razão de atenderem melhor aos objetivos e às indagações aqui estabelecidos.

3 Comunidades acadêmicas e membros

Esta seção se ocupa em apresentar os dois pressupostos mencionados anteriormente: o de comunidade, referindo-se mais especificamente a comunidades acadêmicas, e o de membro, que será subdividido em membro tipo 1 e membro tipo 2.

3.1 Comunidades acadêmicas

Como fundamentado anteriormente, Gee (2003) conceitualiza a sociedade enquanto um amalgamado de teias formado pelos diversos domínios semióticos existentes e que se referem a um conjunto específico de práticas sociais. Em outra obra, intitulada *Social linguistics and literacies* (2008), o autor se ocupa em analisar mais a fundo as relações discursivas observadas na sociedade. Nesse ínterim, existe uma diferenciação entre o que compõe um discurso e um Discurso (com “d” maiúsculo).

Diferentemente da generalização amplamente atrelada ao termo discurso, isto é, interações comunicativas no geral, um Discurso se trata mais refinadamente das práticas sociais que identificam um indivíduo dentro de um contexto social. Essa diferenciação provém principalmente do que o autor entende como língua: não se trata somente de dominar aspectos gramaticais, diferentes estruturas de gêneros e regras denotadas pela norma padrão. De modo mais elevado, é como se língua, para o autor, fosse a junção inseparável de três conceitos linguísticos: sintaxe (estrutura linguística), semântica (atribuição de sentido a essas estruturas) e pragmática (o reconhecimento do contexto situacional em que a língua ocorre). Em outros termos, língua não versa exclusivamente sobre arquitetar uma estrutura correta e contextual, mas se trata de um reconhecimento de nuances situacionais determinadas:

Na verdade, o assunto vai mais longe: não se trata apenas de língua e de ação que devem “se encaixar” apropriadamente. No uso da linguagem socialmente situada o indivíduo deve simultaneamente dizer a coisa “certa”, fazer a coisa “certa”, e em tal

⁸ “Podemos descrever como desvio qualquer coisa que difere do que é mais comum. Nessa concepção, ser canhoto ou ruivo é desviante, porque a maioria das pessoas é destra e morena” (Becker, 2009, p. 16).

dizer e fazer também expressar crença, valores e atitudes “certos” (Gee, 2008, p. 151, tradução própria⁹).

Ao transpor essas considerações para os estudos do letramento acadêmico, é possível inferir que o primeiro e o segundo modelo têm foco na aquisição da formalidade e da estrutura da língua e na performatividade e dialogização por meio dessa aquisição, enquanto o modelo 3 voltaria a atenção para perguntas como “aonde essas interações acontecem?”, “quem são os indivíduos que participam delas?” e “que outros contextos fazem parte dessa interação?”, uma vez que nesse modelo em específico encontram-se as subjetividades voltadas à constituição identitária do estudante enquanto acadêmico, sua trajetória anterior e durante a academia, as oportunizações prévias e presentes em sua vida e os jogos de poder e políticos que ocorrem entre universidades e entes universitários.

Desse modo, torna-se viável compreender que o processo de letrar-se academicamente também perpassa aprender a reconhecer quais são os dizeres, os fazeres, as crenças, as atitudes, a história, os discursos e outras tantas práticas sociais e semioses que constituem determinada comunidade. Consequentemente, os processos que formaram a comunidade de Letras, a de Direito, a de Ciência da Computação etc. são diferentes e fazem parte da formação identitária do estudante e do seu processo de adentrar em uma comunidade para tornar-se membro dela.

Assim, então, é formado o primeiro conceito a ser proposto: uma comunidade acadêmica se trata de um grupo de indivíduos voltados a uma área científica e que, de acordo com suas práticas sociais, são facilmente reconhecíveis como membros de um grupo que se dedica a ela.

Esse ponto de vista acerca de comunidades acadêmicas tange o que Gee (2008) compreende enquanto Discurso e que foi explicitado anteriormente:

Um Discurso com “D” maiúsculo é composto de formas distintas de falar/escutar e, geralmente, também, escrever/ler combinadas com formas distintas de atuar, interagir, valorizar, sentir, vestir-se, pensar, acreditar, com outras pessoas e com vários objetivos, ferramentas e tecnologias, para então encenar identidades específicas socialmente reconhecíveis engajadas em atividades específicas socialmente reconhecíveis. [...]

