

A formação de monitores-tutores para o letramento acadêmico em foco: o diálogo entre diferentes 'gerações' e experiências como instrumentos para o desenvolvimento profissional

Luzia Bueno & Eliane Gouvêa Lousada

Resumo

Neste artigo, exporemos as análises dos dados gerados por duas entrevistas com especialistas, de forma a mostrar como o diálogo entre diferentes 'gerações' de pesquisadores seniores com monitores-tutores, com base em saberes advindos da experiência, pode ter um impacto no desenvolvimento profissional e na ampliação de seu poder de agir (Clot, 2008). Com apoio em duas vertentes das ciências do trabalho, a Clínica da Atividade (Clot et al, 2000) e a Ergonomia da Atividade (Faïta, 2004), e no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996), de orientação vygotskiana (Vygotski, 1985), dois laboratórios brasileiros de letramento acadêmico iniciaram um processo de formação que propõe que pesquisadores seniores interajam com os monitores-tutores a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional dos menos experientes, ao compartilharem saberes a e para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2009). As duas entrevistas foram feitas por duas monitoras-tutoras com duas pesquisadoras seniores das áreas de Educação e de Linguística Aplicada sobre como fazer um artigo científico. Os resultados apontam que, por meio de métodos de entrevista com um especialista, profissional sênior, os estudantes se confrontam e discutem maneiras de produzir artigos científicos, refletindo sobre diferentes modos de agir, tendo a possibilidade de selecionar e de se apropriar de saberes que podem contribuir para o seu próprio agir. Ao promover essa estrutura de formação, estabeleceu-se um diálogo entre diferentes gerações de professores e de monitores-tutores e, assim, pode-se contribuir para a ampliação do repertório de possibilidades de agir dos monitores-tutores, o que poderá afetar a formação dos estudantes que eles vierem a atender nos laboratórios de letramento e mesmo, futuramente, em suas salas de aula como professores.

Palavras-chave:

Desenvolvimento profissional. Diálogos intergeracionais; Formação. Letramento acadêmico. Poder de agir.

Educating monitors-tutors for academic literacy in focus: dialogue between different 'generations' and experiences as tools for professional development

Abstract: In this article, we will present the analysis of data generated by two interviews with experts, in order to show how dialogue between different 'generations' of senior researchers and monitor-tutors, based on knowledge gained from experience, can have an impact on professional development and increase their power to act (Clot, 2008). Based on two branches of work sciences, Clinic Activity (Clot et al, 2000) and Activity Ergonomics (Faïta, 2004), and on Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1996), of Vygotskian orientation (Vygotski, 1985), two Brazilian academic literacy laboratories have initiated an educational process that proposes that senior researchers interact with monitor-tutors in order to contribute to the professional development of less experienced researchers by sharing knowledge to and for teaching (Hofstetter; Schneuwly, 2009). The two interviews were conducted by two monitor-tutors with two senior researchers in the fields of Education and Applied Linguistics on how to write a scientific article. The results indicate that, through interview methods with an expert, senior professional, students confront and discuss ways of producing scientific articles, reflecting on different ways of acting, with the possibility of selecting and appropriating knowledge that can contribute to their own actions. By promoting this educational structure, a dialogue was established between different generations of teachers and monitor-tutors, thus contributing to the expansion of the repertoire of possibilities for action by monitor-tutors, which will certainly affect the education of the students they will serve in literacy laboratories and even in their classrooms as teachers in the future.

Keywords: Professional Development. Intergenerational dialogues. Education. Academic Literacy. Power to act.

La formación de monitores-tutores para la literacia académica en cuestión : le dialogue entre différentes « générations » et expériences comme outils pour le développement professionnel

Résumé: Dans cet article, nous présenterons les analyses des données générées par deux entretiens avec des experts, afin de montrer comment le dialogue entre différentes « générations » de chercheurs seniors et de moniteurs-tuteurs, basé sur des connaissances issues de l'expérience, peut avoir un impact sur le développement professionnel et l'élargissement de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). Sur la base de deux branches des sciences du travail, la Clinique et l'Activité (Clot et al, 2000) et l'Ergonomie de l'Activité (Faïta, 2004), et de l'Interactionnisme Socio-discursif (Bronckart, 1996), d'orientation vygotkienne (Vygotski, 1985), deux laboratoires brésiliens de littératie académique ont lancé un processus de formation qui propose aux chercheurs seniors d'interagir avec les moniteurs-tuteurs afin de contribuer au développement professionnel des moins expérimentés, en partageant leurs savoir à et pour enseigner (Hofstetter ; Schneuwly, 2009). Les deux entretiens ont été menés par deux monitrices-tutrices avec deux chercheuses seniors dans les domaines de l'éducation et de la linguistique appliquée sur la manière de rédiger un article scientifique. Les résultats montrent que, grâce à des méthodes d'entretien avec un expert, un professionnel senior, les étudiants se confrontent et discutent des moyens de produire des articles scientifiques, en réfléchissant à différentes façons d'agir, avec la possibilité de sélectionner et de s'approprier des savoirs qui peuvent contribuer à leur propre action. En promouvant cette structure de formation, un dialogue s'est établi entre différentes générations d'enseignants et de moniteurs-tuteurs, ce qui a permis d'élargir le répertoire des possibilités d'action des moniteurs-tuteurs, ce qui aura certainement une incidence sur la formation des étudiants qu'ils accueilleront dans les laboratoires d'alphabétisation et même dans leurs salles de classe en tant que professeurs à l'avenir.

Mots-clés: Développement professionnel. Dialogues intergénérationnels. Formation. Littératie académique. Pouvoir d'agir

La formación de monitores-tutores para la alfabetización académica en el punto de mira: el diálogo entre diferentes «generaciones» y experiencias como instrumentos para el desarrollo profesional.