Discursos não são unidades ou pequenas caixas com limites estreitos. Em vez disso, eles são maneiras de reconhecer e se fazer reconhecer a como “certos alguêns” estão fazendo certos “o quês” (2008, p. 155-156, tradução própria¹⁰).

⁹ No original: “In fact, the matter goes further: It is not just language and action which must ‘fit’ together appropriately. In socially situated language use one must simultaneously say the ‘right’ thing, do the ‘right’ thing, and in such saying and doing also express the ‘right’ beliefs, values, and attitudes”.

¹⁰ “A Discourse with a capital ‘D’ is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing,

Essa noção também pode ser verificada em outro trabalho de Street (2010, p. 544): “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 adição do adjetivo “acadêmica” junto do nome “comunidade” é o movimento que torna esse conceito algo de maior relevância para os estudos do letramento acadêmico, pois, assim, discutir o processo de um estudante se tornar um *insider*, um membro, é, na verdade, discutir o processo de um estudante se tornar um *insider*/membro de determinada comunidade, pois, como Gee (2003) justifica, quando alguém está no processo de se tornar um membro, isso significa que esse indivíduo objetiva se tornar um membro de uma comunidade específica.

3.2 Tipos de membros

Exposto o conceito de comunidade científica, foca-se então a discussão do conceito de membro. Primeiramente, cabe justificar que “membro” é uma escolha tradutória para o termo *insider*, optada pela possibilidade de sua relação com a palavra comunidade (“membro de uma comunidade”) e pela adoção dele em outros trabalhos, como em Zavala (2010, p. 73): “há diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes de culturas minoritárias trazem de seus contextos e aquelas que devem adquirir para tornarem-se ‘membros’ dos Discursos acadêmicos”. Justificada a escolha, passa-se às considerações reflexivas sobre tal conceito.

O arcabouço teórico utilizado até aqui tem relacionado a noção de *insider* intimamente à “aquisição” de um Discurso, ou, mais corretamente, à assimilação de uma gramática concepcional formada por práticas sociais. Pouco será desviado dessa noção cunhada ao longo deste trabalho, mas antes da proposição da divisão do conceito de membro, é preciso ainda inteirar-se de alguns detalhes acerca do processo de aquisição mencionado.

Segundo Gee (2008), as pessoas possuem domínio sobre Discursos primários e secundários, compreendendo um Discurso primário como aquele adquirido ainda na infância concomitantemente à aquisição da linguagem e constituído principalmente pelos Discursos

with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities. [...] Discourses are not units or tight boxes with neat boundaries. Rather they are ways of recognizing and getting recognized as certain sorts of whos doing certain sorts of whats”.

praticados pela família de acordo com as comunidades das quais ela participa. Já os Discursos secundários são entendidos como aqueles adquiridos ao longo da trajetória de vida de um indivíduo conforme ele passa a integrar novas comunidades, tal qual escola, grupos de esporte, grupos de jogos, clubes de livro etc. Nessa concepção, o Discurso praticado pelas comunidades acadêmicas é definidamente um Discurso secundário.

Entendendo-se então que domínios semióticos podem ser “aprendidos”, o autor denota que essa aprendizagem pode se dar de dois modos: passivo, quando há somente compreensão básica acerca das práticas sociais de determinada comunidade, e ativo, quando o novo membro é capaz de operar na produção de sentidos e, conseqüentemente, colaborar com a manutenção e o aprimoramento da comunidade discursiva.

Outra contribuição relevante para essa formulação é pensar que raramente todos os membros de uma determinada comunidade se conhecem ou sabem da existência um do outro. É por isso que as práticas sociais são as determinantes de uma comunidade, e não as pessoas que a constituem, e é pelas práticas sociais específicas de uma comunidade que alguém pode se identificar como um membro ou ser identificado como parte dela por um semelhante. A comunidade acadêmica de Letras, por exemplo, pode-se dizer que é composta por todo o público frequentador e egresso dos cursos de Letras, Linguística e Literatura espalhados pelo Brasil e pelo mundo, o que faz com que seja impossível que todos os integrantes dessa comunidade se conheçam; no entanto, em razão das práticas sociais que dão forma a essa comunidade acadêmica, um linguista ou um professor brasileiro da área potencialmente encontraria afinidades com um linguista ou um professor indiano. Assim sustenta Gee:

Uma vez que domínios semióticos são compartilhados entre grupos de pessoas que os detêm por meio de práticas sociais distintas, ganhamos o potencial de nos unir a esse grupo social, de nos tornarmos afiliados a esse tipo de pessoa (mesmo que não as vejamos todas, ou qualquer uma delas, cara a cara) (Gee, 2003, p. 23, tradução própria¹¹).

Tem-se, portanto, que o conceito de membro se refere a um indivíduo que compreende, internaliza e pratica a gramática concepcional de uma comunidade. O foco deste trabalho, contudo, é a esfera acadêmica, e em relação a ela é possível observar uma variação desse conceito em duas repartições menores contidas nele. Retomando o autor:

¹¹ “Since semiotic domains usually are shared by groups of people who carry them on as distinctive social practices, we gain the potential to join this social group, to become affiliated with such kinds of people (even though we may never see all of them, or any of them, face to face)”.

Mesmo que não seja necessário agir de acordo com determinada prática social (por exemplo, jogar basquete ou argumentar diante de um júri) para poder entender textos que pertençam a ou sejam sobre tal prática, você pode *potencialmente* dar sentidos mais profundos a esses textos se for capaz. Essa afirmação equivale a dizer que produtores (pessoas que de fato se engajam em uma prática social) são *potencialmente* melhores consumidores (pessoas que conseguem ler ou entender textos que pertençam a uma prática social ou que sejam sobre ela) (Gee, 2003, p. 15, tradução própria¹²).

Isso pode significar dizer que, mesmo que um estudante seja capaz de se inteirar do discurso acadêmico, dos seus gêneros, das suas dinâmicas e do seu universo, ele será mais bem integrado à comunidade quando se tornar um produtor. Diante disso, arrisca-se a proposição de uma divisão do conceito de membro em outros dois conceitos: Tipo 1) Aquele que se apropria do modelo 1 e 2 de letramento acadêmico e não tem pretensões acerca do 3, isto é, firmar uma identidade acadêmica, e por conseguinte adentra a comunidade como um consumidor (por exemplo, pessoas que buscam formação com intuito majoritariamente profissional); e Tipo 2) Aquele que, além de se apropriar dos modelos 1 e 2, também se projeta no modelo 3 e busca constituir uma identidade acadêmica, adentrando a comunidade como um produtor (por exemplo, indivíduos que buscam desenvolver pesquisas e outras contribuições por meio da pós-graduação ou demais vínculos com instituições de ensino superior e afins).

Essa distinção se torna relevante e é justificada em razão do que anteriormente foi discutido acerca do terceiro modelo de letramento. O processo de letrar-se academicamente é tão individual e particular quanto o próprio sujeito que o inicia. As nuances do modelo 3 incluem nesse processo coisas que estão além desse indivíduo (como política de ingresso e permanência no ensino superior, a gestão da instituição, a trajetória dos docentes que contribuirão com esse processo, os aspectos de formação da identidade do discente prévios ao ingresso no ensino superior, entre muitas outras), mas também abarca a própria subjetividade do graduando e, dentro disso, o objetivo que ele tem ao buscar tal formação.

O conhecimento popular não permite dizer que todas as pessoas que adentram uma faculdade ou uma universidade buscam se tornar pesquisadoras. Parte delas almeja buscar formação profissional, aprofundamento de conhecimentos técnicos, atualizações para obter um cargo melhor em seu ambiente de trabalho e diversas outras possibilidades denotadas pela

¹² “While you don’t need to be able to enact a particular social practice (e.g., play basketball or argue before a court) to be able to understand texts from or about that social practice, you can *potentially* give deeper meanings to those texts if you can. This claim amounts to arguing that producers (people who can actually engage in a social practice) *potentially* make better consumers (people who can read or understand texts from or about the social practice)”

existência, a exemplo, de cursos técnicos e mestrados profissionais. O reconhecimento do objetivo pessoal do estudante frente ao seu processo de formação, e consequentemente em qual tipo de membro ele melhor se encaixa, é fundamental para que as oportunidades oferecidas a ele ou disponíveis no ensino superior atendam tanto aos critérios acadêmicos quanto aos critérios pessoais do discente.