Resumen: En este artículo, expondremos los análisis de los datos generados por dos entrevistas con expertos, con el fin de mostrar cómo el diálogo entre diferentes «generaciones» de investigadores sénior con monitores-tutores, basado en conocimientos derivados de la experiencia, puede tener un impacto en el desarrollo profesional y en la ampliación de su poder de acción (Clot, 2008). Basándonos en dos vertientes de las ciencias del trabajo, la Clínica de la Actividad (Clot et al, 2000) y la Ergonomía de la Actividad (Faïta, 2004), y en el Interactionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996), de orientación vygotkiana (Vygotski, 1985), dos laboratorios brasileños de alfabetización académica iniciaron un proceso de formación que propone que los investigadores sénior interactúen con los monitores-tutores con el fin de contribuir al desarrollo profesional de los menos experimentados, compartiendo saberes a e para enseñar (Hofstetter; Schneuwly, 2009). Las dos entrevistas fueron realizadas por dos monitoras-tutoras a dos investigadoras sénior de las áreas de Educación y Lingüís-

tica Aplicada sobre cómo elaborar un artículo científico. Los resultados indican que, mediante métodos de entrevista con un especialista, un profesional sénior, los estudiantes se enfrentan y discuten formas de producir artículos científicos, reflexionando sobre diferentes modos de actuar, teniendo la posibilidad de seleccionar y apropiarse de saberes que pueden contribuir a su propia actuación. Al promover esta estructura de formación, se estableció un diálogo entre diferentes generaciones de profesores y monitores-tutores, lo que contribuyó a ampliar el repertorio de posibilidades de actuación de los monitores-tutores, lo que sin duda podrá influir en la formación de los estudiantes a los que atenderán en los laboratorios de alfabetización e incluso en sus aulas como profesores en el futuro.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Diálogos intergeneracionales. Formación. Alfabetización académica. Poder de actuar.

Introdução

Desde os anos 2000, o número de laboratórios ou de centros de letramento acadêmico tem crescido muito em contexto brasileiro, seguindo, de certa forma, as iniciativas dos países de língua inglesa com os *Writing Centers*. No mundo anglófono, os *Writing Centers* surgiram a fim de preparar alunos, muitas vezes estrangeiros, para produzirem os textos necessários para estudar em universidades americanas, australianas, inglesas e canadenses. No Brasil, essa necessidade se confirma, porém voltada para os alunos brasileiros, que têm dificuldades em produzir os textos exigidos pelos professores, mesmo em língua materna. O crescimento dos Laboratórios de Letramento Acadêmico, no Brasil, se explica, portanto, pela necessidade de preparar os estudantes para a produção de gêneros de textos, orais e escritos, que pertencem à esfera universitária ou acadêmica (Lousada & Dezutter, 2016) e que precisam dominar para ter sucesso nos estudos. No entanto, se, por um lado, a demanda por esses centros tem aumentado, por outro lado, faltam pessoas especializadas que possam oferecer esse tipo de acompanhamento aos estudantes. Nesse contexto, os professores universitários que coordenam os Laboratórios costumam reunir um grupo de estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação, que tenham interesse nos gêneros acadêmicos e que possam auxiliar nas ações propostas, criando uma rede de colaboração, de formação e de pesquisa associada a eles. Nos Laboratórios de Letramento Acadêmico que serão objeto deste artigo, as atividades realizadas para auxiliar os estudantes que os procuram são várias: cursos, palestras, workshops, atendimentos (ou tutorias) individuais, entre outros.

Para enfrentarmos o aumento da demanda nos laboratórios, propusemos dispositivos de formação de monitores-tutores, nos quais eles possam aprender a dar cursos e atendimentos individuais, de forma a atender as necessidades dos estudantes que procuram os laboratórios. No caso dos Laboratórios LLAC¹ e LLA², implementamos dispositivos de formação de monitores-tutores que valorizam a transmissão

dos gestos profissionais e dos saberes de professores-pesquisadores seniores e/ou monitores-tutores mais experientes para os menos experientes. Nesses dispositivos, busca-se, de um lado, compreender melhor o agir (produção e recepção) frente aos gêneros acadêmicos; de outro, o agir com as pessoas que procuram os laboratórios. Desse modo, os dispositivos abordam tanto os *saberes a ensinar*, no caso das entrevistas com especialistas sobre como produzir um gênero acadêmico, quanto os *saberes para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2017) que são necessários ao 'trabalho' como tutor, ao oferecer as tutorias.

Neste artigo, vamos trazer dados de duas entrevistas sobre a produção de artigos científicos, um gênero de destaque no mundo acadêmico, já que é por meio dele que se realiza a divulgação das pesquisas. Em decorrência disso, sua produção é cada vez mais cobrada dos estudantes de graduação, como trabalho de conclusão de curso (TCC), no Brasil, e dos de pós-graduação, como parte das atividades de curso de mestrado ou doutorado. Desse modo, muitas ações dos laboratórios acabam centrando-se nesse gênero de texto.

Apesar da centralidade do gênero artigo científico na esfera acadêmica, não encontramos ainda pesquisas que se voltam aos produtores experientes desse gênero para saber como se organizam ou de que astúcias se valem para produzi-lo. Contudo, esses saberes podem ser muito importantes de serem apropriados pelos monitores-tutores como um recurso para seu agir nos laboratórios e também em sua vida profissional.

Assim, visando preencher essa lacuna, elaboramos um dispositivo de formação que se baseia em entrevistas realizadas entre monitores-tutores sem experiência e pesquisadores experientes, de forma que estes expliquem como produzem artigos científicos. Foram realizadas duas "entrevistas com especialistas", cada uma organizada por um dos Laboratórios de Letramento Acadêmico, e ambas foram transcritas. Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de excertos das duas entrevistas, mostrando como os pesquisadores experientes compartilharam seus gestos profissionais e seus saberes sobre o artigo científico com os monitores-tutores, de forma a ensiná-los a produzirem esse gênero de texto e, conseqüentemente, a darem atendimentos individuais sobre ele. Discutiremos, assim, como o diálogo entre diferentes 'gerações' de pesquisadores experientes com monitores-tutores novatos no mundo da escrita acadêmica traz à tona *saberes a e para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2017) que podem ter um impacto importante no desenvolvimento profissional e na ampliação do poder de agir (Clot, 2008) dos envolvidos. As questões que norteiam as análises são: Quais *saberes a ensinar* sobre o gênero artigo científico são explicitados pelos pesquisadores seniores? Quais *saberes para ensinar* podem ser apreendidos pela maneira como os pesquisadores seniores interagem com os monitores-tutores?