A proposta dessa divisão conceitual a partir do conceito de membro, no entanto, não torna os estudantes que se encaixam melhor no tipo 1 *outsiders* da comunidade acadêmica. Pelo contrário, eles fazem parte dela, mas sua distinção é em termos de contribuição ativa e manutenção das práticas sociais pertencentes à gramática concepcional do grupo. Enquanto os discentes que possuem melhor afinidade com o tipo 2 potencialmente se engajarão na produção de conhecimentos e na constante atualização do próprio domínio semiótico voltado a determinada área do saber, ou seja, serão ativos dentro da comunidade acadêmica, os discentes melhor alocados no tipo 1 potencialmente buscarão se atualizar da produção desses novos estudos, de novas práticas, de novas técnicas e de novos avanços da área em que ingressaram, não necessariamente propondo essas novidades, mas ainda capazes de compreendê-las e agir de acordo com as práticas sociais que as constituem.

Lançando mão da didática que uma sistematização tem a oferecer, o quadro a seguir ilustra a relação entre as noções advindas da bifurcação do conceito de membro:

Quadro 1 – Sistematização da bifurcação do conceito de membro

CONCEITO		Definição	Relação com a Comunidade Acadêmica	Forma de Atuação	Identificação
Membro	Tipo 1	Trata-se do indivíduo que ingressa em determinada comunidade acadêmica e nela permanece buscando, principalmente, formação e atualizações para o desempenho profissional, por exemplo.	Passiva (consumidor), busca os conhecimentos da área, mas não tem intenção de propor avanços.	Formação profissional; Participação em eventos científicos como ouvinte; Cursos de especialização.	É reconhecido por outros membros por meio dos conhecimentos que possui e da capacidade de discutir conceitos pertencentes à comunidade.
	Tipo 2	Trata-se do indivíduo que ingressa em	Ativa (produtor), age de forma interventiva na	Formação acadêmica;	Além de dominar conceitos, é

		determinada comunidade acadêmica e tem atitudes de contribuição e colaboração com a manutenção da comunidade por meio de trabalho ativo.	comunidade e produz conhecimentos relacionados ao campo científico.	Proposição de novos conhecimentos; Produção de ciência.	capaz de discutir criticamente em metanível a gramática concepcional da comunidade acadêmica.
--	--	--	---	---	---

Fonte: elaboração própria (2025)

Julga-se importante ressaltar que a proposta dos dois conceitos de membros acadêmicos é uma tentativa inicial de sistematizar perfis de estudantes universitários no intuito de compreender melhor suas realidades, seus objetivos e suas motivações dentro da esfera universitária. Reconhece-se, acima de tudo, que, por se tratar de uma proposta inicial, incorre-se de generalizações, especialmente em razão de o objeto da sistemática ser imensamente subjetivo, isto é, os contextos identitários de acadêmicos. Nesse sentido, observa-se que a proposição dos tipos de membros, embora contributiva no que diz respeito a uma melhor compreensão das realidades que perpassam o ensino superior a fim de propiciar melhores condições de ingresso, permanência e formação, ainda é limitada por não considerar outras possibilidades de experiência estudantil universitária, carecendo de esforços mais longevos e amplos para complementar e aprofundar essa proposta, como, por exemplo, a ocorrência de estudantes “turistas”¹³ e os próprios “não estudantes”¹⁴, que já poderiam ser declarados outros tipos de membros. Por essas razões, o quadro 1 é apresentado de forma pontilhada, em razão do reconhecimento das limitações da proposta, mas também por considerar que os tipos de membros já elaborados não são estanques e podem variar de acordo com a própria trajetória do sujeito acadêmico.

4 Aplicabilidade dos conceitos

Conforme referido anteriormente, esta sessão tem o intuito de oferecer uma averiguação da manifestação das proposições deste trabalho.

¹³ Coloquialmente, um estudante turista é aquele que, mesmo matriculado de forma regular em um curso, o frequenta de modo esporádico, como um visitante da sala de aula.

¹⁴ Na dicotomia *insider/outsider*, o indivíduo que não frequenta o ensino superior também pode ser levado em consideração na categorização de perfis, pois é o referencial inverso do que seria o membro acadêmico.

4.1 Breve percurso metodológico

Visando uma interface entre os conceitos propostos e a reflexividade empírica deles, busca-se realizar uma análise de dados à luz das noções de comunidade acadêmica e de membro tipo 1 e 2. Os dados mobilizados são provenientes de uma coleta realizada ao longo de um estágio de pós-doutoramento e que se deu, primeiramente, por meio de *survey* e, conforme aceite dos respondentes em contribuir com a segunda fase da pesquisa, posteriormente por meio de entrevista com apoio de ferramenta de comunicação a distância. Tanto os questionários quanto as entrevistas formam um banco de dados sobre Letramento Acadêmico.

Para este trabalho, foi selecionada apenas uma das entrevistas para análise. Justifica-se essa particularização em razão de tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista não terem em sua constituição perguntas voltadas explicitamente aos contextos identitários dos discentes, no entanto, em razão da produção de inferências quando da análise dos dados, localizou-se possibilidades de interpretação da entrevista selecionada que corroboram o objetivo delimitado neste trabalho. Assim, o artigo se constitui a partir de observações produtivas que extrapolaram o objetivo original da realização do pós-doutorado.

A discussão a ser apresentada está apoiada na metodologia de Análise do Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005). Defende-se a utilização desse método pelo contexto de coleta das entrevistas, isto é, uma dinâmica comunicativa. Ao assumir tal dinâmica, assume-se também que houve condições e contextos específicos de produção e de recepção do material de análise, e que tais fatores tornam esse material apto a *inferências* por parte dos pesquisadores, abordagem que pode ser verificada em Franco (2005, p. 26):

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Desse modo, considera-se que a análise sob a luz dos conceitos de comunidade acadêmica e membro tipo 1 e 2 serão inferências realizadas sobre o conteúdo gerado a partir de comunicação entre um pesquisador/entrevistador e um entrevistado.

4.2 Análise e discussão dos dados e da aplicabilidade dos conceitos

A docente entrevistada e cujas falas serão analisadas possui graduação em Pedagogia e mestrado e doutorado na área de Educação. Tais características podem configurá-la como um membro tipo 2, uma vez que sua trajetória conflui a noção de que é uma produtora de conteúdo dentro da comunidade acadêmica em que ingressou. Conforme as informações coletadas, na época da entrevista ela lecionava para turmas dos cursos de Letras, Pedagogia, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Educação Intercultural Indígena. Embora esteja presente em uma grande variedade de comunidades, o foco de suas falas foram as áreas de Pedagogia (sobretudo a disciplina de Educação Especial) e de Mestrado em Educação.

Ao ser questionada acerca das práticas de leitura e de escrita que promove em suas atividades, a docente referiu a seguinte fala:

E paralelo a isso, também nós temos grupo de estudos, tá. Então eu normalmente faço com meus orientandos de Mestrado e também os estudantes de graduação. Normalmente os meus orientandos, mesmo, né, que são os que mais dispõem tempo, especialmente os da iniciação científica, mas também os estudantes que queiram participar. Não é muito comum os demais, que a maioria trabalha e tal.

Nesse trecho, evidencia-se o que tratou a discussão travada anteriormente acerca do modelo 3, o de “letramentos acadêmicos”. A docente revela que as oportunidades presentes no contexto universitário do qual faz parte, como grupo de estudo e iniciação científica, têm como participantes discentes que podem ceder tempo pessoal para tais atividades. Vê-se que os estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho aproveitam muito pouco ou nada dessas oportunidades, uma vez que o tempo extraclasse é dedicado à profissão que exercem, provavelmente motivada por questões de sobrevivência.

Mais adiante, a docente também refere, considerando os participantes de grupo de estudo e iniciação científica sob sua supervisão, que “eu também costumo me envolver na escrita de artigos com eles”. Novamente, aos discentes que podem desprender tempo para as atividades universitárias extraclasse são oportunizadas condições de adentrar a comunidade acadêmica como produtores.