Para isso, organizamos este texto em mais quatro seções: na primeira, trazemos a exposição dos pressupostos teóricos que ancoram as ações dos laboratórios; na segunda, apresentamos a metodologia que utilizamos, com base na “entrevista com especialista”; na terceira, mostramos os resultados que ilustram o diálogo intergeracional entre pesquisadores seniores e monitores tutores dos laboratórios; na quarta, expomos a discussão dos dados; encerrando com as nossas considerações finais.

Pressupostos teóricos

Em nossos trabalhos de formação de professores e de pesquisas sobre essa temática, temos buscado articular referenciais de base vigostkiana que destacam a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento humano. Desse modo, assumimos como abordagens principais o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e duas vertentes das chamadas Ciências do Trabalho: a Clínica da Atividade (Clot et al, 2000; Clot, 2008) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação³ (Faïta, 2004, Saujat 2004).

O ISD, conforme Bronckart (1996, 2017), propõe-se a ser um prolongamento do interacionismo social de Vygotski e busca aprofundar as investigações sobre como a apropriação sociossemiótica pode levar ao desenvolvimento do psiquismo humano. Para isso, nas pesquisas do ISD, assume lugar central o texto, exemplar de um gênero, produzido na ação linguageira de pessoas envolvidas em uma atividade social. Apoiando-se também em Volochinov (2017), para o ISD, as operações de linguagem que podem ser identificadas nesse texto empírico refletem e refratam marcas desse espaço social em que a pessoa está inserida. Dessa forma, permite-nos depreender, por meio de análise dos signos que compõem esses textos, marcas de seu produtor e provável destinatário, a “arena de lutas” marcada pelas palavras, as avaliações, as críticas, os modelos para o agir aos quais pode-se aderir ou que se pode recusar.

Na universidade, desenvolvem-se práticas sociais letradas mediadas por textos e seus signos. Assim, ao produzir textos e retomar os signos desse espaço social, professores/pesquisadores/alunos precisarão levar em conta as marcas do letramento acadêmico (da “arena de lutas”) de cada cultura disciplinar para se sair bem nas trocas comunicativas desse espaço. Todavia as regras da produção textual desse ambiente nem sempre são explicitadas; na verdade, parecem estar ocultas, escondidas (Street, 2010; Swales, 1996) e grande parte dos alunos, ao ingressarem na vida acadêmica, encontram muitas dificuldades para entender como escrever ou falar publicamente na universidade, seja na fase de graduação ou de pós-graduação. A apropriação dos gêneros de textos acadêmicos implica em uma jornada de desvelamento de relações de tensões, de poder e de identidade (Zavala, 2010; Sito, 2016). São muitas as questões nessa jornada: o que se pode dizer em cada texto? É

possível usar a 1ª pessoa? Em qual gênero? Como começar? Como encerrar? Como trazer as vozes dos autores, mas sem perder a própria voz? Entre inúmeras outras questões que emergem nesse contexto pouco conhecido dos monitores-tutores e estudantes.

Nas ações formativas dos laboratórios em foco neste artigo, parte-se do ISD e de suas proposições didáticas, apoiadas em Vygotsky (1985, p. 110), que sustenta que o bom ensino é o que se antecede ao desenvolvimento⁴. Bronckart (2017, p. 33), ao retomar esse autor, afirma que: “ce sont les interventions humaines, les activités collectives médiatisées par le langage et les significations socioculturelles qui en émanent, qui orientent l’ensemble des apprentissages⁵”. Assim, visando ao bom ensino (Vygotski, 1985), que pode ter impacto no desenvolvimento e, levando em conta que são as atividades humanas coletivas, mediatizadas pela linguagem, que orientam a aprendizagem, propomos atividades centradas em gêneros de textos que primeiramente são modelizados (De Pietro & Schneuwly, 2003) a partir de um estudo de suas características. Quando possível, realizamos entrevistas com produtores desses gêneros que têm experiência e produzi-los, como é o caso deste artigo.

Dois conceitos são importantes para compreender os conteúdos e maneiras de fazer que são transmitidos durante as entrevistas entre pesquisadores seniores e monitores-tutores: *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009, 2017). Para esses autores (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p. 18), os *saberes a ensinar* são os saberes sobre o objeto do trabalho, enquanto os *saberes para ensinar* dizem respeito às ferramentas de trabalho. Nesse sentido, os *saberes a ensinar* podem ser traduzidos como os saberes disciplinares, em nosso caso, os saberes teóricos sobre o gênero ‘artigo científico’. Por outro lado, os *saberes para ensinar* dizem respeito a maneiras de ensinar e aprender, aos métodos e livros didáticos, aos conhecimentos dos alunos e sobre eles etc. Em nosso contexto, os saberes para ensinar podem dizer respeito, por exemplo, às maneiras de explicar/de ensinar a um estudante como escrever um artigo científico. Portanto, em relação aos saberes a ensinar sobre o artigo científico, teríamos: o que é um artigo científico, quais são suas características, quais conteúdos da pesquisa devemos mencionar em um artigo científico etc. Já em relação aos saberes para ensinar, teríamos: como escrever um artigo científico e como ensinar a fazê-lo. Ambos os saberes são importantes para os monitores-tutores, pois são necessários tanto para que possam dar atendimentos e cursos para outros alunos, quanto para que eles próprios, enquanto pós-graduandos que devem escrever artigos científicos, estejam mais bem preparados para produzir artigos para si-mesmos.

Para se trabalhar com os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar* na formação dos monitores-tutores, é possível fazer uma articulação com o quadro teórico-metodológico da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais

da Educação, para as quais são os próprios trabalhadores (no nosso caso, monitores-tutores) que são capazes de fazer transformações em sua situação de trabalho (Clot et al. 2000). Segundo essas vertentes das Ciências do Trabalho, é ao reviver a experiência, falando sobre ela, que se torna possível viver outras experiências (Clot et al., 2000). A intenção final é que possa haver uma ampliação do poder de agir dos trabalhadores (Clot, 2008), ao entrarem em contato com outras maneiras de realizar o mesmo trabalho, outros gestos profissionais. Esse contato é ampliado quando se trata de pesquisadores seniores que, por serem bem-sucedidos em ações como escrever artigos científicos, podem contribuir para que os menos experientes aprendam 'gestos' de outros. Com efeito, em relação ao trabalho de professores iniciantes, Saujat (2004) aponta que estes aprendem os gestos profissionais ao entrarem em contato com gestos de outros professores, que acabam por tornar esses gestos 'seus', ao tentarem 'imitá-los', à maneira de Vygotski (1985).