Aqui uma questão importante já pode ser levantada: estudantes que necessitam se dedicar à atividade profissional durante o seu processo de formação superior estão possivelmente mais inclinados a se inserirem na comunidade acadêmica como membros tipo 1 (consumidores) do que estudantes que já na graduação participam de processos de formação de identidade voltada ao membro tipo 2 (produtor). O terceiro modelo de letramento aponta para as condições externas às quais os graduandos são submetidos, condições que muitas vezes

fogem de seu alcance e sobre as quais devem se adaptar e aceitar a influência delas em suas vidas. Nesse sentido, considerar os contextos identitários discentes torna-se imprescindível para oferta de oportunidades ou mudanças estruturais que possam conferir maior qualidade de formação de acordo com a realidade estudantil.

Em outro momento, quando a entrevistadora buscava aprofundar os desdobramentos das atividades de leitura e escrita, a seguinte fala surgiu:

[...] a gente publicou, este ano agora, este ano nós publicamos um A1 de iniciação científica e um A3 de TCC com a mesma aluna, inclusive, porque tem algumas pessoas que se destacam, né. Então, um nós trabalhamos as narrativas de mulheres cegas, foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, que é uma A1, e outro, narrativa de mães de crianças com síndrome de Down, com bebês com síndrome de Down. Mas é uma aluna, assim, que faz um diferencial, uma menina que se debruça muito, e é claro que não dá pra dizer... A iniciação científica, por exemplo, o projeto é o professor quem apresenta. Então eu me entendo como responsável por esse projeto. Mas a menina foi pras pesquisas de campo, foi ela quem fez, me ajudou, assim, fazia um empenho enorme, né, e aí vale a pena, né, me debrucei...

Tal trecho abre muitas possibilidades de inferências. Quando a docente relata que “a iniciação científica, por exemplo, o projeto é o professor quem apresenta”, deixa claro que o processo de se tornar um membro acadêmico não é realizado individualmente, não depende somente do discente. Ao reconhecer que a iniciativa para a existência da iniciação científica, ao menos parcialmente, advém do docente, isso também significa assumir que o discente é dependente das práticas pedagógicas dos professores responsáveis pela sua formação. É claro, no entanto, que outras condições precisam existir a fim de que o docente proponha a iniciação científica (como dignidade profissional para que um projeto possa ser desenvolvido com qualidade), e mediante isso a discussão se amplia para oportunidades ofertadas por universidades e pelos entes que estão hierarquicamente acima dela também.

Outra inferência possível acerca da fala anterior é sobre o trecho em que se relata que “a menina foi pras pesquisas de campo, foi ela quem fez, me ajudou, assim, fazia um empenho enorme”. É viável interpretar por meio desse excerto que a própria discente demonstrou interesse e fez esforços para que aproveitasse as oportunidades a ela oferecidas, corroborando o membro tipo 2. A observação desse interesse e desses esforços também motivou a responsabilização da docente sobre o projeto de iniciação científica, como ela mesma coloca (“Então eu me entendo como responsável por esse projeto”), deixando claro uma vez mais o caráter social que existe no processo de letrar-se academicamente: parte desse sucesso pode ser

determinado por indivíduos que já são membros da comunidade acadêmica almejada pelo graduando.

Ainda em relação ao excerto exposto anteriormente, a docente refere que “este ano nós publicamos um A1 de iniciação científica e um A3 de TCC com a mesma aluna inclusive, porque tem algumas pessoas que se destacam, né”. O trecho corrobora a noção de membro tipo 2, a de produtor dentro da comunidade acadêmica. Por meio das oportunidades oferecidas, a graduanda foi capaz de se inserir ativamente na comunidade objetivada, alcançando sucessos tidos como difíceis de serem atingidos no nível em que se encontrava (publicações em revistas de nível A1 são, geralmente, reservadas a doutores e não se aceitam materiais de pesquisadores que ainda não atingiram esse nível de formação).

Em contraponto, ao dizer que “tem algumas pessoas que se destacam, né”, uma certa pejorativização pode ser localizada na concepção da docente sobre as pessoas que estão em processo de formação superior. A professora parece atribuir algum grau de superioridade à graduanda em questão por ter alcançado tais sucessos; entretanto, o mérito desse sucesso dado ao esforço e às condições da estudante não pode servir como balizador do sucesso de outros acadêmicos.