Transpondo esses aspectos teórico-metodológicos das Ciências do Trabalho para nosso caso, na entrevista com o especialista, os monitores-tutores fazem perguntas a partir de suas dificuldades em escrever um artigo científico. Eles resgatam as dificuldades que tiveram, para elaborar as perguntas que serão feitas, ao passo que os pesquisadores seniores revivem sua experiência de escrever artigos científicos, tornando-se mais conscientes dela. Ao mesmo tempo, os monitores-tutores com pouca experiência podem tentar 'imitar' os gestos dos pesquisadores seniores, transformando-os em gestos próprios, já que, no sentido vygotkiano, ao imitar um par mais experiente, há sempre uma apropriação do que se está imitando (Vygotski, 1985). Nesse sentido, podemos falar de apropriação de gestos pelos monitores (Saujat, 2004), de ampliação do poder de agir (Clot, 2008) dos monitores menos experientes e de uma possível transmissão de gestos profissionais, com base nas discussões com os monitores mais experientes sobre as dificuldades enfrentadas nos atendimentos.

Metodologia

Nesta seção, apresentaremos quais passos seguimos para realizar a produção de dados, por meio do gênero entrevista com um especialista, que nos permitiu fazer a discussão proposta neste artigo de apresentar e discutir como o diálogo entre diferentes 'gerações' de pesquisadores experientes com monitores-tutores novatos no âmbito da escrita acadêmica pode ter um impacto importante na transmissão de gestos profissionais e saberes, bem como na ampliação do poder de agir (Clot, 2008) dos envolvidos.

Escolhemos o gênero entrevista porque vimos a necessidade de propor aos monitores-tutores dos laboratórios que dialoguem com especialistas da produção

acadêmica, isto é, pesquisadores seniores com grande experiência em publicação científica, a fim de que consigam depreender as minúcias e astúcias desse tipo de produção (Street, 2010; Swales, 1996) para terem mais recursos tanto para sua própria produção quanto para auxiliar nos atendimentos que farão.

As entrevistas foram realizadas por duas jovens mestradas⁶, com menos de 30 anos de idade, uma da área de Linguística Aplicada e outra da área de Educação, que atuavam nos laboratórios de letramento como monitoras-tutoras. Elas foram escolhidas porque ainda não haviam escrito nenhum artigo científico. Já as entrevistadas foram selecionadas por serem professores-pesquisadoras seniores, com mais de 60 anos de idade, editoras de revistas acadêmicas da área de Ciências Humanas, mais especificamente de Linguística Aplicada e de Educação, com mais de 120 publicações cada uma entre artigos científicos em revistas e capítulos de livros.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um protocolo detalhado, propondo algumas perguntas, mas permitindo grande liberdade às monitoras-tutoras para perguntar sobre quaisquer dúvidas relacionadas à escrita de artigos científicos. O protocolo sugeria uma apresentação inicial em que a monitora-tutora expunha que era uma pesquisadora iniciante (explicando estar cursando o mestrado e ser a primeira vez escrevendo um artigo), buscando a orientação de uma pesquisadora experiente. As três primeiras perguntas centrais focavam em como iniciar a escrita, quais eram os passos seguidos pela entrevistada e como ela se organiza para escrever o artigo. Quanto aos aspectos linguísticos, sugerimos que a aluna usasse “você” (Como você faz?), para perguntar, e a pesquisadora respondesse com “eu” (Eu faço...). Além das questões sugeridas sobre o processo geral, as entrevistadoras foram encorajadas a explorar dúvidas específicas relacionadas a todas as partes do artigo, como introdução, metodologia, análises, e como formular as conclusões do texto.

A entrevista 1 foi realizada pelo *Google Meet* no dia 29 de setembro de 2023 e a 2 pelo *Zoom* em 27 de outubro de 2023. Após as entrevistas, as monitoras-tutoras realizaram a transcrição destas. Na análise dos dados, foi empregado o quadro de análise do ISD, destacando-se o contexto de produção e, no nível da arquitetura textual, o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e a seleção lexical. Mas, no recorte dos resultados a serem expostos neste artigo, privilegiamos os conteúdos temáticos relacionados com os *saberes a e para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009), tendo em vista os objetivos assumidos.

Nessa perspectiva, fizemos uma seleção de excertos para discussão, optando por conteúdos temáticos que evidenciam os gestos profissionais e saberes sobre o artigo científico que são importantes para a produção desse gênero. Nossa experiência nos laboratórios em relação às dificuldades que os estudantes mencionam quando nos consultam para produzir artigos científicos também nos guiou nessa

escolha. Assim, os excertos que abordam os seguintes conteúdos temáticos foram selecionados para a análise:

- como iniciar um artigo científico? De onde partir para começar a escrever?
- a importância dos objetivos e o diálogo entre estes e os dados;
- a escrita como um processo de desenvolvimento de capacidades: é necessário escrever sempre;
- as questões éticas que permeiam a escrita acadêmica e a busca de fontes fidedignas;
- a necessidade de efetuar recortes da pesquisa e privilegiar apenas alguns aspectos para a produção de um artigo.

Resultados

Nesta seção, apresentaremos resultados das análises que nos permitem discutir como o diálogo entre diferentes 'gerações' de pesquisadores experientes com monitores-tutores novíços no mundo da escrita acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento profissional da nova geração.

Nas duas entrevistas, as interações entre as monitoras-tutoras e as pesquisadoras trouxeram vários detalhes sobre a realização da escrita de um artigo científico, mas também permitiram reflexões sobre a profissão do professor pesquisador e, sobretudo, sobre o diálogo intergeracional como parte muito importante do desenvolvimento profissional.

Na entrevista como um todo, é possível perceber a potencialidade do diálogo intergeracional na ampliação dos saberes das mestradas. Um exemplo ocorre com a palavra "escrita", que pode contemplar um conjunto de implicações amplo na voz do pesquisador e mais restrito ao ser enunciado pelo mestrando. Como dissemos, ainda que a mestrada tivesse um roteiro direcionando as perguntas, ela tinha a liberdade de fazer alterações ou complementações para fomentar o diálogo.