Anteriormente, discutiu-se que objetivos pessoais dos estudantes também devem ser levados em consideração quando eles estão em percurso de formação. Desse modo, o sucesso da discente foi tão significativo em alcançar uma publicação em uma revista A1 quanto o de um estudante que, por exemplo, buscava se formar para exercer uma profissão “melhor” frente a que ocupava no decorrer do curso, a qual possivelmente lhe tirava muitas das oportunidades que poderiam ser aproveitadas se tivesse melhores condições socioeconômicas.

É uma visão popular sobre as universidades de que docentes do ensino superior geralmente apresentam preferência sobre alunos que se dispõem à pesquisa e à iniciação científica e denotam indícios de interesse na pós-graduação. A sistematização dos dois tipos de membro poderia servir para que essa visão e essas preferências fossem diluídas, uma vez que, como referido anteriormente, o processo de inserção em determinada comunidade é de caráter social e depende dos membros que já fazem parte dela, e essa espécie de favoritismo poderia privilegiar uns em detrimento de outros.

Quando a docente foi questionada acerca de quais gêneros textuais costuma utilizar em sala de aula, a resposta foi a seguinte:

Penso que predomina o próprio artigo, né. Às vezes eu chamo de mini-artigo, porque ele não é um artigo. Então eu falo assim, “seis a dez páginas”, isso eu faço muito na especialização. Até em disciplina de Mestrado eu já fiz isso. Tipo, dez páginas. Então não é um artigo, ele não tem um corpo de um artigo, mas ele trabalha, digamos, a estrutura do artigo. E isso eu faço na graduação também, porque em decorrência do TCC, eles devem elaborar um artigo, mas aí um artigo publicável, a exemplo desse que eu mencionei, tá. Então a gente vai pra uma revista, olha a estrutura...

Tal fala esclarece o que se discutiu quanto à bifurcação do conceito de membro: mesmo que um estudante almeje sucesso profissional e outro, sucesso acadêmico, nem o membro tipo 1 e tampouco o membro tipo 2 estão dispensados dos objetivos comuns que a esfera acadêmica estabelece, dentre eles a elaboração de um trabalho final. Independentemente do caminho que o graduando (ou o mestrando, como a professora coloca) escolher, certos requisitos são mínimos e gerais para todos, como o é o trabalho final. Em outra fala, também é possível verificar as aproximações entre os tipos de membro:

Eu penso que é observando, mesmo, a elaboração textual, né. E quando você faz isso ao longo de um tempo, então é bem possível observar. Às vezes eu fico encantada de ver a mudança de alguns estudantes, né, num ano de TCC, por exemplo. Porque você nota que tem leitura, eu brinco com eles, eu digo assim, “olha, se você não fizer leitura, o texto não progride”.

Da mesma forma que todo e qualquer graduando precisa entregar algum tipo de trabalho ao final do curso, tanto o membro tipo 1 quanto o membro tipo 2 precisam ser capazes de realizar leitura e discussão crítica para que componham, integrem uma comunidade acadêmica. Isso porque dominar conceitos e ser capaz de articulá-los em discussões escritas ou orais são habilidades indispensáveis no que concerne um indivíduo ser caracterizado como membro de uma comunidade acadêmica.

Em um trecho subsequente, é possível observar que a fala da docente entrevistada corrobora o que se conceituou acerca do membro tipo 1:

Eu comecei em 1999 como professora da Pedagogia, e na época foi logo depois da LDB, então era muito professor que já tinha 20 anos de experiência, que vinha fazer... De experiência não digo, mas de vivência, de atuação profissional, e que vinha fazer Pedagogia pra legitimar sua formação.

Estabeleceu-se que uma das características próprias do membro tipo 1 é a busca por formação direcionada à vivência profissional, mais “técnica” da área, embora esse termo seja passível de muita discussão. Ao referir a reforma da legislação que rege a profissão docente, citando especificamente a LDB (Lei nº 9.394/1996) – que ofereceu diretrizes mais específicas

quanto à formação do professor e ao grau mínimo de instrução para que pudesse atuar como tal profissional –, a docente cita um importante movimento nacional que fez com que pessoas já atuantes buscassem a educação em nível superior, motivadas pela permanência na profissão e pelo que então exigiu a lei. Ou seja, é possível assumir que esse movimento não se deu por interesse acadêmico (embora certamente muitos pesquisadores puderam ter encontrado o caminho da pós-graduação ali), o objetivo individual desses então estudantes era norteado pela atuação profissional na expectativa de se atualizarem para o mercado de trabalho.