Nas perguntas feitas pelas duas mestradas, nota-se que uma empregou o "eu" e a outra preferiu "a gente" e que ambas fazem a pergunta "de onde" é possível iniciar um artigo científico. Observamos, nessa pergunta, que as monitoras-tutoras imaginam que poderia haver uma única possibilidade de início de artigo científico, um único agir certo, cujo domínio poderia levar a uma produção exitosa:

Mestranda 1: então a nossa primeira pergunta... é:/:é... como você poderia dizer para a **gente**... é... para iniciar a escrita... de um artigo científico... de onde... que... a **gente** pode partir?

Mestranda 2 : Em primeiro lugar, o que eu gostaria de perguntar... né... como eu posso fazer para iniciar a **escrita** de um artigo científico, ou seja, de onde eu posso partir?

pesquisadora 1: ok... então **há vários pontos de partida** né então vamos pensar o seguinte... considerando o contexto atual... **nós pesquisadores ou estudantes da pós-graduação**... preciso publicar... de onde eu parto? então um estudante da pos... ele vai partir evidentemente do seu projeto de pesquisa... então ele já tá com projeto de pesquisa em andamento seja mestrado doutorado... ele tem uma temática para esse projeto... então portanto ele vai escrever sobre essa temática... sejam textos teóricos... né... um estado da ar::te... ou um ensaio... seja um texto com pesquisa empírica... então esse é o ponto de partida... agora nós que já estamos do lado de cá... digamos assim de orientação de/de pesquisador mais senior né dizemos assim com mais experiência... a gente tem também:: diferentes possibilidades para publicar... uma delas é quando saem né... os dossiês temáticos ou as seções temáticas...

(Entrevista 1 com a pesquisadora 1, linhas 13 a 34)

Mestranda 1: então a nossa primeira pergunta... é:/:é... como você poderia dizer para a **gente**... é... para iniciar a escrita... de um artigo científico... de onde... que... a **gente** pode partir?

Mestranda 2 : Em primeiro lugar, o que eu gostaria de perguntar... né... como eu posso fazer para iniciar a **escrita** de um artigo científico, ou seja, de onde eu posso partir?

pesquisadora 1: ok... então **há vários pontos de partida** né então vamos pensar o seguinte... considerando o contexto atual... **nós pesquisadores ou estudantes da pós-graduação**... preciso publicar... de onde eu parto? então um estudante da pos... ele vai partir evidentemente do seu projeto de pesquisa... então ele já tá com projeto de pesquisa em andamento seja mestrado doutorado... ele tem uma temática para esse projeto... então portanto ele vai escrever sobre essa temática... sejam textos teóricos... né... um estado da ar::te... ou um ensaio... seja um texto com pesquisa empírica... então esse é o ponto de partida... agora nós que já estamos do lado de cá... digamos assim de orientação de/de pesquisador mais senior né dizemos assim com mais experiência... a gente tem também:: diferentes possibilidades para publicar... uma delas é quando saem né... os dossiês temáticos ou as seções temáticas...

(Entrevista 2 com a pesquisadora 2, linhas 13 a 34)

Contrastando com a posição das mestrandas, as pesquisadoras, em suas respostas, levam-nas a rever a pluralidade de pontos de partidas e a compreensão de que há etapas na escrita acadêmica. A questão do ponto de partida revela uma preocupação constante que encontramos nos Laboratórios de Letramento Acadêmico: a de como, ou por onde, começar um texto. Com efeito, várias consultas aos

laboratórios mencionam a dificuldade de começar a escrever, que preocupa tantos estudantes. Em suas falas, as pesquisadoras experientes abordam, em resposta às perguntas das monitoras-tutoras, saberes a ensinar que caracterizam a produção do artigo científico na esfera acadêmica desde o seu início, explicitando um contexto de produção mais amplo que envolve o local de circulação e produção desse gênero.

Para responder a essa pergunta, a pesquisadora 1 inicia explicitando que “há vários pontos de partida” dependendo de quem é o autor do texto (“nós pesquisadores” ou “estudantes da pós-graduação”). Para um estudante, que tem projeto de pesquisa, ele pode escrever sobre essa temática, mas poderá também escolher o tipo de texto a ser feito: um artigo mais teórico ou de um estado da arte ou de pesquisa empírica, ou, ainda, um ensaio. Na sequência, centra-se no pesquisador experiente e aponta que este também tem várias possibilidades, podendo escrever para dossiês, por exemplo, que é uma realidade do contexto acadêmico que os pós-graduandos muitas vezes não conhecem. Nota-se, nesse sentido, que essa pesquisadora começa explorando a ideia de que a própria noção de artigo científico encerra uma pluralidade de opções, muitas vezes desconhecidas do estudante. Trata-se, como dissemos, de uma dimensão escondida da esfera acadêmica (Swales, 1996; Street, 2010), que o diálogo com o pesquisador mais experiente permite desvendar, pelo compartilhamento de saberes próprios dessa esfera.

Mestranda 1: então a nossa primeira pergunta... é:/:é... como você poderia dizer para a **gente**... é... para iniciar a escrita... de um artigo científico... de onde... que... a **gente** pode partir?

Mestranda 2 : Em primeiro lugar, o que eu gostaria de perguntar... né... como eu posso fazer para iniciar a **escrita** de um artigo científico, ou seja, de onde eu posso partir?

pesquisadora 1: ok... então **há vários pontos de partida** né então vamos pensar o seguinte... considerando o contexto atual... **nós pesquisadores ou estudantes da pós-graduação**... preciso publicar... de onde eu parto? então um estudante da pos... ele vai partir evidentemente do seu projeto de pesquisa... então ele já tá com projeto de pesquisa em andamento seja mestrado doutorado... ele tem uma temática para esse projeto... então portanto ele vai escrever sobre essa temática... sejam textos teóricos... né... um estado da ar:te... ou um ensaio... seja um texto com pesquisa empírica... então esse é o ponto de partida... agora nós que já estamos do lado de cá... digamos assim de orientação de/de pesquisador mais senior né dizemos assim com mais experiência... a gente tem também:: diferentes possibilidades para publicar... uma delas é quando saem né... os dossiês temáticos ou as seções temáticas...