Ainda sobre comunidade acadêmica, e retomando o caso da graduanda que alcançou uma publicação de nível A1, tem-se nessa estudante um indivíduo que estava em formação para a área de Pedagogia e que já norteava sua produção para o campo da Educação Especial. Assim como todas as licenciaturas, mas essa em particular, muito é discutido acerca da inclusão e da educação voltada a alunos com necessidades especiais; pode-se dizer, em vista disso, que o domínio sobre práticas sociais voltadas à educação especial – como estudo de distúrbios e deficiências físicas e mentais, adaptação de atividades e avaliações e outros recursos didáticos – se constitui como delineadora da comunidade acadêmica de Pedagogia, mas, mais uma vez, não se restringe a ela, já que é uma discussão ampla e pertinente a todas as outras licenciaturas e a todas as outras esferas da sociedade, não somente a universitária e a pedagógica.

A estudante em questão, ao debruçar-se sobre as práticas referidas, não só teve sucesso em adentrar a comunidade acadêmica, como também em sua “estreia” foi capaz de demonstrar habilidade acerca da produção de conhecimentos, possivelmente propondo inovações ou novos olhares sobre tais discussões. Mais importante que essa análise, ainda, é considerar que os sucessos estudantis são tão individuais quanto os próprios estudantes, e que as comunidades acadêmicas devem ter olhares sensíveis tanto sobre suas práticas sociais quanto sobre as particularidades de cada membro que a integra e dos futuros membros que a sustentarão.

Considerações finais

Este trabalho constituiu-se por meio do objetivo de oferecer contribuições reflexivas aos estudos do letramento acadêmico por meio da articulação de alguns conceitos. De início, buscou-se estabelecer um panorama geral dos pressupostos que embasariam as reflexões a serem propostas. Em seguida, aprofundou-se os conceitos de comunidade acadêmica e de membro, oferecendo-os como proposições mais específicas para os estudos voltados ao letramento acadêmico. As reflexões, então, culminaram em uma análise de dados realizada sob a luz das reflexões elaboradas.

Vê-se que, possivelmente, o maior empecilho para que um acadêmico se torne um membro, quer do tipo 1, quer do tipo 2, orbita as inúmeras exigências e cobranças e as sérias demandas, nem sempre muito esclarecidas, do ambiente universitário, além de tantas outras nuances que por vezes nem mesmo são cogitadas como parte desse processo. Ao adentrarem o âmbito universitário, certos traços podem impulsionar ou dificultar o envolvimento do acadêmico com essa esfera.

Todo este trabalho buscou oferecer reflexões para compreender que a sondagem dos níveis de sucessos e frustrações, os objetivos pessoais, as trajetórias individuais, os processos de letramento (e aqui abre-se os que existem para além do acadêmico) podem ser a chave para que um indivíduo estabeleça uma interface exitosa entre as múltiplas nuances que perpassam o processo de letrar-se academicamente.

Embora o eixo principal do objetivo deste artigo tenha sido uma *contribuição*, entende-se que as delimitações conceituais aqui expostas podem ser estanques em alguma medida ou ainda rasas de certa forma ao se deparar com uma realidade tão complexa, subjetiva e individual quanto é a formação no ensino superior. Acima disso, no entanto, espera-se que essas reflexões possam de algum modo colaborar com a construção de espaços universitários – objetivos e subjetivos – mais acolhedores e democráticos, compreendendo a individualidade dos estudantes e respeitando seus processos e suas identidades, mas sem deixar de lado as práticas sociais que fazem da própria universidade e das comunidades acadêmicas domínios semióticos por si só.

Contribuições dos autores

André Henrique de Marafigo teve a ideia inicial da pesquisa e elaborou a pergunta de investigação, o objetivo, a metodologia, a análise de dados e a escrita do trabalho. Rosana Mara Koerner ficou responsável pela orientação da pesquisa e pela revisão textual e conceitual do artigo.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 7, 2016.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. Discourses and literacies. *In: Social linguistics and literacies*. Abingdon: Routledge, 2008. p. 150-181.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

KOMESU, Fabiana; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Biran Vicent. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, [S. l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 26 fev. 2026.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 71-75.

Recebido em 15 de dezembro de 2025

Aceito em 30 de abril de 2026