(Entrevista 1, linhas 16 a 33)

Já a pesquisadora 2 centra-se nas etapas da produção do artigo e indica que a escrita de um artigo não se inicia no momento do ato de escrever propriamente dito:

há um tempo anterior, que corresponde ao “processo de pesquisa”. Esse momento anterior à escrita propriamente mostrou-se uma característica da escrita em contexto universitários, como já apontado em outros estudos (Lousada & Bueno, no prelo). Esse processo se desdobra em várias ações: a elaboração da pergunta de pesquisa, o levantamento de bibliografia, a leitura, a construção de alguma familiaridade com o gênero, o registro das leituras por meio das anotações. Essas ações auxiliam o estudante a ter “um plano mínimo de trabalho”, “um norte”, para a elaboração de seu texto:

Pesquisadora 2: Bom dia, Juliana... é... parabéns, né, pela pesquisa (J: Obrigada). Eu costumo dizer aos meus orientandos, aos meus alunos, principalmente para os alunos dos primeiros períodos, que **a escrita de artigo nunca começa necessariamente na escrita daquele artigo**. Ela antecede. Esse processo antecede a escrita. Assim, você não se senta e começa a digitar num belo dia e diz “ agora eu vou começar a escrever artigo”, não é assim. A escrita de um artigo, **ela decorrente de um processo de pesquisa**. Então, o primeiro passo para direcionar é essa... essa elaboração, **é pensar numa pergunta de pesquisa**. O que eu quero pesquisar, né? Eu vou pesquisar o que? Definido isso, né, **fazer uma busca do que já existe**, pelo menos eu dirijo quando estou falando, para os alunos que estão ingressando, olha, no mínimo 3 ou 4 referências pra você se situar. Então, nesse processo aí, de busca, de leitura, é... esse escritor iniciante já construindo uma certa familiaridade como gênero, mas isso ainda é muito pouco, é muito incipiente. Então, a partir daí, né? Começa todo aquele processo, que eu peço a eles: olha, vocês leram, é isso mesmo que querem, então **vão fazendo anotações**. Vamos fazendo anotações sem um compromisso de “ai eu já tenho que dar uma formatação do artigo”. Eu digo não! Vocês vão fazer anotações pra ir consolidando aquele conhecimento, ne?! Tanto em termos de... dos conceitos que serão trabalhados no artigo... é... tanto quanto em relação aos conceitos quanto em relação à textualização, tá!? Então essa é uma orientação assim, básica. Se esse artigo não estiver vinculado à um.. à um... plano, não vou nem dizer projeto de pesquisa, mas a um plano mínimo de trabalho, pra você definir pergunta, objetivo e que material é esse você vai analisar, n!? então assim, para os iniciantes, eles não tem uma noção do que é, do que seja um corpus, do que é exatamente o dado, então... mas sem isso é impossível. Porque aí você escrever e não tem um norte, né?! Do que a gente propõe pra caracterizar uma escrita acadêmica de um artigo científico. Então esse é um primeiro passo.

(Entrevista 2, Linhas 13 a 34)

Mas, além da escrita do artigo científico em si, as trocas possibilitam perceber que o professor pesquisador se encontra em um processo de desenvolvimento contínuo. Nessa perspectiva, a escrita não é definitiva. Embora um artigo científico tenha que ser finalizado para ser publicado, podemos compreender que o processo de escrita de um artigo científico e de reflexão sobre a temática abordada é um processo contínuo de desenvolvimento que envolve rever o que foi escrito, refletir sobre outras possibilidades e fazer reformulações para outras publicações, mesmo que seja sobre outras temáticas, dentro do mesmo gênero. Esse processo de desenvolvimento da produção textual é fortemente intergeracional, pois envolve a transmissão

de maneiras de fazer e aprendizagens pela experiência às jovens pesquisadoras, ao discutirem com as pesquisadoras seniores. Também podemos observar que as próprias pesquisadoras seniores, ao entrarem em contato com o que escreveram décadas antes, percebem o desenvolvimento de sua própria escrita, o que mostra a escrita acadêmica como um longo processo de desenvolvimento de capacidades.

Mestranda 2: Bom.. tá certo então, acho que essas eram as minhas dúvidas, as principais sobre a escrita científica. E que conselhos, de forma geral, pra resumir, você me daria pra uma boa escrita pra uma publicação de um artigo científico?

Pesquisadora 2: **Pra gente desenvolver a escrita, é um processo. A gente compara o que escreveu há 15, 20 anos atrás e vai ver o escreveu hoje e percebe que há uma evolução. De tanto escrever, você acaba desenvolvendo certas capacidades.** Um conselho que eu dou é procurar escrever sempre, né, e exercitar essas operações de linguagem, exercitar a paráfrase.

(Entrevista 2, Linhas 178 a 184)

Nesse processo, além das capacidades específicas da produção do gênero artigo científico, também há o desenvolvimento de um olhar mais apurado sobre o rigor ético quanto ao que se pode ou não trazer para os artigos, buscando fontes fidedignas, mesmo no caso das epígrafes:

Pesquisadora 1: então...POR FAVOR... fica outra dica **nada de buscar epígrafe em internet... ou você tem a o:bra do autor... e é fidedigna...** ou não faça epígrafe... tá... internet...s::ó vale...revistas acadêmicas... scielo... e google acadêmico... e mesmo no google acadêmico... tem que ter um filtro...]

(Entrevista 1, linhas 584 a 587)

Ao lado do rigor ético de busca de fontes fidedignas, há também uma indicação do modo correto de falar e agir na esfera acadêmica. Um exemplo ocorre com a mestranda que usa o termo “omitir” para referir-se aos aspectos teóricos a privilegiar em um artigo científico. Como a pesquisadora experiente enfatiza a necessidade de fazer um ‘recorte’ para escrever o artigo, a mestranda pergunta sobre o que “omitir”, expressando sua dúvida sobre o próprio uso do termo. A pesquisadora experiente indica que seria, na verdade, “escolher” aspectos teóricos para mencionar no artigo e não trazer tudo. Essa observação é importante, pois ilustra outra grande dificuldade dos estudantes que buscam o laboratório para escrever um artigo científico: como fazer a seleção dos dados de uma pesquisa maior, para produzir um texto que deve ser menor:

Pesquisadora 1: então...POR FAVOR... fica outra dica **nada de buscar epigrafe em internet... ou você tem a o::bra do autor... e é fidedigna...** ou não faça epigrafe... tá... internet...s:ó vale...revistas acadêmicas... scielo... e google acadêmico... e mesmo no google acadêmico... tem que ter um filtro...

Pesquisadora 1:... o que na fundamentação teórica seria interessante a gente trazer quando é um artigo e a gente não trazer? ... porque olhando para uma pesquisa maior não dá para a gente trazer tudo que a gente porque precisa fazer um recorte
Pesquisadora 1: () [não não]
Mestranda 1: então o que a gente deve Omitir?... talvez essa não seja a palavra correta ... mas o que não é interessante trazer?
Pesquisadora 1: quais **as escolhas** que você vai fazer
Mestranda 1: isso ... [] exatamente ... quais as escolhas que a gente faz pra que essas seções atendam aí o que é esperado para um artigo...

(Entrevista 1, Linhas 238 a 247)

Em todos esses excertos, é possível refletir sobre as contribuições do diálogo intergeracional entre experiente-noviço como espaço de trocas e de aprendizados, em que as mestrandas vão tendo a possibilidade de construir ou reconstruir seus saberes. Neste último excerto, vemos, por um lado, a insistência da pesquisadora sênior ao reforçar a importância dos objetivos para guiar a escrita e o diálogo necessário entre os objetivos e os dados para análise, por outro lado, vemos a tentativa de compreensão da monitora-tutora, por meio de uma síntese do que ouviu, solicitando confirmação do par mais experiente (Vygotski, 1985): “Seria mais ou menos isso?”:

Pesquisadora 2: ... A sua proposta foi aceita em relação àqueles objetivos e aí você volta pros dados, pra encontrar aqueles que dialogam com os objetivos, ne? Você lembra, Juliana, que eu disse no início que os objetivos são o Norte, que os objetivos são como uma lanterna pra guiar os passos de um pesquisador. Pra ele não falar nem demais nem de menos.

Entrevistadora: então eu poderia dizer que os meus objetivos de pesquisa eu tenho que fazê-los dialogar com os dados. **Seria mais ou menos isso?**

(Entrevista 2, Linhas 78 a 84)

Se observarmos os conteúdos abordados nas entrevistas, vemos que eles dizem respeito, sobretudo, aos *saberes a ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009) o artigo científico. Por exemplo, as pesquisadoras seniores abordaram: a dificuldade de escolha da temática a abordar e a diversidade de pontos de partida possíveis para a escrita; a pesquisa prévia que deve ser a base do artigo científico; a constituição do corpus, dos dados para análise; os aspectos éticos a levar em conta, inclusive

quanto à escolha da epígrafe; a seleção de conteúdos a trazer para o artigo, já que não há necessidade de abordar tudo. Porém, embora os *saberes para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009) não tenham sido abordados diretamente, podemos imaginar que a maneira como as pesquisadoras seniores interagiram com as mestrandas, prestando atenção nas perguntas e procurando responder de forma clara, compartilhando seu modo de escrever artigos, podem ter representado um momento significativo de vivência dos *saberes para ensinar*, que poderão ser reproduzidos quando as monitoras-tutoras fizerem atendimentos nos laboratórios e precisarem mostrar aos estudantes como escrever um artigo científico.

Com efeito, nas duas entrevistas, foi possível perceber uma relação de colaboração e de acolhimento entre as pesquisadoras experientes e as mestrandas, mostrando também uma faceta pouca exposta da escrita acadêmica, que é a das emoções e afetos. Houve momentos em que as pesquisadoras experientes ficaram à vontade para falar, sem terem sido questionadas, do que não gostam de escrever (um ódio aos ensaios) ou de como percebiam a sua fala na entrevista (muito desorganizada) e as monitoras-tutoras, por sua vez, aproveitaram os momentos para indicar suas dúvidas e incompreensões.

Discussão

Os dados das entrevistas com especialista servem de base para a reflexão e nos permitem discutir sobre as potencialidades dessas interações entre diferentes gerações para a apropriação dos gestos profissionais (Saujat, 2004) e de *saberes a e para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009), podendo contribuir para a ampliação do poder de agir dos monitores-tutores.

Nas entrevistas, as pesquisadoras experientes usam os mesmos signos que as mestrandas, mas vão desvelando uma pluralidade de significados e de ações que esses jovens desconhecem. Conforme Volochinov (2017), na palavra, signo ideológico, há várias visões de mundo: a escrita de um artigo para o especialista indica um agir pluridimensional com várias ações e etapas que contribuirão para um resultado exitoso. Para um mestrando, inexperiente nessa produção, essa escrita pode significar até o simples ato de escrever mesmo, já que há várias dimensões do agir acadêmico que ficam “escondidas” para os novicos nesse espaço (Swales, 1996; Street, 2010).

O desconhecimento ou a incompreensão dessas ações e etapas pode levar a produções inadequadas, como acontece com a maioria dos estudantes que busca ajuda nos laboratórios. Esses jovens, muitas vezes, acabam por achar que suas dificuldades com a escrita acadêmica se devem a problemas internos deles mesmos, pois não percebem que se trata de tensões e dificuldades próprias do espaço do

letramento acadêmico, como apontam Zavala (2010) e Sito (2016), tão claros para os mais experientes, e nem como inserir-se nele.

Além dos *saberes a ensinar* quanto às características do gênero artigo científico, foi possível também aos monitores-tutores compreenderem mais sobre a realização do trabalho do professor-pesquisador, sobre como ensinar a produzir artigos, o que pode lhes gerar recursos sobre *saberes para ensinar*. Nas entrevistas, as pesquisadoras experientes apresentam para as mestrandas algumas características da esfera de atividade acadêmica: a diversidade de papéis do pesquisador (autor, orientador, leitor crítico, pesquisador, mantenedor de uma cultura da área ao garantir um certo modo de agir de seus alunos), a relação com os textos e com as fontes (o que é confiável e o que não é), a escolha lexical adequada e seus sentidos (omitir ou escolher), a historicidade da profissão, em seu constante processo de construção e revisão dos modos de agir (é preciso escrever sempre).

Assim, esse tipo de interação com os especialistas permite às mestrandas terem mais recursos para ampliar o seu poder de agir, conforme Clot (2008). Ainda que não tenham tido antes a oportunidade de escrever um artigo, as mestrandas podem usar a experiência do par mais experiente (Vygotski, 1985) como meio de construir seu próprio agir futuro ou para poder auxiliar os estudantes que buscam o seu atendimento nos laboratórios. Nessa perspectiva, podemos dizer que o contato com a maneira de escrever artigos científicos de pesquisadoras seniores possibilitou o contato com os *saberes a ensinar e para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009), criando um diálogo intergeracional que pode contribuir para que as monitoras-tutoras se apropriem de gestos profissionais que poderão ampliar seu poder de agir.

Conclusão

Neste artigo, apresentamos os resultados de duas entrevistas entre monitoras-tutoras com pouca experiência de escrita acadêmica e pesquisadoras seniores que discutiram sobre como redigem artigos científicos. Não acompanhamos formalmente as monitoras-tutoras e mestrandas após essas entrevistas, o que pode representar uma limitação de nosso estudo; no entanto, em suas inúmeras falas, observamos que elas tinham mudado suas percepções sobre a escrita de artigos científicos. Assim, as análises mostram que o diálogo intergeracional entre pesquisadores experientes e tutores novatos constitui um espaço de mediação fundamental, que pode gerar impactos no desenvolvimento profissional e na ampliação do poder de agir dos participantes.

Embora tenhamos analisado apenas duas entrevistas, o que não permite fazer uma ampla generalização, acreditamos que elas colocaram as mestrandas em situação de diálogo com produtoras experientes de artigos científicos, dando-lhes a

oportunidade de compreender melhor como se realiza a produção de um gênero e a pluralidade de ações e etapas que são necessárias antes mesmo do ato de escrever tal gênero em si. Desse modo, essa metodologia mostra-se produtiva para contribuir com a formação dos monitores-tutores, pois ajuda a explorar os aspectos escondidos da produção acadêmica (Swales, 1996; Street, 2010) que os mais experientes já dominam. Esses aspectos escondidos podem ser relacionados com *saberes a ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2009), que podem ser transmitidos pela apropriação de gestos profissionais (Saujat, 2004) dos pesquisadores experientes que são explicitados durante a entrevista e que podem vir a ser apropriados pelos monitores-tutores.

Nesse conjunto de *saberes a e para ensinar*, são apresentados às monitores-tutoras a herança cultural, construída por um coletivo, que servirá como base dos seus próprios gestos profissionais. Esses saberes ainda não se encontram em manuais ou enciclopédias porque ainda são incipientes as pesquisas que se voltam aos produtores experientes, sobretudo nas suas relações com os noviços e nisso reside a contribuição de nosso estudo. Do ponto de vista metodológico, podemos notar outra contribuição de nosso estudo: o potencial que esses diálogos intergeracionais, criados por meio das “entrevistas com especialistas”, têm para a construção de uma base mais sólida de repertórios de agir para os menos experientes, seja do ponto de vista dos *saberes a ensinar*, ou do ponto de vista dos *saberes para ensinar*, por meio da observação do agir dessas pesquisadoras seniores ao participarem das entrevistas.

Em suma, o emprego das entrevistas com especialistas, ao possibilitar o diálogo entre ‘gerações’, mostra-se como importante aliado tanto para a formação dos monitores-tutores nos laboratórios, mobilizando os *saberes a ensinar e para ensinar* (Hofstetter & Schneuwly, 2017), quanto para a formação profissional dos envolvidos, ao reforçarem a importância de se valorizar a experiência, a herança cultural, daqueles que chegaram antes para o desenvolvimento de todos.

Notas

¹ Laboratório de Letramento Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

² Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade São Francisco.

³ Antiga equipe ERGAPE, que atualmente não está em funcionamento.

⁴ Segundo esse autor (Vygotski, 1985, p. 110): “le seul bon enseignement est celui qui précède le développement”.

⁵ São as intervenções humanas, as atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e as significações culturais que provêm delas, que orientam o conjunto das aprendizagens. (Tradução das autoras).

⁶ Durante as análises, utilizaremos ora o termo ‘mestrandas’, ora o termo “monitoras-tutoras”, para referir-nos a elas.

Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)

Declaramos que foram utilizadas ferramentas de IAGen para colocar as referências nas normas bibliográficas APA 7.

Agradecimentos

Este artigo foi produzido com financiamento FAPESP (2022/05993-7), chamada LINCAR, para o projeto: Laboratórios de letramento acadêmico e formação docente: contribuições para o desenvolvimento de professores, tutores e estudantes.

Referências bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2017). Développement du langage et développement psychologique: L'approche de l'interactionisme socio-discursif. *Veredas*, 21(3), 30–46.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* (1st ed.). PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé - PISTES*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva* (pp. 55–80). EDUEL.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2017). Saberes: Um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter & R. V. Wagner (Eds.), *Saberes em (trans)formação: Tema central da formação de professores* (pp. 63–102). Editora Livraria da Física.
- Lousada, E. G. & Bueno, L. (2026). Gêneros orais e escritos na universidade: desafios e perspectivas. *Indagatio Didactica*, no prelo.
- Lousada, E. G., & Dezutter, O. (2016). La rédaction de genres universitaires: Pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le Français à l'Université*, 21(1).
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et Pratiques d'enseignement en Question*, (1), 97–106. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2004.4150>
- Sito, L. R. S. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico* [Doctoral dissertation, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.966611>

- Street, B. (2010). Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541–567. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011
- Swales, J. (1996). Occluded genres in the academy. *Academic Writing*, 45, 58.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. Vólkova Américo, Trans.). Editora 34.
- Vygotski, L. S. (1985). Le problème de l’enseignement et du développement mental à l’âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd’hui*. Delachaux et Niestlé. (Original work published 1934)
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In *Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71–95). Mercado de Letras.

Luzia Bueno

Universidade São Francisco, Grupo ALTER-LEGE

Email: luzia_bueno@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Eliane Gouvêa Lousada

Universidade de São Paulo, Grupo ALTER-AGE

Email: elianelousada@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>

Data de submissão:

Data de avaliação:

Data de publicação: