

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Nara Nília Marques Nogueira

**UM NOVO JEITO DE SE FAZER DISSERTAÇÃO:
letramentos acadêmicos e internacionalização**

Belo Horizonte
2017

Nara Nília Marques Nogueira

**UM NOVO JEITO DE SE FAZER DISSERTAÇÃO:
letramentos acadêmicos e internacionalização**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

N778n

Nogueira, Nara Nília Marques.

Um novo jeito de se fazer dissertação [manuscrito] :
letramentos acadêmicos e internacionalização / Nara Nília
Marques Nogueira. – 2017.

148 f., enc. : il., tabs., grafs., p&b.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 127-139.

Anexos: f. 140-148.

1. Ensino superior – Brasil – Teses. 2. Letramento – Teses. 3.
Redação acadêmica – Teses. 4. Língua inglesa – Estudo e ensino
– Falantes de português – Brasil – Teses. 5. Globalização –
Teses. 6. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Mattos,
Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 378.81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



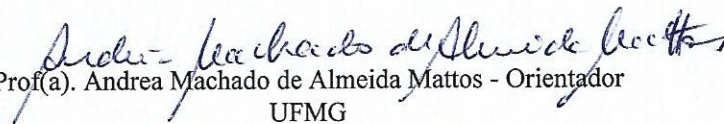
FOLHA DE APROVAÇÃO


Um novo jeito de se fazer dissertação: letramentos acadêmicos e internacionalização

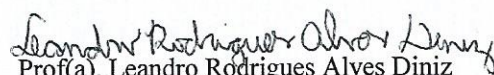
NARA NÍLIA MARQUES NOGUEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 08 de março de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientador
UFMG


Prof(a). Clarissa Menezes Jordão
Universidade Federal do Paraná


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG

Belo Horizonte, 8 de março de 2017.

*Dedico esse trabalho à minha mãe,
Por ter-se assustado quando eu disse que iria cursar Letras,
Por ter dividido comigo as dores e as delícias do ensinar,
Por não ter podido aceitar uma oportunidade para fazer mestrado, no passado,
Mas, principalmente, por ser a melhor professora que eu conheço.*

AGRADECIMENTOS

Devo confessar que fiquei muito emocionada em todas as vezes que me sentei ao computador para redigir esses agradecimentos. E não foram poucas. Após tanto escrever, desde a infância; ilimitadamente, eu diria, na adolescência; e o tanto quanto possível, na vida adulta, acho que somente agora, ao redigir essa dissertação, consigo compreender que essa atividade jamais tenha sido individual. A escrita – e a vida – nunca o são. Por isso, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, durante esse tempo me deram seu apoio, fundamental para a completude desta tarefa.

Primeiramente, agradeço à minha família. Ao Vítor, companheiro de vida inteira, que acompanhou o cotidiano deste trabalho, me tirando da escrita para ir ver o mundo e me ajudando, tão carinhosamente, a voltar a escrever, nos momentos difíceis. Obrigada por cuidar de mim e de nós. Te amo. A meu pai, Adilson, por me dar, no passado e no presente, condições emocionais e financeiras para estudar; por ter me incentivado a fazer a pós-graduação que me levou até o mestrado; por diariamente me inspirar a ser como ele: uma pessoa do bem, ética e íntegra, que demonstra respeito e amor em cada pequena ação que realiza. À minha mãe, Marília, por me apoiar emocional e espiritualmente, torcer por mim com tanto entusiasmo, por dar consultoria linguística de forma presencial e online, por me ensinar através de seus exemplos. À minha irmã, Luísa, por ter me motivado desde o início, me ouvido com tanta atenção e me surpreendido ao pesquisar e sugerir bibliografia para este estudo (!), extrapolando qualquer expectativa minha e me encorajando, como sempre, a colocar em prática minhas ideias mirabolantes. Thanks, Little Sis! Ao Luigi, cunhado-irmão que a vida me deu, por seu olhar atento e zeloso para nossa família, por incentivar-me há dez anos, e pelas inúmeras vezes em que me ajudou, dentre as quais destaco aquela em que providenciou um suporte de livros “bunito” para que eu pudesse estudar. À Rose, pelo apoio tão importante e carinho de sempre. À Heloísa e ao César, por me acolherem em sua casa com tanto amor e compreenderem minha ausência em vários momentos. Às famílias Marques e Nogueira, minhas maiores referências na vida. Ao meu padrinho e família, pela carinhosa acolhida em Londrina.

Muito especialmente, agradeço à Andréa, por orientar-me de forma tão generosa e também por ser quem é. Não sei descrever a importância de seu incondicional e permanente apoio, de seu olhar certo e de seu imenso conhecimento para a concepção

e conclusão deste trabalho. Muito obrigada por mostrar-me os desafios, mas também a poesia da vida acadêmica. Sou muito grata a você por lembrar-me, com frequência, que a dimensão humana – por vezes, rara na academia – é o que verdadeiramente nos motiva e nos possibilita transformar realidades.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Betim, por possibilitar a realização deste trabalho. Aos colegas do Instituto, pelo suporte sem precedentes!

Ao Curso de Especialização em Inglês (CEI) da UFMG, às professoras Adriana Tenuta, Ana Larissa Oliveira, Andréa Mattos, Maralice Neves, Thaís Cristófaró e aos amigos que lá fiz, por terem me ajudado a plantar, naquela época, tantas sementes que hoje florescem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), seus funcionários e ex-funcionários, coordenadores e representação discente.

Aos professores Ana Larissa Oliveira, Andréa Mattos, Brian Street, Deise Dutra, Leandro Diniz, Maralice Neves, Maria Lúcia Castanheira, Miriam Jorge, Sérgio Cirino e Vera Menezes, pela sabedoria compartilhada durante o período do mestrado.

Ao professor Sérgio Cirino, por ter me apresentado o formato alternativo de teses e dissertações.

À Clarissa Jordão, Leandro Diniz e Miriam Jorge, por prontamente aceitarem o convite para compor a banca de minha defesa e por suas valiosas contribuições.

Aos colegas e amigos do mestrado, em especial aos que de perto participaram dessa trajetória e muito me ensinaram: Abilene, Alex, Ana Paula, Anna, José, Lílian e Yara. Obrigada por tudo! Foi maravilhoso dividir esses dois anos com vocês.

Aos participantes do workshop Researcher Connect. *You are the best!*

To Anna Robinson-Pant, for suggesting texts and for her assistance in respect to interview transcription methodology.

A meus amigos, todos eles. De forma muito especial, agradeço à Letícia por tudo o que representa em minha vida. Que bom estarmos sempre *serendipitously* unidas! Ao Marcelo, que me presenteou com suas ideias infalivelmente fantásticas e à Dani, que me fez indicações fundamentais para a realização desse trabalho.

A Rodrigo e Carol, por delegarem a mim uma das maiores responsabilidades e alegrias de minha vida enquanto eu conduzia a pesquisa.

À Bárbara Marques, pelo carinho e ajuda aos 45 minutos do segundo tempo.

A meus alunos, por motivarem-me a ser sempre a melhor versão de mim.

.....

À memória do meu avô, Sr. Gentil, que, com sua alma de criança,
foi mestre na arte de viver a vida.

.....

*“Você tem que refletir sobre as grandes coisas
enquanto está fazendo as pequenas coisas,
para que todas as pequenas coisas sigam na direção certa.”*

Alvin Toffler

RESUMO

A escrita discente tem sido amplamente enfocada em pesquisas científicas na área de Estudos Linguísticos; no entanto, práticas de letramento docentes não têm ainda recebido a mesma ênfase. Neste estudo, temos como objetivo voltar a atenção às últimas, a fim de sinalizar que, em relação à escrita acadêmica da língua inglesa, o conhecimento é constantemente buscado por todos. A presente pesquisa teve o intuito de investigar práticas de letramento acadêmico ocorridas em uma instituição brasileira de ensino superior e o impacto de tais práticas em sua internacionalização, pela ótica de professores universitários. A investigação ocorreu no contexto do Workshop *Researcher Connect*, uma oficina oferecida para auxiliar acadêmicos que necessitam comunicar-se em inglês em cenários internacionais e multiculturais. Dezesete participantes estiveram presentes no workshop, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A geração e coleta de dados consistiu-se na aplicação de questionários, antes do workshop, e na realização de entrevistas, após o workshop. Alguns dados apontaram para mudanças acadêmicas recentes, como é o caso do formato alternativo de teses e dissertações, e isso resultou na utilização desse formato nesta dissertação. As descobertas do estudo foram divididas em quatro artigos científicos. O primeiro traz reflexões e exemplos no que diz respeito ao formato alternativo, assim como evidencia requerimentos de produtividade presentes no mundo acadêmico. O segundo artigo mostra que nem alunos, nem professores estarão totalmente preparados para escrever e publicar em inglês. O terceiro descreve dimensões que estão comumente “escondidas” no processo de internacionalização. Finalmente, o quarto artigo revela que a colaboração é fundamental na produção e divulgação de pesquisa. As práticas de letramento acadêmico, atividades intrinsecamente sociais, são vistas como indispensáveis a processos de internacionalização eficazes e integradores.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Internacionalização do Ensino Superior; Docentes; Workshop *Researcher Connect*; Formato Alternativo de Teses e Dissertações.

ABSTRACT

The writing of students has been widely focused in scientific research in the area of Linguistic Studies, whereas teachers' literacy practices have not yet deserved the same emphasis. In this study, we aim at turning the attention to the latter, in order to show that when it comes to academic writing, learning is constantly sought by all. The present research had the purpose of investigating academic literacy practices occurred in a Brazilian higher education institution and the impact of such practices on its internationalization process, through the lens of university professors. The research was conducted in the context of the Workshop Researcher Connect, a workshop designed to assist academic professionals who are required to communicate in English in international and multicultural settings. Seventeen people attended the workshop, which took place at *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG). The data collection for this case study consisted in applying questionnaires prior to the workshop and doing interviews after it. Some data pointed to recent academic changes, such as the alternative format of theses and dissertations, and this resulted in the use of such format in this thesis. The discoveries of this study have been divided in four scientific articles. The first brings reflections and examples concerning the alternative format, as well as highlights productivity requirements present in the academic world. The second article shows that neither teachers, nor students are going to be fully prepared to write and publish in English. The third depicts features that are commonly "hidden" in the internationalization process. Finally, the fourth article demonstrates that collaboration is paramount in the producing and sharing of research. The academic literacy practices, intrinsically social activities, are seen as indispensable to effective and integrative internationalization processes.

Keywords: Academic Literacy; Internationalization of Higher Education; Professors; Researcher Connect Workshop; Alternative Format of Theses and Dissertations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização dos dados das entrevistas em planilha MS-Excel®	24
Figura 2	UFMG internationalization	107
Figura 3	Publication in English	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participantes da pesquisa	21
Tabela 2	Detalhes sobre os participantes e sobre a geração de dados da pesquisa	23
Tabela 3	Informações sobre os participantes	36
Tabela 4	Informações sobre o processo de geração de dados	38
Tabela 5	Programas de pós-graduação/órgãos acadêmicos que possuem normas para escrita de teses e dissertações no formato alternativo	46
Tabela 6	Participantes da pesquisa e geração de dados	53
Tabela 7	Internacionalização das instituições de ensino superior	83
Tabela 8	Participantes da pesquisa e dados das entrevistas	85
Tabela 9	Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior	86
Tabela 10	Workshop participants	102
Tabela 11	Participants attendance	103
Tabela 12	Questionnaires	104
Tabela 13	Interviews	104
Tabela 14	Reasons for not publishing in English	112

LISTA DE ABREVIATURAS

AcLits – Academic Literacies

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CONFAP - Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DRI - Diretoria de Relações Internacionais

FALE - Faculdade de Letras

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RJ – Rio de Janeiro

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SMS – Short Message Service

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Apresentação.....	16
Introdução.....	16
Motivação para a pesquisa.....	17
Justificativa.....	18
Objetivos.....	19
Questões metodológicas.....	20
Organização da dissertação.....	25
Artigo 1 – Novas práticas de letramento acadêmico: reflexões sobre o formato alternativo de teses e dissertações.....	27
1 Conhecendo o formato alternativo.....	28
2 Preceitos teóricos.....	30
2.1. Linguística Aplicada.....	30
2.2. Letramento.....	31
2.2.1. Os Novos Estudos do Letramento.....	32
2.2.2. Letramento(s) Acadêmico(s).....	33
2.2.3. Letramento: o que há de crítico?.....	34
3 Preceitos Metodológicos.....	35
3.1. A pesquisa.....	36
3.2. Os participantes.....	36
3.3. Os dados.....	37
3.4. Os procedimentos metodológicos.....	39
4 Análise e discussão dos resultados.....	39
5 Qual a razão do formato alternativo.....	44
6 Onde é possível encontrar o formato alternativo: listagem de programas de pós-graduação e demais órgãos acadêmicos.....	45
7 Considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.....	48
Artigo 2 – Letramento acadêmico na universidade: aprendizado docente, aprendizado discente.....	49
Considerações iniciais.....	50
Workshop Researcher Connect: traça-se uma pesquisa.....	51
Da escrita acadêmica ao(s) letramento(s) acadêmico(s).....	55
Ensinando e aprendendo a escrita acadêmica.....	59

Usando a escrita acadêmica.....	62
A escrita de cada área.....	64
Escrevendo em inglês: <i>a piece of cake?</i>	67
Sugestões para o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica.....	69
Considerações finais.....	73
Artigo 3 – As dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior.	74
Considerações iniciais.....	75
O(s) Letramento(s) Acadêmico(s) e as dimensões “escondidas”.....	78
E o que a internacionalização tem a ver com isso?.....	81
Questões metodológicas.....	83
Identificando as dimensões “escondidas”: análise e discussão dos resultados.....	86
A escrita da internacionalização: gênero mais difícil.....	87
A escrita da internacionalização: escrever é difícil para todos.....	88
Uso do inglês: intenção de aprender.....	89
Uso do inglês: práticas escondidas.....	91
Uso do inglês: falta de confiança no uso da língua.....	91
Publicação: e quanto aos pareceristas?.....	92
Publicação: preconceito com autores não nativos.....	93
Publicação: diferenças culturais.....	96
Publicação: novas formas de orientação com foco em publicação.....	96
Demandas institucionais versus tempo.....	97
Considerações finais.....	98
Artigo 4 – Internationalizing academic literacies: the changing face of research, writing, and publication.....	99
Introduction.....	100
The starting point: Researcher Connect Workshop.....	101
Internationalizing Higher Education.....	105
Internationalizing academic literacies: publication.....	111
Internationalizing academic literacies: collaboration.....	115
Mind the change.....	117
Final remarks.....	122
Considerações Finais.....	124
Referências Bibliográficas.....	127
Apresentação.....	127

Artigo 1.....	128
Artigo 2.....	130
Artigo 3.....	132
Artigo 4.....	135
Considerações Finais.....	139
Anexos.....	140

APRESENTAÇÃO



Introdução

A foto que ilustra o início desta apresentação foi tirada durante o workshop *Researcher Connect*, contexto em que se realizou esta pesquisa. Por diversos motivos, ela simboliza a tessitura deste estudo, inserido na área da Linguística Aplicada. Em primeiro lugar, por seu enfoque inusitado, que não apresenta as faces dos que estão presentes na imagem. Esse novo prisma, associado ao fato de que este trabalho, como um todo, parte de uma vontade muito pessoal de tentar enxergar as práticas acadêmicas por ângulos talvez não tão explorados. Além disso, relaciono o novo enfoque ao próprio formato alternativo em que foi redigida esta dissertação, organizada em quatro artigos correlacionados, que visam a discutir aspectos diferentes da análise, precedidos por esta apresentação e seguidos de uma conclusão. Em segundo lugar, a imagem simboliza a pesquisa realizada porque remonta ao fazer coletivo das práticas acadêmicas, associando-se, assim, aos preceitos teóricos do letramento acadêmico e da internacionalização, práticas inerentemente sociais que embasaram a presente investigação. Em terceiro lugar, a imagem é simbólica por ter sido produzida no último dia do workshop, após os participantes comentarem sobre como o curso tivera sido relevante para seu desenvolvimento em relação à utilização da língua inglesa em cenários acadêmico-científicos. Tal relato indicou-me que minha grande preocupação e dificuldade inicial em definir um foco de estudo significativo para a comunidade que me rodeia não foram em vão. A fala dos participantes aponta que o local em que me insiro, enquanto aluna, professora e pesquisadora, havia então sido transformado por essa iniciativa.

Há outros vários motivos, ainda, a se citar: na foto, estão quase todos os participantes deste estudo de caso, que buscou investigar e compreender práticas de letramentos acadêmicos e seu impacto no processo de internacionalização do ensino superior, sob a perspectiva de docentes de uma instituição federal pública, a saber, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por fim, talvez um dos principais motivos seja o fato de a imagem ter sido construída a partir da perspectiva do abraço dos participantes. É essa a ótica pela qual vejo os resultados provenientes desta pesquisa, pois ressalta a fundamentalidade da colaboração no tocante ao fazer acadêmico, à aprendizagem de línguas estrangeiras, à interlocução entre diferentes áreas do conhecimento, à relação humana.

Motivação para a pesquisa

Além da motivação pessoal mencionada acima, uma experiência de ensino de letramentos acadêmicos também me incentivou a realizar esta pesquisa. Em 2015, juntamente com Annallena Guedes (IFBA¹/UFMG), ministrei o workshop *Writing Abstracts in English* para servidores do IFMG², Campus Betim, atendendo a uma demanda que eles próprios apresentaram, pois não se sentiam seguros para utilizar a língua inglesa em alguns contextos profissionais. A partir da solicitação e das falas dos servidores, Annallena e eu idealizamos o workshop com o intuito de auxiliá-los a produzir *abstracts* para os artigos que eles submetiam a periódicos e para eventos científicos aos quais frequentemente compareciam.

Oito docentes e quatro técnicos-administrativos da instituição participaram do workshop, que teve a duração de oito horas e foi ministrado em língua inglesa e portuguesa. Durante esse tempo, trabalhamos vários conteúdos, dentre os quais menciono: países onde o inglês é falado, gêneros linguísticos, uso do Google Tradutor, teoria das *hidden features* (STREET, 2009), Linguística de Corpus e, de forma mais específica, discutimos o processo de construção de *abstracts*, como por exemplo o uso dos *moves* (SWALES; FEAK, 2009). Além disso, convidamos os participantes, na última parte do workshop, a se dividirem em grupos e produzirem *abstracts* a partir de outros *abstracts* de sua autoria/de sua área, que previamente havíamos solicitado que levassem.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Durante o workshop, os participantes puderam discutir características dos *abstracts* de cada área, falar sobre seu processo de escrita, utilizar a língua inglesa para comunicarem-se com os colegas e compartilhar estratégias para a escrita em língua estrangeira. Esse workshop possibilitou-me refletir acerca da escrita acadêmica, da importância da formação continuada docente mas, principalmente, instigou-me a aprofundar, nesta pesquisa de mestrado, estudos sobre o que tange às convenções específicas de cada campo do conhecimento³.

Justificativa

Conforme assevera Gazzola (2006), “nenhuma outra era civilizacional teve a seu dispor tanto conhecimento” (p. 49). Segundo a autora, esse conhecimento é múltiplo, difuso, talvez um tanto desorganizadamente distribuído, continuamente criado por atores vários, mas é somente a tentativa de acessá-lo e compreendê-lo que nos levará a melhor depreender nossas realidades.

Nesse contexto, mesmo que pesquisas relativas ao letramento acadêmico já tenham sido extensivamente realizadas, mas considerando que “nossa instrução e consciência sobre a escrita é muito limitada”⁴ (BAZERMAN, 2012, p. 171), faz sentido pensar que ainda há o que se investigar para que as práticas sociais de que participam docentes – e, conseqüentemente, discentes – de uma universidade brasileira sejam mais bem entendidas. Sendo a educação “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 110), também é pertinente supor que tal compreensão dessas práticas poderá levar a transformações dos indivíduos, de suas condutas, algumas convenções, e também, especialmente no caso desta pesquisa, à promoção de ações concernentes à internacionalização do ensino superior.

A presente pesquisa justifica-se, assim, pela necessidade de se investigar a formação docente continuada no que tange a práticas de letramento acadêmico que diretamente impactam na internacionalização, trazendo mudanças ao contexto acadêmico. Como ressaltou Jordão (2004), “o que se deseja é o questionamento sempre,

³ Mais resultados desse estudo estão relatados em NOGUEIRA, N.; GUEDES, A. O ensino de escrita de abstracts para servidores do IFMG: desvendando diferenças. In: OLIVEIRA, S.; SOL, V. (Orgs.) *Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea*. Ouro Preto: Editora do Instituto Federal Minas Gerais (no prelo).

⁴ Tradução minha, bem como em todas as demais citações a partir de textos em outras línguas encontradas no restante deste trabalho. No original: “our instruction and consciousness about writing is very limited” (BAZERMAN, 2012, p. 171).

a mudança sempre, pois é esse movimento que impulsiona as sociedades e imprime alterações nos sistemas de vida coletiva” (p. 2).

Objetivos

O objetivo geral deste estudo visou a investigar práticas de letramentos acadêmicos, sob a perspectiva dos docentes que participaram da pesquisa⁵, para que fosse mais bem compreendido seu impacto no processo de internacionalização da UFMG. Foram objetivos específicos deste trabalho:

Artigo 1

- Possibilitar reflexões sobre novas formas de se realizar práticas de letramentos acadêmicos;

Artigo 2

- Analisar o processo de aprendizagem de escrita acadêmica em Inglês dos participantes;
- Analisar práticas de letramentos acadêmicos com as quais os participantes têm contato profissionalmente;
- Analisar o processo de ensino/orientação para uso da escrita acadêmica em Inglês que os participantes conduzem com seus alunos;
- Compreender de que formas os participantes são demandados, no contexto acadêmico, a utilizar práticas de letramentos acadêmicos;
- Investigar a percepção dos participantes acerca da escrita acadêmica relativa a cada área do conhecimento;
- Sugerir, a partir dos resultados encontrados, novas propostas para o contexto de ensino e aprendizagem de escrita acadêmica em inglês na UFMG;

Artigo 3

- Encontrar e descrever, a partir dos relatos dos participantes, dimensões “escondidas” (STREET, 2010) da internacionalização;

Artigo 4

⁵ Alunos de pós-graduação e docentes, de diferentes instituições, participaram do workshop *Researcher Connect*. A próxima seção explicita os motivos pelos quais somente os dados fornecidos por docentes da UFMG foram considerados para fins de análise dessa pesquisa.

- Compreender a relação entre as práticas de escrita acadêmica em inglês existentes na UFMG e sua contribuição para a internacionalização dessa instituição;
- Discutir a publicação de artigos científicos em inglês como um dos pilares para a internacionalização em geral e, especificamente, da UFMG;
- Discutir o papel da colaboração na academia e na promoção do letramento acadêmico com vistas para a internacionalização;
- Compreender a concepção que os participantes têm sobre os processos que podem tornar o aluno mais autônomo no processo de internacionalização da universidade.

Questões metodológicas

Esta pesquisa foi viabilizada pela realização do workshop *Researcher Connect*, uma oficina voltada principalmente para professores e pesquisadores, mas também para alunos de pós-graduação e demais profissionais engajados em atividades acadêmicas. O workshop foi idealizado pelo British Council⁶, e realizado, em Minas Gerais, pela UFMG, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)⁷, obtido através do Edital do programa Researcher Connect - British Council/CONFAP 2015-2016⁸. A partir de recursos recebidos do Newton Fund Professional Development & Engagement Programme⁹, um programa de desenvolvimento profissional do Conselho Britânico, e da própria FAPEMIG, a oficina foi realizada na UFMG, no período de 24 a 26 de novembro de 2015, através de uma parceria entre a Faculdade de Letras (FALE) e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) dessa instituição.

O workshop *Researcher Connect*¹⁰ objetivou que seus participantes discutissem e colocassem em prática questões relacionadas ao uso da língua inglesa no que tange à escrita acadêmica e científica, ao relacionamento entre pares, à publicação de artigos em periódicos científicos e ao processo de internacionalização da universidade, em geral. O workshop foi constituído de módulos temáticos e teve por objetivo permitir aos

⁶ Organização do Reino Unido que se preocupa com questões educacionais e culturais. Para mais informações, acesse <https://www.britishcouncil.org/>.

⁷ A FAPEMIG é “a agência de indução à pesquisa científica, tecnológica e de inovação que fomenta o desenvolvimento do estado de Minas Gerais”. Fonte: <http://www.fapemig.br/pt-br/>.

⁸ O edital não possuía número. Sua versão foi a de 31/07/2015.

⁹ Para mais informações, acesse: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/newton-fund>.

¹⁰ Para mais informações, acesse: <https://www.britishcouncil.org/education/science/british-council-researcher-connect>

participantes momentos de reflexão e ação a respeito de sua prática cotidiana. Além disso, criou oportunidades para o intercâmbio de ideias e projetos entre profissionais de áreas distintas. Os artigos que compõem este trabalho discutirão com mais especificidade o programa do workshop e as atividades realizadas. Por ora, cabe destacar e esclarecer que o workshop não teve por objetivo ensinar a língua inglesa em si, mas sim focar o uso do inglês acadêmico em contextos multiculturais.

A edição do workshop sediada na UFMG contou com a presença de 17 participantes. Desses, 13 eram professores universitários (docentes), sendo 11 da UFMG e 2 da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Duas participantes lecionavam em outras instituições – a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) – ao mesmo tempo em que eram alunas de pós-graduação na UFMG. Finalmente, duas outras participantes estavam exclusivamente cursando pós-graduação, na UFMG e na PUC/MG, respectivamente, conforme demonstra a Tabela 1:

Tabela 1: Participantes da pesquisa

Nome	Instituição/cargo
Jaime	Docentes UFMG
Diana	
Samuel	
Paula	
Rita	
Sarah	
Ana	
Martha	
Micaela	
Celia	Docentes UFMG (recém-chegadas)
Lucia	
Max	Docentes PUC/MG
Jane	
Nara	Docente IFMG - Discente UFMG
Nora	Docente CEFET/MG - Discente UFMG
Nelly	Discente UFMG
Laura	Discente PUC/MG

Para a realização do workshop, foram oferecidas 20 vagas para participantes. A princípio, as 20 vagas ofertadas para essa edição seriam destinadas somente a docentes da UFMG. No entanto, como é possível perceber na Tabela 1, nem todas as vagas foram ocupadas dessa forma: algumas foram ocupadas por docentes de outras instituições, outras por docentes que haviam acabado de ser contratadas pela UFMG, e outras vagas, ainda, por alunos de pós-graduação. Isso se deu em decorrência da indisponibilidade dos docentes em aceitar o convite, devido a vários compromissos acadêmicos já assumidos e também devido à proximidade do fim do semestre letivo. Cabe, ainda, ressaltar que, como pode ser percebido, meu nome figura dentre os participantes. Além de colaborar para sua organização, participei do workshop enquanto docente/discente e pesquisadora. No entanto, neste estudo não estão incluídas atividades nas quais me envolvi enquanto participante, pois, como explico a seguir, não eram relevantes para os objetivos da pesquisa.

A pesquisa realizada e aqui relatada enquadra-se no paradigma de pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, NUNAN, 1992). O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, o que contribuiu para que se pudesse perceber fatores que estão presentes no dia-a-dia e como se comportam em um dado contexto – algo que pode ser negligenciado, exatamente por serem rotineiros, conforme explica Bortoni-Ricardo (2008). André (2005) assinala que o estudo de caso de caráter qualitativo possui a vantagem de “fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (p. 33). A autora também pontua que há a expectativa de que os estudos de caso levem o pesquisador a encontrar novos sentidos em seu objeto de estudo ou que mostrem “pistas para aprofundamento ou para futuros estudos” (ANDRÉ, 2005, p. 34). Stake (1994) afirma que o estudo de caso não se propõe a resultar em generalizações, o que pode explicar o fato de, conforme Yin (2001), o estudo de caso e/ou a pesquisa qualitativa por vezes serem avaliados “como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes” (YIN, 2001, p. xi). Essa percepção não procede, uma vez que entendemos o caso como representativo apenas de uma realidade específica (STAKE, 1994).

Os métodos utilizados para a geração de dados da pesquisa incluíram a aplicação de questionários online (anteriormente ao workshop), anotações realizadas pela pesquisadora e coleta de textos produzidos (durante o workshop) e a condução de entrevistas com os participantes (posteriormente ao workshop). A coleta gerou 13 respostas ao questionário, diversas anotações, 64 fotos de exercícios e atividades, 13

questionários de feedback elaborados pelo British Council e 9 entrevistas. Sendo esse um número muito grande de informações, foi preciso diminuir o escopo da pesquisa. Essa redução foi feita de forma a desprezar informações que não tivessem sido produzidas por docentes da UFMG, que eram o foco de meu projeto de pesquisa inicial e também do workshop em questão. Devido ao grande número de dados coletados, se optou por utilizar somente os referentes ao questionário e à entrevista, desconsiderando as anotações, as fotos e os questionários de feedback. A Tabela 2, a seguir, apresenta, mais detalhadamente, as informações dos participantes, sinalizando suas áreas acadêmicas¹¹ e lista os métodos de geração de dados. A partir da Tabela 2 é possível verificar que dados da pesquisa foram utilizados e alguns que foram descartados:

Tabela 2: Detalhes sobre os participantes e sobre a geração de dados da pesquisa

Instituição/cargo	Área	Nome	Questionário (pré-workshop)		Participante do workshop	Entrevista (pós-workshop)	
			respondeu?	usado?		respondeu?	usado?
Docentes UFMG	Ciências Biológicas	Jaime	x	x	x	x	x
	Ciências Humanas	Diana	x	x	x	x	x
		Samuel			x	x	x
	Ciências da Saúde	Paula	x	x	x	x	x
		Rita	x	x	x	x	x
		Sarah			x		
	Linguística, Letras e Artes	Ana	x	x	x		
		Martha			x		
		Micaela	x	x	x	x	x
		Rick	x	x			
Docentes UFMG (recém-chegadas)	Linguística, Letras e Artes	Celia	x		x	x	
		Lucia	x		x		
Docentes PUC/MG	Linguística, Letras e Artes	Max	x		x	x	
		Jane			x		
Docente IFMG - Discente UFMG	Linguística, Letras e Artes	Nara			x		
		Nora	x		x		
Docente CEFET/MG - Discente UFMG	Linguística, Letras e Artes	Nelly	x		x		
Discente PUC/MG	Ciências Humanas	Laura	x		x	x	

¹¹ As áreas dos participantes foram descritas neste trabalho tendo como base, em português, a tabela de áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível em <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>.

Neste trabalho, optou-se por identificar os participantes a partir de áreas acadêmicas mais amplas, até mesmo para que suas identidades fossem preservadas. No entanto, é preciso advertir que dentro de cada grande área da tabela há possíveis áreas a que eles podem ser vinculados. Também vale notar, a respeito dos participantes, que uma das docentes convidadas esteve presente ao workshop somente na manhã do primeiro dia, não se sentindo apta a prosseguir com o curso. Além disso, é importante mencionar que optou-se por dispor as mesmas informações já apresentadas na Tabela 2 acima de formas diferentes, ao longo dos artigos que compõem esta dissertação, a fim de que pudesse ser destacado ora um, ora outro aspecto acerca dos dados, que fosse importante para aquela perspectiva de análise sendo desenvolvida.

Um questionário piloto foi aplicado, anteriormente ao workshop, com colegas de meu programa de pós-graduação, a fim de que eu pudesse verificar a adequação de minhas perguntas exploratórias (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse processo, foi necessário que eu revisasse e ajustasse algumas perguntas.

Finalmente, no que diz respeito ao tratamento dos dados relativos às entrevistas, devido à necessidade de prezar pela organização cuidadosa desse processo (BOGDAN; BIKLEN, 2003), foi criada uma planilha em MS-Excel®, conforme pode-se verificar na imagem a seguir:

Figura 1: Organização dos dados das entrevistas em planilha MS-Excel®

PSEUD.	TEMAS						CATEGORIAS	FRAGMENTO	COMENTÁRIO
	PLA	NF	HF	INT	AUT	WKS			
Diana	1						Definição	"escrita que tem um rol de diretrizes muito mais rígido do que a escrita não acadêmica."	
Jaime	1		1				Uso	"e é por isso que a ciência deles cavalga a galope, mesmo, né. Eles têm esse treinamento desde muito cedo."	
Samuel	1	1	1	1	1		Publicação	"na verdade, essa coisa da CAPES, isso já era meio assim: cada área meio que definia, um pouco."	
Paula			1		1	1	Crenças	"eu acho que escrever um projeto de cooperação, mesmo, internacional, eu acho que eu tenho que aprimorar muito a minha habilidade de escrita, ainda."	

A planilha fornece as seguintes informações: pseudônimo, temas, categorias, fragmento e comentário. O item “pseudônimo” identifica os participantes. Cada excerto de entrevista foi transcrito e categorizado em relação a um ou mais temas, que foram criados a partir das informações que surgiram durante a transcrição. Tais temas estão identificados, no arquivo Excel, por abreviaturas, a saber: PLA (práticas de letramento acadêmico), NF (novo formato); HF (*hidden features*), INT (internacionalização), AUT (autonomia) e WKS (workshop). A cada excerto também foram sendo atribuídas categorias, para que, posteriormente, a análise pudesse ser mais bem direcionada. Por exemplo: a seleção da categoria “Publicação” apresentaria excertos que tratam do tópico, mas que poderiam estar inseridos dentro dos temas “Internacionalização” e também “Práticas de letramento acadêmico”. Assim, era possível selecionar através dos filtros do software somente o tema que fosse de interesse específico para a análise e verificar os excertos correspondentes. Cabe registrar que os excertos que tratavam de duas ou mais categorias foram registrados duas vezes, e assim por diante.

Também é importante mencionar que no processo de transcrição foram retirados marcadores conversacionais – por exemplo: “né, é” – e desconsiderados os excertos não diretamente relacionados com a pesquisa – por exemplo: “só um minutinho que vou atender o telefone”. Também foram suprimidos fatores que pudessem levar à identificação dos participantes. A linguagem informal foi mantida na escrita.

Finalmente, informo que, por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

Organização da dissertação

O presente trabalho está organizado no formato alternativo de teses e dissertações: são quatro capítulos em formato de artigos científicos, que se complementam ao mesmo tempo em que foram criados para serem entendidos individualmente. Sendo assim, podem ser lidos em qualquer ordem que o leitor achar conveniente. O primeiro artigo trata precisamente de mudanças de práticas acadêmicas que resultaram na criação do

formato alternativo de escrita de trabalhos finais de pós-graduação, já utilizado em algumas instituições brasileiras. O segundo artigo, por sua vez, enfoca práticas de letramento acadêmico docente e discente que envolvem escrita em língua inglesa. O terceiro artigo descreve dimensões que podem ser consideradas “escondidas” no que se refere ao processo de internacionalização da universidade e o quarto artigo fala das práticas de letramento acadêmico e seu impacto na internacionalização do ensino superior, citando, por exemplo, questões de publicação em língua inglesa e de colaboração. Precede cada artigo um resumo de seu conteúdo.

Os três primeiros textos foram escritos em português e o quarto, em inglês, pois será publicado como capítulo de um livro que pretende circular internacionalmente. Os três primeiros artigos serão submetidos a periódicos nacionais, após a defesa desta dissertação. As indicações relativas a esses periódicos foram feitas em notas de rodapé, na primeira página de cada artigo. Lembro que, nesse processo de submissão, os artigos poderão sofrer alterações para se conformarem com as revisões dos pareceristas de cada periódico. Também é importante dizer que há uma seção em que faço breves considerações e relaciono tudo o que foi abordado nos vários artigos, sugerindo possibilidades para pesquisas futuras. Ao final, apresento os anexos e as referências bibliográficas referentes a cada artigo.

Outra questão relevante é que cada artigo já foi pensado levando-se em consideração o formato da revista para a qual será submetido. Por isso, pode haver pequenas diferenças na formatação, ao longo da dissertação, como pode-se verificar no sumário, sobretudo no que diz respeito ao formato dos títulos das seções.

Conforme será explicitado no artigo 1, a escolha por organizar o trabalho dessa forma justifica-se por sua maior pertinência em relação às mudanças nas práticas que permeiam o fazer acadêmico, e por permitir que os resultados alcançados tenham maior circulação. Sendo esta pesquisa inserida no contexto de estudos sobre letramentos – mais especificamente, o letramento acadêmico – e internacionalização, deve pretender-se crítica. Entendo, assim, que o uso do formato alternativo representa uma parcela dessa tentativa de criticidade. Finalmente, gostaria de registrar meu reconhecimento de que, segundo Freire (1997), não só no ensinar, mas na vida, há inacabamento. Isto posto, acredito ter somente iniciado um diálogo que se espera frutífero.

ARTIGO 1

NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO: REFLEXÕES SOBRE O FORMATO ALTERNATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES¹²

Nara Nília Marques Nogueira (IFMG/UFMG)

RESUMO

O presente artigo traz reflexões acerca do formato alternativo de teses e dissertações surgidas no decorrer de uma investigação sobre práticas de letramento acadêmico realizada com docentes de uma universidade federal. É seu objetivo discutir as razões pelas quais esse formato tem sido cada vez mais utilizado, bem como fornecer uma listagem de programas de pós-graduação e órgãos institucionais que já possuem regulamentação que o autorize. As informações foram coletadas por meio de entrevistas realizadas posteriormente a uma oficina sobre letramentos acadêmicos em língua inglesa. O método de pesquisa empregado foi o estudo de caso. Os resultados apontam para a necessidade de se reformularem práticas de letramento acadêmico a fim de que se adequem a novas realidades sociais. Além disso, as reflexões que resultaram deste trabalho iniciam um debate sobre a flexibilidade do formato alternativo; sobre as críticas que o formato alternativo tem recebido da comunidade científica que o classifica como *Salami Science*; sobre o movimento conhecido como *Slow Science*; sobre a exigência de produtividade relacionada à publicação; e sobre o uso de outras línguas, que não o português, na redação de teses e dissertações. A investigação demonstra ser fundamental a ampliação dos estudos nessa área, para que esse formato mais significativo de produção e divulgação do conhecimento, seja, inclusive, mais bem difundido e incrementado.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Teses e dissertações; Formato Alternativo.

¹² Este artigo será submetido à Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG).

1 CONHECENDO O FORMATO ALTERNATIVO

*"Mudança é o processo no qual o futuro invade nossas vidas."*¹³

Alvin Toffler

Segundo Mello (2014), desde meados de 2000, universidades estrangeiras e brasileiras estão flexibilizando suas normas para escrita de dissertações e teses, oferecendo aos alunos de pós-graduação uma nova forma de se produzir tais textos. Esse formato alternativo consiste em possibilitar que os trabalhos finais de cursos de pós-graduação stricto sensu sejam compostos por artigos científicos – ao invés dos tradicionais capítulos – que podem ou não já ter passado pelo trâmite de submissão a periódicos ou, alternativamente, estejam passando por esse processo. Dessa forma, o aluno que tiver publicado artigos (geralmente, pede-se de dois a cinco artigos) sobre sua pesquisa durante o período de seu curso, poderia, se validado pelas normas de seu programa de pós-graduação, reuni-los e apresentá-los em um único documento, o que bastaria para sua aprovação, pois essa prática permite concluir que está preparado para a vida acadêmica. Afinal, o discente realizou um estudo científico divulgado na comunidade acadêmica e validado por seus pares, já que foi bem-sucedida a publicação. Por outro lado, ao aluno que, no decorrer de sua investigação, não tenha logrado êxito na publicação, ou prefira submeter os artigos a periódicos após a defesa – ou mesmo, não queira publicá-los – igualmente é facultado redigir sua dissertação ou tese no formato de artigos científicos. Como cada programa de pós-graduação possui características específicas, também os critérios para a utilização do formato alternativo variam. Alguns programas têm o registro escrito das normas para a escrita das teses e dissertações em seus regulamentos oficiais, sendo que poucos definem normas relativas à defesa de tais trabalhos. Alguns aceitam artigos escritos em coautoria. Outros fazem exigências que dizem respeito à circulação dos artigos – se nacional ou internacional – e há ainda os que delimitam que haja um Qualis¹⁴ mínimo, para o caso dos artigos já publicados.

¹³ Fonte: https://pensador.uol.com.br/autor/alvin_toffler/

¹⁴ O Qualis Periódicos é uma classificação feita pela CAPES que permite alocar os periódicos científicos brasileiros, com base na análise de uma série de critérios, nas categorias – denominadas estratos – A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo A1 a mais alta categoria. O Qualis ampara “os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES” (BARATA, 2016), o que permite, segundo a autora, avaliar a produção intelectual dos programas não só quantitativa, como também qualitativamente. A CAPES é a

Este artigo é parte integrante de uma dissertação de mestrado escrita no formato alternativo de teses e dissertações. Seu objetivo, portanto, é metalinguístico: vale-se do novo formato, ao mesmo tempo em que intenta promover discussões e reflexões sobre ele. Por relatar um estudo inserido na área da Linguística Aplicada, campo de pesquisa acadêmico interdisciplinar capaz de promover a conexão entre a ciência da linguagem e as decisões e eventos do mundo real, de forma a integrar teoria e prática (SIMPSON, 2013), “não impõe uma forma de pensar, mas aponta questões sobre as quais pode-se valer a pena pensar”¹⁵ (WIDDOWSON, 2003, p. 14, apud WARRINER, 2013, p. 529). Assim, de acordo com o proposto por Moita Lopes (2008), a Linguística Aplicada é aqui compreendida como uma área questionadora e “continuamente auto-reflexiva” (p. 15), preocupada em tratar de temas significativos do mundo real e em fazer transformações efetivas na esfera social, sem ter, porém, a finalidade de promover tendências homogeneizadoras. É nesse contexto que se aloca esta investigação, que foi realizada em um Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e teve como objetivo compreender práticas de letramento acadêmico e de internacionalização advindas do Ensino Superior brasileiro, mais especificamente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram definidos como participantes docentes da instituição, pois costumeiramente percebe-se o aprendizado e uso de práticas de letramento acadêmico como algo que diz respeito só a alunos, quando na verdade também os professores fazem parte desse cenário (STREET, 2009; LILLIS; MAGYAR; ROBINSON-PANT, 2010).

O escopo inicial do estudo limitava-se a pesquisar práticas docentes de letramento acadêmico, como por exemplo a escrita de e-mails, artigos, projetos e demais documentos componentes de suas atividades profissionais, além de práticas concernentes à orientação de alunos. Também era objetivo central da pesquisa analisar a escrita em língua inglesa enquanto prática social pertencente e necessária aos processos de internacionalização requeridos a universidades no mundo todo. Contudo, no decorrer da análise, observações sobre o formato alternativo foram feitas por alguns participantes e os objetivos precisaram ser reformulados, a fim de que também fosse possível incluir a discussão dessa nova organização das teses e dissertações. Este artigo é fruto da análise de dados obtidos nesta pesquisa de mestrado e das leituras que fiz acerca do tema. Assim sendo, cabe ressaltar

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação do Ministério da Educação brasileiro - <http://www.capes.gov.br/>.

¹⁵ Tradução minha, bem como em todas as demais citações a partir de textos em outras línguas encontradas no restante deste trabalho. No original: “does not impose a way of thinking but points out things which might be worth thinking about” (WIDDOWSON, 2003, p. 14 apud WARRINER, 2013, p. 529).

que o presente trabalho não intenciona discorrer a respeito do novo formato de maneira definitiva; pelo contrário, pretende ser o início de uma conversa sobre a utilização de novas formas vigentes de produzir e divulgar conhecimento. Como o assunto é interdisciplinar, espera-se que as discussões aqui propostas contribuam para diferentes campos teóricos, e também para a ampliação de estudos que versam sobre o tema.

O artigo apresenta-se em seis seções e algumas subseções. A primeira seção, dividida em cinco subseções, visa a abarcar preceitos teóricos que embasam a pesquisa realizada e o pensamento aqui desenvolvido. A segunda seção, por sua vez, discorre sobre os preceitos metodológicos da pesquisa desenvolvida com base em tal fundamentação. A terceira seção discute resultados da investigação conduzida e aqui relatada sob a perspectiva dos docentes pesquisados, enquanto a quarta seção explica e problematiza a necessidade do novo formato de escrita de dissertações e teses no meio científico. A quinta seção apresenta uma listagem de programas de pós-graduação e órgãos que oficializaram normas para a utilização do formato alternativo de escrita de teses e dissertações e, em alguns casos, para defesas de trabalhos criados seguindo tais normas. Por fim, a sexta seção traz considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

2 PRECEITOS TEÓRICOS

Esta seção traça um breve panorama teórico que pretende embasar as discussões acerca do formato alternativo de teses e dissertações. Serão enfocados estudos na área de Linguística Aplicada que trazem concepções acerca da construção desse campo teórico e de sua constante renovação. Investigações na área do Letramento também serão abordadas, de forma a explicar o que constitui o movimento conhecido como Novos Estudos do Letramento e os campos de pesquisa dele decorrentes: o(s) Letramento(s) Acadêmico(s) e o Letramento Crítico. O caráter ideológico e situado de tais práticas de letramento será evidenciado.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

A área da Linguística Aplicada que, segundo Amorim (2012), começou a despontar por volta de 1940, “passou e ainda passa, ao longo de sua história, por reformulações, (re-)escrituras e novos questionamentos” (p. 171). O autor ressalta a

natureza flexível e heterogênea da área, e faz menção à sua caracterização como um campo *indisciplinar*, como apontado por Moita Lopes (2008). Compartilhamos aqui, dessa visão, que vê múltiplas e novas formas de se pensar e fazer a Linguística Aplicada, quando “novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos” (MOITA LOPES, 2008, p. 16). Para Moita Lopes, não faz sentido que a sociedade se transforme, e a pesquisa seja feita da mesma maneira que era feita há muitos anos atrás; segundo o autor, a Linguística Aplicada só faz sentido se for relevante e clara sua relação com as práticas sociais. Nesse sentido, os novos óculos aos quais se refere são a metáfora perfeita para ilustrar como novas formas de produzir, assimilar e difundir conhecimento podem resultar em similares transformações no que diz respeito à escrita de teses e dissertações, escopo central deste trabalho.

2.2 LETRAMENTO

Os estudos do letramento são relativamente recentes no mundo acadêmico. Soares (1998) afirma que o termo *letramento* surgiu nos anos 80 e deriva da palavra *literacy*, do inglês, que, segundo a autora, significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 17). A autora destaca que práticas sociais de leitura e escrita estão imbuídas na definição do conceito. Morgan e Ramanathan (2005) similarmente falam em prática social e ressaltam o caráter interdisciplinar da área, pontuando que o letramento pode ser pensado como um local onde diversos campos do conhecimento – a princípio, antagônicos – se encontram, e isso facilita a apreensão do termo como uma prática social geral. Os autores esclarecem que considerá-lo prática social não significa excluir a ideia de que processos cognitivos fazem parte do processo de letramento – ao contrário, postulam que é justamente necessário pensar que todo processo cognitivo de certa forma estará na base de práticas sociais. Por isso, é possível relacionarmos a ideia de letramento como prática social com áreas do conhecimento tão distintas e, em maior escala, com relações de poder em comunidades, instituições, e na sociedade como um todo (MORGAN; RAMANATHAN, 2005).

Portanto, neste estudo, o termo ‘letramento’ não será visto pela perspectiva de um processo de aquisição da leitura e da escrita. Na realidade, a concepção dominante de que

letramento é considerado como a habilidade de cada um de ler e escrever (NORTON, 2007) é ultrapassada para dar lugar a uma perspectiva mais ampla. Afinal, “(...) letramento não é só sobre ler e escrever, mas sobre relações entre texto e leitor, estudante e professor, sala de aula e comunidade”¹⁶ (NORTON, 2007, p. 13). Falar de letramento é falar do funcionamento de uma sociedade, das relações que existem entre seus membros, e de como essas relações podem ser transformadas para que se ofereçam melhores condições de participação social para todos. A equidade e a justiça social buscadas quando se permite que o letramento ocorra serão as ações transformadoras dessa sociedade (MATTOS, 2014). Nessa perspectiva, é possível notar que “letramento pressupõe que o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequências profundas sobre o indivíduo e sobre o grupo ao qual ele pertence” (QUEIRÓZ, 2015, p. 21).

Quando o termo *letramento* chegou à área da Educação e das Ciências Linguísticas, seu uso se deu de forma progressiva: primeiro, citado por autores, para depois figurar em títulos de livros e ser usado de forma mais abrangente (SOARES, 1998), sendo que a atual “tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). O termo foi sendo desenvolvido por diversos pesquisadores e, assim, desdobrando-se em Letramento Digital, Multiletramentos, Letramento Visual, Letramento Multicultural, dentre outros. Nas próximas seções, será explicado o desenvolvimento dos Novos Estudos do Letramento e em que se constituem o(s) Letramento(s) Acadêmico(s) e o Letramento Crítico.

2.2.1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Segundo Benson e Chik (2010), foi por volta de 1990 que se utilizou a terminologia “Novos Estudos do Letramento”, que se enunciava ‘nova’ por contestar uma ideia tradicional de letramento como aquisição técnica de habilidades de leitura e escrita, puramente. Dentre diversos pesquisadores como J. Paul Gee, Michelle Knobel, Colin Lankshear, Bill Cope, Mary Kalantzis e Janet Jenkins (BENSON, CHIK, 2010), Brian Street foi “um dos autores responsáveis por essa concepção de letramento” (FIAD, 2015,

¹⁶ No original: “literacy is not only about reading and writing, but about relationships between text and reader, student and teacher, classroom and community” (NORTON, 2007, p. 13).

p. 26). Street afirma que, nessa nova visão, o letramento passou, então, a ser visto como “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17), portanto, não mais individual, e sim socialmente situada, como explica Mattos (2015).

Foi a partir dessa nova forma de se pensar o letramento, e de estudos etnográficos que realizou, que Street, segundo Fiad (2015), desenvolveu o modelo autônomo e o modelo ideológico do letramento. O primeiro modelo vê como homogênea a aquisição da leitura e da escrita, uma habilidade descontextualizada do meio social, ao passo que o segundo modelo sustenta a indissociabilidade de tais práticas de seus contextos (FIAD, 2015). Os modelos não se excluem, porém; haja vista o inevitável caráter social do letramento, o modelo autônomo sempre estará encapsulado pelo ideológico (STREET, 2014).

Nesse sentido, é coerente pensar em letramentos, no plural, e não em letramento (STREET, 2014; FIAD, 2015; MATTOS, 2015) já que as realidades sociais serão múltiplas e constantemente mutáveis. Nas próximas seções, serão enfocados o(s) Letramento(s) Acadêmico(s) e o Letramento Crítico.

2.2.2 LETRAMENTO(S) ACADÊMICO(S)

É precisamente a nova visão que se tem do letramento a partir dos Novos Estudos do Letramento que permite que se fale em Letramento Acadêmico, no singular, e em letramentos acadêmicos, no plural. Conforme discutem Lillis e Scott (2007), os termos são frequentemente usados de forma intercambiável para se referir a práticas acadêmicas de escrita ou a estudos relativos a disciplinas específicas. No entanto, as autoras explicam que também podem diferenciar a área de pesquisa – indicada pelo uso de maiúsculas – de práticas “possuidoras de um ponto de vista epistemológico e ideológico específicos no que diz respeito ao estudo da comunicação acadêmica e, particularmente, até a presente data, da escrita”¹⁷ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 5). O termo “letramentos acadêmicos” também faz referência à teoria de Lea e Street (1998), descrita em um artigo que foi altamente reconhecido, como lembram Lillis e Scott. Essa diferenciação, no entanto, não pode ser reduzida somente ao uso do singular e do plural; outras variáveis devem ser

¹⁷ No original: “with a specific epistemological and ideological stance towards the study of academic communication and particularly, to date, writing.” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 5).

levadas em conta, conforme as autoras explicam. Elas também comentam sobre o fato de ser possível que o uso do termo ‘letramentos acadêmicos’ faça menção a práticas do nível escolar e não só do ensino superior. Neste estudo, todavia, centralizamos nosso olhar para o ensino superior e para a produção de trabalho acadêmico que nele se faz.

Os letramentos acadêmicos têm muita relevância para a pesquisa aqui descrita, pois seu estudo permite compreender, conforme salientam Lillis e Scott (2007), que os textos, orais ou escritos, “não existem isoladamente, mas estão ligados ao que as pessoas fazem - práticas - no mundo material e social”¹⁸ (p. 12). Nesse cenário, é preciso, segundo as autoras, refletir sobre as convenções acadêmicas, ver como impactam na produção de sentido e modificá-las, “explorando formas alternativas de criar significado na academia”¹⁹ (p. 13).

2.2.3 LETRAMENTO: O QUE HÁ DE CRÍTICO?

De acordo com Siegel e Fernandez (2002), é preciso ter em mente que quando falamos de abordagens críticas, dentre as quais se insere o Letramento Crítico, não estamos nos referindo a uma abordagem específica. As autoras explicam que, desde meados dos anos 90, algumas abordagens já conhecidas na área da educação continham o termo ‘crítico’, como é o caso de “etnografia crítica” e “análise crítica do discurso”. Ao refletirem sobre o que essas abordagens têm em comum, as autoras pontuam que a palavra “crítico” não tem somente um significado, mas sim múltiplas ideias. No que diz respeito ao uso do termo ‘letramento crítico’, algumas dessas ideias são por elas citadas: letramento como prática social e política; a ausência de neutralidade nos letramentos; a promoção de mudança efetiva do status quo e também a valorização de práticas culturais variadas, e não somente as escolares ou acadêmicas. Assim, Siegel e Fernandez fazem uma conceitualização histórica do termo, que começa com a Escola de Frankfurt, um grupo de estudiosos que se reuniu em 1923 e influenciou ideias, especialmente entre 1960 e 1970.

Monte-Mór (2013), que igualmente faz menção à Escola de Frankfurt, compartilha da visão de que a criticidade não está diretamente relacionada com escolaridade e explica que “nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se

¹⁸ No original: “do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world” (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 12).

¹⁹ No original: “exploring alternative ways of meaning making in academia” (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 13).

renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social” (p. 39). A autora também salienta a importância de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma concepção crítico-política da linguagem, haja vista as relações de poder que perpassam seu uso, ensino e estudo. Para ela, “a crítica constitui-se um elemento imprescindível” (p. 47) no que diz respeito à readequação de currículos, concepções epistemológicas e também práticas linguísticas.

Também Mattos (2015) destaca a importância do letramento crítico, ao relatar um estudo que realizou com professores de inglês em formação continuada. Segundo a autora, é a postura crítica da escola e dos que dela participam que contribuirá para o desenvolvimento da cidadania e de um ensino/aprendizagem mais reflexivo e significativo. É exatamente a essa mesma postura que se referem Jordão e Fogaça (2012), quando explicam que, através da abordagem do letramento crítico, uma nova visão de mundo poderá ser construída, uma visão “que atribui à linguagem um papel essencial no processo de compreensão ou interpretação da nossa experiência”²⁰ (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 75).

Nas seções que buscaram revisar a literatura sobre a área da Linguística Aplicada e dos estudos do letramento, em suas diferentes esferas, compreendemos a necessidade de se pensar o fazer acadêmico a partir de realidades socialmente contextualizadas, pois só assim ele será significativo. Nas próximas seções, explicaremos como se deu a condução da pesquisa que investigou práticas de letramento acadêmico a partir da perspectiva de docentes de uma instituição federal de ensino superior.

3 PRECEITOS METODOLÓGICOS

Essa seção discorrerá acerca dos preceitos metodológicos empregados na pesquisa. Serão apresentados a pesquisa, os participantes, os dados e os procedimentos metodológicos, para que possamos, em seguida, passar à análise e discussão dos resultados.

²⁰ No original: “which attributes to language a fundamental role in the process of understanding or interpreting our experience” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 75).

3.1 A PESQUISA

A pesquisa realizada consistiu na investigação de práticas de letramento acadêmico, para que fossem compreendidos os impactos dessas práticas na internacionalização da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde a pesquisa foi conduzida. A pesquisa teve como um de seus objetivos possibilitar a reflexão sobre novas formas de se realizar práticas de letramento acadêmico na UFMG. Foi a partir dessa reflexão que surgiram as discussões pertinentes ao uso do formato alternativo de teses e dissertações.

O estudo teve caráter qualitativo, pois visava a analisar um ambiente específico e “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), e ocorreu no contexto do workshop *Researcher Connect*, um curso oferecido durante três dias, no ano de 2015, a docentes da UFMG, através de uma parceria entre o British Council, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), a Faculdade de Letras (FALE) e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG.

3.2 OS PARTICIPANTES

A Tabela 3 apresenta informações sobre todos que participaram do workshop, descrevendo sua instituição/cargo, área e nome, como pode ser verificado a seguir:

Tabela 3: Informações sobre os participantes

Instituição/cargo	Área	Nome
DADOS UTILIZADOS PARA FINS DE ANÁLISE DA PESQUISA		
Docentes UFMG	Ciências Biológicas	<i>Jaime*</i>
	Ciências Humanas	Diana
		<i>Samuel *</i>
	Ciências da Saúde	Paula
		Rita
		Sarah
	Linguística, Letras e Artes	Ana
		Martha
		<i>Micaela*</i>

DADOS NÃO INSERIDOS NA ANÁLISE DA PESQUISA		
Docentes PUC/MG	Linguística, Letras e Artes	Max
		Jane
Docentes UFMG (recém-contratadas)		Celia
Docente IFMG - Discente UFMG		Lucia
Docente CEFET/MG - Discente UFMG		Nara
Discente UFMG		Nora
Discente PUC/MG	Ciências Humanas	Nelly
		Laura

Como pode ser percebido na Tabela 3, o workshop contou com a presença de dezessete participantes, sendo a maioria professores da universidade. Outras vagas foram ocupadas por professores e/ou alunos de pós-graduação da UFMG e também de outras instituições, já que nem todos os docentes convidados tiveram disponibilidade para comparecer. Apesar de alunos e docentes de outras instituições terem participado da coleta de dados, somente os dados fornecidos por docentes da UFMG (excluindo-se os docentes recém-contratadas) foram utilizados, a fim de que se pudesse contextualizar as práticas de letramento acadêmico e internacionalização dessa instituição.

É importante notar que somente alguns desses docentes/participantes fizeram comentários relativos ao formato alternativo de teses e dissertações, foco deste artigo. Esses participantes estão assinalados com um asterisco na Tabela 3. Sendo assim, neste artigo tratamos somente das observações de três participantes: os docentes Jaime, Micaela e Samuel.

3.3 OS DADOS

A coleta de dados para o estudo consistiu na aplicação de questionários e realização de entrevistas, conforme demonstrado na Tabela 4, localizada na página seguinte. Como poderá ser percebido, a tabela fornece informações sobre os participantes, como por exemplo sua instituição / cargo e área, e também demonstra que participantes responderam aos questionários e participaram das entrevistas. Além disso, assinala quais dos dados obtidos foram utilizados. Sobre os instrumentos de geração de dados, cabe explicitar que os questionários foram aplicados de forma online, em um momento anterior ao workshop, e as entrevistas foram conduzidas presencialmente, em um momento posterior ao workshop.

Tabela 4: Informações sobre o processo de geração de dados

Instituição/cargo	Área	Nome	Participante do workshop	Questionário (pré-workshop)	Entrevista (pós-workshop)	
DADOS UTILIZADOS PARA FINS DE ANÁLISE						
Docentes UFMG	Ciências Biológicas	<i>Jaime*</i>	x	x	x	
	Ciências Humanas	Diana	x	x	x	
		<i>Samuel*</i>	x		x	
	Ciências da Saúde	Paula	x	x	x	
		Rita	x	x	x	
		Sarah	x			
	Linguística, Letras e Artes	Ana	x	x		
		Martha	x			
		<i>Micaela*</i>	x	x	x	
		Rick		x		
DADOS NÃO INSERIDOS NA ANÁLISE						
Docentes PUC/MG	Linguística, Letras e Artes	Max	x	x	x	
		Jane	x			
Docentes UFMG (recém-contratadas)		Celia	x	x	x	
		Lucia	x	x		
Docente IFMG - Discente UFMG		Nara	x			
Docente CEFET/MG - Discente UFMG		Nora	x	x		
Discente UFMG		Nelly	x	x		
Discente PUC/MG		Ciências Humanas	Laura	x	x	x

Nem todos os participantes forneceram dados em ambos momentos, conforme explicitado pela tabela. Além disso, alguns dados coletados não foram utilizados, já que era foco inicial deste trabalho se voltar à análise da perspectiva dos docentes da UFMG acerca de práticas de letramento acadêmico acontecidas na instituição. Cabe notar que as reflexões do novo formato surgiram somente durante as entrevistas dos participantes Jaime, Micaela e Samuel, cujos nomes estão destacados na tabela. Por esse motivo, a análise e discussão de resultados deste artigo se embasará somente nos dados relativos às entrevistas realizadas com esses três participantes.

3.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso que, segundo Leffa (2006), é “um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (p. 15). Assim, houve uma tentativa de “descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade” (LEFFA, 2006, p. 15). O caso em questão consistiu na investigação das práticas de letramento acadêmico sob a perspectiva dos docentes da UFMG. Conforme mencionado na subseção anterior, essa investigação se deu a partir da análise de entrevistas de três participantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresentará os resultados da pesquisa que dizem respeito ao formato alternativo de redação de trabalhos finais de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As entrevistas dos participantes Jaime e Micaela, conduzidas após o workshop, forneceram importantes reflexões sobre a produção/disseminação do conhecimento no cenário acadêmico que tem relação com as discussões sobre o formato alternativo de teses e dissertações. A entrevista com Samuel, por sua vez, trouxe debates mais específicos a respeito desse formato, que ele utiliza já há algum tempo, com seus alunos de pós-graduação. Exibirei os dados fornecidos por cada participante a fim de que possa ser percebida a visão de cada em deles acerca desses assuntos.

Jaime

Em sua entrevista, Jaime comentou que alguns de seus alunos de pós-graduação escrevem capítulos de teses em inglês, ou até mesmo toda a dissertação, como ocorria com uma aluna que ele estava, na época, orientando. Segundo o docente, isso é muito importante, como mostra o excerto abaixo:

É interessante quando já tem um capítulo em inglês porque já é tempo ganho, né. Então é uma coisa importante dentro desses requisitos atuais (...) para publicar mais rápido, né. Isso é uma coisa fabulosa. (Jaime)

As reflexões de Jaime fazem muito sentido em tempos em que o inglês é a língua global da comunicação (CRYSTAL, 2003). A página principal do Portal de Periódicos CAPES, por exemplo, considerado um importante banco de dados de textos científicos, indica que “apesar do Portal realizar uma busca em qualquer idioma, sugere-se que sejam utilizados termos em inglês, considerando que a literatura científica é em sua maioria publicada em inglês. Isso aumenta o número de resultados recuperados”²¹.

Jaime também faz menção a exigências acadêmicas, direcionadas tanto a alunos como a professores, em respeito à publicação de artigos:

Eu acho que sim. Porque você acaba sendo avaliado pela quantidade de publicações, e pela qualidade delas. Então não tem muito como escapar disso, não. (Jaime)

Os professores cumprem o que é chamado de atividade docente e alguns programas de pós-graduação, por exemplo, exigem que o aluno tenha alguma publicação para que possa proceder à defesa de seu trabalho, conforme explica Mello (2014).

Micaela

Do mesmo modo, Micaela menciona o uso de línguas estrangeiras como uma inovação presente no meio acadêmico:

Agora onde tem a cultura já de aceitação de outras línguas, por exemplo, na Suécia (...) uma aluna de mestrado defendeu a dissertação dela em português. Escreveu em português e defendeu em português. Ela teve um orientador sueco e um outro do departamento de língua portuguesa lá que acompanhou. E chamaram um dos membros da banca daqui do Brasil pra ir lá. Então ela pode defender a dissertação de mestrado dela em português, na Suécia. (...) eles já estão tão internacionalizados que eles já sabem que 9 milhões de pessoas falando sueco não vai ser lido, quem vai ser lido é se escreve nas outras línguas, que são as línguas dominantes, que é o inglês, no caso. Mas é bacana que eles tenham essa coisa, também, essa abertura, pra línguas não muito dominantes. (Micaela)

²¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Micaela utiliza o advérbio *já* para ressaltar que essa abertura é possível na Suécia, e infelizmente ainda não no seu programa de pós-graduação, devido a vários fatores²². A participante também comenta que a questão linguística está diretamente relacionada a questões políticas e de poder, o que pode ser percebido através de sua fala a respeito do inglês como *língua dominante*. Micaela também reflete acerca das novas formas de escrita:

Outra coisa que me dá ideia também, é a abreviação da escrita, né. Hoje, também, bastante abreviada - ninguém mais tem paciência de ler textos muito longos e isso tá sendo uma mudança com a internet, tá sendo uma mudança na nossa forma de apreender as coisas, né, tá tendo uma mudança cognitiva, mesmo, com os meios de divulgação da escrita, que hoje já são todas multimodais. (Micaela)

A participante mostra-se ciente das transformações motivadas por novas práticas de letramento da sociedade, comentando sobre o fato de os textos serem cada vez mais curtos. Além disso, afirma que o aprendizado também se modificou a partir dessas novas práticas. A visão apresentada por Micaela nos motiva a pensar na importância de o meio acadêmico-científico também acompanhar tais mudanças.

Samuel

Assim como Micaela, Samuel acredita que a renovação é necessária. Ele relata sua experiência com relação ao assunto:

A academia mudou. A circulação do conhecimento mudou. As formas de organização da ciência estão mudando. E isso precisa impactar o modelo de escrita (...) escrever tese é uma coisa do século XVIII, XIX. Não é mais condizente, ninguém tem tempo pra ler uma tese. (...) Porque não dá tempo. E também não compensa. Não adianta. Pra quê que eu vou ficar lendo tudo? Eu leio, sei lá, setenta por cento da tese. Pra mim é claro: eu não sei qual que é o modelo que virá. E como eu sou um professor de uma universidade pública que, felizmente isso me deixa muito alegre, permite que eu faça muitos experimentos e pense aqui por aqui e por ali, eu tenho feito isso no sentido de ver qual que é o melhor modelo. Ainda não achei. Esses que eu tô usando agora ainda não direi que são excelentes. Mas que o modelo anterior é muito ruim, da escrita da tese, esse eu tô querendo abandonar. (Samuel)

O participante mostra-se certo de que não faz mais sentido defender certas convenções acadêmicas, como é o caso da escrita de teses e dissertações no formato

²² Mais informações a esse respeito são apresentadas no artigo 4 desta dissertação.

tradicional, se esses gêneros acadêmicos não são mais relevantes para os que estão na academia. Ele também comenta sobre a flexibilidade do formato alternativo, ainda muito recentemente empregado, e conta como teve a ideia de utilizá-lo:

Ah, foi meio que natural. Fui vendo assim, olha, a minha tese, pô, a minha tese é um saco de ler. E eu consegui depois transformar ela num artigo de cinco páginas. Tá tudo lá. Não tem nada essencial que não está no artigo de cinco páginas. E que foi um artigo publicado numa revista importante, dos Estados Unidos, uma revista que tem mais de cem anos, e tá lá pra sempre. As pessoas poderão ter acesso a ele sempre (...) e comecei a ver experiências outras em outros lugares. Em vários lugares. Então já tem alguns, por exemplo, na Neurociências. Antes de mim, quer dizer, eu fiquei sabendo depois, mas eu vi que eles já faziam antes, eu não sabia. Aí depois que eu comecei a fazer eu comecei a procurar e eu vi que eu não tava inventando a roda, que várias outras pessoas já estavam fazendo. (Samuel)

Na realidade, Samuel só ficou sabendo que havia um formato denominado alternativo depois que teve a ideia de escrever sua tese de doutorado em forma de artigos científicos que ele já utilizava para relatar pesquisas que realizava. Ele traz ponderações relevantes acerca da extensão dos textos, pois afirma ter conseguido, em cinco páginas somente, transmitir a essência de seu trabalho. Além disso, conta sobre um trabalho de doutorado que fora escrito em trinta páginas, dois artigos, e do qual ele gostou muito.

Então, na Neurociências, inclusive fui a uma banca que foi maravilhosa, eram trinta páginas, de doutorado, sensacional, trinta páginas e dois artigos. (Samuel)

A seguir, Samuel divide sua visão sobre o movimento denominado *Slow Science*:

Eu faço um movimento também nessa direção do *Slow Science*, tá um pouco conectado com isso (...) que é a ideia do 'olha, se eu não tenho muito a dizer, eu não digo muito, porque vai ser bom dizer menos, porque se todo mundo quiser falar, vai ser uma loucura! Porque antes quando poucas pessoas podiam falar - e a academia era pra pouquíssimos - tinha espaço pra ter. Hoje não tem nem espaço físico nas bibliotecas. E também quando tem vai em biblioteca e vira um mausoléu, ninguém frequenta mais biblioteca. Veja só, quantas vezes você foi à biblioteca e quantas vezes você irá daqui pra frente? Cada vez menos. Porque tudo que você precisa pra fazer seu trabalho tá na internet. (Samuel)

Wood Jr. (2012), em um artigo escrito para a revista Carta Capital, explica que o movimento *Slow Science* surgiu em decorrência do movimento *Slow Food*, comandado por um cozinheiro italiano que, em 1980, combateu a abertura de uma loja da rede

McDonald's. *Slow Movement* tornou-se, então, ele explica, o termo geral que engloba todas as iniciativas que vieram a seguir. O *Slow Science* prega precisamente o que explica Samuel: que a ciência não seja impulsionada por expectativas irreais de produtividade a todo custo, que haja uma maior preocupação com a qualidade e, ainda, com momentos de descanso e cuidado da saúde. O novo formato de teses e dissertações reflete esse movimento; todavia, tem sido, igualmente, associado a outro movimento, o *Salami Science*, e recebido algumas críticas. Samuel comenta sobre o trabalho de um aluno que orientou, redigido no formato alternativo:

O pessoal entendeu que ele tava fazendo aquela 'ciência salame', fatiando o trabalho, e tal, e eu falei pra ele que isso era arriscado, que o pessoal podia fazer isso, que ele se preparasse para comentar (...) eu tô mudando um pouco o sistema de fazer isso. Agora, estou cada vez mais convencido de que é o jeito de fazer, porque aquilo que eu já tinha te falado, que eu acho que o gênero tese ele deve ser extinto. Ponto final. (...) e a pessoa nunca mais vai escrever aquilo (...) depois ela vai ter que aprender a escrever artigo o resto da vida. Ela vai ficar trinta anos escrevendo artigo. (Samuel)

O participante explana acerca do que é hoje conhecido como *Salami Science* (REINACH, 2013; VOLPATO, 2015), uma forma de se fazer pesquisa em que se fatia os resultados encontrados em diversos artigos a fim de se obterem mais publicações, como se fosse, nas palavras de Samuel, uma “submissão ingênua ao sistema de publicações *publish or perish*”. Críticas análogas, que dizem ser, também em suas palavras, um “carreirismo” o uso do formato alternativo, também foram vivenciadas por ele. Nesse sentido, Samuel argumenta:

Eu acho um absurdo que a academia continue esse modelo, que era um modelo muito bacana até a geração anterior a minha, da minha orientadora. Era esse modelo, e não tinha nenhuma exigência da CAPES em cima da cabeça dela de que ela tinha que publicar artigo. Então ela publicou a tese e uns três artigos lá, e era uma mulher excelente, uma das mais inteligentes que eu conheci. (Samuel)

Samuel chama nossa atenção para um outro ponto importante: não havia, quando os gêneros dissertação e tese foram criados, as exigências acadêmicas de produtividade que hoje existem. Ele também relata que, no campo das Ciências Humanas, ainda tem encontrado muita resistência, especialmente de professores mais antigos e defensores do modelo tradicional. A próxima seção tentará responder a algumas dessas críticas, ao demonstrar a pertinência desse novo formato.

5. QUAL A RAZÃO DO FORMATO ALTERNATIVO

“Insanidade é fazer sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes.”

Rita Mae Brown²³

Streit (2015) afirma que a tecnologia ocupa cada vez um lugar maior em nossas vidas: é comprovado o aumento tanto do acesso a computadores em residências, quanto do uso de equipamentos eletrônicos. Mesmo cientes de que ainda é preciso examinar com maior profundidade como se dá a interação com as tecnologias da informação, a autora nos lembra, é possível supor que a presença dessas tecnologias impacta as práticas de escrita que fazem parte de nossa cultura.

Segundo Dell’Isola (2012), os gêneros textuais, “atividades discursivas estabilizadas nas sociedades, ajustam-se a vários tipos de controle social e estruturam, organizam, regulam as interações sociais” (p 11). Alguns ajustes são perceptíveis até mesmo por aqueles que não os investigam: não escrevemos mais cartas, escrevemos e-mails; não enviamos mensagens de texto SMS; e sim mensagens – orais e escritas – através de aplicativos; e a lista continua... Sendo os gêneros – e a língua – construídos socialmente (HYLAND, 2002), faz sentido pensar que essa dinâmica de alteração social – incluindo-se a escrita de teses e dissertações – também alcance o meio científico, parte e reflexo da sociedade que o compõe.

Nassi-Calò (2016), em um texto redigido para o blog SciELO em Perspectiva, debate essa evolução da comunicação científica ao ponderar que a leitura de teses e dissertações dificilmente é integral e, por isso, “todos têm a ganhar se as teses e dissertações forem concisas e objetivas” (s.p.). Uma rápida pesquisa realizada, com o auxílio de bibliotecários, no Sistema de Bibliotecas da UFMG, comprova os baixos índices de consulta de teses e dissertações nessa instituição, nas formas impressa e online. Assim, faz mais sentido, como lembra o participante Samuel, que produzamos o que leremos. E o que precisaremos saber produzir, academicamente, serão artigos, já que no mundo científico o conhecimento é, através deles, difundido. Nesse sentido, é condizente pensar na proposta do formato alternativo de escrita de trabalhos finais de pós-graduação.

Se por um lado há os que tencionam utilizar o formato alternativo a fim de “economizar tempo” no que diz respeito à publicação, por outro lado é bom lembrar que

²³ Fonte: <http://www.ronau.com/atitude/seus-insanos/>

o formato alternativo não é, definitivamente, mais fácil de ser produzido, se comparado ao formato tradicional. O professor Marco Aurélio Ribeiro de Mello, docente do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, ressalta esse aspecto em seu blog *Sobrevivendo na Ciência: um pequeno manual para a jornada do cientista*. Segundo ele, “escrever uma tese no formato de coletânea de artigos, especialmente se alguns já estiverem publicados antes da defesa, requer muito mais treinamento, foco e persistência do que escrever uma tese no formato clássico” (MELLO, 2014). As ponderações de Mello nos fazem pensar que o candidato, ao redigir sua dissertação ou tese no formato de artigos, deverá demonstrar grande profundidade de conhecimento sobre o assunto, pois estes serão lidos por pares e dependerão da aprovação deles para que seja efetiva a publicação. Além disso, a utilização deste formato demanda do aluno uma maior capacidade de síntese – muito necessária para a continuidade de sua carreira acadêmica (MELLO, 2014). Em geral, a maioria dos programas de pós-graduação que aceita esse modelo solicita aos alunos que escrevam entre 2 a 5 artigos, cada um retratando um recorte específico da pesquisa. Vários programas de pós-graduação solicitam, ainda, que haja uma introdução, conclusão e, em alguns casos, até mesmo que se elabore um capítulo de revisão da literatura científica (NASSI-CALÓ, 2016). Por fim, há que se considerar a submissão dos artigos aos periódicos, que pode ou não ocorrer antes da defesa, ou mesmo não acontecer.

A utilização do formato alternativo de escrita de teses e dissertações implicará a seleção do que é, efetivamente, mais relevante em cada pesquisa. O aluno que escreve no formato alternativo evitará longas citações, e poderá se preparar melhor para práticas de letramento acadêmico que vivenciará se quiser permanecer na academia. Ademais, apresentará um produto final de curso de pós-graduação mais significativo e objetivo, portanto, passível de ser lido por mais pessoas, o que aumenta as chances de o conhecimento adquirido ser mais amplamente difundido na comunidade científica. Novos tempos pedem novas práticas, ainda que não haja garantias de como a mudança ocorrerá e o que acarretará: “o processo é incerto, a transformação imprevisível, mas sua necessidade imperativa” (JORDÃO, 2004, p. 6), como vimos nessa seção.

6 ONDE É POSSÍVEL ENCONTRAR O FORMATO ALTERNATIVO: LISTAGEM DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DEMAIS ÓRGÃOS ACADÊMICOS

O formato alternativo de escrita de teses e dissertações já é legitimado em algumas esferas: “a CAPES, órgão que atribui conceitos aos cursos de pós-graduação em todo o

país, reconhece esta modalidade de tese, assim como a FAPESP e Fundações de Amparo à Pesquisa de outros estados, na concessão de bolsas e auxílios” (NASSI-CALÓ, 2016, s.p.). Todavia, ainda não é conhecido e/ou aceito em todas as instituições de ensino superior do país. A fim de melhor conhecer seu impacto em diferentes programas de pós-graduação, realizei uma breve pesquisa online para verificar normas disponíveis nos sites de tais programas e a maneira como oficializam a utilização do formato alternativo. A Tabela 5 demonstrará os resultados agrupados.

Cabe ressaltar que na UFMG, universidade em que este estudo foi realizado, há programas de pós-graduação em que o formato alternativo já é utilizado, ou seja, há teses e dissertações defendidas no formato de junção de artigos científicos, apesar de a norma não constar em alguns regulamentos de curso, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação. Exemplos como esse não constam na tabela. Somente os resultados de pesquisa que indicaram programas de pós-graduação que já oficializaram normas para o formato alternativo foram nela reunidos:

Tabela 5: Programas de pós-graduação/órgãos acadêmicos que possuem normas para escrita de teses e dissertações no formato alternativo

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO/ÓRGÃOS ACADÊMICOS QUE POSSUEM NORMAS PARA ESCRITA DE TESES E DISSERTAÇÕES NO FORMATO ALTERNATIVO	
Área	Instituição
Instituto de Ciências Biológicas	UFMG
Ciências Agrárias	
Ciências Fonoaudiológicas	
Ciências da Reabilitação	
Psicologia	
Geologia	
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	UFV
Ciências Climáticas	UFRN
Instituto de Biociências	UFRGS
Engenharia e Tecnologia de Materiais	PUC/RS
Recursos Hídricos e Saneamento	UFAL
Engenharia Civil	
Engenharia Química	
Materiais	
Ciências Veterinárias	UFPR
Reabilitação Oral	UNESP
Saúde da Comunicação Humana	UFPE
Escola Nacional de Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz/RJ

Em alguns deles, tal normatização é encontrada nos artigos de seus regulamentos de curso, como é o caso do artigo 68 do Regulamento de Curso²⁴ do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, que define que:

Art. 68 § 1º – a critério do colegiado, a dissertação poderá ser apresentada sob a forma de um volume, contendo: 1. uma apresentação sucinta; 2. dois artigos científicos, um sobre a revisão da literatura referente ao tema pesquisado e outro contendo os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa, estando ambos de acordo com as normas de determinada revista científica de reconhecida qualidade e em condições de serem publicados.

Para o doutorado, a exigência é similar. São solicitados, porém, três artigos científicos (um sobre a revisão de literatura ou metodologia e dois sobre os resultados), sendo que um dos três artigos já deve ter recebido aceite para publicação. Não fica claro, no entanto, se a escrita de artigos no formato alternativo é prática corrente nesse programa, ou se só poderá ocorrer em casos específicos, com o aval do colegiado, conforme informado no artigo 68. Outros programas, por sua vez, como por exemplo o Programa de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas, possuem resoluções que versam exclusivamente sobre o formato alternativo. O artigo 1º da Resolução²⁵ nº 01, de 26 de março de 2015, desse programa, afirma que a dissertação de mestrado pode ser feita no formato clássico ou alternativo, sendo que “o formato de artigo é considerado preferencial pelo colegiado do Programa”. O Programa de Pós-Graduação em Geologia, por sua vez, requer que o aluno tenha publicado um artigo em periódicos bem avaliados no Qualis CAPES²⁶, que tenha submetido um segundo artigo, e que a tese seja a compilação de ambos, somada a uma introdução, discussão, conclusão e outras informações que sejam necessárias. Já no curso de pós-graduação em Fisiologia e Farmacologia só é permitido ao aluno de doutorado redigir sua tese no formato alternativo. Por fim, cito as normas²⁷ do Programa de Pós-Graduação em Genética, que exigem que os artigos componentes da tese ou dissertação sejam em língua inglesa, como pode ser verificado a seguir:

Os artigos científicos, em inglês e na formatação da revista na qual foi aceito para publicação, deverão ser adicionados ao manuscrito da dissertação/tese na forma de capítulos, sendo referidos nas outras

24

<http://www.fafich.ufmg.br/ppgpsicologia/attachments/article/87/Regulamento2010finalreformuladomodif2011.pdf>

²⁵ http://site.medicina.ufmg.br/cpg/wp-content/uploads/sites/14/2015/05/RESOLUCAO_20052015.pdf

²⁶ Para mais informações sobre o Qualis CAPES, ver BARATA, R. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 3. Brasília, 2016.

²⁷ http://www.pggenetica.icb.ufmg.br/docs/norma_dissertacao_mest_dout.pdf

seções (exemplo, Cap. 1, fig. 2 do Cap. 1, etc). Os artigos submetidos para a publicação podem ser aceitos desde que em inglês e com comprovação do recebimento do mesmo pela revista.

Na tabela, também é possível perceber outras instituições brasileiras que possuem normas em formatos similares. Em alguns casos, como acontece na Universidade Federal de Viçosa (UFV), as normas não são provenientes de cursos de pós-graduação específicos, mas sim da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, órgão superior da instituição, o que aponta para uma utilização já ampla e consolidada do formato.

Assim como NASSI-CALÓ (2016), o rol que aqui apresento é exemplificativo, isto é, não almeja abarcar todos os programas de pós-graduação que permitem o novo formato, apesar de que tal descrição seria importante para estudos futuros nesse assunto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Este artigo buscou contribuir para a reflexão sobre uma prática de escrita de teses e dissertações em formato alternativo – de artigos científicos – que já ocorre no meio acadêmico brasileiro, mas ainda não foi amplamente difundida e/ou legitimada. Espero que seja um ponto de partida para que programas de pós-graduação e demais órgãos colegiados de instituições de ensino superior considerem incluí-lo em seus regulamentos, como também para que outros se disponham a pesquisar o assunto. Iniciativas nesse sentido seriam de suma importância, dado seu recente histórico de uso. Seria interessante, por exemplo, aprofundar investigações sobre como se dá a produção do formato alternativo e, conseqüentemente, de artigos científicos, em cada área do conhecimento, região geográfica do país e sobre como ele acontece no exterior. Faz-se ainda pertinente o estudo detalhado de seu surgimento e progressiva aplicação.

ARTIGO 2

LETRAMENTO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE: APRENDIZADO DOCENTE, APRENDIZADO DISCENTE²⁸

Nara Nília Marques Nogueira (IFMG/UFMG)

RESUMO

Este estudo relata reflexões provenientes de práticas de letramentos acadêmicos protagonizadas por docentes de uma instituição de ensino superior, relacionadas à sua própria escrita, ou à escrita de seus alunos. Preceitos teóricos de escrita acadêmica e letramentos acadêmicos embasaram essa investigação, em que práticas acadêmicas estão situadas em um contexto social e exercem papel importante na transformação dessa realidade. O estudo teve como objetivo investigar práticas de letramentos acadêmicos dos docentes do quadro efetivo permanente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a fim de verificar o impacto que tais práticas têm na internacionalização dessa instituição. Questionários foram aplicados antes da realização de um workshop de capacitação para o uso da língua inglesa em situações acadêmicas, e entrevistas foram conduzidas após o referido workshop, a saber, o Workshop *Researcher Connect*. Os resultados apontam para um cenário em que docentes e discentes estão constantemente engajados no aprendizado de práticas de letramentos acadêmicos. Ainda, demonstram que é necessário melhor prepará-los para utilizar a língua inglesa, especialmente no que se refere à publicação. Também são mencionados gêneros a que esses profissionais recorrem para se comunicar na academia, e propostas para que o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica seja mais bem-sucedido na UFMG.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Escrita Acadêmica; Docentes.

²⁸ Este artigo será submetido à Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*"Eu escrevo como se fosse salvar a vida de alguém.
Provavelmente a minha própria vida."
Clarice Lispector*

*"Escritor: não somente uma certa maneira especial de ver as coisas,
senão também uma impossibilidade de as ver
de qualquer outra maneira."
Carlos Drummond de Andrade*

O dicionário online Michaelis²⁹ traz catorze definições para o verbete *escrever*. “Representar por meio de caracteres ou sinais gráficos” é a primeira; “expressar-se por escrito” é a segunda; “compor ou redigir um trabalho literário ou científico, artigo jornalístico, etc.”, a terceira. Olhando rapidamente, as três parecem válidas e adequadas para contextualizar a pesquisa descrita neste artigo. Porém, ao observar cuidadosamente essa listagem percebo que somente a décima definição é capaz de transmitir com mais clareza algumas das reflexões advindas deste estudo. Não pelo conceito em si que apresenta – “produzir textos, de qualquer natureza, como escritor” – mas pelo exemplo que a acompanha e ilustra: “Escrever é muito difícil (Z1)”³⁰.

O exemplo é apropriado, já que é seguro afirmar que um grupo de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) se identificaria com essa visão. Ao participarem desta pesquisa, eles demonstraram não existir um momento em que se está integralmente preparado para adentrar o processo da escrita, sem antes enfrentar percalços no caminho. Contrariando o senso comum que os vê como infalíveis, honesta e despojadamente afirmaram que, quando se trata de escrita acadêmica, especialmente em língua inglesa, estão “aprendendo ainda”. Os participantes desta pesquisa refletiram sobre o conceito de escrita e de boa escrita, sobre como se deu seu aprendizado na área e como, hoje, ensinam e orientam seus alunos a escrever. Eles relataram como auxiliam os que possuem muitas dificuldades com a escrita e comentaram, também, suas próprias dificuldades – como as relacionadas à publicação de artigos em periódicos. Além disso, mencionaram os gêneros acadêmicos que fazem parte de seu contexto profissional,

²⁹ <http://michaelis.uol.com.br>

³⁰ Conforme o dicionário Michaelis, o exemplo utilizado foi retirado da seguinte obra – PINTO, Ziraldo Alves. O aspite: há um jeito para tudo. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

falaram sobre demandas institucionais, sobre a escrita das diferentes áreas e sobre o uso do inglês. Os participantes também discutiram as formas como o ensino e a aprendizagem da escrita ocorre nas universidades e apresentaram sugestões para esse cenário.

A pesquisa aconteceu no contexto de realização do workshop *Researcher Connect*, uma oficina de três dias que tratou de questões pertinentes à escrita acadêmica em língua inglesa e à comunicação científica, em geral. Os métodos de geração de dados utilizados foram a aplicação de questionários (anterior ao workshop) e a condução de entrevistas presenciais (posterior ao workshop). A análise dos questionários e entrevistas, sob a ótica dos Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 1998), explicita obstáculos que rotineiramente encontram os que se envolvem com a escrita acadêmica, quer sejam alunos ou não. Mais do que isso, chama atenção para a necessidade de se discutir o assunto dentro da academia, em tempos nos quais o inglês assume papel preponderante para a internacionalização das instituições de ensino superior (HYLAND, 2013, LILLIS; CURRY, 2010, JORDÃO, 2016), e aos docentes é requerido e esperado desempenho profissional, nesse sentido. Ademais, os resultados do estudo apontaram os processos colaborativos como altamente relevantes, no que diz respeito ao aprendizado da escrita acadêmica e práticas relacionadas.

Embora esta investigação não nos permita concluir se a escrita salva vidas, conforme a citação de Clarisse Lispector que inicia esta seção, seus resultados sinalizam que pode transformar realidades. Por seu caráter ideológico, a escrita, prática social, é decerto vinculada a uma única maneira possível de ver o mundo: aquela que é local (STREET, 2014). A escrita de docentes, e de discentes por eles orientados, se vista por uma perspectiva mais ampla, representará a educação superior. Dessa forma, se o meio acadêmico tem na escrita um de seus alicerces maiores, e sendo o meio acadêmico uma continuação da sociedade, essa escrita nada mais pode ser do que social.

Na próxima seção, descreverei o contexto em que a pesquisa se realizou e, em seguida, incluirei uma revisão das teorias sobre esse tema, ao mesmo tempo em que apresento os dados analisados e os resultados da pesquisa.

WORKSHOP RESEARCHER CONNECT: TRAÇA-SE UMA PESQUISA

Esta investigação foi realizada durante o *Workshop Researcher Connect*, uma oficina de capacitação ofertada aos professores da UFMG pelo British Council³¹ em

parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)³². O workshop foi sediado pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI/UFMG) e a Faculdade de Letras (FALE/UFMG), com recursos do Newton Fund Professional Development & Engagement Programme³³ e da própria FAPEMIG, no período de 24 a 26 de novembro de 2015.

Conforme dados coletados nesta pesquisa, essa oficina, organizada em módulos interativos e dirigida a professores-pesquisadores de qualquer formação acadêmica, teve como objetivo prepará-los para a comunicação científica em inglês. A escrita acadêmica em língua inglesa foi amplamente trabalhada, de forma a buscar tornar os participantes mais aptos a divulgar seus trabalhos em periódicos nacionais e internacionais. Esse workshop é oferecido continuamente a diversas instituições de ensino superior do Brasil, por meio da abertura de edital específico e candidatura das instituições. Uma chamada mais recente do workshop, de 2016-2017, explica que a função primordial do workshop é “aumentar a capacidade de pesquisadores projetarem suas pesquisas locais em uma escala global”. Além disso, a chamada menciona a necessidade de se dar mais visibilidade à pesquisa realizada no Brasil, considerando as baixas estatísticas de impacto acadêmico do país exercido no exterior. Assim, é possível afirmar que o workshop *Researcher Connect* foi formulado com a finalidade de apoiar o desenvolvimento dos processos de internacionalização de universidades e institutos federais brasileiros.

Conforme mencionado previamente, os participantes desta pesquisa foram, em sua maioria, professores da UFMG convidados a participar do workshop. Como o workshop ocorreu no período próximo ao final do ano, muitos professores não puderam aceitar o convite. As vagas remanescentes foram preenchidas por professores de outras instituições e alunos de pós-graduação. Todavia, o escopo desse trabalho é composto somente pelos dados fornecidos por docentes da UFMG, como pode ser verificado Tabela 6 a seguir:

³¹ Organização internacional do Reino Unido da Grã-Bretanha que realiza atividades culturais e educacionais no Brasil e em outros países como forma de trabalhar suas relações culturais com eles.

³² Agência de indução e fomento à pesquisa e à inovação científica e tecnológica do Estado de Minas Gerais.

³³ Para mais informações, acesse: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/newton-fund>.

Tabela 6: Participantes da pesquisa e geração de dados

Área	Instituição/cargo	Nome	Questionário (pré-workshop)		Participante do workshop	Entrevista (pós-workshop)		
			respondeu?	usado?		respondeu?	usado?	
Ciências Biológicas	Docentes UFMG	Jaime	x	x	x	x	x	
Ciências da Saúde		Paula	x	x	x	x	x	
		Rita	x	x	x	x	x	
		Sarah			x			
Ciências Humanas			Diana	x	x	x	x	x
			Samuel	x		x	x	
	Discente PUC/MG	Laura			x	x	x	
Linguística, Letras e Artes	Docentes UFMG	Ana	x	x	x			
		Celia	x		x	x		
		Lucia	x		x			
		Martha			x			
		Micaela	x	x	x	x	x	
		Rick	x	x				
	Docente PUC/MG	Jane			x			
	Docente PUC/MG	Max	x		x	x		
	Docente IFMG - Discente UFMG	Nara			x			
	Discente UFMG	Nelly	x		x			
	Docente CEFET/MG - Discente UFMG	Nora	x		x			

A Tabela 6 apresenta o nome dos docentes e discentes, sua instituição, cargo, área e indica quais deles participaram do workshop. Ela inclui meu nome³⁴, pois também participei da oficina, exercendo, concomitantemente, papel de participante e

³⁴ Os demais participantes estão indicados por pseudônimos, a fim de que sejam preservadas suas identidades.

pesquisadora. Além disso, a tabela demonstra como se deu a geração de dados: através de questionários e entrevistas. Os questionários foram aplicados de forma online, antes do workshop, e as entrevistas foram conduzidas presencialmente, após o workshop. Na tabela, há colunas que indicam se os dados foram produzidos pelos respectivos docentes (coluna *respondeu?*) e colunas que indicam se os dados foram utilizados ou não (coluna *usado?*). A partir das informações fornecidas que foram efetivamente utilizadas, é possível contabilizar sete respostas ao questionário e seis entrevistas realizadas.

Na tabela, optou-se por organizar os participantes de acordo com suas áreas de trabalho e pesquisa. É possível perceber um grande número de participantes da área de Linguística, Literatura e Artes. Isso ocorreu em decorrência da dificuldade de se preencherem as vinte vagas inicialmente ofertadas para o workshop. Apesar de terem sido convidados professores de diversas áreas, naturalmente conseguiu-se a adesão de professores aos quais os organizadores, em sua maioria da área de Linguística, Literatura e Artes, tinham mais acesso.

Ainda acerca da tabela, cabe esclarecer alguns pontos. Alguns professores não participaram totalmente: Rick, por exemplo, respondeu ao questionário enviado previamente à realização do workshop, mas não pôde comparecer nos dias da oficina. Igualmente, vale mencionar que vários participantes do workshop, docentes ou não da UFMG, foram convidados a participar das entrevistas posteriores ao curso. Assim, foram realizadas nove entrevistas, mas somente seis integraram o material analisado, pois delimitou-se, como já relatado, que o foco da pesquisa seriam somente os professores da UFMG. Ademais, ressalto que optou-se por não contabilizar os dados fornecidos pelas participantes Celia e Lucia, já que elas eram docentes recém-contratadas pela UFMG, e por isso não seria possível que discorressem extensamente sobre as práticas de letramento acadêmico e o processo de internacionalização dessa universidade. Por fim, saliento a multiplicidade de áreas dos participantes do workshop. Ao analisar a tabela, notam-se somente quatro grandes áreas³⁵, mas é preciso lembrar que cada grande área abriga diferentes subáreas, o que significa que nem todos os professores alocados em uma mesma grande área compartilham o mesmo contexto profissional. Esse fator veio a favorecer o surgimento de ricas reflexões e discussões.

³⁵ Para essa divisão, foi utilizada a Tabela de Áreas do Conhecimento elaborada e divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) brasileiro: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>.

O workshop *Researcher Connect*, como dito anteriormente, é composto por módulos interativos, que podem ser alterados para atender às necessidades de cada grupo, conforme proposta do British Council. É o coordenador do curso, responsável pela inscrição no edital, que faz essa indicação. Em nosso caso, o workshop trabalhou brevemente com apresentações curtas em eventos científicos e focou em questões de escrita em língua inglesa. Os gêneros discursivos *abstract*, e-mail e título foram abordados de forma prática. Discutimos questões relativas ao uso do inglês, publicação, estilo, redes sociais acadêmicas e confiança/preparo na comunicação.

A próxima seção iniciará a contextualização teórica que fundamenta este estudo de caso. Ilustrada por dados e resultados obtidos durante a pesquisa, a seção pretenderá explicitar como se conectam as áreas da escrita acadêmica e do(s) letramento(s) acadêmico(s).

DA ESCRITA ACADÊMICA AO(S) LETRAMENTO(S) ACADÊMICO(S)

O surgimento da escrita enquanto campo de pesquisa e enquanto conceito dissociado da alçada da literatura, segundo Bazerman (2012), é algo extremamente recente. Em uma entrevista por ele concedida, publicada sob o título *On learning to write and writing to learn: an interview with Charles Bazerman*³⁶, são discutidas algumas questões importantes. Por exemplo, Bazerman afirma que o conhecimento que temos sobre o assunto é limitado e há a necessidade de tornar a pesquisa nessa área mais factual, apesar de os processos de escrita estarem, segundo ele, em um nível mais psicológico: escrevemos ao mesmo tempo que passamos a pensar de forma diferente.

A escrita a que se relaciona este estudo é aquela chamada “acadêmica”, que os participantes da pesquisa classificam como sendo “uma escrita para pares, entre pares” (Diana) e que “foge do padrão mais solto, às vezes, da escrita convencional, livros de ficção, romance, etc.” (Jaime). Quando indagados, durante as entrevistas, sobre a definição de escrita acadêmica, o artigo científico foi um gênero corriqueiramente por eles mencionado. Tanto que Paula achou por bem esclarecer: “eu tô chamando escrita acadêmica, eu tô colocando como sinônimo a escrita de artigo, mas eu sei que tá errado”. Nota-se que há uma consciência, por parte dos participantes, de que a escrita acadêmica

³⁶ Tradução da autora – Sobre aprender a escrever e escrever para aprender: uma entrevista com Charles Bazerman.

abarca gêneros vários e que grande parte do que escrevem é dirigido a seus pares, redigido em formatos pré-definidos, geralmente na forma de artigos científicos.

Hyland (2013), ao discorrer acerca da escrita acadêmica, afirma que os que dela usufruem são obrigados a mudar a forma como se comunicam para poder atender a suas convenções. Nesse sentido, moldam-se novas formas de pensar, como Bazerman explicitara. Hyland também ressalta que a escrita própria do meio acadêmico é muito relacionada à avaliação (HYLAND, 2013). Lillis e Scott (2007), nesse sentido, retratam a escrita discente como sinônimo de sucesso ou fracasso acadêmico. Swales e Feak (2012), por sua vez, explicam que o estilo acadêmico variará de acordo com aqueles a quem o trabalho é destinado e com a mensagem sendo veiculada. Além disso, os autores ponderam que nem sempre é clara a distinção entre o que é ou não discurso acadêmico – um exemplo curioso é o discurso oral utilizado na academia que, segundo eles, tende a não ser acadêmico, mas sim casual.

Bazerman (2012) lembra que “a escrita acadêmica não é, obviamente, nativa para ninguém”³⁷ (p. 170). Ele explica que, muitas vezes, é algo que se aprende ao se adentrar o ensino superior – ou nem se aprende formalmente, em alguns casos, como reportado pelos participantes desta pesquisa. Uma das perguntas do questionário indagava a eles se haviam feito cursos de escrita acadêmica durante sua formação. Um participante afirmou ter feito cursos de escrita acadêmica na graduação, uma participante disse ter feito semelhante curso na pós-graduação e cinco participantes assinalaram a opção “não, nunca tive esse suporte”. Vários reportaram, nas entrevistas, que efetivamente aprenderam as peculiaridades da escrita acadêmica durante seu mestrado ou doutorado, o que, segundo eles, não foi a maneira ideal de este aprendizado acontecer.

No que se refere à aprendizagem da língua inglesa, a maioria dos participantes relata ainda ter dificuldades. Bazerman (2012) aponta que nos países onde o inglês não é a língua oficial, é costumeiro aprender-se a escrever em inglês ao mesmo tempo em que se aprende inglês. Ele observa que esse padrão não é favorável à melhor compreensão de que a escrita tem múltiplas facetas além da questão linguística.

Segundo Hyland (2013), a escrita é parte da construção da realidade, uma vez que realidade e conhecimento, de forma geral, são construídos pelo discurso. Assim, o autor salienta que os textos só existem dentro de um contexto social. Vários pesquisadores corroboram com essa visão que ressalta a consolidação da escrita como prática

³⁷ No original: “academic writing is of course not native to anybody” (BAZERMAN, 2012, p. 170).

intrinsecamente social (STREET, 2014; WINGATE, 2016; FIAD, 2015). É precisamente a partir dessa perspectiva que, conforme o título desta seção, conectam-se a escrita acadêmica e os letramentos acadêmicos, que, de acordo com Lillis e Scott (2007) são possuidores de uma “epistemologia específica, a de *letramento como prática social*, e de uma ideologia, a da *transformação*”³⁸ (p. 7). As autoras explicam que a escrita é uma das principais formas de promover tal transformação. Tanto a escrita acadêmica quanto o letramento acadêmico pressupõem práticas sociais componentes da comunicação acadêmica, constituintes de um sistema ideológico (LILLIS; SCOTT, 2007).

Sendo ideológicos, nem a escrita nem o letramento – aqui definido como o estado ou condição que adquire a pessoa que passou por um processo de aprendizagem do sistema da leitura e escrita socialmente orientado (SOARES, 1998) – poderão ser neutros, conforme explicam os modelos de letramento autônomo e de letramento ideológico, descritos por Street (1984). O modelo autônomo refere-se ao aprendizado de habilidades técnicas, enquanto que o modelo ideológico demonstra que o letramento não corresponde ao mero aprendizado dessas habilidades; é preciso considerar que ele é situado, relacionado também a questões de identidade, poder, cultura e sempre enraizado em uma visão de mundo específica (STREET, 2015). Os modelos não são auto excludentes: Street (2014) lembra que “todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados ‘autônomos’ parecem ser neutros e imparciais” (p. 161). A escrita é, assim, ideológica por natureza.

Negando uma concepção autônoma do letramento e no intuito de melhor compreender práticas ocorridas nas universidades, Lea e Street (1998) falam em letramentos acadêmicos. Primeiramente, cabe notar, que ambos os termos ‘Letramento Acadêmico’, no singular, e ‘letramentos acadêmicos’, no plural, são possíveis. Eles são, com frequência e sem distinção de terminologia, usados para remeter a práticas de letramento escolares ou universitárias ou podem também fazer menção, respectivamente, ao campo de pesquisa e à concepção de Lea e Street (LILLIS, SCOTT, 2007). Lea e Street (1998) valem-se do conceito teórico *Academic Literacies (Aclits)*, ou Letramentos Acadêmicos, e traçam, a partir de princípios dos Novos Estudos do Letramento, três modelos que visam a abarcar a realidade da escrita discente. Se são várias as práticas de escrita, há sempre vários letramentos (FIAD, 2011; HYLAND, 2013). Assim, a teoria dos

³⁸ No original: “specific epistemology, that of literacy as social practice, and ideology, that of transformation” (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 7).

letramentos acadêmicos proposta por Lea e Street consiste em três modelos de “estudo das formas linguísticas, com foco nas habilidades cognitivas dos sujeitos; socialização acadêmica e letramentos acadêmicos”, conforme afirma Street (2010). O autor esclarece quanto aos modelos:

O modelo das *habilidades cognitivas* é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Em contraste, o modelo da *socialização acadêmica* pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores. O terceiro modelo, o dos *Letramentos Acadêmicos (AcLits)*, tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (p. 545, grifos meus).

O autor nota, ainda, que o modelo AcLits engloba os demais. Lea e Street (1998), com essa teoria, trazem à tona discussões importantes sobre o que significa conhecer e fazer uso de práticas letradas, desautorizando a preconceção estereotípica de que “alunos não sabem escrever”. A seguir, veremos, nem sempre os professores, igualmente, sentem-se totalmente aptos a escrever, especialmente em língua estrangeira.

Nesta seção, argumento que “a noção de escrita acadêmica como prática social encapsula tanto a teoria quanto a metodologia que caracterizam uma abordagem dos letramentos acadêmicos”³⁹ (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 11). E essa abordagem só é possível, segundo as autoras, quando o foco é voltado para a prática em si, e não para o texto. Na próxima seção, discutirei desafios enfrentados pelos participantes em suas próprias práticas que dizem respeito à aprendizagem e ensino da escrita acadêmica.

³⁹ No original: “the notion of academic writing as a social practice encapsulates both the theory and methodology characterising an academic literacies approach” (LILLIS, SCOTT, 2007, p. 11).

ENSINANDO E APRENDENDO A ESCRITA ACADÊMICA

Os participantes desta pesquisa foram convidados, durante as entrevistas e aplicação de questionários⁴⁰, a refletir acerca de suas práticas de letramento acadêmico e de escrita acadêmica. Suas respostas ora fazem menção às primeiras, ora às últimas, sem que eles façam, todavia, essa distinção terminológica. Quando questionados acerca da forma como ocorre o ensino da escrita acadêmica em sua universidade, todos os participantes disseram que ele não acontece de forma satisfatória, como veremos nos excertos abaixo. Paula, por exemplo, relata problemas em seu departamento:

Eu acho que elas podem melhorar muito. Sabe? (...) as aulas de redação científica elas são péssimas. São dadas por professores antiquérrimos, que talvez nem publiquem tanto ou que nem têm essa experiência grande, sabe, com redação científica. Na pós-graduação tem uma matéria específica, na graduação, nenhuma. (Paula)

Paula critica a forma como as aulas ocorrem em seu departamento mas, ao mesmo tempo, reflete sobre sua participação para que isso aconteça:

Agora, a escrita acadêmica, eu também não solicito pros alunos muito. O aluno trabalha por semestre, talvez. Eles vão ter que ter esse contato maior quando eles fazem o trabalho de conclusão de curso. E também vai aprender ralando, porque vou te falar que o departamento, o curso não dá nenhum meio pra ele. A gente não oferece. Isso é muito ruim. Eu vou até anotar isso, porque é uma sugestão que eu tenho que levar pro departamento. (Paula)

Samuel, de forma similar à relatada por Paula, conta que “aprendeu intuitivamente”. Jaime, que também compartilha dessa realidade, declara:

Estou tentando aprender ainda. (Jaime)

Não é privilégio de Jaime sentir-se inseguro acerca de sua escrita. Também Micaela, Samuel e Paula manifestam suas dificuldades:

Não sei se eu aprendi. Não é? A gente tá sempre aprendendo (...) eu não me sinto segura pra escrever, de jeito nenhum. Tô sempre, da mesma forma que tentando ensinar, tentando aprender. (Micaela)

⁴⁰ As perguntas feitas aos participantes no questionário e nas entrevistas constam como anexos desse trabalho.

O grande lance é esse, mesmo, do artigo, e o artigo é sempre um novo aprendizado, porque agora, por exemplo, tenho um artigo que foi recusado em três revistas. E eu passei muito tempo sem ter nenhum artigo recusado. Mas o que eu fiz recentemente? Eu comecei a mandar para outras revistas. Eu descobri que, na verdade (...) eu tinha aprendido a escrever um artigo para aquele conjunto de revistas. (Samuel)

Eu digo que hoje eu não tenho uma boa escrita acadêmica, eu acho, eu gostaria de aprimorar isso, sabe? (Paula)

Ao serem indagados acerca da escrita de seus alunos, os participantes relatam que o cenário não é muito diferente, como afirma Jaime no excerto abaixo:

Os alunos que tão entrando às vezes tem muita dificuldade com isso (...) caramba, às vezes a gente perde dias, né. (Jaime)

Em sua fala anterior, Jaime se refere aos processos de orientação de alunos que têm dificuldades. Nesse sentido, Rita ressalta que as práticas de leitura muito auxiliam no processo de escrita, pois ela observa que “os alunos que leem mais eles têm mais facilidade”. Além disso, a participante explica que as exigências feitas aos alunos nem sempre procedem:

Eu acho também que são demandas que as próprias disciplinas elas não vão gerando. Isso a gente fala muito lá no nosso curso, porque quando o aluno chega e ele escreve mal no prontuário de um paciente eu falo 'gente, quando ele chega no prontuário ele já tá no final do curso', então ao longo do curso ele tem que ter tido alguns momentos pra você poder ver se ele tá escrevendo bem ou não. Aí vem aquela história: é mais fácil o professor corrigir uma prova de múltipla escolha do que ele corrigir uma prova aberta, né, então vai tudo indo pelo caminho mais fácil, aí o caminho mais fácil não tem aprendizado. (Rita)

Turner (2015), debate questões que são consideradas por ela espinhosas, que ela chama *thorny issues*. É o caso da situação exposta por Rita, que a autora também critica. Segundo Turner, há certa expectativa de que o ensino/orientação ocorra sem que muito tempo seja dispensado a ele. Além disso, muitos docentes ou gestores acadêmicos não percebem que ensinar a escrever – ou a utilizar práticas de letramento acadêmico – não corresponde a fazer correções linguísticas (TURNER, 2015), como pode ser percebido na fala de Paula:

A Letras não poderia ter aqui um projeto de extensão de algum professor, não sei, com alunos, recebendo as dúvidas dos professores,

dos alunos de mestrado, dos alunos de graduação, ao escreverem os seus TCCs? Ao invés de eu estar lá com meu aluno, orientando ele como que ele vai escrever um parágrafo, eu não poderia estar concentrada nos resultados, na discussão, que é a minha área de conhecimento (...) do que eu ficar preocupada de ensinar um aluno como ele vai escrever um parágrafo? (Paula)

Paula explica que essa ajuda poderia também ser dada por outros departamentos, como por exemplo de estatística, pois são áreas nas quais ela não se sente capaz de ajudar.

Perguntei aos participantes como orientam alunos que possuem muita dificuldade com a escrita acadêmica, ao que responderam:

O mesmo hábito que eu tenho de trabalhar, quando eu pego um artigo, quando eu pego um capítulo de livro pra escrever, que eu já faço meio que o roteiro do que vai escrever, eu já faço com meus alunos. Eu falo pra eles fazerem, a gente chama de *outline*, mas tem gente que dá outros nomes. (...) sem escrever nada, eles me mandam só o esqueminha. (Rita)

Alerto. Alerto e às vezes escrevo de uma forma mais, que eu considero que seria mais próxima do desejável, né. (Jaime)

Quem tem muita dificuldade, o que acontece é que a gente leva mais tempo. (Diana)

Paula explica que sempre pede aos alunos que enviem o trabalho por e-mail, e depois agenda sessões individuais. Quando as sessões não são suficientes, ela mesma faz as modificações que são necessárias:

Eu melhora pra ele, porque eu sei que não vai melhorar. Então deixa que eu faço. Aí, como é que ficam as aulas? (Paula)

Rita também conta como procede em casos similares a esse:

O pessoal até lá no meu departamento eles brincam, eles falam assim 'nó, cê é amigos da universidade demais'. Porque eu, na seleção de mestrado, eu aceito muito aluno de fora, que vem do Nordeste, vem do interior de Minas, que às vezes não teve uma formação em termos de redação igual os nossos alunos tiveram, ou chegaram. Então eu recebo muito esses alunos. Aí o que eu faço é exatamente começar a dar textos pequenos pra eles prepararem, então às vezes uma prova, trabalhar um caso clínico (...) Redação Científica e Didática do Ensino Superior não são disciplinas obrigatórias no mestrado. Mas aí pra esses eu falo 'não, tem que fazer'. Já falo pra fazer, e esses acaba que eu corrijo mais, né. São alunos que eu marco até mais reuniões, porque não adianta muito

“você ficar mandando, senão eu vou ter que escrever muita coisa nos comentários, aí eu prefiro reunir.” (Rita)

Micaela, por sua vez, compartilha algumas estratégias que utiliza para dar suporte a esse aluno:

A gente orienta tentando buscar um pouco o estilo dele. Enquanto você tenta buscar o estilo dele, você vai ensinando estratégias. Então 'vamos começar fazendo um *brainstorming*. Aí a gente faz ali, pode fazer um mapinha conceitual. Vamos fazer aí uns primeiros *drafts* (...) isso são coisas que eu tento fazer eu mesma, porque eu já quero sentar e começar a escrever, né. (Micaela)

Conforme Jaime explica, “mesmo em português, a dificuldade é grande”, e por isso a maioria de seus alunos nem se arrisca a escrever – e publicar – em inglês. Como vimos, os participantes desta pesquisa relataram, nesta seção, que o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica apresenta vários desafios. Nem sempre há soluções prontas, conforme percebemos em suas falas. A próxima seção mostrará como os participantes lidam com práticas de letramentos acadêmicos em sua rotina profissional.

USANDO A ESCRITA ACADÊMICA

Quando foi indagada sobre que gênero mais utiliza na academia, Rita citou artigos científicos, livros didáticos (ela é autora do livro que usa em suas disciplinas), relatórios de agências financiadoras e palestras/apresentações para explanação oral. Sobre os relatórios, pontuou que toma muito cuidado com os termos que usa, pois serão lidos por pessoas de diferentes áreas. Micaela disse escrever artigos, relatórios de pesquisa e projetos, enquanto Samuel afirmou: “o artigo científico é minha escrita acadêmica”. O participante também citou a leitura e escrita de editais.

Os participantes valem-se de práticas de letramento acadêmico quando leem artigos científicos e dão pareceres a periódicos. Nesse sentido, Rita realçou a importância da seção sobre metodologia. Em sua área, segundo ela afirmou, mesmo que o artigo esteja bem escrito, o uso incorreto da metodologia torna-o inadequado para publicação.

Ademais, as práticas de escrita constituem métodos de aferição de seu desempenho profissional, como é o caso da avaliação docente. Jaime explica que em sua área lhe é exigido qualidade (medida pelo Qualis dos artigos) e também quantidade de material produzido. Segundo ele, essa é uma prática produtivista:

Você acaba sendo avaliado pela quantidade de publicações, e pela qualidade delas. Então não tem muito como escapar disso, não (...) é interessante porque puxa mais a gente. (Jaime)

Rita demonstra uma percepção similar à Jaime. Em sua opinião, a exigência é benéfica:

Eu acho que isso aí acaba, de uma certa forma, empurrando a gente pra produzir mais. (Rita)

Sobre essas exigências, Micaela informa que houve mudanças recentes e avalia:

Agora tão fazendo Qualis de livro, isso aí é uma pressão, quer dizer, a questão acaba sendo muito mais de quantidade do que de qualidade. (Micaela)

A participante explica que “esse impacto é muito perverso”, pois, devido à grande pressão para publicação, algumas atitudes indevidas viram práticas recorrentes:

As pessoas lançam mão de várias prerrogativas que a gente acha que nem são corretas, né, como por exemplo publicar em coautoria com orientando. Na verdade, é o orientando que tá publicando e você o obriga a colocar seu nome lá. Tem professor que faz isso. (Micaela)

Paula e Rita também expressaram sua opinião sobre essa situação:

Eu acho muito ruim, por incrível que pareça. Por quê? Olha só: quando a gente faz um concurso, a gente faz um concurso pra gente ser professor. E eu vejo que no meio desse turbilhão que a gente tá vivendo, com esse tanto de demanda, a atividade que fica, da gente, mais prejudicada, a que eu dedico menos, são as minhas aulas. (Paula)

As participantes assumem pontos de vista diferentes no que concerne às exigências feitas aos docentes. Paula explica seu posicionamento, quando relata haver um preconceito sobre “quem publica mais é melhor. Entendeu? É mais valorizado”, e pondera que tanto o ensino, quanto a pesquisa são importantes para o desenvolvimento da instituição.

Nessa seção, os participantes destacaram os gêneros que mais utilizam quando se trata de escrita acadêmica e comentaram sobre as exigências que a eles são feitas, institucionalmente. Na próxima seção, serão abordadas as características pertencentes à escrita de cada área do conhecimento.

A ESCRITA DE CADA ÁREA

Gimenez (2010) coloca vários questionamentos interessantes a respeito das convenções de escrita inerentes à cada área, ao tratar da escrita das áreas da enfermagem, obstetrícia e serviço social. O autor aponta que os gêneros que cada área utiliza podem variar ou, caso não variem, a forma como são utilizados é diversa. Quanto às dificuldades, pontua, por exemplo, que “conectar teoria à prática”⁴¹ (p. 202) é pertinente a todos os três campos, mas que “demonstrar posicionamento ao escrever”⁴² (p. 202) não é algo difícil para os que são da área do serviço social, que podem valer-se, por exemplo, do uso de primeira pessoa para redigirem textos reflexivos. Swales e Feak (2012) também comentam sobre o uso da reflexividade, lembrando que o campo da educação se utiliza desse tipo de escrita.

Da mesma forma, Nogueira e Guedes (no prelo) discutem questões da escrita de cada área observadas em um estudo que fizeram com docentes de um instituto federal participantes de um curso de escrita de *abstracts*. As pesquisadoras descobriram, por exemplo, que há variação no número de palavras usadas por cada área para a redação desse gênero, sendo a escrita de *abstract* da área das Ciências da Computação geralmente mais longa do que a das Ciências Humanas. Marinho (2010) e Hyland (2013), por sua vez, lembram que não há exceções; a escrita de todas as áreas será diferente.

Wingate (2015) explica que o ensino da escrita muitas vezes não considera essas especificidades de cada área, restringindo-se ao ensino de gramática e demais aspectos estruturais ou linguísticos. Segundo ela, o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA – em inglês, *EAP*) é um dos modelos que preconiza esse ensino mais generalizado. Seu uso geralmente ocorre em turmas com alunos de várias áreas e que não têm o inglês como língua materna, o que pode ser um problema por não permitir a análise das propriedades específicas de cada campo. Bazerman (2012) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que “existem muitas diferenças que os alunos precisam aprender para escrever nessas áreas. Eles não só têm de aprender a escrever em diferentes níveis intelectuais, como também precisam aprender a escrever em diferentes esferas intelectuais”⁴³ (p. 172). Também Lea e Street (1998) falam acerca da necessidade de se aprender a escrita que é de cada disciplina, ou

⁴¹ No original: “linking theory and practice” (GIMENEZ, 2010, p. 202)

⁴² No original: “showing writer stance” (GIMENEZ, 2010, p. 202)

⁴³ No original: “there are so many differences that students need to learn to write in those fields. Not only do they have to learn to write at different intellectual levels, they need to learn to write in different intellectual spheres” (BAZERMAN, 2012, p. 172).

área, quando descrevem o segundo modelo da teoria dos Letramentos Acadêmicos, conhecido como o modelo da socialização acadêmica, como visto na seção teórica desse artigo.

Ribeiro (2016) realizou um estudo que investiga mais especificamente a variação relacionada ao uso da coautoria em diferentes áreas, retomando algumas das observações feitas pela participante Micaela:

Nos estudos de linguagem, tanto na Linguística quanto na Literatura, sabemos que a coautoria, mesmo entre colegas, não é tão expressiva quanto em outras áreas, como Biológicas ou Exatas. Por diversas razões, os pesquisadores de Letras buscam mais a autoria individual, ainda que os números de produção, nesse sentido, estejam mudando. Ainda hoje, basta uma investigação superficial para perceber que muitos periódicos e eventos da área limitam as coautorias. Coautorias entre doutores e pesquisadores de menor titulação são aceitas, em vários casos, muito embora às vezes sejam apenas necessárias, para permitir que um pesquisador menos experiente publique em uma revista de renome. O paradoxo dessas práticas consiste em que, ao mesmo tempo que a coautoria é vista com ressalvas, especialmente se forem muitos autores, ela é moeda corrente entre estudantes de pós-graduação e seus orientadores, o que nem sempre é feito de maneira ética e honesta (RIBEIRO, 2016, p. 60).

Ribeiro toca em vários aspectos relevantes, mostrando haver também diferença entre áreas a respeito da publicação. Segundo a autora, a coautoria na área da Linguística/Literatura acaba sendo utilizada para que os pesquisadores consigam publicar, e não para que haja intercâmbio de ideias e aprendizado em conjunto.

Uma das perguntas da entrevista questionava os participantes a respeito da diferença da escrita entre as áreas: *A escrita acadêmica de sua área se difere em relação à escrita acadêmica de outras áreas? De que forma?* Ao que eles responderam:

Dentro da escrita acadêmica eu diria que tem uma escrita acadêmica geral, aí tem a escrita acadêmica das várias áreas e dentro das várias áreas, as subáreas. (Samuel)

Ah, eu acho que sim. Na nossa área, por exemplo, a gente usa muito termo técnico, muito mesmo, inclusive, assim, dependendo da área (...) ela dá mais problema ainda, ela dá mais divisão de termos, essas coisas todas. Eu acho que dá bastante diferença. (Rita)

Sim. Totalmente. No endereçamento, normalmente (...) preferem o uso da primeira pessoa, privilegiam a autoria e não a neutralidade, por exemplo. São parágrafos maiores, mais prolixos, acho que é praticamente isso. São menos concisos, e fazer esse exercício de concisão e, ao mesmo tempo, poder dizer poeticamente as coisas, como

muitas vezes a gente tem essa possibilidade, tanto na área das Artes.
(Micaela)

Na engenharia, o que a gente percebe é que a escrita dela é mais, ela é menor (...) ela simplesmente é mais sucinta porque a escrita do pessoal da engenharia ela é de outra ordem. (Diana)

Os excertos das entrevistas de Samuel, Rita e Micaela apontam para uma consciência perante a diferença entre as formas de escrever que cada campo do conhecimento utiliza. Paula também comenta, nesse sentido, haver ainda subáreas dentro da escrita de cada área. No entanto, Micaela e Diana ponderam, coincidentemente utilizando o mesmo termo, que não é o aprendizado dessas diferenças que será o diferencial:

Não é questão de achar que isso é o grande pulo do gato, como virou panaceia estudar gêneros, mas a gente aprende fazendo (...) às vezes ensinar isso é muito complicado, né, porque você não ensina. Isso é, ou não é, pra pessoa. Tem umas coisas que você não ensina. (Micaela)

Não sei se tem uma forma. Me parece absolutamente impossível (...) eu acho que não é esse o pulo do gato. O pulo do gato é você saber sair do particular para o geral. O pulo do gato não é saber ensinar a escrever para a (cita área dela), você tem que saber ensinar para ele a comunicar isso para outras pessoas. (Diana)

Jaime acredita que não há essa especificidade:

Eu acho que não tem nada assim, de especial, com relação a outras áreas de conhecimento. É só você seguir aqueles guias. Se você seguir os guias, você não tem como errar. A escrita mesmo, ela realmente não traz, ou pelo menos essa área da ciência que é a (cita área dele) não traz nada de especial, mesmo, não. (Jaime)

Finalmente, Diana argumenta que não pode afirmar com propriedade quais são as diferenças entre a escrita que ela faz e a que colegas de outras áreas fazem, por não conhecer a escrita acadêmica de outras áreas, tendo posto que essa escrita é muito específica.

Assim, como vimos, a opinião dos participantes a respeito de haver uma escrita acadêmica própria de cada área é divergente. Alguns acreditam que é fácil notar particularidades na escrita de sua própria área, enquanto outros pensam que esse estudo não é profícuo, ou porque não é interessante, ou porque realmente a escrita segue um padrão geral. Na próxima seção, veremos como se dá a escrita em língua inglesa.

ESCREVENDO EM INGLÊS: A PIECE OF CAKE? ⁴⁴

O inglês é internacionalmente reconhecido como a língua oficial da pesquisa e da comunicação científica (LILLIS; CURRY, 2010, HYLAND, 2013, JORDÃO, 2016). No entanto, isso não significa que todos estejam preparados para usá-la, como afirma Jaime, participante desta pesquisa:

Uma dificuldade que nós temos mesmo é tentar escrever em inglês.
(Jaime)

Há participantes, como é o caso de Diana, que se sentem mais à vontade em relação ao idioma. Diana diz que sua proficiência é boa, o que lhe ajuda muito em sua área, apesar de, é claro, ela também cometer erros. No entanto, percebe que a maioria de seus colegas possui dificuldades com a língua:

Eu achei interessante (...) claro que você observou, teve uma professora que foi na primeira manhã e não voltou. Ela falou que não, ela achou demais, que ela não dava conta, que estava avançado para ela. Ali a gente tinha pesquisadores extremamente reconhecidos nas suas áreas e muita gente intimidada. Um dos homens (...) ele mesmo me falou da dificuldade dele de fazer, então eu acho que ali ficou claro para mim que todo mundo tem suas dificuldades, com raras exceções. (Diana)

Samuel também comenta sobre sua participação no workshop e uso da língua inglesa para interagir com os demais participantes:

Eu fiquei muito receoso de participar daquilo, mas depois eu vi que era uma coisa tranquila. Se sempre tivesse, isso ia ficar cada vez mais tranquilo. (Samuel)

Quando indagada se já havia lhe feito falta o inglês, Rita reportou:

Ah, várias vezes. Em artigo, principalmente. (Rita)

Feak e Swales (2011), ao discutirem a relevância global do inglês, observam que tem havido, em diversos países do mundo, demandas de ordem governamental e acadêmica para que haja uma melhor avaliação de publicações realizadas em inglês. Assim, destacam a cada vez maior pressão para publicação – voltada, inclusive, a alunos

⁴⁴ Expressão da língua inglesa que quer dizer “algo muito fácil de ser feito”.

de pós-graduação que, em muitos casos, devem ter publicado artigos em periódicos *internacionais* mesmo antes de sua defesa, no caso dos que utilizam o formato alternativo de teses e dissertações.⁴⁵ Hyland (2013), similarmente, pontua que a utilização do inglês como língua da publicação é tão grande que, até em países onde o inglês não é língua oficial, os acadêmicos não têm outra escolha senão publicar em inglês.

Rita e Jaime colocam suas observações a esse respeito:

Você tem que escrever pra fora. E outra questão é que mesmo as revistas brasileiras, pra elas terem uma classificação boa, elas têm que publicar em inglês. Então agora a gente já vivencia essa situação de que mesmo quando a gente vai submeter pra revista brasileira que for numa classificação melhor da CAPES você tem que mandar em inglês, porque elas já não aceitam em português. (Rita)

E as revistas brasileiras estão se modernizando e adotando o inglês como idioma. Eles estão mexendo em duas coisas: uma é o idioma. Padronizar, para o inglês, muitas delas, e também o nível de exigência, tá mudando. (Jaime)

Jaime afirma que, em decorrência de tais mudanças, modificou sua prática: agora ele já tenta escrever tudo em inglês, ao invés de primeiro fazer sua escrita em português. Samuel também comenta sobre novas normas brasileiras:

Agora tem uma regra do SciELO que toda revista brasileira que tá no SciELO tem que ter um conjunto de artigos em inglês. Então muitas revistas brasileiras que estão no SciELO estão recebendo artigos em inglês, submetidos em inglês, e incentivam os autores que enviem, depois de aceito, também sua versão em português, porque aí eles estão publicando nas duas versões (...) então vários artigos de brasileiros, escritos em inglês, revisados por nativos e pessoas que sabem bem inglês estão lá nessas duas possibilidades, permitindo a internacionalização e permitindo o amplo acesso de pessoas que só leem em português. Eu acho que é um modelo razoável. (Samuel)

Diana lembra, porém, que nem sempre a publicação é sinônimo de proficiência:

Isso não quer dizer que é todo mundo versado. Todo mundo paga tradutor. (...) é uma prática comum. (Diana)

Micaela, por sua vez, enfatizou sua insegurança, ao afirmar ter dificuldades em relação ao idioma:

⁴⁵ Mais informações sobre o formato alternativo de teses e dissertações são apresentadas no artigo 1.

Sim, claro. Quem disse que eu domino? Até acho interessante esse termo, porque é difícil encontrar a pessoa que domina. Mas teve momentos, eu acho que isso oscila, assim como eu trabalho muito as questões identitárias como algo não fixo de forma alguma, você às vezes se sente segura, às vezes você está completamente inseguro, e isso varia muito. A própria proficiência da língua, aquilo que você acredita que é saber, estar sendo bilíngue, em alguns momentos isso falseia, você não se sente assim tão tranquilo e tão seguro, da mesma forma que eu não me sinto sempre segura escrevendo na língua materna. (Micaela)

A participante lembra que a dificuldade de escrita, conforme afirmamos nas primeiras seções deste artigo, não se restringe somente ao uso da língua estrangeira. Micaela comenta que redigiu sua dissertação de mestrado em inglês e compara sua proficiência àquela época com os dias atuais:

Eu me sentia mais proficiente nessa época do que às vezes eu sinto hoje. Eu tenho esquecido muito. A gente nem sempre tem a oportunidade de estar fazendo cursos e renovando, ensinar ajuda a aprender, mas eu hoje acho que não escrevo tão bem quanto eu já achei que escrevia. Se de fato escrevo? É o outro que vai dizer. (Micaela)

Sua fala sobre o olhar do outro muito se relaciona com os momentos vividos durante o workshop em que os participantes leram textos por eles redigidos e propuseram alterações na escrita dos colegas, o que eles reportaram ter sido altamente relevante.

Nessa seção, foi possível perceber que a escrita em inglês representa um desafio para os participantes, ainda que estejam habituados a ter contato com ela em suas práticas acadêmicas. Na próxima seção, serão abordadas as sugestões que os participantes deram para melhorar o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade.

SUGESTÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA

Todos os participantes da pesquisa relataram terem ficado muito satisfeitos com a realização do workshop e disseram que intencionam fazer cursos similares, quando ofertados. Segundo eles, essa forma de estar em contato com letramentos acadêmicos é uma proposta válida. Diana e Micaela destacam o que mais lhes agradou na oficina:

O workshop foi muito interessante porque ele foi para um grupo pequeno, teve tempo suficiente para as pessoas superarem aquele

momento em que você fica mais na defensiva, depois de um tempo as pessoas já estavam ali se colocando de forma mais aberta, cada uma com seu estilo (...) e ele foi muito bem acompanhado passo a passo. Foi trabalhoso: você escreve, a professora lê o que você escreveu, ela corrige, então um formato daquele eu acho que seria excelente. Em grupos menores, com um tempo um pouquinho maior (...) e pra que se pudesse chegar (...) naquilo que é supra área (...) com um condutor que conseguisse fazer esse movimento de sair do particular para o geral. (Diana)

Eu acho que atingiu um pouco a intenção deles que era justamente fazer pesquisadores diferentes se encontrarem e verem como que eles estão interessados em certas coisas, a gente em outras, mas a gente pode conversar. (Micaela)

As participantes avaliam como positiva a interlocução entre pesquisadores de diferentes áreas e a forma como o curso foi organizado. Além disso, Jaime e Diana sugerem que workshops no mesmo formato sejam transformados em disciplinas da grade curricular:

Nossa, eu acho que ele tinha que constar como disciplinas da graduação e da pós-graduação. Eu acho que quanto mais cedo disseminar isso, melhor. (...) pra todos os cursos, senão a gente não sai do lugar. (Jaime)

Se você der para todos os alunos de graduação, vai chegar uma hora em que na pós você não vai ter tanto problema assim, você concorda? (Diana)

Jaime sugere que sejam “cursos curtos bem intensivos”, de imersão. Rita concorda que seria bom tal implementação ocorrer no nível de graduação. A respeito da graduação, Samuel aborda que o uso da língua inglesa deveria ser adotado:

Uma coisa que eu acredito é que as pessoas se organizam depois. Como é que eu diria... se tiver, por exemplo, no curso de Letras, na graduação, dez por cento de disciplinas em inglês, alguns dirão 'nossa, que absurdo', outras iriam fazer, e aí as pessoas começam a se preparar pra aquilo, então. (Samuel)

Samuel conta que uma vez tentou ministrar uma disciplina em inglês, mas seus colegas interpretaram sua atitude como uma postura, segundo ele, “até arrogante”. Ele comenta que nem todos os professores estão sensibilizados a respeito dessa questão e que seria importante mudar essa mentalidade, conforme também afirma Rita:

Eu acho que a universidade tá perdendo uma oportunidade de criar uma geração de professores. Isso tinha que estar exigido. Tinha que ter até ponto no TOEFL, se bobear, pra facilitar na hora de entrar no concurso, sabe, porque no século XXI a comunicação científica se dá em inglês. (Samuel)

Tinha que ter uma forma de chamar a atenção dos professores pra essa necessidade e valorizar os professores que fizessem esse tipo de curso (...) são as mesmas pessoas que fazem (...) quando entra um funcionário novo na universidade (...) ele não tem que passar por um treinamento? Eles têm treinamentos que são obrigatórios, por que é que os professores não têm? Tinha que quebrar um pouco essa coisa de 'professor já sabe de tudo', né, e ter um currículo mínimo ali que o professor tivesse que fazer. Ou ele já chegasse com esse currículo mínimo, ou então se ele não tem, teria que fazer. (Rita)

Samuel diz que, garantido um letramento mínimo, o resto virá:

Bom, dito isso, eu não sou muito chato com esse negócio. Eu acho que a vida vai ensinando pra gente. Os meninos vão aprender. No tempo certo. Em algum momento eles vão aprender (...) e ações institucionalmente mais concretas da universidade: mais eventos em inglês, sem tradução. "ah, que pena, o aluno não vai poder participar'. Que pena. Ele participa de outros, porque tem muita coisa na universidade. (Samuel)

As respostas do questionário parecem apontar para o fato de o workshop agregar participantes de diferentes áreas tê-los motivado a se inscrever na oficina. Ao serem indagados sobre qual relevância o item “intercâmbio acadêmico” teve em sua decisão por participar do workshop, 4 participantes responderam que esse item foi “extremamente relevante”, 1 participante disse ter sido “muito relevante” e 2 participantes assinalaram a opção “relevante”. Esse tipo de evento que promove o intercâmbio acadêmico docente possibilitou aos participantes conhecer mais sobre outras áreas, e também melhorar sua escrita acadêmica, aprendendo com os colegas. No entanto, Paula ressalta que um intercâmbio entre docentes e discentes não seria tão proveitoso:

Eu acho que as necessidades dos alunos e dos professores é diferente. Não acho que dá pra fazer isso junto. (Paula)

Rita e Jaime contam que já há iniciativas de cursos de redação científica em suas áreas, Ciências da Saúde e Ciências Biológicas, respectivamente. Rita diz que, em seu caso, geralmente acontecem cursos curtos ministrados por professores estrangeiros. Ela também salienta que essas disciplinas devem ocorrer em um momento mais final do curso, quando o aluno está mais maduro com a própria escrita e que é interessante que as

questões trabalhadas sejam específicas, até para aumentar interesse na leitura dos textos de cada área.

Quando indagados sobre qual relevância o item “necessidade de aprender mais sobre escrita acadêmica” teve em sua decisão por fazer o workshop, 5 participantes marcaram a opção “extremamente relevante”, 1 participante disse ser “muito relevante” e 1 participante marcou como “relevante” esse item. Esses também foram questionados sobre o que esperavam aprender no workshop. Algumas das respostas foram: “dicas e estratégias para publicações e parcerias internacionais”; “melhorar a redação científica em inglês”, “aprender para ensinar”, “questões pertinentes à cooperação internacional no meio acadêmico” e “melhorar escrita acadêmica em inglês”.

Micaela chama a atenção para a necessidade de se pensar o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica em uma escala de forma mais ampla, a fim de que não mais sejam práticas corretivas:

Na escola básica. Uma coisa mais voltada pra isso que a gente tá sendo obrigado a fazer na universidade, porque o aluno não veio sabendo isso da escola. (Micaela, sobre o que seria o ideal)

Quando questionados sobre quem deveria administrar cursos de escrita acadêmica em sua instituição, um participante respondeu que a Faculdade de Letras deveria ser a responsável, e seis participantes disseram que melhor seria se a Faculdade de Letras e a parte interessada o fizessem. Nenhum participante assinalou a opção “por instituições externas” nem a opção “pela faculdade interessada, pois cada área tem sua particularidade”, que também eram respostas possíveis no questionário. Nas entrevistas, disseram ser importante que esse ensino fosse feito por pessoas sensíveis e por quem passou pela mesma dificuldade. Também foram citados órgãos institucionais como a Faculdade de Letras, a Diretoria de Relações Internacionais, a Comissão Permanente de Pessoal Docente e as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação. Wingate (2015) discute acerca dessa questão. Segundo a autora, o ensino que é realizado em conjunto pelo professor de línguas e pelo professor de determinado conteúdo é altamente promissor, pois haverá troca de conhecimentos entre os dois. No entanto, para o caso específico da menção feita pelos participantes à Faculdade de Letras da UFMG, haveria que se verificar até que ponto seu corpo docente conseguiria atender às demandas de toda a universidade, e que estratégias poderiam ser traçadas, nesse sentido. Por fim, cabe assinalar que, apesar de os participantes terem apresentado visões diferente a esse

respeito, ao responderem ao questionário, eles concordaram que todos – professores, alunos, funcionários – se beneficiariam de tal iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, “escrever bem é uma tarefa extremamente árdua” (FIGUEIREDO, 2001, p. 30), conforme apontam os resultados desta pesquisa. No entanto, essa dificuldade não é privilégio dos discentes, a quem é muitas vezes conferido o estigma de “escreverem mal”. Também os docentes possuem dificuldades no que diz respeito à escrita acadêmica, e ações como o Workshop *Researcher Connect* podem motivá-los a refletir mais sobre esse processo, modificando, inclusive, algumas de suas práticas.

A partir das descobertas provenientes da investigação de práticas de letramento acadêmico de docentes da UFMG, também foi possível perceber que o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento é profícuo, e que seria interessante observar próximos cursos construídos a partir das necessidades específicas dos profissionais. Além disso, seria relevante atentar para a necessidade de se focar em treinamentos em escrita dentro do escopo da formação continuada docente, algo que, segundo Hyland (2013), já é uma constante em várias instituições do mundo.

O ensino e a pesquisa são, muitas vezes, vistos como o trilho condutor da universidade, enquanto a escrita é classificada como um processo marginal a essa realidade, uma habilidade a ser aprendida, e nada mais, segundo Hyland (2013). Todavia, o pesquisador nos lembra que essa perspectiva não faz sentido se pensarmos que as universidades são permeadas e formadas pela escrita, que exerce papel preponderante no ensino, na pesquisa, mas também no desenvolvimento da carreira de professores e alunos.

A escrita acadêmica pode ser difícil, mas é necessário promover iniciativas a ela relacionadas. Os processos de letramento acadêmico na universidade, como pode-se aqui perceber, são um aprendizado tanto para docentes, quanto para discentes. Sobretudo, um aprendizado constante.

ARTIGO 3

AS DIMENSÕES “ESCONDIDAS” DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR⁴⁶

Nara Nília Marques Nogueira (IFMG/UFMG)

RESUMO

A internacionalização tem sido vista, na esfera do ensino superior, como uma prática componente de agendas institucionais. Ela não é mais uma opção, senão uma realidade (STALLIVIERI, 2009; KNIGHT, 2004; GACEL-ÁVILA, 2007). A partir de uma interpretação mais ampla das dimensões “escondidas” da escrita de artigos acadêmicos (STREET, 2010), derivada de estudos em letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), propomos que há, similarmente, dimensões do processo de internacionalização que ficam costumeiramente “escondidas”. O objetivo desse artigo é identificá-las. A pesquisa ocorreu durante a realização do Workshop *Researcher Connect*, um workshop sobre o uso do inglês científico oferecido a professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em novembro de 2015. Os dados foram coletados durante entrevistas semiestruturadas e a metodologia utilizada foi o estudo de caso. Os resultados indicam que há dimensões “escondidas”, em sua maioria, relacionadas a práticas de letramento acadêmico, e que categorizamos em quatro grandes grupos: *escrita da internacionalização, publicação, uso do inglês e demandas institucionais versus tempo*. Cada grupo possui subgrupos que são descritos e exemplificados neste trabalho. Os resultados deste estudo sinalizam que o conhecimento e discussão das dimensões “escondidas” da internacionalização, se combinados a ações de transformação, tendem a colaborar para a promoção de uma internacionalização mais eficaz e integradora.

Palavras-chave: Internacionalização; Dimensões Escondidas; Letramentos Acadêmicos.

⁴⁶ Este artigo será submetido à Revista Alfa.

Considerações iniciais

“A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens,
mas em ver com novos olhos.”⁴⁷

Marcel Proust

É do pesquisador britânico Brian Street a terminologia *hidden features* (STREET, 2009), que se traduz para o português como dimensões “escondidas” (STREET, 2010). Segundo o autor, sua teoria, derivada dos campos Escrita no âmbito das Disciplinas, Estudos dos Gêneros, e Letramentos Acadêmicos, foi criada quando ele ministrava aulas na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Street e seus alunos observaram e descreveram, conjuntamente, critérios que são usados quando se revisa ou avalia artigos científicos. As dimensões “escondidas” a que se refere aqui são, precisamente, esses critérios por eles delineados que, em sua pesquisa, dizem respeito a “aspectos linguísticos, culturais, editoriais e epistemológicos que, ao permanecerem ocultos, dificultam a produção da escrita acadêmica” (BOLETIM UFMG, 2015). Vale lembrar que o rol de critérios não é prescritivo, isto é, pode ser modificado e ampliado a depender do contexto social em que se insere tal escrita.

No primeiro semestre de 2015, tive a oportunidade de cursar a disciplina *Academic literacies in the university*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A disciplina foi conduzida em inglês pelos docentes Brian Street, Sérgio Cirino e Maria Lúcia Castanheira, e contou com a presença de alunos de diferentes programas de pós-graduação. As discussões ali estabelecidas foram retomadas, em setembro do mesmo ano, no *I International Colloquium on Academic Literacies: writing and reading in educational contexts*, colóquio internacional que tratou de situações de escrita e leitura no ensino superior, protagonizadas por alunos e/ou professores. Dentre as várias temáticas abordadas, falou-se, em uma das mesas do colóquio, sobre descobertas advindas da disciplina já mencionada.

⁴⁷ Fonte: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/t/descoberta>

Este artigo é fruto do aprendizado decorrido de toda essa experiência, e é deste local que falo. Após participar da disciplina e do colóquio, percebi, analisando os dados de minha pesquisa de mestrado, que uma nova interpretação poderia ser feita da teoria das dimensões “escondidas” (STREET, 2010). A partir desse novo prisma, é possível perceber a presença de tais dimensões não só na escrita de artigos acadêmicos: de forma análoga e ampliada, elas também se revelam no processo de internacionalização a que são submetidas as instituições de ensino superior, já que o letramento acadêmico, especialmente em língua inglesa, é essencial a esse processo.

Acreditamos que o conhecimento e discussão das dimensões “escondidas” da internacionalização podem colaborar para a promoção de uma internacionalização mais eficaz e integradora. Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a pesquisa realizada sob essa nova ótica, iniciando um debate sobre a aplicação e adaptação das ideias de Street e seus alunos a outros campos do conhecimento, além de fornecer pistas para que os indivíduos envolvidos no processo de internacionalização de suas instituições saibam como participar melhor dele e/ou conduzi-lo.

Os dados aqui apresentados resultam de uma investigação realizada com professores universitários, servidores do quadro efetivo da UFMG de diferentes áreas, que participaram, em novembro de 2015, do *Researcher Connect*, um workshop voltado à capacitação de docentes e pesquisadores. Ministrado em inglês, o workshop teve a intenção de colaborar para o refinamento da comunicação científica dos acadêmicos em contextos internacionais e multiculturais.⁴⁸ Os participantes puderam, nos três dias em ele ocorreu, refletir sobre questões de escrita acadêmica, de uso da língua inglesa, de publicação e, em especial, de internacionalização.

Embora o workshop tivesse um caráter engajador e colaborativo, as dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior aqui propostas não foram criadas nem discutidas durante sua realização. Foi através de respostas obtidas dos participantes em entrevistas conduzidas posteriormente ao workshop, que se chegou à especificação de tais dimensões “escondidas”. No entanto, mesmo que o processo tenha ocorrido de forma distinta, se comparado à pesquisa de Street (2009), os participantes tiveram um papel ativo e colaboraram para esse processo, pois ora apontaram dimensões em suas respostas,

⁴⁸ Para mais informações, acesse: <https://www.britishcouncil.org/education/science/british-council-researcher-connect>.

ora fizeram comentários que possibilitaram minhas reflexões e posterior categorização das dimensões “escondidas”.

A internacionalização é vista neste trabalho como um “fenômeno multifacetado e complexo” (JORGE, 2016a, p. 122), e por isso não se restringe, por exemplo, a uma concepção mais tradicional que a vincula a processos de mobilidade (STALLIVIERI, 2009). É nesse cenário que cito a internacionalização em casa – uma alternativa capaz de abranger mais membros da comunidade acadêmica (BEELEN; JONES, 2015). Nessa pesquisa, isso ocorre a partir de práticas de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS; CURRY, 2010; LILLIS; MAGYAR; ROBINSON-PANT, 2010). Sendo assim, discorro acerca da internacionalização que tem como pilares práticas de letramento acadêmico, dentre os quais a publicação e escrita em língua inglesa. Tendo em mente o caráter situado e social das práticas de letramento, é importante ressaltar que “são, portanto, recursos potenciais que podem ser valorizados e amparados diferencialmente a depender da situação, do lugar, do público e dos objetivos”⁴⁹ (WARRINER, 2013, p. 529). Cada prática de letramento acadêmico – e o mesmo vale para os processos de internacionalização – serão circunstanciadas por sua realidade própria. Todavia, há pontos em comum em todos eles, que podem ser mais bem examinados através de um olhar específico – e é isso que desejo sublinhar.

Dessa forma, as próximas seções articulam a conexão entre a pesquisa realizada e as dimensões “escondidas” da internacionalização. Para tanto, trago uma breve conceptualização teórica a respeito de Letramentos Acadêmicos, Dimensões “Escondidas e Internacionalização. Em seguida, apresento a metodologia utilizada para gerar dados e explicitarei informações relativas aos participantes do estudo. Passo, então, à descrição e interpretação dos resultados da investigação, que serão divididos em quatro grandes categorias: escrita da internacionalização, uso do inglês, publicação, e demandas institucionais versus tempo. Todas as categorias possuem subcategorias, compostas de exemplos que as ilustram. Finalmente, traço considerações finais e ofereço sugestões para próximas pesquisas.

⁴⁹ Tradução minha, bem como em todas as demais citações a partir de textos em outras línguas encontradas no restante deste trabalho. No original: “are therefore potential resources which might be differentially valued and supported depending on situation, place, audience, and goals” (WARRINER, 2013, p. 529).

O(s) Letramento(s) Acadêmico(s) e as dimensões “escondidas”

De acordo com Lillis e Scott (2007), as pesquisas em Letramento Acadêmico têm ganhado visibilidade, especialmente no período que compreende os últimos 20 anos. Apesar de a asserção das pesquisadoras britânicas ter um caráter generalizado, ela é pertinente, de forma particular, ao contexto brasileiro, haja vista o grande número existente de estudos na área, no país, dentre os quais cito Franco, Silva e Castanheira (2015), Fiad (2015), Fischer (2015), Ferreira (2013) e Marinho (2010), a título de exemplo.

Lillis e Scott (2007) explicam que esse campo de pesquisa permite a interlocução entre diversos campos do conhecimento, e se preocupa com questões várias, como as relacionadas à comunicação acadêmica e, mais especificamente, as relacionadas à escrita. As pesquisadoras também esclarecem algo que, segundo elas, é uma discussão recorrente: o uso dos termos *Letramento Acadêmico* e *Letramentos Acadêmicos*. Em seu artigo “*Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*” (2007), elas problematizam a significação imbuída na escolha por usar a forma singular ou plural do termo.

Segundo elas, na maioria das vezes,44 ambas as formas fazem menção a cursos do Ensino Superior que buscam auxiliar os alunos a escrever da forma requerida por situações acadêmicas por eles enfrentadas. No entanto, seu uso carrega conceitualizações epistemológicas e ideológicas diferentes, cuja análise deve ser somada à análise da conjuntura da pesquisa, e não somente ao fato exclusivo de utilizarem ou não o plural. Elas exemplificam essa questão usando o exemplo de dois livros que usam o termo no singular e no plural, cada um, mas que percebem, ambos, o letramento acadêmico como uma prática social e transformadora.

Lillis e Scott ainda apresentam e contrastam as visões de Kress, que é contrário à pluralização do termo, à visão de Street, que vê a pluralização como uma estratégia para veicular uma certa posição contra discursos de poder. O próprio Street (2014), da mesma forma, explica que seu recente livro recebe o nome de *Letramentos Sociais* pois se “contrapõe à ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” (p. 18). Neste trabalho, compartilhamos da visão de Street e dos que defendem que são múltiplos os letramentos.

Foi a partir da percepção de que existem vários letramentos, explica Fiad (2015), e de que são sociais, por natureza – e não habilidades técnicas aprendidas homogeneamente⁵⁰ – é que passou a observar-se letramentos pertencentes à esfera acadêmica. Segundo a autora, foi dessa forma que, a partir de estudos como os de Lea e Street (1998), de outros pesquisadores do Reino Unido e dos Novos Estudos do Letramento⁵¹, surgiu a vertente dos Letramentos Acadêmicos.

Os Letramentos Acadêmicos, conforme afirma Fiad (2015), enxergam a língua através de uma perspectiva social, por isso sempre ideológica e, assim, não corroboram visões de que “os alunos não sabem escrever”. Ao contrário, postulam que as práticas acadêmicas devem ser desveladas e explicadas, uma vez que “a escrita não é um conjunto de habilidades linguísticas que, uma vez aprendidas, podem ser transferidas para quaisquer situações” (SILVA; REINALDO, 2016, p. 142), não se chega à academia sabendo escrever academicamente. Ademais, os Letramentos Acadêmicos pressupõem um estudo que seja efetivamente transformativo, e não normativo (LILLIS; SCOTT, 2007). É também dentro da área dos Letramentos Acadêmicos que se insere a teoria das dimensões “escondidas” de Street (2010).

A teoria das dimensões “escondidas”, segundo Street (2010) consistiu no “desenvolvimento de um conjunto de conceitos funcionais que permitam a professores e alunos abordar questões relativas à escrita de artigos acadêmicos” (p. 541). O pesquisador e seus alunos elaboraram essa listagem adaptável, porque continuamente aperfeiçoada, a fim de promover uma melhor compreensão das práticas de revisão e avaliação de textos acadêmicos. Além disso, foi foco do pesquisador esclarecer que muitas vezes ficam “escondidos” os critérios usados por aqueles que avaliam escrita acadêmica (orientadores, pareceristas, editores, etc.), nas mais diversas ocasiões. Um exemplo clássico, conforme Street comentou na disciplina que lecionou na UFMG em 2015, é a marcação feita pelo avaliador em excertos do texto, que diz “não está claro”. Esse tipo de feedback não é exatamente informativo, pois o que precisa ser alterado pode não ficar claro para quem escreveu o texto. Seria igualmente importante mencionar o que pode ser feito para que o excerto seja mais bem redigido.

As dimensões descritas por Street e seus alunos foram: *enquadramento, contribuição/“para quê?”*, *voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura*

⁵⁰ Ver Street (1984, 2014) para a distinção entre ‘modelo autônomo’ e ‘modelo ideológico’ do letramento.

⁵¹ Mais informações acerca dos Novos Estudos do Letramento podem ser encontradas no artigo 1.

(STREET, 2010). A dimensão *enquadramento* diz respeito ao gênero do texto acadêmico sendo escrito, mas também ao público que irá lê-lo. O autor explica, por exemplo, que há diversas formas de se escrever a introdução de artigos, como por exemplo utilizando uma vinheta, depoimentos pessoais ou declarações universais. Esse tipo de conhecimento não é sempre abordado em livros e pode impactar diretamente na decisão do leitor de continuar ou não a leitura do artigo, de confiar ou não no que está sendo dito pelo autor. A dimensão *contribuição/“para quê?”* mostra ser importante pensar acerca da contribuição daquele texto escrito para o conhecimento em geral, para a área e para pesquisas futuras, algo que, da mesma forma, não é habitualmente discutido. A dimensão *voz do autor* fala sobre a relevância de o autor do texto mostrar quem é, qual sua identidade, e tem relação com a dimensão *ponto de vista*, que debate o fato de o autor nunca falar de um lugar que é neutro, mas sim estar sempre passando sua credibilidade e posição ao leitor. A dimensão *marcas linguísticas* traz reflexões acerca do uso de repetição, por exemplo – o que é necessário, muitas vezes, para que haja clareza na informação que se quer veicular (perceba, por exemplo, quantas vezes a palavra *dimensão* foi usada nesse parágrafo, e como isso facilitou acompanhar a listagem das dimensões). Por fim, a dimensão *estrutura* refere-se a seções do artigo acadêmico, como por exemplo o referencial teórico, a metodologia, etc., e pontua que essas seções deverão ser pensadas a partir de cada contexto específico de cada disciplina, não sendo utilizadas sempre da mesma maneira. Além disso, pondera que uma conclusão, parte dessa estrutura por vezes considerada padrão, nem sempre é possível. Muitas vezes, indicações para pesquisas futuras são mais importantes.

Como vimos, Street (2010) e seus alunos descreveram seis dimensões. No entanto, vale frisar, a lista das dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos não é estática. Segundo o autor, é sempre possível descobrir novas dimensões que frequentemente não são explicitadas na escrita acadêmica. Além disso, há uma abertura para interpretá-las localmente, de acordo com cada contexto específico. Na referida disciplina, por exemplo, verificamos serem dimensões “escondidas” as relacionadas a diferenças culturais, ao uso de vozes científicas versus vozes pessoais, citação de pessoas que publicaram no periódico no qual se deseja publicar, dentre outras. As pesquisas de Silva (2015), Nogueira e Guedes (no prelo), Fischer (2012, 2011) e Corrêa (2011) trazem desenvolvimentos realizados a partir da teoria das Dimensões “Escondidas” no contexto brasileiro. Silva (2015) revela que suportes amigáveis auxiliam estudantes de graduação

em sua escrita, enquanto Nogueira e Guedes (no prelo) verificam que o conhecimento das dimensões “escondidas” pode também ser importante para verificar produções escritas de docentes e técnicos-administrativos de um instituto federal. Fischer (2012, 2011), por sua vez, traz contribuições pertinentes à escrita da área da Engenharia, e Corrêa (2011) fala sobre a escrita de pré-universitários, mostrando que também na escola a discussão sobre as dimensões “escondidas” é produtiva.

Nesta seção, tratei do início dos estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos, do uso singular e plural do termo, e da teoria das Dimensões “Escondidas”, desenvolvida por Street (2010) e seus alunos. A próxima seção discute a questão da internacionalização e busca demonstrar a conexão entre a área e os letramentos acadêmicos.

E o que a internacionalização tem a ver com isso?

De acordo com Stallivieri (2009), a internacionalização consiste no “relacionamento de cooperação e de trocas acadêmicas; com o claro entendimento da necessidade de compartilhar os avanços científicos e tecnológicos com as demais sociedades mundiais e que sejam protagonistas de uma nova educação internacional” (p. 20). Ela considera que esse processo é importante para que as nações se desenvolvam e deve ser sempre bilateral, para que se faça efetivo. Olson, Evans e Shoenberg (2007) apresentam outro aspecto do processo de internacionalização pelo qual passam as instituições de ensino superior. Em seu entendimento, a internacionalização não deve ser algo com o qual as instituições estão momentaneamente preocupadas, mas sim sistemática e intencionalmente interessadas em promover.

Knight (2004) também discorre acerca da temática, e discute a ampla possibilidade de interpretações do conceito, demonstrando a multiplicidade de atores envolvidos no processo de internacionalização, sejam eles empresas nacionais, privadas, organizações não-governamentais ou instituições de ensino superior. No entanto, pondera que “é geralmente no nível individual, institucional, que o verdadeiro processo de internacionalização está ocorrendo”⁵² (KNIGHT, 2004, p. 6). A autora também ressalta a importância de se distinguir os termos ‘globalização’ e ‘internacionalização’, que não se reportam ao mesmo processo (KNIGHT 2004, 2005). Essa diferença é assim

⁵² No original: “it is usually at the individual, institutional level that the real process of internationalization is taking place” (KNIGHT, 2004, p. 6).

esclarecida: “a globalização posiciona-se como parte do ambiente em que a dimensão internacional do ensino superior está se tornando cada vez mais importante e significativamente se modificando”⁵³ (KNIGHT, 2004, p. 8). Conforme Gazzola (2006), apesar de ser conhecido por muitos, a complexidade do fenômeno da globalização não pode ser minimizada, dada sua relação com o cenário acadêmico.

Gacel-Ávila (2007) versa sobre mobilidade acadêmica, uma das formas em que a internacionalização se manifesta, e explica que tal ação, praticada tanto por alunos quanto por professores, “é ainda o principal e, em alguns casos, o único mecanismo de internacionalização do currículo”⁵⁴ (p. 404). Sua crítica se refere ao fato de não serem, igualmente, incluídos elementos internacionais ou interculturais no currículo das instituições. Isso se relaciona com discussões mobilizadas por Beelen e Jones (2015). Os autores reiteram o fato de a mobilidade não poder ser vivenciada por todos que pertencem a uma universidade – por isso, a necessidade da ‘internacionalização em casa’ – e apontam a importância de práticas interculturais significativas, que ocorram dentro da instituição e em seu entorno – a ‘internacionalização curricular’ – para uma internacionalização mais bem-sucedida.

Não sendo possível depender unicamente da mobilidade para que haja internacionalização, cabe ressaltar outras – tantas – formas possíveis de realizar esse processo:

Criação e fortalecimento de blocos regionais, diplomas compartilhados, acolhimento mútuo de alunos, na graduação e na pós-graduação, colaboração científica, tecnológica ou cultural, nas áreas as mais diversas, acordos a propósito de patentes, equipes conjuntas de pesquisas, há aqui uma imensa seara a ser trabalhada (GAZZOLA, 2006, p. 53).

Da mesma maneira, Stallivieri (2009) traz uma extensa lista no que diz respeito a essas diferentes formas de se internacionalizar e menciona objetivos institucionais que podem ser alcançados a partir de tais iniciativas. Alguns desses objetivos estão descritos na Tabela 7, localizada na página seguinte.

⁵³ No original: “globalization is positioned as part of the environment in which the international dimension of higher education is becoming more important and significantly changing” (KNIGHT, 2004, p. 8).

⁵⁴ No original: “is still the main, and in some cases the only, mechanism for the internationalization of the curriculum” (GACEL-ÁVILA, 2007, 404).

Tabela 7: Internacionalização das instituições de ensino superior

Ações institucionais possibilitadas pela internacionalização
competir em editais internacionais para a obtenção de recursos financeiros e de fundos de investimentos oriundos de agências de fomento à pesquisa
enviar seus estudantes para outras instituições, com o objetivo de capacitá-los nas melhores escolas e formar massa crítica capacitada para competir mundialmente
receber top students no seu campus, a fim de estimular o desempenho e elevar o nível de rendimento de seus próprios estudantes
possibilitar, pelos impactos da internacionalização, o desenvolvimento institucional, regional e nacional
ampliar a capacidade de comunicação com o mundo, mediante maior domínio de línguas estrangeiras pelos professores e alunos
ampliar as competências interculturais, devido à compreensão dos diferentes comportamentos e das diferentes culturas, manifestados pelos visitantes estrangeiros.

Fonte: Stallivieri (2009, p. 35-36)

Dentre as possibilidades de se promover a internacionalização, há aquelas que mais explicitamente dizem respeito a práticas de letramento acadêmico, como por exemplo a publicação (MOTTA-ROTH, 2002). Todavia, se considerarmos que todas as atividades acadêmicas serão realizadas a partir de práticas de letramento acadêmico – práticas de escrita, predominantemente, segundo Hyland (2013) –, podemos afirmar que a internacionalização é necessariamente vinculada a todas essas práticas. Afinal, para que todas as formas de internacionalização sejam possíveis, há de haver comunicação. E, na maioria dos casos, essa comunicação se dará em língua inglesa, posto que é essa a língua comum do conhecimento e da ciência (BAZERMAN, 2012).

Stallivieri (2009) assinala que não é mais uma opção internacionalizar, pois a internacionalização já é considerada uma

forma de sobrevivência para toda e qualquer instituição que tenha clareza da relevância de seus objetivos institucionais; que trate da educação e da formação de cidadãos, e que queira competir em níveis de igualdade com as melhores instituições do mundo no novo cenário globalizado (p. 18).

Um levantamento estatístico divulgado pela Diretoria de Relações Internacionais (2015)⁵⁵ demonstra quantas pessoas são abarcadas pela grande e diversa comunidade acadêmica que é a UFMG. Segundo o documento, os quatro campi e vinte unidades

⁵⁵ UFMG em números. <<https://www.ufmg.br/conheca/apres-ufmg-20151027-portugues.pdf>>. Atualizado em 26/11/2015. Acesso em 14/10/2016.

acadêmicas da instituição abrigavam, no ano em que tais dados foram computados, cerca de 3.000 professores ativos, quase 50.000 alunos – 33.242 estudantes de graduação e 16.368 estudantes de pós-graduação –, além de variados cursos, áreas e linhas de pesquisa. Em outubro de 2016, a universidade possuía 425 acordos de cooperação, de acordo com Jorge (2016b). A pesquisadora, que atualmente ocupa o cargo de Diretora Adjunta da DRI, afirma que tem sido realizado um esforço para aumentar esse número e fazer com que os acordos vigentes estejam efetivamente em funcionamento – o que é um desafio enfrentado por muitas instituições de ensino superior (GACEL AVILA, 2007; KNIGHT, 2004). No cenário da UFMG, a internacionalização é uma realidade que afeta a todos os que ali estão envolvidos, quer ocorra ou não em casa.

Este artigo refere-se a uma pesquisa realizada sobre a internacionalização que ocorre a partir de práticas de letramento acadêmico, como por exemplo a escrita em língua inglesa e a publicação de artigos científicos. Durante a realização desse trabalho, dimensões que geralmente encontram-se “escondidas” no processo de internacionalização foram encontradas e descritas, a partir do relato dos participantes. Na próxima seção, apresento as questões metodológicas envolvidas nesta pesquisa.

Questões metodológicas

Este estudo teve como contexto a promoção do workshop *Researcher Connect*, nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2015. O workshop foi ofertado por uma parceria entre o British Council, a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, a Faculdade de Letras da UFMG e a Diretoria de Relações Internacionais da mesma instituição. Os dados foram coletados em entrevistas⁵⁶ semiestruturadas, realizadas com alguns participantes após o workshop, identificados, à minha exceção, com pseudônimos, como pode-se verificar na Tabela 8, localizada na próxima página.

Como nem todos os professores convidados puderam comparecer ao workshop, docentes e alunos de pós-graduação da UFMG e de outras instituições ocuparam as demais vagas. No entanto, para fins de análise desta pesquisa, considereei somente os dados fornecidos pelos docentes, conforme mostra a Tabela 8. As informações fornecidas na entrevista da docente Celia não foram utilizadas, pois ela havia sido recentemente

⁵⁶ Um roteiro das perguntas iniciais das entrevistas encontra-se nos anexos desse trabalho.

contratada e ainda não havia começado a lecionar na UFMG. Assim, seis entrevistas foram utilizadas no presente estudo.

Tabela 8: Participantes da pesquisa e dados das entrevistas

Nome	Instituição/cargo	Área	Participante do workshop		Entrevista
Rick	Docente UFMG	Linguística, Letras e Artes		DADOS USADOS	
Ana		Linguística, Letras e Artes	x		
Diana		Ciências Humanas	x		x
Jaime		Ciências Biológicas	x		x
Micaela		Linguística, Letras e Artes	x		x
Paula		Ciências da Saúde	x		x
Rita		Ciências da Saúde	x		x
Samuel		Ciências Humanas	x		x
Celia		Linguística, Letras e Artes	x		x
Lucia		Linguística, Letras e Artes	x		
Nelly	Discente UFMG	Linguística, Letras e Artes	x	DADOS NÃO USADOS	
Nora	Docente CEFET/MG - Discente UFMG	Linguística, Letras e Artes	x		
Laura	Discente PUC/MG	Ciências Humanas	x		x
Max	Docente PUC/MG	Linguística, Letras e Artes	x		x
Jane	Docente PUC/MG	Linguística, Letras e Artes	x		
Nara	Docente IFMG - Discente UFMG	Linguística, Letras e Artes	x		
Sarah	Docente UFMG	Ciências da Saúde	x		
Martha		Linguística, Letras e Artes	x		

A metodologia utilizada foi o estudo de caso que, de acordo com Leffa (2006), é definido como “a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo” (p. 14) que não tem o objetivo de resultar em uma “verdade universal e generalizável” (p. 15). Nesse caso, busquei compreender as práticas de letramento acadêmico em inglês na UFMG e sua conexão com a internacionalização da instituição. As informações acerca das dimensões “escondidas” surgiram no decorrer da pesquisa.

Identificando as dimensões “escondidas”: análise e discussão dos resultados

A condução das entrevistas com os participantes permitiu observar a ocorrência de várias questões que considero dimensões “escondidas” do processo de internacionalização do Ensino Superior. Essas dimensões fazem parte de tal processo, mas nem sempre de uma maneira explícita. São conceitos que estão no campo das coisas sobre as quais geralmente não nos perguntamos, mas que diretamente influenciam na configuração do processo de internacionalização. Por isso, espera-se que o melhor entendimento de tais dimensões, acompanhado de uma reflexão sobre elas, colabore para uma internacionalização mais eficaz e significativa para cada contexto social em que acontece. De forma específica, espera-se, ainda, que os indivíduos estejam mais bem informados dessas dimensões e possam melhor contribuir para o processo de internacionalização de suas instituições.

Após a realização das entrevistas, foram analisadas as informações fornecidas e pode-se chegar à seguinte categorização das dimensões “escondidas”: II

Tabela 9: Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior

Dimensões "escondidas" da internacionalização do ensino superior	
Categoria	Subcategorias
A escrita da internacionalização	Gênero mais difícil
	Escrever é difícil para todos
Uso do inglês	Intenção de aprender
	Práticas escondidas
	Falta de confiança no uso da língua
Publicação	E quanto aos pareceristas?
	Preconceitos com autores não nativos
	Diferenças culturais
	Novas formas de orientação com foco em publicação
Demandas institucionais versus tempo	- não há subcategorias -

As seções a seguir tratarão de cada dimensão e suas subcategorias com mais especificidade.

A ESCRITA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: Gênero mais difícil

Nas instituições, a comunicação acontece a partir da utilização de diversos gêneros discursivos. E, devido ao processo de internacionalização a que são submetidas, muitas vezes tais gêneros são produzidos a partir da utilização da língua inglesa. No entanto, ao responderem à pergunta *Que gênero estudado você achou mais relevante/difícil aprender para sua atuação acadêmica/profissional?* várias respostas levaram a uma concepção de que seria essa uma dimensão “escondida”, posto que, de uma forma geral, não se considera que tais gêneros pudessem ser difíceis para os participantes ou que, muito menos, fosse importante e necessário trabalhar suas características, como fora feito no workshop. Os participantes Diana, Jaime e Paula responderam a essa pergunta fazendo alusão à escrita de e-mails:

Já que eu tenho que escolher um, talvez eu escolhesse o e-mail pelo seguinte, porque como eu escrevo menos artigos e aposto mais no relacionamento, ter uma noção mais clara de como fazer um e-mail para ser eficaz, eu acho que aquilo foi muito bom pra mim. Como fazer um e-mail, como escrever um e-mail, como fazer contato com um pesquisador, com um colega de outro país, de uma forma mais eficaz, eu acho que o e-mail foi muito interessante. É difícil de escrever, mas eu acho que foi o mais legal, talvez porque e-mail pra mim talvez seja a coisa mais importante. (Diana)

Acho o e-mail mais difícil (...) não é uma linguagem técnica, mas é uma linguagem que requer uma certa formalidade e precisão, também. (Jaime)

Pra mim foi os e-mails. A parte dos e-mails é o que eu mais tenho dificuldade. Como abordar, com que nível de intimidade, ou de polidez, de distanciamento, de formalidade a gente tem que usar. Pronome, por exemplo, como que você dirige? Despedir, cumprimentar, agradecer, isso tudo tenho dificuldade. (Paula)

Outro gênero mencionado por Jaime e Rita foi o título:

(...) agora o título ele é realmente aquela coisa, ele tem que ser atrativo. Curto e atrativo. E essa é a grande imagem que fica difícil de fazer. (Jaime)

É muito importante, mas a gente não dá atenção nenhuma pra eles (...) eu tava vendo ontem a programação desse congresso que eu vou. Gente, é tanto título interessante! (...) tinha cada título com ponto de interrogação e eu falava 'nossa, que legal', e eu acho que a gente usa isso muito pouco aqui. (Rita)

Similarmente, Micaela se referiu à escrita de projetos e Samuel chamou atenção para a escrita de projetos/propostas para se candidatar a editais:

Eu considero todos igualmente difíceis. Eu penso que escrever projetos, sabe. Escrever um bom projeto. (Micaela)

A leitura e a escrita dos editais é uma outra coisa louca, porque por um certo tempo, depois que eu aprendi as coisas intuitivamente da escrita acadêmica eu comecei a ver que eu não ganhava nenhum edital. E por que eu não ganhava nenhum edital? Porque eu não sabia ler nem escrever, respondendo ao edital. Hoje, eu diria que nem entro muito em edital porque sei que as chances de eu ganhar são enormes (...) eu aprendi a responder editais. (Samuel)

Samuel relata que não houve um momento em que recebeu um ensino formal do que ele chama *escrita de editais*, mas que trata do assunto com seus alunos, em sala de aula, por saber da importância da prática. Para conseguir ser aprovado em um edital, ele faz algumas leituras cuidadosas do documento, e passa a assinalar palavras-chave do texto do edital. Em seguida, usa essas mesmas palavras em sua redação. O que, como ele conta, costuma funcionar. Ele lembra que também adquiriu certa maturidade profissional, fato que, segundo ele, também deve ser contabilizado na explicação do sucesso das aprovações. Samuel explica por que o uso das palavras-chave é importante:

Eu consigo convencer o parecerista de que o meu projeto faz sentido dentro daquele edital. Eu diria que essa é uma outra faceta da escrita acadêmica que eu ainda não tinha me dado conta até recentemente e eu tenho feito assim. Eu tenho tido aulas na disciplina que eu dou, em que eu dou uma aula sobre leitura e escrita de edital (Samuel)

E-mails, títulos, projetos e editais são gêneros corriqueiramente usados pelos participantes desta pesquisa, que deles necessitam para cumprir suas funções no Ensino, Pesquisa e Extensão. Todavia, parecem ser gêneros cuja discussão ainda é razoavelmente “escondida”, no sentido de pouco abordada ou mesmo nem considerada na esfera científica.

A ESCRITA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: Escrever é difícil para todos

Pesquisadores que estudam a área dos letramentos acadêmicos dizem ser comum ouvir, na academia, discursos que reforçam uma percepção de que “alunos não sabem escrever”, conforme assinalam Lea e Street (1998). No entanto, pontuam, isso não é

verificado. Portanto, consideramos aqui, também, como sendo uma dimensão “escondida” da categoria “a escrita da internacionalização” o fato de que a escrita pode ser difícil para todos, inclusive para os docentes – o que pode ser percebido a partir dos relatos dos participantes quando lhes foi perguntado *Por que motivo você publica artigos em inglês? Se nunca publicou, por que motivos os publicaria?*

Sim, não artigos. Artigo. De vez em quando sai um (risos). Porque eu sou obrigada (risos). Não é porque eu acho uma delícia, não. A gente sofre. Por necessidade mesmo, de pontuação. Agora, eu não escrevo em inglês. Pago a tradução. Sofro menos, não sei, eu sofro mais no bolso. (...) quando eu fui pro doutorado sanduíche eu escrevia em inglês, mas eu sofri demais. Eu ia praquele tipo inglês pra estrangeiro, que eles tinham um serviço de redação (...), mas eu sofria demais, eu só entregava pro orientador quando a pessoa falava 'não, agora você pode entregar'. (Paula)

Eu me vejo nesse tipo de situação ainda, com certa frequência (..) como é complicado, construir um conhecimento novo, e poder sustentar que aquele conhecimento novo faça sentido, que ele tenha uma articulação com outros conhecimentos que já foram produzidos, que a pessoa tenha maturidade o suficiente para checar se aquele conhecimento que ela acha que ela tá inventando alguém já não inventou antes. Isso é muito difícil. (Samuel)

Esses excertos corroboram a premissa fundamental da teoria dos letramentos acadêmicos: todos precisam de suporte e estão aprendendo continuamente a escrever (LEA; STREET, 1998). Nesse sentido, muitos participantes relataram ser o artigo científico o gênero considerado, por eles, como o mais difícil. Eles mencionaram como dificuldades da escrita de artigos científicos o fato de as exigências serem variáveis, subjetivas, como é o caso de algumas revisões que recebem de pareceristas. Em geral, demonstram também vivenciarem dificuldades em relação à escrita acadêmica, mesmo que ela faça parte cotidiana de sua rotina profissional.

USO DO INGLÊS: Intenção de aprender

Dentro da realidade brasileira, ainda não é seguro afirmar que as instituições de ensino superior e seus docentes estejam inteiramente aptos a fazer uso da língua estrangeira:

No caso de vários países, entre eles também o Brasil, muitas das instituições de Ensino Superior ainda não vislumbram, em seus quadros funcionais, número razoável de docentes que domine com excelência

idiomas estrangeiros. Isso dificulta sobremaneira sua inserção no cenário da educação internacional, limitando, inclusive, o potencial de recepção de estudantes estrangeiros (STALLIVIERI, 2009, p. 43).

Tal afirmação encontra eco nos relatos dos participantes, como vimos nos excertos apresentados nas duas subseções anteriores. No entanto, algo que nem sempre é revelado é o motivo pelo qual isso ocorre. Em alguns casos, de acordo com os participantes, a dificuldade pode ser decorrente do simples fato de não haver, por parte dos profissionais, intenção ou desejo de aprender a língua estrangeira – nesse caso, exemplificada pelo inglês. Nos excertos abaixo, Diana e Rita comentam sobre haver interesse, por parte de seus colegas, de aprender a língua inglesa:

Difícilmente alguém diria 'sei escrever bem em inglês' e não precisaria de um curso. Agora, quantos se colocariam nessa posição? (...) Se nós superarmos a questão do tempo, será que nós vamos ter uma grande demanda? Não sei, eu realmente não sei (...) não sei quantas pessoas colocariam isso como prioridade. (Diana)

Não vou falar todo mundo, porque realmente a gente tem - eu tenho no meu departamento talvez dois, três, quatro professores no meio de 27, vamos dizer assim, que têm mais facilidade pra tá escrevendo no inglês sem tanto essa questão da revisão. Mas são pessoas que moraram mais tempo, também, fora, às vezes moraram seis anos fora, escreveram tese em inglês, então acho que são pessoas que têm mais facilidade. Mas, fora esses, acho que os outros todos deviam ter essa curiosidade. (Rita)

Diana e Rita demonstram uma percepção de que nem sempre essa vontade existe. Quando foram indagadas *Por que motivos professores se inscreveriam em cursos de escrita acadêmica em língua inglesa?* Micaela e Paula disseram:

Para poder publicar. Eles estão sendo pressionados pra isso. E continua não sendo fácil. (...) então os professores que querem publicar na língua inglesa têm que fazer isso, têm que correr atrás. (Micaela)

Porque ele vai querer publicar mais artigos em revistas melhores. (Paula)

As afirmações das participantes parecem apontar para um cenário em que professores só teriam interesse em aprender a língua inglesa se isso for lhes beneficiar no que diz respeito à publicação, prática acadêmica que lhes é exigida. Na categoria “publicação”, abordarei esse assunto mais detalhadamente.

USO DO INGLÊS: Práticas “escondidas”

Outro fator abordado pelos professores e que constitui uma prática “escondida”, isto é, nem sempre explícita no processo de internacionalização é o fato de não serem ministradas disciplinas em língua inglesa na universidade, conforme explica Samuel, no excerto a seguir:

Essa semana saiu uma notícia interessante nesse assunto que é de um professor (...) que é professor da Física (...) ele está entre os três mil pesquisadores mais influentes do mundo. Ado Jorio, o nome dele. E eu acho interessante, você vê, que lá na Física, é uma moeda corrente. (...) Na Física o pessoal transita bem. Na Engenharia Elétrica, tem muitos cursos em inglês lá. Há disciplina em inglês na pós-graduação em Engenharia Elétrica. Aqui, o povo pirou quando eu falei que ia dar uma disciplina em inglês. (...) Aí eu voltei atrás um pouco, 'não vou mexer com isso não'. Por enquanto. Aqui é f---, porque inclusive tem vários professores jovens (...) eu tinha a fantasia que quando entrasse uma turma mais jovem isso ia mudar, mas não mudou nada. Mudar a cultura, né. (Samuel)

Os participantes sugeriram que a falta de conhecimento do idioma e de disciplinas em língua inglesa talvez se justifique por uma falta de políticas institucionais que sustentem e motivem essa prática. Além disso, indicaram que outro motivo pode ser a falta de interesse dos docentes em aprender a língua. Outra prática verificada que se relaciona com essa realidade é o fato de os professores terem dificuldade de terem seus artigos publicados em língua inglesa – o que, muitas vezes, também gera dúvidas quanto a seu grau de dificuldade / interesse⁵⁷. Em contraponto a essa dimensão, verifica-se como prática “escondida” o caso dos participantes que obtêm sucesso na publicação de artigos em inglês, mas que na verdade possuem uma proficiência mais baixa na língua. Foi repetidamente relatado por participantes que eles próprios ou colegas contratam serviços especializados para tanto quando, na verdade, preferiam ter autonomia para escreverem sem esse auxílio, pois essa autonomia lhes faz falta em outras práticas de letramentos acadêmicos para as quais não se pode contar com o serviço de tradução.

USO DO INGLÊS: Falta de confiança no uso da língua

Diana e Samuel fizeram comentários no que diz respeito à confiança dos pesquisadores – em especial, de pesquisadores de sua localidade, o estado de Minas

⁵⁷ Mais informações a esse respeito são apresentadas no artigo 4, que discute o fato de diversos participantes que disseram não ter publicado artigos em inglês terem justificado a não publicação por nunca terem submetido artigos em inglês a periódicos.

Gerais – sobre valer-se da língua inglesa para se comunicarem cientificamente, tanto no que se refere à publicação de trabalhos escritos quanto ao uso oral da língua em eventos acadêmicos

Nós sabemos que nós somos muito mais fortes em conhecer o que tem fora do que nos dar a conhecer (Diana)

Na minha área é difícil a gente organizar um seminário com professor estrangeiro e oferecer esse seminário em inglês e ter uma grande participação. As pessoas se intimidam muito quando não há tradução simultânea. (Diana)

Eu tô arriscando. Eu tô mandando pras revistas mais top da minha área, alguma delas vai aceitar. E cada vez que eu recebo um parecer eu dou uma melhoradinha no texto, da segunda vez já vai um pouquinho melhor e aí está sendo assim. (Samuel)

Mineiro é muito envergonhado, de um modo geral, e acha que faz tudo ruim. A gente tem uma autoestima acho que baixa, enfim, eu vejo que os meus colegas em São Paulo eles são mais arriscados, no Rio, o pessoal faz, mete as caras, arrisca. (...) então, assim, eu vejo um problema nisso aqui. Nós somos muito rigorosos, não sei se é rigor, misturado com timidez, misturado com a coisa da gente da roça, aqui (...) tem vantagem de ser da roça, mas tem muitas desvantagens, essa é uma desvantagem. (...) eu vejo assim trabalhos excelentes, pesquisas maravilhosas sendo feitas aqui, e, sabe, estão escondidas. (Samuel)

A partir dos excertos acima, é possível classificar a falta de confiança no uso da língua como uma dimensão “escondida” no processo de internacionalização que é fundado em práticas de letramento acadêmico, posto que nem sempre é considerado que essa falta de confiança impacte diretamente nesse processo.

PUBLICAÇÃO: E quanto aos pareceristas?

A teoria dos Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 1998), conforme mencionado, nos lembra que nem alunos, nem professores, estarão completamente preparados para escrever. A escrita como prática social (STREET, 2014) sempre variará local e ideologicamente. E quanto aos pareceristas? Estarão eles preparados? A afirmação de Paula no excerto abaixo traz uma indicação a esse respeito, quando ela relata sua experiência nesse âmbito:

Os artigos chegam pra mim em português. Depois eles vão ser traduzidos, vai ser publicado em inglês, mas eu pego eles em português. (Paula)

Paula relata uma situação comum em sua área: segundo ela, a maioria dos periódicos nacionais já exige publicações em língua inglesa. No entanto, os docentes que são editores/pareceristas não estão preparados para fazer revisões na língua estrangeira. Sendo assim, Paula, que é parecerista de periódicos que publicam textos em inglês, lê os textos escritos em português pelos autores, e após sua revisão, esses textos são traduzidos por uma empresa especializada, para serem, assim, publicados em inglês. Dessa forma, todo o trâmite anterior à publicação continua ocorrendo em língua portuguesa. Sobre isso, Paula afirma que gostaria de poder usar o inglês nesse processo, além de destacar como oneroso é o serviço de tradução. Lillis e Curry (2010) ratificam o alto custo das traduções e apontam ainda para outra questão. Segundo as autoras, a tradução nunca conseguirá transmitir com precisão o que foi dito pelo autor.

Pondero se essa não pode ser uma dimensão “escondida” pelo fato de que, muitas vezes, a preparação de pareceristas ou até mesmo editores de revistas no que diz respeito ao uso da língua inglesa – ou de sua própria língua – é pouco estudada (LILLIS, CURRY, 2010). Seria interessante, conforme Lillis e Curry (2010) afirmam, que se investigasse mais a leitura de textos para publicação que é feita por especialistas no idioma e também por especialistas no assunto abordado nos textos. A partir dos resultados nesta investigação, verificamos que os participantes possuem dificuldades para escrever artigos em inglês, e também para revisar artigos na língua; questionamos, porém, se haverá, enfim, uma preparação ideal, em algum momento.

PUBLICAÇÃO: Preconceitos com autores não nativos

Os participantes da pesquisa relataram, por diversas vezes, que o preconceito com autores não nativos da língua inglesa é frequentemente por eles observado, no processo de internacionalização. Samuel, ao ser questionado sobre o assunto, responde categoricamente:

Certamente, mas isso é claríssimo. Isso é claríssimo. Tanto é que algumas vezes quando eu tenho, assim, interesse de que o artigo seja mesmo publicado e tudo, eu convido algum parceiro internacional e coloco ele como primeiro autor. Aí a tramitação é outra. A conversa é outra, e isso é certo. Isso é certo. Nem acho que, assim, é uma sacanagem que eles fazem, não (...) se eu fosse editor e recebesse assim, com um sobrenome árabe ou africano, eu olharia de um jeito diferente do que fosse um sobrenome Fisher, ou Brown, ou alguma coisa que o valha, por parecer que é dos Estados Unidos (...) como se isso fosse garantia de que escreveu bem. (Samuel)

O participante, ao mesmo tempo que demonstra uma grande consciência do preconceito sofrido pelos pesquisadores não nativos, retrata o impacto cultural de tais práticas, já que ele próprio se vê tendo a mesma dificuldade de validar um sobrenome que para ele soaria “estranho”, o que nos remete à noção de língua “estrangeira”. É interessante observar sua reflexão final, em que pontua o fato de o sobrenome não se relacionar à qualidade da escrita. Suas ponderações se inserem no contexto discutido por Jordão (2016). A pesquisadora critica as constantes rejeições a artigos vivenciadas por brasileiros e indaga se não seriam explicadas pela existência de certas convenções de escrita, vistas como homogêneas, e que na realidade deveriam ser debatidas, questionadas – sobre elas, segundo a autora, deveria haver, mas não há, abertura para se conversar.

A dificuldade para publicação também é comentada por Samuel pelo viés da importância que assume na divulgação da ciência brasileira:

Na hora que publica, você institucionaliza, você registra, fica ali o registro físico, formal, pra sempre, de uma produção. Quando o estrangeiro vem ao Brasil, eles em geral ficam impressionados com o que a gente sabe fazer bem. Não só que a gente se comunica bem, mas o que a gente faz em termo de pesquisa, e a gente reflete de forma sofisticada sobre as coisas, né. Até eles virem, eles não sabem isso. Agora, um outro jeito de saber, sem precisar vir, é ler. Assim como a gente lê os autores e a gente fica 'nossa, esse autor é demais, você nunca viu o cara, vai morrer sem ver o cara, mas você gosta do texto do cara, você sabe que o cara é bom. Porque você leu o texto dele. Então, o que que falta pra gente? Que a gente seja lido. A gente já é bom, agora a gente precisa ser lido. Precisa ficar patente que a gente é bom. E esse credenciamento, essa legitimação, passa por certas ações culturais. Uma das ações culturais é a publicação. Quanto você publica num periódico de alto nível significa que você foi aceito naquele grupo seletivo. É como se fosse um selo de qualidade, um carimbo de garantia. (Samuel)

Jaime também traz sua visão acerca do assunto. Ele explica que um colega realizou uma pesquisa em que se verificou haver preconceito em relação a pesquisadores de países de terceiro mundo, como vemos no excerto abaixo:

Tinha um professor, que está aposentado agora. Ele falou que uma vez eles publicaram um artigo que era assim, numa revista de ponta, "*onde foi parar o artigo que você submeteu para publicação*". Eles fizeram uma pesquisa, com uma coisa assim: eles pegaram vários artigos importantes e mudaram o nome dos pesquisadores. De americanos, por exemplo colocaram nomes de pessoas de terceiro mundo. Mudaram o resumo, o artigo era o mesmo. E disse que a taxa de rejeição foi muito grande. E eram artigos que eram consagrados. Então existe um

preconceito muitas vezes com relação aos pesquisadores de terceiro mundo. (...) existe preconceito, sim. (Jaime)

O comentário de Jaime acerca dessa pesquisa – que, infelizmente, não foi possível localizar – revela o preconceito voltado a pesquisadores que não possuem o inglês como língua oficial. Ao falar sobre sua própria experiência, Jaime confirma essa realidade:

Tem artigos que a gente às vezes custa a publicar. E às vezes a gente vê coisas muito mais simples publicadas (...) os nomes interferem. Normalmente se você tem uma pessoa de fora, especialmente se for uma pessoa conhecida, suas chances aumentam muito. (Jaime)

Micaela também fala de sua experiência sobre esse assunto, mas “do outro lado” da situação. Desta vez, como parecerista:

Eu fui parecerista durante algum tempo de um periódico americano. E esse periódico tem uma série de instruções que você tem que seguir, pra ler os artigos, e eu fui vendo que, por exemplo, eles mandavam pra gente os artigos que vinham de outros países, né, não eram artigos de nativos americanos, não, isso é interessante. Quer dizer, o analista de fora vai analisar os textos de fora. (Micaela)

A participante demonstra haver, também, preconceito nesse sentido. Ela conta que acabou por não continuar sendo parecerista do periódico, pois suas revisões sempre destoavam das revisões realizadas por nativos e da opinião do editor. Ao conversar com outros brasileiros que tinham contato com esse periódico, ela concluiu que não era uma questão relacionada à sua proficiência linguística, mas sim a uma diferenciação no que diz respeito às práticas direcionadas a nativos e não nativos do idioma inglês.

Por fim, é relevante mencionar uma outra dimensão “escondida” apontada por Samuel que também tem relação com preconceito com autores não nativos:

E inclusive nós, que temos esse complexo de vira-lata, em geral a gente usa muito mais autores estrangeiros do que autores brasileiros. Isso é uma outra dimensão da internacionalização. Uma internacionalização de uma via única, né. Não no sentido da interação. Os estrangeiros quando vêm aqui eles querem saber o que a gente faz. (...) e o que nós fazemos não tem nada menos do que o que o pessoal faz de bem no mundo. (...) nós somos muito bons. E fica por isso mesmo. (Samuel)

O participante critica o fato de nós, brasileiros, também validarmos essa perspectiva que vê como “bom” tudo aquilo que é estrangeiro, quando na verdade, também somos competentes para fazê-lo.

PUBLICAÇÃO: Diferenças culturais

Uma das dimensões “escondidas” verificadas durante a disciplina ministrada por Street, em 2015, a alunos de pós-graduação da UFMG, foi a que diz respeito a questões culturais. Também os participantes desta pesquisa relatam fatos relacionados a essa dimensão. No entanto, nesse contexto essas diferenças culturais fazem parte do processo de internacionalização, como ressalta Rita no excerto abaixo:

Minha área tem que melhorar muito. (...) a gente aqui no Brasil demorou muito pra ter os cursos de pós-graduação. Eles são novos. (...) o Brasil enquanto produtor de ciência na nossa área é muito novo. Então ainda tem muito achismo. (...) e pra melhorar é isso mesmo, é as pessoas irem fazendo cursos de pós-graduação, sendo preparadas pra isso, fazendo a pesquisa, eu acho que falta muito a pesquisa ela ir pro dia-a-dia dos profissionais, você vê que aqui a gente separa muito: ou é profissional, ou é professor, ou é pesquisador. E lá fora (...) você vê nos congressos, as pessoas que levam trabalho às vezes é um [profissional] do hospital, ele não tem mestrado, não tem doutorado, mas ele fez o trabalho, eles têm uma formação dentro da ciência maior. (Rita)

Rita explica que verifica formas muito distintas de se trabalhar e pesquisar, no Brasil e no exterior, dentro da área das Ciências da Saúde. Ela comenta que, em alguns países, os que nela trabalham nunca são só pesquisadores, mas também profissionais daquela área. Sobre sua experiência em um país onde isso ocorre, ela também relata outros aspectos culturais:

Quando eu terminei o pós-doutorado, aí eu tive que fazer um relatório - bem sucinto, porque lá no Canadá, em relação às questões aqui do Brasil, eles são bem mais sucintos, né - então eu tive que fazer um relatório acho que de umas duas páginas de um projeto de uma pesquisa que eu participei falando da minha participação, como que foi, quais etapas que eu participei. (Rita)

Em contraste ao exemplo dado no excerto acima, a participante explica que no Brasil esses relatórios costumam ser muito extensos e burocráticos.

PUBLICAÇÃO: Novas formas de orientação com foco em publicação

Devido ao aumento das facilidades de comunicação via e-mail e internet, e à maior conexão entre as pessoas geograficamente distantes, mudanças em práticas de letramento acadêmico são percebidas atualmente. Percebemos como dimensão “escondida” o fato de

isso ter resultado em mudanças concernentes também à maneira de se produzir o conhecimento, de forma colaborativa. Rita e Samuel falam sobre como orientam seus alunos e, no caso de Rita, ela e seus alunos também produzem juntamente com outros colegas, a partir desse novo prisma, como vemos nos excertos abaixo:

A gente já faz alguns seminários com os alunos que a gente chama de alavancar a produção. Então a gente senta todos os alunos de mestrado, doutorado e iniciação científica, que estão envolvidos nas pesquisas e todos os professores do nosso laboratório (...) a gente junta todo mundo e a gente fala assim 'gente, a gente tem esse resultado de pesquisa que dá um artigo, a gente tem esse artigo que não foi publicado e voltou, pra trabalhar, a gente faz uma lista de possíveis artigos e quem que vai trabalhar com eles. A gente já costuma fazer isso. Mas o workshop me motivou mais a fazer isso e de talvez até passar um pouco pra eles do que eu escutei no workshop. Fazer de uma forma diferente. (Rita)

Primeiro, eu faço orientações já coletivas, mesmo que sejam projetos diferentes e incentivo que os alunos trabalhem coletivamente. É muito difícil no começo, mas depois fica legal, fica fácil. E aí eles terminam o doutorado e continuam. E continuam as redes, e criando outras redes. Eu estabeleço uma certa prioridade que hoje eu fico mais como um líder de pesquisa. Em geral eu faço uma participação no início, aí o pessoal desenvolve, aí manda e eu faço uma nova observação conjunto, aí eles também desenvolvem aquilo, discutem entre eles, o que eu já fiz inúmeras vezes e eles meio que já aprenderam, aí eu faço a leitura final. Então são três momentos: a leitura no início, que faz parte da concepção daquilo, uma no meio, e uma no final, e ponto final. E aí eles desenvolvem, né. E também eu vou desenvolvendo neles a habilidade de desenvolver entre eles sem precisar de eu estar presente o tempo todo. (Samuel)

Como mostram os excertos acima, então, tanto Rita quanto Samuel buscam estratégias coletivas para aumentar a produção acadêmica de seus grupos, incluindo a de seus alunos. Essas estratégias, segundo os participantes, geram um grau maior de colaboração e, assim, mais resultados na divulgação do conhecimento que produzem.

DEMANDAS INSTITUCIONAIS VERSUS TEMPO

Outra dimensão “escondida” que surgiu a partir dos dados gerados nesta pesquisa é o fato de que a internacionalização é requerida aos participantes de diferentes formas, mas nem sempre lhes são dadas condições de realizá-la. As demandas institucionais, por exemplo, são muitas, e nem sempre é possível cumpri-las a contento, conforme relata Rita:

Lá, a gente enquanto professor, a gente tem muita demanda. Então no dia-a-dia ali, que você tá trabalhando, até tem alguns colegas meus que falam 'ah, não, vou aproveitar as férias pra poder escrever', porque nas férias você vai ter tempo pra escrever. Geralmente eu faço isso. Dessa vez é a primeira férias que eu não tô pegando em nada. (...) eu acho que férias é férias, né. No dia-a-dia nosso, ali, é difícil você conciliar tanta demanda. Porque você tem demanda administrativa, você tem demanda do ensino da graduação. No nosso caso, a gente tem dos projetos de extensão, que a gente atende paciente, tem que dar um bom atendimento pros pacientes. Você tem que participar de bancas, então a demanda é muito grande. (Rita)

A participante demonstra como a organização a ajudou a não ter de utilizar suas férias para cumprir exigências institucionais. Nesse sentido, também é importante que as instituições se organizem para que, conforme Gacel-Ávila (2007) ressalta, a internacionalização não seja somente um discurso.

Considerações finais

Neste artigo, argumento que, com base na teoria das Dimensões “Escondidas” de Street (2010), é possível verificar dimensões que também se encontram “escondidas” no processo de internacionalização pelo qual passam instituições de ensino superior brasileiras. A partir de observações fornecidas em entrevistas semiestruturadas por docentes do quadro efetivo permanente da UFMG participantes desta pesquisa, foram descritos quatro grandes grupos de dimensões escondidas, a saber: *escrita da internacionalização, uso do inglês, publicação e demandas institucionais versus tempo*.

Esperamos que as reflexões propostas desde então, expostas na descrição de cada subcategoria inserida nesses grupos, proporcionem o início de um diálogo sobre as dimensões encontradas; sobre sua significância em cada contexto; sobre os motivos pelos quais as práticas relatadas ocorrem; e ainda sobre as possibilidades de novas interpretações, como esta, fundadas na teoria das dimensões “escondidas” de Street (2010).

Um melhor entendimento sobre as dimensões – tanto as visíveis quanto as “escondidas” – da internacionalização certamente pode colaborar para que os indivíduos e instituições por ela responsáveis, por ela afetados, por ela transformados, tenham condições de melhor compreendê-la e, quem sabe, mais conscientemente atuem em prol de sua eficácia no cenário brasileiro.

ARTIGO 4

INTERNATIONALIZING ACADEMIC LITERACIES: THE CHANGING FACE OF RESEARCH, WRITING, AND PUBLICATION⁵⁸

Nara Nília Marques Nogueira (IFMG/UFMG)

Abstract

This chapter analyzes English academic literacy practices in the in-service education of university professors and examines the impact they have on the internationalization of a higher education institution. The study was conducted at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), during the Workshop Researcher Connect, a course designed to expand the professional development of professors/researchers, improving their communication skills in international and multicultural contexts. Prior to the course, online questionnaires were applied in order to obtain information on the participants' perceptions and previous experiences related to internationalization, publication, collaboration, and academic writing. After the workshop, structured interviews were carried out with the participants. While seventeen people, including university professors and graduate students, were present at the workshop, only a few participants had already published articles in English, with some hiring professionals to translate a Portuguese version and others writing the texts themselves. Issues related to publication in national and international journals – including academic requirements created by universities – were raised and explored. Moreover, the participants indicated several challenges concerning the internationalization process and suggested the workshop allowed them to refine their perceptions on their use of English academic writing in their specific contexts. They reflected upon their collaborative practices as professors, advisors, and authors, as well as their collaborative networks. These reflections appear to have had a positive effect on numerous participants. They point to a scenario in which professors are constantly learning how to be autonomous when it comes to writing and to positioning themselves internationally, therefore motivating their students to do likewise. Based on the results of the study, the chapter suggests that initiatives such as the workshop greatly contribute to increased collaboration in producing and sharing research, as they prepare participants to be the agents of more effective and integrative internationalization processes.

⁵⁸ This article has been slightly adapted to be included as a chapter in the book *Innovations and challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy* (2017, forthcoming), edited by Professor Christine Nicolaidis (UFRJ) and Professor Walkyria Magno Silva (UFPA). The book will be launched during the 18th World Congress of Applied Linguistics, in Rio de Janeiro, in July/2017.

Introduction

*"If you want to go fast, go alone. If you want to go far, go together."
African proverb⁵⁹*

According to a document written by the International Association of Universities (2012) to guide higher education institutions, “engaging with the world is now considered part of the very definition of quality in education and research” (p. 2). But how is it that the higher education system is able to engage with the local and global aspects of the world in which we live and to which we relate? More specifically, how is it that the Brazilian scientific world gets outside its university campuses and promotes a conversation with other academic worlds? Is this communication in additional language considered to be easy? Is it autonomous? Is it collaborative? Is it fruitful? By conducting a case study in a well-known Brazilian public university, I aim at addressing these issues and, hopefully, answering some of those questions.

I argue that much of this process is done through writing, since the academic community only functions based on writing models that are created and disseminated by the institution itself (GRIGOLETTO, 2011). There are many models: research project models; thesis and dissertation models; final paper models; publication models – but also models that have to do with collaboration and autonomy, such as research group models, workshop models, advising models, among others. Academic literacies (LEA, STREET, 1998) play a vital role in that scenario. Therefore, I draw upon Freire and Macedo’s ideas (1989) to say that, nowadays, academic quality and internationalization processes are commonly measured depending on engagement with the wor(l)d.

In this chapter, I aim at discussing the internationalization of Higher Education and its multiple possibilities, as well as highlighting publication as a productive facet of that process. Theoretical ideas will be put in contact with data obtained from research; hence, internationalization is here seen through the optics of university professors enrolled in a continuing education workshop. First, I will present the context of the study, that is, the workshop, the participants and the data collection. Then, I will discuss the internationalization of Higher Education, bearing in mind that it will only be effective if professors take a critical and autonomous stance towards that process, since institutions

⁵⁹ Available from <http://www.goodreads.com/quotes/189589-in-africa-we-having-a-saying-if-you-want-to>

cannot internationalize by themselves. Next, publication issues will be addressed: the participants will comment their experiences on that respect, share difficulties they have had when writing in English, and it will be possible to see that professors also need support when it comes to language learning. The following section will focus on collaboration and the important part it takes on the internationalization of higher education. In the section *Mind the change*, I will suggest that it is often taken for granted that professors master writing for the academia, as it is taken for granted that they are fully autonomous to what concerns their academic practices, including writing, advising, and others. In that same section, the study results will be presented with the aim to illustrate each of the ways the face of research, writing, and publication has changed. Finally, a few final remarks will be raised. By taking a more active role to what concerns internationalization, the participants promoted changes in their contexts, which indicates that all involved may benefit from collaboration. More importantly, I argue, the enhancement of professors' autonomy will cooperate to the development of learners' autonomy.

Last but not least, I would like to ponder that although this investigation was not intended to be exclusively centered on autonomy research – but on academic literacies and internationalization, mainly – several reflections in respect to autonomy were brought forth during the development of this work, in account of the connection between those areas⁶⁰. I find the possibility of integrating such domains a valuable contribution of an Applied Linguistics that embraces modernity and transforms itself, no longer being bound by disciplinary borders or analyses that are not socially situated (MOITA LOPES, 2008, 2013). By starting this conversation, I hope to bring valuable reflections with regard to the use of English in scientific articles; to the role of professors and students to what concerns actively pursuing internationalization; and to the paramountcy of having collaboration and autonomy as the driving force to reaching a more effective and integrative internationalization.

The starting point: Researcher Connect Workshop

This investigation was conducted during the Workshop Researcher Connect, a course designed to expand the professional development of teachers/researchers, in order

⁶⁰ See Benson and Chik (2010) for an analysis on the relationship between the New Literacies Studies and research on Autonomy in Foreign Language.

to help them improve communication skills that are essential to international and multicultural contexts. The workshop was offered by the British Council and organized by the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in November 2015, in a partnership with the Brazilian research agency FAPEMIG, the School of Languages and Linguistics (FALE), and the university's International Affairs Office (DRI).

The workshop lasted for three full days and involved seventeen participants. It was originally planned to involve twenty UFMG scholars, so professors from several departments were invited to participate. Nevertheless, due to the fact that the academic semester was coming to an end, quite a few professors showed interest, but unfortunately could not attend the course. Because of that, the invitation was extended to some UFMG graduate students and to professors/graduate students from a private Brazilian university. At the end, thirteen professors, two graduate students/professors⁶¹ and two graduate students were present at the event:

Table 10: Workshop participants

Workshop participants		
Name⁶²	Institution/occupation	Area⁶³
Ana	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Celia	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Diana	UFMG Professor	Human Sciences
Jaime	UFMG Professor	Exact and Earth Sciences
Jane	PUC/MG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Laura	PUC/MG grad student	Human Sciences
Lucia	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Martha	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Max	PUC/MG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Micaela	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Nara	UFMG grad student – IFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Nelly	UFMG grad student	Linguistics, Literature and Arts
Nora	UFMG grad student – CEFET/MG Professor	Linguistics, Literature and Arts
Paula	UFMG Professor	Health Sciences
Rita	UFMG Professor	Health Sciences
Samuel	UFMG Professor	Human Sciences
Sarah	UFMG Professor	Health Sciences

⁶¹ In Brazil, it is possible that professors of some universities be still pursuing graduate studies. That is a common scenario at newer institutions such as IFMG, for example, founded at 2008 by the Brazilian government.

⁶² The participants, except me, have been given fictitious names in order to protect their identities. I participated at the workshop at the same time that I conducted the investigation.

⁶³ The participants' areas have been described according to the chart made available by Scientific Electronic Library Online (SciELO) – http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_subject.

Some participants could not be present during the entire course, due to professional activities, as shown in the following table:

Table 11: Participants attendance

Period / day	November 24th	November 25th	November 26th
Morning	15 participants	13 participants	14 participants
Afternoon	15 participants	13 participants	14 participants

In this chapter, I only consider the input given by the UFMG professors who attended the workshop. This will help paint a picture of the internationalization scenario in that university through their lenses. One of them participated in the first phase of the study, as can be seen below, but was not able to be at the course. Another participant only showed up in the morning of the first day: a friend, who was also participating in the workshop, reported the professor claimed not to be prepared to interact in English with her colleagues.

The process of data generation was implemented before and after the workshop. Prior to the workshop, online questionnaires were applied, in order to generate data on the participants' perceptions and previous experiences concerning internationalization and academic writing issues. After the workshop, nine structured interviews were conducted with the participants. At this point, it is important to note that some answers to the questionnaire could not be considered. Similarly, only six interviews were analyzed, for two interviews were given by participants from other institutions and a third was given by a participant who was about to start teaching at UFMG. Thus, the analysis stemmed from the exploration of questionnaires and interviews, as indicated in the following tables:

Table 12: Questionnaires

Questionnaires			
Name	Institution/occupation	Area	Data used in the analysis?
Ana	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	YES
Diana	UFMG Professor	Human Sciences	YES
Jaime	UFMG Professor	Exact and Earth Sciences	YES
Micaela	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	YES
Paula	UFMG Professor	Health Sciences	YES
Rick	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	YES ⁶⁴
Rita	UFMG Professor	Health Sciences	YES
Celia	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁶⁵
Laura	PUC/MG grad student	Human Sciences	NO ⁶⁶
Lucia	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁶⁷
Max	PUC/MG Professor	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁶⁸
Nelly	UFMG grad student	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁶⁹
Nora	CEFET/MG Professor – UFMG grad student	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁷⁰

Table 13: Interviews

Interviews			
Name	Institution/occupation	Area	Data used in the analysis?
Diana	UFMG Professor	Human Sciences	YES
Jaime	UFMG Professor	Exact and Earth Sciences	YES
Micaela	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	YES
Paula	UFMG Professor	Health Sciences	YES
Rita	UFMG Professor	Health Sciences	YES
Samuel	UFMG Professor	Human Sciences	YES
Celia	UFMG Professor	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁷¹
Laura	PUC/MG grad student	Human Sciences	NO ⁷²
Max	PUC/MG Professor	Linguistics, Literature and Arts	NO ⁷³

The Researcher Connect workshop provided the participants an opportunity to reflect upon their academic practices by doing engaging and collaborative hands-on activities. The workshop covered topics such as audience needs and profiles, writing

⁶⁴ Rick's answer to the questionnaire was considered, although he was not able to attend the workshop.

⁶⁵ Celia had just become a professor at UFMG; therefore, could not inform about the university's internationalization processes in a comprehensive manner.

⁶⁶ Laura was a graduate student at PUC/MG.

⁶⁷ Lucia had just become a professor at UFMG; therefore, could not inform about the university's internationalization processes in a comprehensive manner.

⁶⁸ Max was a professor at PUC/MG.

⁶⁹ Nelly was a graduate student at UFMG.

⁷⁰ Nora was a professor at CEFET/MG, and a graduate student at UFMG.

⁷¹ Celia had just become a professor at UFMG; therefore, could not inform about the university's internationalization processes in a comprehensive manner.

⁷² Laura was a graduate student at PUC/MG.

⁷³ Max was a professor at PUC/MG.

skills, publication, writing style, and use of English. The participants were separated in groups that not only discussed, but also prepared titles and abstracts for scientific articles, as well as wrote e-mails that were commented jointly by the workshop participants and instructors. They also shared personal stories to what concerns using these academic genres themselves or preparing their students to do so. Moreover, the participants were invited to brainstorm editing techniques and to evaluate which one of them was more effective to their realities. Another issue verified had to do with building and maintaining networks. The participants exercised their networking skills at the workshop during the proposed tasks and debated over the use they make of relatively new academic networks such as Academia, Research Gate, and Google Scholar. The workshop also aimed at trying to boost the participants' self-confidence in respect to those academic practices. The instructors were friendly and always encouraged the participants to share their opinion and/or write in English, even if they felt their language proficiency was not very good. At the end of the workshop, they were invited to write an action plan that helped them reflect about their future goals, about people who could help make them happen, and about possible obstacles they might come across.

The workshop activities were intrinsically connected to the internationalization of Higher Education that is done through writing and through the use of the English language. The tasks clearly showed the importance of fostering participants' autonomy, besides proving that a lot can be accomplished when collaboration is the basis of the work. In the next section, I will discuss the internationalization of Higher Education, by presenting literature and the participants' views on the topic.

Internationalizing Higher Education

In the modern world, connectivity is imperative: information is everywhere, and it flows at an astounding speed; scientific and technological knowledges are built globally and continually (KNIGHT, 2005; MATTOS, 2015; STALLIVIERI, 2009; WAKS, 2006). In that sense, it is only natural that the academic world, too, be inserted in that context.

It is true that the demand for internationalization has always been present in the academic domain. Ever since the creation of higher education institutions in the Middle Ages, students have traveled around different countries and made communication circulate in a communal way, using Latin as a *lingua franca* (STALLIVIERI, 2009).

However, it was only at the end of the twentieth century that internationalization processes came to be officially required from almost all universities in the world, being at the center of the table in academic debates and posing as an answer to globalization impacts on modern societies (ALTBACH, REISBERG, RUMBLEY, 2009; DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J., 2005; STALLIVIERI, 2009).

When interviewed, the participants were asked to define the term “internationalization”. Here is the report⁷⁴ of their conceptualization of the word:

To be known as an institution, a researcher, a research group, to be known internationally and to know, too, what is outside the borders of one’s country (...) internationalization implies these two movements (Diana, Human Sciences).

To work together with other people, in other universities (...) to exchange ideas and collaboration at all possible levels (Jaime, Exact and Earth Sciences).

For me it is to present, or to make an agreement, a collaboration, between two different countries, in terms of research, teaching, teaching strategies, a collaboration (Paula, Health Sciences).

I understand it like that: to go beyond - obviously of our country - but to try to create a two-way street, in which not only our work would go abroad, but also foreigners would come and contribute to our course, to our work as well. I understand that it is this two-way street. It is no use if we just go to conferences, for instance. I do not believe this is internationalization (Rita, Health Sciences).

"Wow, that’s a difficult question (...) Internationalization is the reflex of knowledge circulation. I would say that universities have always been internationalized. They were born internationalized. In Europe, when this university business appeared there, I think many years ago, right, almost a thousand years. It was like that: folks went from Germany to France (...) they circulated a lot. In Brazil, when we invented this university business here, in the 19th century, in the 20th century, many French people come, so there was a whole thing about being able to speak French and all, then, from the Second War up to nowadays, this English thing has started, so I think they are internationalization waves (Samuel, Human Sciences).

It is no surprise that some participants found it difficult to answer that question. Knight (2005) explains that the concept might have multiple meanings and, sometimes, cause a little confusion. According to the author, there are several possible interpretations of this concept. One of them concerns the activities involved in the process, namely mobility or projects. A second one is related to new forms to allow education to be

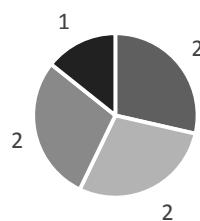
⁷⁴ The interview excerpts were originally in Portuguese and have been translated to English by the author.

provided to other nations, such as establishing branch campuses. Another interpretation refers to the addition of an international element at the curricula of institutions. This idea connects to the teaching and learning that takes place in that scenario, and an intercultural aspect is present. Such interpretations can be noted in the excerpts previously referenced.

Diana, Jaime, Paula, and Rita seem to be alluding to the collaboration side of internationalization. Their critical look is perceived in their realization that the process highly depends on reciprocity: if professors from both sides are not autonomous and willing to be involved, internationalization will not be two-way, thus not effective. Samuel takes on a different perspective, he focuses attention on internationalization historical path. The idea of internationalization coming in smaller and bigger waves seems to be very adequate, in that sense. All participants were glad to discuss something that is part of their professional lives; that requires cooperation and academic exchanges so that the sharing of scientific progresses makes it possible to find solutions for common problems (STALLIVIERI, 2009); something that goes way beyond profiting on those exchanges in an individual basis. When asked, on the questionnaire, which factor, among the ones described, they considered the most important one to promote the internationalization of their university, they have also shown the same perspective:

Figure 2: UFMG internationalization

The most important factor to UFMG internationalization



- Activities that focus interculturality and transdisciplinarity
- Cooperation agreements
- Participation in regional networks and international associations
- Teachers' mobility

Two participants said activities that focus interculturality and transdisciplinarity are the most important factor to UFMG internationalization, while two other mentioned cooperation agreements. Participation in regional networks and international associations

was cited by two participants and one participant named teachers' mobility as the most important factor. The focus perceived on their answers regarding the contact with other cultures, institutions, and networks reflects the participants' preoccupation with internationalization as "part of a strategy to improve the quality of education" (GACEL-ÁVILA, 2007, p. 402). The same concern is seen on their previous replies to the interviews, when they talk about knowledge circulation and reciprocity. Nevertheless, it is necessary to bear in mind that this cooperation is not always done in an ideal way, as Micaela ponders:

The way I see it has been done, due to our being a peripheral country, internationalization sounds like 'let's put ourselves here to be, firstly, accepted by the dominant countries'. So internationalization, for me, has been that, I believe there is not much exchange (Micaela, Linguistics, Literature and Arts).

According to Altbach and Knight (2007), the motivations for internationalization can be many: "commercial advantage, knowledge and language acquisition, enhancing the curriculum with international content, and many others" (p. 290). The authors explain that it is, indeed, true that internationalization includes some choices, and that most of them point to the Global North, in the sense that it has been mostly controlling projects, programs, and initiatives. Nonetheless, South-South interactions have increased – and so have the variety of internationalization practices.

The internationalization of Higher Education can take place in several forms. Altbach, Reisberg and Rumbley (2009) depict mobility, which can be of teachers, students, staff, programs or institutions, as one of these forms. Jorge (2016b), on the other hand, mentions features such as the internationalization of curriculum and programs, online teaching, research centers, conferences, learning additional languages, involving international/domestic students, and integrating researchers in the academic community. Stallivieri (2009), too, makes remarks on the various forms of internationalization, and illustrates them, alluding to publication of articles in scientific and international journals and having visiting scholars from other countries. When asked about how to internationalize, the participants said:

To participate in international conferences, to present papers in international conferences, to send papers to international conferences, to international journals, to keep in touch with researchers, to go abroad

(...) and the other way round, which we have always done: to read other countries' research (Diana, Human Sciences).

Free mobility (...) it is an institutional academic mobility (...) all mobility types are important (Diana, Human Sciences).

I think that what really promotes it are the post-graduation courses abroad. It makes all the difference, because then they have direct contact with the lab, the researchers, so that is the big connection (Jaime, Exact and Earth Sciences).

Another thing is the openness of the teachers to make themselves available to go abroad. To really stay abroad for a period. It is very difficult for you to form partnerships staying here. It is not impossible, I just think it is harder (...) when we stay there we make it possible for them to get to know our work (Rita, Health Sciences).

The analysis of the participants' answers indicates a perspective in which mobility is valued and often seen as one of the main internationalization forms. Other possibilities, such as online teaching/research or promoting students' involvement are not cited. Commenting on teachers' mobility, Rita observes that there has been an effort by Brazilian organizations, such as Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and National Counsel of Technological and Scientific Development (CNPq), to bring foreign researchers to take part in mobility programs in Brazil, but they hardly ever stay here for one, three or four years, something Brazilian professors normally do.

On the same topic, Paula notices that internationalization mustn't always be done abroad:

The greater presence in conferences, especially those that take place in Brazil, I think that is it (Paula, Health Sciences).

According to this participant, it is possible to internationalize in one's own country by attending international academic events, for instance. Micaela also makes remarks concerning mobility, while pinpointing an important factor - the presence of English as the language of internationalization:

These agreements that, in order to receive students, for example, to send students, are a way of doing this. Another one is the great commodity that is the English language, let's force everyone to speak that language (Micaela, Linguistics, Literature and Arts).

By calling the English language a “commodity”, she is being ironical and touching on an important matter: the fact that English can be seen and used as a product regulated by the market, treated as an object of desire, or sometimes there can be a fantasy notion that its learning will be the solution to all problems, as asserted by Jordão (2004). According to the author, the perspective that portrays the mastering of the English language as a guarantee to success lacks a critical attitude. This view puts all social contexts in the same level, in the sense that it considers the learning of the language homogeneous, the using of the language measurable and somehow standardized, and sets up too high stakes for opportunities coming from this learning. Gray and Block (2012) name this perspective the *marketization of language teacher education*. In this perspective, language is a product that can be commercialized – students are the clients, teachers/schools are the sellers – and education is turned to developing manpower to the global market. Micaela acknowledges that English can, sometimes, be treated like a commodity at the same time that she confirms the important role played by that language, considered to be “the default language of Science and academic research and dissemination” (LILLIS, CURRY, 2010, p. 1), in the internationalization of Higher Education. She also states that teaching courses in English effectively internationalizes universities, although her department is not yet prepared for that, since there are not enough professors proficient in the language and willing to do so. It is worth mentioning that there are, already, more than a few – to be more precise, 671 – higher education courses being taught in English, in Brazil, all recently described in a document compiled by the Brazilian Association for International Education and the British Council (FAUBAI, BRITISH COUNCIL, 2016).

Rita was the only participant to mention publication as an important form of allowing internationalization to take place:

There is, for sure, this participation in conferences. I believe those are the things we have in our area: the publications and participation in conferences and on those graduate programs (Rita, Health Sciences).

When asked if publication was one of the pillars of internationalization, she claimed:

Look, I do not know. Actually, I’m not sure. I think they are both equally important, publication and mobility, the academic and the professionals’ one (Rita, Health Sciences).

This section talked about the internationalization of Higher Education, its not always straightforward definition, and the ways it can be promoted. Internationalization at home was spotted as a possibility, and the perspective that sees English as a commodity was discussed. Many forms to internationalize were mentioned; among them, publication. The next section aims at providing further information on the place publication occupies in the internationalization scenario.

Internationalizing academic literacies: publication

The participants' reports indicate that writing at the academia is an important feature of the internationalization process. Learning it, however, is quite often perceived as a practice regarded to students or beginners, only (STREET, 2009; LILLIS; MAGYAR; ROBINSON-PANT, 2010), though it should be aimed to and by professors as well. The academic literacy field has debated this and several other related issues for a long time, becoming a more prominent domain in the past 20 years (LILLIS; SCOTT, 2007); nevertheless, "the institutional discourse around written English in higher education has not yet engaged with the wider debates circulating in relation to scholarly publication" (TURNER, 2015, p. 379). This section will, hopefully, contribute to that.

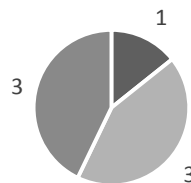
Scholars are constantly being pressured to publish in academic journals (LILLIS; MAGYAR; ROBINSON-PANT, 2010). After all, knowledge is not recognized as such, scientifically speaking, if not disclosed to the academic community. Such requirement is made to what concerns publishing in their native languages, but also to publishing in English, as discussed by Lillis and Curry (2010) in their book "Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English". Jordão (2016) conducted an investigation that similarly analyzed the use of English for internationalization by professors of a Brazilian public university. In her study, participants reported that international publication and participation in international conferences, most of them in English, is part of their university's demands.

Prior to the Workshop Researcher Connect, participants were asked about their publication activities. One participant claimed to have already published scientific articles in English (from 1 to 5 articles), three participants reported that they had already

published more than 10 articles, and three other participants said they had never published articles in English:

Figure 3: Publication in English

Have you ever published scientific articles in English?



■ Yes, from 1 to 5 articles. ■ Yes, more than 10 articles. ■ No.

The three participants who had never published scientific articles in English were asked to mark the option that best expressed the reason for that, among the following:

Table 14: Reasons for not publishing in English

Questionnaire – question 8 alternatives
Publishing in English is not relevant for my area.
I have never submitted articles in English to journals, books, etc.
I have already submitted articles, but I did not get to publish them.
I do not feel confident to write in English.
Other.

All of them signaled the second alternative (“I have never submitted articles in English to journals, books, etc.”). It would be interesting to follow up on that question and investigate the cause of their not submitting them. If participants affirmed to have had already published English articles, they were subsequently asked about difficulties/problems they had faced when writing or submitting their texts. Here is what they reported:

Lack of fluidity/familiarity with the language.

I had difficulty writing the article in English. I preferred to write it in Portuguese and pay an institution to translate it. I would like to write articles directly in English.

Need to pay for English revision for articles to be accepted.

International journals use native referees (English speakers) and they tend not to accept texts from non-native speakers. The problem is not related to linguistic acuity matters, but style issues that, in my view, are cultural (non-linguistic).

It calls one's attention to see that it was the participants who had already published articles in English who attested their difficulties in the process, claiming to have written firstly in Portuguese and paid translators, or not having familiarity with the language. In that sense, it is intriguing the fact that participants who had not published articles in English did not, for instance, mark the option "I do not feel confident to write in English" or described their specific difficulties on the field "Other", while some of their interviews answers seem to indicate otherwise. The use of translators, mentioned by many participants, point to a scenario in which these professionals rely on, which hinders their autonomy when it comes to writing in a second language. According to Wingate (2015), writing is a challenge for both novices and experts, as stated by another participant:

People in the academia tend to overestimate what they do, so those who publish in another language will never tell you about the hurdles, the difficulties he has faced, he will always talk as if he has sailed through it, as if it had been the easiest thing in the world. And it is not. At the course I saw that it is a difficulty for everyone (Diana, Human Sciences).

Due to internationalization, writing in English is a challenge that the great majority of scholars will possibly be invited to overcome, once participants reported that national journals are also publishing issues that are entirely written in English, something common in many different areas. If they feel it takes them "an absurdly long time to write academic papers in English" (JORDÃO, 2016, p. 202), chances are they are going to continue hiring translators, which might be extremely dispendious, as well. Diana also comments on the fact that some journals indicate reviewers for submitted articles and it is implicit that if you cannot pay for the review, you cannot publish. Academic publishing, in that sense, can indeed be "an extraordinarily lucrative business" (BLOOMAERT, 2016, p. 1), and the "growing dominance" of English pressures scholars to publish in that language (LILLIS, CURRY, 2010, p. 1).

Nonetheless, it is worth pondering that not all faculty members are worried about publishing in academic journals. Diana, for example, publishes for professionals working in her area. She considers that quality is more important than quantity, in that context, since she is not subjected to requirements of a graduate program. Her focus is different,

it is not one turned to the academia; instead, she is worried about the development of professionals who are at the job market.

The participants who do not experience the same reality as Diana reported to have suffered with the famous motto *publish or perish* (VIEIRA; FUKAYA; KUNZ, 2015). Rita, for instance, says that many colleagues write articles on their vacation, since it is the only time they have available to do so. Gacel-Ávila (2010) substantiates that idea, when she points out that the second priority in Latin America and the Caribbean to what concerns internationalization activities is the internationalization of investigation, done through publication. Jaime and Micaela, participants in this study, agree, claiming that publication constitutes one of the great pillars of internationalization. Micaela pinpoints the fact that the Brazilian public foundation CAPES, obliging scholars to publish and valuing it more highly if done internationally, is a great indicator of such mentality.

Jaime also references the importance of publication to what concerns generating visibility for one's research:

One of the things, perhaps the most important one, is visibility, right? Brazilian science has a lot of cool stuff, but a lot is hidden, out of reach for these researchers. So we are often not quoted because they simply do not read in Portuguese. So if you cannot have them do that, you are forgotten. But when you present a scientific article, you open this possibility of exchange of ideas, of collaboration (...) you open doors, right. (Jaime, Exact and Earth Sciences).

He comments on the necessity for Brazilian researchers to publish in English, for not everybody is able to read texts written in Portuguese. English is considered to be an important language of internationalization (JORDÃO, 2016), a global language (CRYSTAL, 2003), and participants acknowledge that:

because in the 21st century, scientific communication takes place in English (Samuel, Human Sciences).

However, Stallivieri (2009) poses that many higher education institutions – Brazilian institutions included – do not have a reasonable number of faculty staff that is prepared to interact in English. She also comments on the tendencies for internationalization. Among them, she states that more visiting scholars will travel through institutions, graduate courses will offer obligatory international modules, and that academic networks will be increased. According to the author, additional languages will

be crucial in that sense, and that is one of the reasons why the teaching and learning of these languages will be everyday more in focus. Moreover, she affirms that the international indicators of higher education quality include articles publication.

Internationalizing academic literacies: collaboration

Stallivieri (2009) also says that nowadays “there is a significant expansion of internationalization and the international cooperation activities resulting of it. The expansion can be perceived to what concerns quantity, quality, volume, scope, direction and objectives” (p. 30). Similarly, Gacel-Ávila (2010) shows that the third expected benefit from internationalization, in the world, is “the increase of cooperation and international solidarity” (p. 16). This section attempts to illustrate the opportune part collaboration takes on the internationalization process when it helps overcoming obstacles and effectively producing knowledge.

When asked about the possible roles of collaboration processes in their university scenarios, the participants replied:

Collaboration is one of the most important things you have, and it is one of the objectives of the workshop as well (Jaime, Exact and Earth Sciences).

I believe fundamentally in relationships and in networking. For me it is essential. It makes no sense to think of internationalization if you do not think of collaboration. It does not make any sense (Diana, Human Sciences).

It seems that collaborating academically is no longer an option, and the ways in which it can occur are many, since “internationalization presents many new and exciting opportunities for cooperation within the academic enterprise”, according to Altbach, Reisberg and Rumbley (2009, p. 15). The same authors make explicit that the two elements highly contribute to the enhancement of quality in education. The networking mentioned by Diana has been considered a key element for boosting internationalization in Latin America: “networks connect institutions to what is going on regionally and internationally, increase institutions’ profile and status, and inform them of opportunities and challenges.” (DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J., 2005, p. xiv). Equally, other participants in this study corroborate that idea:

Quite often our science runs more in slow motion than theirs, outside Brazil. When you think about it, they are thinking much ahead. So internationalization has this great advantage. You work together with leading researchers who sometimes have a much more comprehensive view of a particular problem. It is a fantastic gain (Jaime, Exact and Earth Sciences).

The very mechanism of establishing that bond, it already favors you. You have to perfect your writing skills because you will publish fruits of that cooperation. You have to improve your communication skills in English because you will have to establish these contacts, these emails that you will exchange. It only has gains. The visibility, the publication, the impact of UFMG in this world, it becomes a valued university, in that area, for having a researcher there (...) it is a huge impact. To the person, to her department, to the university (Paula, Health Sciences).

The rewards are many, as the participants highlight in their answers. Innovation, sharing, problem solving, improvement of language skills, visibility, publication – all that is more likely to happen when the basis of the actions is collaboration. They also reflect upon the impacts of those actions and the fact that they are prone to affect all involved in the process: people, departments, and institutions. In the same way that Jaime sees development in scientific practices overseas, Rita comments on collaborative attitudes made towards her abroad that have influenced her academic literacies practices:

I realized, for example, when I went abroad, that the person with whom I stayed, she said 'look, I think it is very important that you participate in this, this, this and that course. One of the courses she marked was on scientific writing. She did not know, she did not even had a clue if my writing was good or bad; regardless, she said, 'I think it is good for you to take this course here.' So I see that outside Brazil they worry a lot about that. They are always taking courses like that. In that sense we have to really include more, it is a way of including them more in the syllabus of our own graduate or undergraduate courses (Rita, Health Sciences).

Rita shows gratitude for the involvement of her colleague and calls attention to Brazilian courses in respect to not taking for granted knowledge on scientific writing and promoting changes, which resembles academic literacies ideas. There is a chance, of course, that the colleague might have suggested she should take a course because of the fact that Rita is not a native speaker of English. On the other hand, there is also a scenario in which the colleague would have recommended the course to any professor, since Rita points out that outside Brazil people “are always taking courses like that”. In a similar manner, Samuel emphasizes the need for learning together, attesting that he is always looking for partnership opportunities, especially with researchers from other countries:

The writing I do, if you look at my resumè, it is absolutely collaborative. There is practically no work that I have done alone. (Samuel, Human Sciences).

Although it is significant for Brazil to have access to and value knowledge generated abroad, as exemplified by the participants in this study, it is worth mentioning that the process cannot end there. Internationalization, as stated previously, should never be a one-way road. Quite the reverse, according to the International Association of Universities, it is necessary to “ensure that the outcomes of internationalization are positive and of reciprocal benefit to the higher education institutions and the countries concerned” (2012, p. 1). Bearing that in mind is of chief concern.

The next section will outline this double and apparent contradictory dimension of internationalization: a process constructed by two sides that have to work jointly at the same time they need to be autonomous. The section will, hopefully, help clarify the reason why the contradiction in that idea is only apparent, by commenting on how autonomy and collaboration are present in the academic sphere and what I consider to be the changing face of research, writing, and publication. The workshop results will be presented with the aim to illustrate each one of the ways these changes have occurred.

Mind the change

Autonomy is a concept widely acknowledged in the academic field, and the effectiveness of its applicability has been largely discussed and proved when it comes to the teaching and learning of additional languages (BENSON, 2012; LEFFA, 2003; MAGNO E SILVA, 2008; MAGNO E SILVA, SANTOS, 2014; NICOLAIDES, FERNANDES, 2008; SANTOS, 2002). Autonomy is a flexible and complex concept (NICOLAIDES, 2003; PAIVA, BRAGA, 2008), sometimes even compared to the “opening of a can of worms” (EVERHARD, 2011). Because of that, it is worthwhile using it to reflect upon the internationalization of Higher Education – a similarly many-sided process containing different notions, goals, and practices (JORGE, 2016a), because the same way learners will learn how to learn, professors, learners and institutions will learn how to internationalize.

According to Nicolaidis and Fernandes (2008), there is a demand for workers to be autonomous, since autonomy “has become one of the indispensable keywords” when

it comes to training teachers to be prepared for the job market (p. 3). Likewise, students need to be autonomous, too, when finding their voices (WINGATE, 2016) in order to achieve academic success. However, a discussion not always found is the first and foremost of professors' autonomy, one that is equally compelling, for teacher and learner autonomy are interconnected (YAN, 2010; SMITH, 2000). Some of the workshop results shared here will elicit reflections that point to a scenario in which participants are constantly learning how to be autonomous when it comes to researching, writing, publishing, and positioning themselves internationally, therefore motivating their students, their peers, their departments, and universities to do the same.

One of the most interesting workshop results had to do with seeing the boost of confidence participants were given after interacting in English and doing the course activities for three intense days. A participant's report illustrates how insecure scholars can get when doing research in a multicultural team:

I think that for me to write a project of collaboration, a truly international one, I believe I still have to improve my writing skills a great deal. I do not feel secure in doing that. I suppose I could, but it will take me so long (...) you end up putting it on hold, expecting to do it one day. But that day never comes (Paula, Health Sciences).

Fortunately, that day came for Paula. One of the projects she endeavored was taking a postdoctoral program abroad. She had been postponing the decision of writing an e-mail to possible advisors for a long time, but after the workshop she was confident enough to do so. She sent the e-mail and almost instantly got her answer. When asked about the ways the workshop collaborated to her professional development, this is what she replied:

It just allowed me to do a postdoc, just like that, so quickly, in four minutes! Of course it depends on the funding, right, but that's exactly it, you know? I think that if I had not taken the course, I would not have sent the e-mail until today (Paula, Health Sciences).

She says she is positively sure she would like to coordinate a project in which there is researchers' mobility and involvement, in which joint teaching and publication take place, and now she can do that in partnership with one of the best programs in her area of expertise. The participant said she would never expect such a prompt reply and immediate acceptance – it was the cherry on top, for her:

Before I was very scared, I wanted to, but was like that 'oh, I will never get it' and what the course made possible was this, it was like 'look, take your first step, and the answer will come sooner than you expect'. In four minutes, right, the answer comes, and we stand on ceremony (Paula, Health Sciences)

Simple things done at the workshop such as talking about writing e-mails, discussing opening and closing phrases, editing a few e-mail drafts and acknowledging how hard that can be for everybody might have made the participant feel more comfortable and willing to take chances. That might as well have helped promote her autonomy as a teacher, here seen as “the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others” (SMITH, 2003, p. 1). Similarly, Jaime, who was used to researching in partnership with Brazilian peers, decided to contact a renowned non-Brazilian researcher and invite her to do a project together, after rethinking his writing at Researcher Connect workshop:

I wrote an abstract that was, well, focused on those things that are important, put a lot of effort on writing the title, trying to motivate the team, trying to entice that researcher... for me it was very good (Jaime, Exact and Earth Sciences)

He also contacted the researcher using the e-mail, and was impressed by her receptiveness to his invitation: he was sent a lot of material and had his proposal of partnership accepted. Moreover, he asked an Australian researcher to read a manuscript of an article he had been writing with one of his groups of colleagues with whom we does collaborative research. This researcher is one of the biggest authorities in the area, and so he highly contributed to the study. Jaime e-mailed that article to me as soon as it got out – and it was nice to observe that he made a point of writing the e-mail to me in English, as well.

Paula's and Jaime's cases signal that writing and publication can be more autonomous if professors are empowered to what concerns mastering academic genres, language usage, and self-confidence, hence better able to play an active role on the process. That implies being more prepared to empower their students, as well:

Yes, I will encourage my students to read and present articles in all classes; including undergraduate courses (...) I will start that. I have not done this until now, because I think the undergraduate student cannot

do that, but I want to find smaller texts, easier articles, in English, which I think is a way for me to stimulate them, even if it is for them to write the abstract of their future final course assignment. But I think it is important for us to include them (Paula, Health Sciences).

The workshop helped the professor widen the scope of her work, by seeing the need to include English articles in her classes, which would be beneficial to students, to herself, to her department, to science. Her action raises autonomy in multiple forms, since Nicolaidis and Fernandes (2008) attest that “being an autonomous learner is not only a question of becoming independent, but of being someone who focuses his own learning also on the interest of his peers” (p. 494). By doing that, Paula is going to corroborate the main reason to implement internationalization, according to Gacel-Ávila (2010): improving students’ preparation to the globalized world.

So, how has the face of research, writing, and publication changed? In many ways, being most of them related to collaboration. The participants suggest that the changes have to do with cognitive development; ways things are done/should be done in the academia; integration and collaboration; and ways advising is organized. I will briefly explain each of them in this section.

Micaela states that nowadays teamwork seems to be the most valued type of academic activity, because it reaches a bigger number of people. She says that collaboration is not so much a choice as a certainty. Moreover, she believes that there is a cognitive change taking place in the scientific world: all means used to share research are multimodal. Maybe we could add up to that by saying most of the means used to *produce* research are multimodal, as well. That requires a double perspective: attention should always be turned to students, of course, but one should not forget that professors are learners of that new reality, as well. Just like there was a participant who did not feel capable of staying at the workshop and interacting in English, there are many scholars who are not ready to internationalize; who are not ready to publish; who are not ready to write or speak in English, thus not ready to help their students acquire autonomy the same way.

Another change we can spot in that scenario regards different ways to do things in the academia. Initiatives such as the workshop indicate that collaboration among these apparent unrelated areas can be highly proficuous. Samuel claims that “maintenance spaces”, as he calls them, are necessary, in the sense that professors need such opportunities to improve writing and networking skills, at the same time they reflect upon

their academic practices with their peers. That fact elicits the patent need to organize more courses in that format in the academic context, or other creative forms. He also reminds us that researchers who come from other institutions – Brazilian institutions or not – could, as well, be part of diverse institutional activities, instead of having their participation restricted to that specific research in which they already take part. All participants interviewed said they would like to be involved in similar future events. In addition, they created personal networks, a Google Group in which, for a while, all participants shared information, and joint projects among them – for instance, Paula and Samuel are presently working on the creation of an international journal. That shows us that the more connected to their peers, the more professors enhance their autonomy to what concerns their academic practices.

Integration and collaboration, according to the participants, are clearly a tendency in the scientific sphere. During the workshop, it was possible to perceive that the participants' enthusiasm about their research and about learning new techniques was directly related to the connections they established among themselves. By doing collaborative work, they said to have had enjoyed assessing and working on their literacy practices then.

Finally, another change that was recognized through the analysis of participants' testimonials refers to ways in which advising is organized. Rita reports that, in her area, research groups and professors from the same department/laboratory are modifying their advising practices. Rather than only sitting with each advisee and providing them guidance, professors are also promoting gatherings they call "boosting production" seminars, to which several advisees and advisors are invited. Students can be graduate (doing their Masters or Doctorates) or undergraduate (doing undergraduate research). Everyone present shares research results that could be turned into articles, or pieces that have already been submitted, but were not accepted for publication, and they divide themselves into smaller teams who will work on those texts. That relates to Smith's (2000) account that, after working on his own autonomy, he started to value more highly peer counselling and similar collaborative bottom-up practices. In a similar manner, Rita states that the workshop motivated her to do more of those new advising practices and to bring some of the workshop discussions to such meetings. Samuel also reports that doing joint advising sessions and motivating students to research and write collectively works well for him. He says it is quite hard at the beginning, but then it gets easier. Also, he

highlights that these networks started by him are propagated by students even after they leave the university. That new advising organization makes us reflect on the idea that being autonomous does not mean working alone. Quite the opposite, this new model indicates that the more professors and students work together, the more autonomous they will be in producing and sharing their research.

The changes are inevitable, inasmuch as

the world of higher education and the world in which higher education plays a significant role are changing, for many reasons. Key drivers include the development of advanced communication and technological services, increased international labor mobility, greater emphasis on the market economy and trade liberalization, the focus on the knowledge society, increased private investment and decreased public support for education, and the growing importance of lifelong learning. The international dimension of higher education is therefore becoming increasingly important and, at the same time, more complex (KNIGHT, 2005, p. 31).

Internationalization is a consequence of the new configuration of the world, and scholars must keep up with it. Nevertheless, they are neither going to internationalize nor master English alone, just like they are not going to form partnerships without cooperative work. Similarly, higher education institutions are not going to become internationalized by themselves. But if all parts of that equation act jointly, valuing collaboration and the promotion of autonomy, success may be possible. The initiative Workshop Researcher Connect revealed a promising path to that scenario.

Final remarks

The world and the word (FREIRE, MACEDO, 1989) are intertwined in the internationalizing of academic literacies. Brazilians promote conversations with other academic contexts by writing in English, in many cases, and the effectiveness of their communication might be life changing. The simple sending of an e-mail, as we have seen in this study, might be the starting point for a most desired postdoctoral fellowship.

Research, writing and publication models are acquiring new faces, most of them associated with collaboration and autonomy, and “teachers” voices have, however, been largely absent from such analyses” (BORG, AL-BUSAIDI, 2012, p. 3). Therefore, in this chapter I argue that professionals who are able to engage with the wor(l)d (FREIRE,

MACEDO, 1989) and take an autonomous stance towards this engagement will be the actors of a more effective and integrative internationalization, as well as have the chance to learn more about science and about themselves.

In that sense, continued teacher education aiming at meaningful internationalization should be decidedly encouraged and prompted in the academic context. The transformative potential of academic literacies (TURNER, 2015) can open new roads to the internationalization of higher education not yet taken. And that could make all the difference⁷⁵.

⁷⁵ Reference made to the famous poem *The Road Not Taken*, written by Robert Frost (1874 – 1963).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”*

(FREIRE, 1997, p. 25).

Convencionou-se nomear “considerações finais” a seção que encerra trabalhos acadêmicos como este. No entanto, conforme assinala Street (2010), a seção aponta muito mais para desdobramentos futuros do que para uma visão finalizada sobre o que fora feito.

Em consonância com as ideias do pesquisador, traço estas breves reflexões sobre o estudo realizado com a expectativa de que sejam apenas ponto de partida para próximas pesquisas, ciente de que ainda há muitos espaços a serem preenchidos. A respeito da área de Letramento Acadêmico, Wingate (2015) pontua, por exemplo, que muita atenção tem sido atribuída à escrita, vista enquanto produto. Segundo a autora, é igualmente importante que outros aspectos do processo sejam abarcados, e que investigações acerca de letramentos acadêmicos também incluam, por exemplo, a perspectiva da leitura, da argumentação e do pensamento crítico. Similarmente, nota-se a necessidade de impulsionar a internacionalização do ensino superior brasileiro através da ampliação do número de instituições que ministram cursos em inglês (FAUBAI, 2016). O uso de outras línguas estrangeiras também será fundamental pois, segundo Stallivieri (2009), algumas das tendências da internacionalização incluem períodos no exterior, pré-definidos pelo currículo, e a possibilidade de estudo em um programa de duas ou mais instituições de países diferentes ao mesmo tempo, em que os alunos receberiam vários diplomas de conclusão do nível superior. Além disso, conforme Nassi-Calò (2016), percebe-se que o uso do formato alternativo de escrita de teses e dissertações tem sido debatido em vários países do mundo. Ainda que, segundo a autora, o intuito não seja buscar um formato desejável a todas as realidades, esse diálogo é profícuo.

Os quatro artigos que constituem esta dissertação de mestrado discutem questões inseridas nesse arcabouço teórico, e os resultados relatados em cada artigo confirmam que a pesquisa, vista pela ótica de seus participantes, docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), traz contribuições expressivas para o cenário científico. O primeiro artigo enfocou novas práticas de letramento acadêmico, indicando a relevância do formato alternativo, que já se estabelece no Brasil e propõe-se a servir como alternativa

mais significativa de produção e divulgação do conhecimento. O segundo artigo, por sua vez, focalizou os letramentos acadêmicos docentes e discentes, ressaltando a importância de se atentar para o fato de que todos estão em contínuo processo de aprendizado e desenvolvimento no que tange a práticas de letramento acadêmico. O terceiro artigo discutiu a questão da internacionalização das universidades brasileiras e encarregou-se de descrever como ocorreu a percepção e subsequente categorização de dimensões que ficam costumeiramente “escondidas” na internacionalização do ensino superior, a saber a *escrita da internacionalização, publicação, uso do inglês e demandas institucionais versus tempo*. Foi também intenção desse artigo demonstrar como o conhecimento de tais dimensões pode vir a trazer um entendimento estendido do processo de internacionalização, o que, esperamos, poderá colaborar para sua constante melhora. Por fim, o quarto artigo debateu acerca da formação continuada docente que se dá através do letramento acadêmico com foco em internacionalização, apresentando a colaboração e autonomia como peças fundamentais, propulsoras desse processo.

As análises advindas da leitura conjunta dos quatro artigos que compõem este trabalho indicam, primeiramente, como pode ser proveitoso o trabalho realizado na formação continuada docente. Através dos relatos dos participantes, é possível perceber que o workshop *Researcher Connect*, contexto em que a pesquisa foi realizada, contribuiu para sua aprendizagem da língua inglesa, bem como motivou-os a realizar projetos e modificar algumas práticas profissionais, como é o caso de trabalhar artigos científicos com alunos de graduação e fazer orientações conjuntas com foco em publicação. Em segundo lugar, as análises evidenciam um cenário em que o contato com acadêmicos de várias áreas do conhecimento é pertinente, pois amplia as possibilidades de colaboração, traz reflexões e pontos de vistas diferentes e traz mais confiança àquele que não se sente preparado para se comunicar em inglês, pois percebe que a insegurança não é exclusivamente sua. Por outro lado, é a partir do contato com todas as áreas que surgem percepções de que o estudo da escrita de cada área tem sua particularidade, que pode ser mais profundamente investigada, ensinada e aprendida. As análises realizadas também permitiram constatar que, assim como o conhecimento da língua estrangeira não é sinônimo de um futuro garantido, a internacionalização não deve ser almejada enquanto fim a ser alcançado, conforme explicita Knight (2008). A autora lembra que o propósito maior desse processo é “contribuir para a qualidade e relevância do ensino superior num

mundo mais interligado e interdependente”⁷⁶ (p. ix). Nesta investigação, ressaltamos que a internacionalização não precisa ocorrer fora de casa para que possa trazer grandes contribuições ao contexto em que é realizada. A internacionalização em casa, como ressaltam Beelen e Jones (2015), também pode trazer efeitos positivos tanto para os indivíduos quanto para as instituições que dela participam.

Futuras pesquisas nas áreas mencionadas podem voltar-se para o estudo dos gêneros orais acadêmicos ou da leitura que precede à escrita acadêmica, como sugere Wingate (2015). Igualmente oportuna seria a investigação dos projetos realizados pelos participantes do workshop *Researcher Connect* na UFMG, como, por exemplo a criação de uma revista internacional, ideia que foi discutida pelos participantes Samuel e Paula durante a oficina. Ademais, é possível que se aprofundem os estudos sobre o formato alternativo, buscando verificar se o uso desse formato é mais trabalhoso do que o formato tradicional; como se dá seu funcionamento em relação a artigos escritos em coautoria, que são também aceitos dentro desse formato; e listando outros programas de pós-graduação brasileiros que dele se valem.

Finalmente, gostaria de ressaltar que esta investigação é fundada na premissa de que a língua, a escrita, os letramentos acadêmicos, a internacionalização e os demais processos ocorridos na esfera científica são, por natureza, práticas sociais. Destarte, é preciso registrar que as reflexões aqui estabelecidas intencionam, numa alusão à citação de Freire que abre esta seção, formar e reformar, pois entendo que a transformação deve ser a finalidade maior da atividade científica. É assim que inicio, então, esse diálogo sobre práticas de letramento acadêmico docente, seus impactos na internacionalização do ensino superior, nas práticas de seus alunos, e em minhas próprias práticas enquanto discente, professora e pesquisadora.

⁷⁶ No original: “contribute to the quality and relevance of higher education in a more interconnected and interdependent world” (KNIGHT, 2008, p. IX).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros, p. 7-70, 2005.

BAZERMAN, C. *Charles Bazerman: on learning to write and writing to learn*. *Mediální Studia / Media Studies*. República Tcheca: Masaryk University, v. 2, p. 167-175, 2012. Entrevista concedida a Robert Helán, Pavel Sedláček e Radomíra Bednářová.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 4a. ed. Nova York: Pearson Education Group, 2003. p. 110-120.

BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Traduzido por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAZZOLA, A. Conhecimento e globalização. In: GAZZOLA, A.; ALMEIDA, S. (Orgs.) *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 49-54.

JORDÃO, C.M. O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos. *Mímeo*. Curitiba, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1423128/O_ensino_de_l%C3%BAnguas_estrangeiras_em_tempos_p%C3%B3s_modernos>; Acesso em 17/10/2015.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

STREET, B. Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

SWALES, J.; FEAK, C. *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ARTIGO 1

AMORIM, M. Resenha de SZUNDY, P.; ARAÚJO, J.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2011. Delta, v. 28, n. 1, p. 171-176, 2012.

BENSON, P.; CHIK, A. New literacies and autonomy in foreign language learning. In: LUZÓN, M.; RUIZ, M.; VILLANUEVA, M. (Eds.). *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 63-80, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BARATA, R. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 13, n. 30. Brasília, p. 13-40, 2016.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? In: DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: Editora FALE/UFMG, p. 08-19, 2012.

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>>. Acesso em 10/10/2015.

HYLAND, K. Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 22. p. 113-135, 2002.

JORDÃO, C.M. O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos. *Mímeo*. Curitiba, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1423128/O_ensino_de_linguas_estrangeiras_em_tempos_pos_modernos>; Acesso em 17/10/2015.

JORDÃO, C.; FOGACA, F. Critical literacy in the English language classroom. *DELTA*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000100004&lng=en&nrm=iso; Acesso em 06/08/2016.

LEA, M; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.

LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

LILLIS, T.; MAGYAR, A.; ROBINSON-PANT, A. An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: developing a writing for publication programme. *Compare*, v. 40, n. 6, p. 781-800, 2010.

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

MATTOS, A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil / Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco, 2015.

MELLO, M. Vale a pena escrever a minha tese no formato clássico de dissertação? *Blog Sobrevivendo na ciência: um pequeno manual para a jornada do cientista*. 2014. Disponível em <https://marcoarmello.wordpress.com/2014/03/15/dissertacao/>. Acesso em: 23/12/2016.

MOITALOPES, L. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2a. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 25, p. 151-169, 2005.

NASSI-CALÒ, L. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicional e alternativo. *SciELO em Perspectiva*, 2016. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/>>. Acesso em 21/12/2016.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em 20/10/2015.

QUEIRÓZ, H. N. *Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

REINACH, F. Darwin e a prática da “Salami Science”. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*. Salvador, v. 12, especial, p. 402-403, dezembro 2013.

SIEGEL, M.; FERNANDEZ, S. Critical approaches. In: KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P.; BARR, R. *Methods of literacy research*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

SIMPSON, J. Introduction: applied linguistics in the contemporary world. In: SIMPSON, J. (Ed.) *The Routledge handbook of applied linguistics*. Nova York: Routledge, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREIT, E. *Era digital e crise na educação*. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2015.

VOLPATO, G. *A dificuldade da Slow Science*. Gilson Volpato: ciência & comunicação. 2015. Disponível em: <http://www.gilsonvolpato.com.br/pdf/A%20dificuldade%20da%20Slow%20Science.pdf> f. Acesso em 23/12/2016.

WIDDOWSON, H. Defining issues in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003 apud WARRINER, D. Literacy. In: SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Nova York: Routledge, p. 529-540, 2013.

WOOD JR, T. *Slow Science*. Carta Capital, 2012. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/slow-science/>. Acesso em 03/02/2017.

ARTIGO 2

BAZERMAN, C. *Charles Bazerman: on learning to write and writing to learn*. Mediální Studia / Media Studies. República Tcheca: Masaryk University, v. 2, p. 167-175, 2012. Entrevista concedida a Robert Helán, Pavel Sedláček e Radomíra Bednářová.

FEAK, C.; SWALES, J. *Creating contexts: writing introductions across genres*. Michigan: The University of Michigan Press. 2011.

FIAD, R. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>>. Acesso em 10/10/2015.

FIGUEIREDO, F. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos / Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

- GIMENEZ, J. Academic writing in the disciplines: practices in nursing, midwifery and social work. In: RUIZ-GARRIDO, M.; PALMER-SILVEIRA, J.; FORTANET-GÓMEZ, I. *English for Professional and Academic Purposes*. Rodopi: Amsterdam, 2010. p. 199-214.
- HYLAND, K. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2013.
- JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.
- LEA, M; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.
- LILLIS, T.; CURRY, M. *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. Abingdon, UK: Routledge. 2010.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- NOGUEIRA, N.; GUEDES, A. O ensino de escrita de abstracts para servidores do IFMG: desvendando diferenças. In: OLIVEIRA, S.; SOL, V. (Orgs.) *Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea*. Ouro Preto: Editora do Instituto Federal Minas Gerais (no prelo).
- RIBEIRO, A. Escrita e coautoria: uma contribuição aos estudos do letramento acadêmico. *Mélanges Crapel*, v. 37, n. 1, p. 59-81, 2016.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 28, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18/12/2016.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. *Academic writing: theory and practice*. In: LITERACY IN CONTEMPORARY SOCIETY: COMPILING SOCIAL, POLITICAL, PHILOSOPHICAL, PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS, 2015. Disponível em: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/Brian_Street_Academic_Cyprus_Conf_presentation.pdf. Acesso em 02/02/2017.

SWALES, S.; FEAK, C. *Academic writing for graduate students*. 3ª ed. Michigan: The University of Michigan Press, 2012.

TURNER, J. Academic literacies at the institutional interface: a prickly conversation around thorny issues. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (Eds.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. p. 375-381. Disponível em <<http://wac.colostate.edu/books/lillis/>>. Acesso em 07/12/2016.

WINGATE, U. *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Bristol, UK: Multilingual matters, 2015.

WINGATE, U. Academic literacy across the curriculum: towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, p. 1-16, 2016.

ARTIGO 3

BAZERMAN, C. *Charles Bazerman: on learning to write and writing to learn*. Mediální Studia / Media Studies. República Tcheca: Masaryk University, v. 2, p. 167-175, 2012. Entrevista concedida a Robert Helán, Pavel Sedláček e Radomíra Bednářová.

BEELEN; JONES. *Defining 'internationalisation at home'*. University World News, n. 393, p. 59-72, 2015. Disponível em: <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151202144353164>>. Acesso em: 10/10/2016.

BOLETIM UFMG. *Rompendo a barreira da língua: atenta à necessidade de internacionalizar sua produção, UFMG recebe especialista em práticas de escrita acadêmica em inglês*. Belo Horizonte, nº 1899, ano 41, 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1899/3.shtml>>. Acesso em: 15/11/2016.

FERREIRA, M. *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>>. Acesso em 10/10/2015.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4298>>. Acesso em 03/02/2017.

FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino*, v.15, n.2, p. 487-504, jul. / dez. 2012. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/726/643>>. Acesso em 04/02/2017.

FISCHER, A. “Hidden features” and “overt instruction” in academic literacy practices: a case study in Engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (Eds.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. p. 75-85. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/lillis/>>. Acesso em 07/12/2016.

FRANCO, R.; SILVA, E.; CASTANHEIRA, M. Práticas de letramento em um contexto de formação continuada. *Espaço Pedagógico*, v. 22, n. 1, p. 115-135, jan. / jun. 2015. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em 04/02/2017.

GACEL-ÁVILA, J. The process of internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 400-409, Fall/Winter, 2007.

GAZZOLA, A. Conhecimento e globalização. In: GAZZOLA, A.; ALMEIDA, S. (Orgs.) *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 49-54.

HYLAND, K. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2013.

JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

JORGE, M. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, M.; REICHMANN, C.; ROMERO, T. *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a, p. 121-136.

JORGE, M. Mesa-redonda: internacionalização para além da mobilidade. In: Semana do Conhecimento – cultivar vidas: ciência e sociedade, 25ª, 2016b, Belo Horizonte, UFMG.

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

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

- LEA, M; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.
- LEFFA, V. J. (Org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LILLIS, T.; CURRY, M. *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. Abingdon, UK: Routledge. 2010.
- LILLIS, T; MAGYAR, A.; ROBINSON-PANT, A. An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: developing a writing for publication programme. *Compare*, v. 40, n. 6, p. 781-800, 2010.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 49-65, 2002.
- NOGUEIRA, N.; GUEDES, A. O ensino de escrita de abstracts para servidores do IFMG: desvendando diferenças. In: OLIVEIRA, S.; SOL, V. (Orgs.) *Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea*. Ouro Preto: Editora do Instituto Federal Minas Gerais (no prelo).
- OLSON, C.; EVANS, R.; SHOENBERG, R. *At home in the world: bridging the gap between internationalization and multicultural education*. Washington, D.C.: American Council on Education, 2007.
- SILVA, E. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. *Educação*, v. 40, n. 2, p. 311-318, maio / ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14983>>. Acesso em: 01/02/2017.
- SILVA, E.; REINALDO, M. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, p. 141-155, set / dez 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p141>>. Acesso em 02/02/2017.
- STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, dez. 2010 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18/12/2016.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, F.; FUKAYA, R.; KUNZ, I. Determinantes das atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 625-646, Dezembro, 2015.

WARRINER, D. Literacy. In: SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Nova York: Routledge, 2013, p. 529-540.

ARTIGO 4

ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of Higher Education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3/4, p. 290 – 305, 2007.

ALTBACH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education, 2009.

BENSON, P. Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies*. n. 9, p. 29 – 39. France, 2012.

BENSON, P.; CHIK, A. New literacies and autonomy in foreign language learning. In: LUZÓN, M.; RUIZ, M.; VILLANUEVA, M. (Eds.). *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 63-80.

BLOOMAERT, J. Academic publishing and money. *Crtl+Alt+Dem – Research on alternative democratic life in Europe*, 2016. Available from <https://alternative-democracy-research.org/2016/09/15/academic-publishing-and-money/>. Access on December 4th, 2016.

BORG, S.; AL-BUSAIDI, S. *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London, UK: British Council, 2012.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.). *Higher Education in Latin America: the international dimension*. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

EVERHARD, C. Introduction. In: EVERHARD, C.; MYNARD, J.; SMITH, R. *Autonomy in language learning: opening a can of worms*. Canterbury, UK: IATEFL; 2011. p. 5 – 7.

FAUBAI / BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education courses in English 2016*. 2016. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em 04/12/2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, F. MACEDO, D. *Literacy: reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1989.

GACEL-ÁVILA, J. The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3/4, p. 400-409, 2007.

GACEL-ÁVILA, J. La Internacionalización de la Educación Superior em América Latina y el Caribe. In: 3ª ENCUESTA GLOBAL DE LA IAU, 2010. Available from: <http://www.mexique.campusfrance.org/sites/locaux/files/la_internacionalizacion_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_0.pdf>. Access on December 1st, 2016.

GRAY, J.; BLOCK, D. The marketisation of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge. p. 114 – 143, 2012.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C.R.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 91-105.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. *Affirming academic values in internationalization of Higher Education: A Call for Action*. 2012. Available from <http://www.iau-aiu.net/content/re-thinking-internationalization>. Access on December 1st, 2016.

JORDÃO, C. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

JORGE, M. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, M.; REICHMANN, C.; ROMERO, T. *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a, p. 121-136.

JORGE, M. Mesa-redonda: internacionalização para além da mobilidade. In: *Semana do Conhecimento – cultivar vidas: ciência e sociedade*, 25^a, 2016b, Belo Horizonte, UFMG.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

LAMB, T. Learner autonomy and teacher autonomy: synthesising an agenda. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Eds.) *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response*. AILA Applied Linguistics Series 1, John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 269-284.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LILLIS, T.; CURRY, M. *Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English*. Abingdon, UK: Routledge. 2010.

LILLIS, T.; MAGYAR, A.; ROBINSON-PANT, A. An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: developing a writing for publication programme. *Compare*, v. 40, n. 6, p. 781-800, 2010.

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

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. *D.E.L.T.A.*, n. 24: esp., p. 469 – 492, 2008.

MAGNO E SILVA, W.; SANTOS, E. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n. 1, 2014. p. 89-105.

MATTOS, A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco, 2015.

MOITA LOPES, L. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2a. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NICOLAIDES, C. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. 2003. 232 f. Tese (Doutorado em Aquisição da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. *D.E.L.T.A.*, n. 24: esp., p. 493 – 511, 2008.

PAIVA, V.; BRAGA, J. The complex nature of autonomy. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. spe, p. 441-468, 2008. Available from <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/04.pdf>. Access on January 28th, 2017.

SANTOS, V. Interviews with Anita Wenden and Flávia Vieira on autonomy. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 141 – 164, 2002. Interview.

SMITH, R. Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: new directions*. London: Addison Wesley Longman, 2000, p. 89–99.

SMITH, R. Teacher education for teacher-learner autonomy. In GOLLIN, J.; FERGUSON, G.; TRAPPES-LOMAX, H. (Eds). *Symposium for language teacher educators: papers from three IALS symposia (CD-ROM)*. Edinburgh: IALS, University of Edinburgh, 2003. Available from <http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf>. Access on January 28th, 2017.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STREET, B. Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

TURNER, J. Academic literacies at the institutional interface: a prickly conversation around thorny issues. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (Eds.). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. p. 375-381. Available from <<http://wac.colostate.edu/books/lillis/>>. Access on December 7th, 2016.

VIEIRA, F.; FUKAYA, R.; KUNZ, I. Determinantes das atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 625-646, Dezembro, 2015.

WAKS, L. Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, p. 403 – 424, 2006.

WINGATE, U. *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Bristol, UK: Multilingual matters, 2015.

WINGATE, U. Academic literacy across the curriculum: towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, p. 1-16, 2016.

YAN, H. A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 1, n. 2, 2010. p. 175-176. Available from <<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/02/15.pdf>>. Access on January 28th, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BEELEN; JONES. *Defining 'internationalisation at home'*. University World News, n. 393, p. 59-72, 2015. Disponível em: <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151202144353164>>. Acesso em: 10/10/2016.

FAUBAI / BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education courses in English 2016*. 2016. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br>. Acesso em 04/12/2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KNIGHT, J. *Higher Education in turmoil: the changing world of internationalization*. Boston: Sense Publishers / Center for International Higher Education, 2008.

NASSI-CALÒ, L. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicional e alternativo. *SciELO em Perspectiva*, 2016. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/>>. Acesso em 21/12/2016.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 28, n. 02, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18/12/2016.

WINGATE, U. *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Bristol, UK: Multilingual matters, 2015.

Anexo A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido – inserido como última questão do questionário

Prezado(a) professor(a), ao clicar em "enviar formulário", você concorda em participar da pesquisa intitulada "Uma análise de práticas de letramento acadêmico na UFMG: suas dimensões implícitas e seu atrelamento à internacionalização da instituição". A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG pela pesquisadora Nara Nília Marques Nogueira, sob a orientação da professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, objetiva contribuir para a investigação e sugestão de melhoria das práticas de escrita acadêmica e científica na UFMG, bem como perceber qual o impacto dessas práticas no processo de internacionalização da universidade.

Você será convidado(a) a preencher dois questionários e a disponibilizar, caso seja necessário, produções escritas feitas durante a realização do Workshop Researcher Connect. Se preciso for, a pesquisadora também lhe convidará a participar de entrevistas curtas, que visam a ajudá-la a melhor compreender o objeto de sua pesquisa. Você terá direito a recusar-se a disponibilizar seus materiais ou a responder a questões caso não se sinta confortável para fazê-lo.

Por fim, gostaríamos de deixar claro que o material coletado pode ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos. No entanto, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para contatar-nos através do e-mail narinahanogueira@hotmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de demonstrar, a seguir, sua concordância com a pesquisa, assinalando uma das alternativas. Obrigada!

15. Você concorda com o termo acima? *

() Concordo com os termos e disponibilizo-me a participar da referida pesquisa.

Anexo B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Questionário 1 Informações prévias ao Workshop Researcher Connect

Este breve questionário solicitará informações relativas à sua experiência com cursos de Escrita Acadêmica e à sua participação no Researcher Connect Workshop, ofertado pelo British Council e pela FAPEMIG, com apoio da Faculdade de Letras da UFMG.

Ele integra uma pesquisa que objetiva investigar práticas de Letramento Acadêmico no contexto da UFMG, dimensões não explícitas de tais práticas e seu atrelamento à internacionalização do ensino superior.

O questionário estará disponível até dia 23/11/2015. Seu tempo estimado de preenchimento é de 10 minutos. Muito obrigada por sua colaboração!

*Obrigatório

- Informações pessoais

1) Qual seu nome? * _____

2) Que cargo você ocupa na UFMG? *

Caso ocupe mais de um cargo, favor indicar todos eles.

Marque todas que se aplicam.

- () Docente na área de Ciências Humanas / Ciências Sociais e Aplicadas
- () Docente na área de Ciências Exatas e da Terra / Engenharias
- () Docente na área de Ciências Agrárias / Ciências Biológicas / Ciências da Saúde
- () Docente na área de Linguística, Letras e Artes
- () Funcionário(a) da área técnicoadministrativa
- () Outro:

- Escrita Acadêmica

3) Durante sua formação acadêmica, você fez cursos de escrita acadêmica? *

Você poderá assinalar mais de uma resposta, se for o caso.

Marque todas que se aplicam.

- () Não, nunca tive esse suporte.
- () Sim, fiz cursos de escrita acadêmica na graduação.
- () Sim, fiz cursos de escrita acadêmica na pós-graduação.
- () Fiz cursos de escrita acadêmica em eventos a que compareci.

4) Assinale a alternativa que lhe parecer mais adequada: *

Somente uma resposta deverá ser indicada.

- () Acredito que os cursos de escrita acadêmica na UFMG devem ser ministrados pela Faculdade de Letras.
- () Acredito que os cursos de escrita acadêmica na UFMG devem ser ministrados por instituições externas.
- () Acredito que os cursos de escrita acadêmica na UFMG devem ser ministrados pela faculdade interessada, pois cada área tem sua particularidade.
- () Acredito que os cursos de escrita acadêmica na UFMG devem ser ministrados pela Faculdade de Letras e a outra parte interessada.

- O workshop

5. 5) Quão relevantes foram os itens a seguir em relação à sua decisão por participar do Researcher Connect Workshop? *

Avalie a relevância de cada item.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Extremamente relevante	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Nada relevante
Interesse pelo assunto do workshop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfil dos instrutores do workshop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituição organizadora do workshop (Conselho Britânico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituição que sediará o workshop (UFMG)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Extensão do workshop (3 dias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercâmbio acadêmico com os demais participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessidade de aprender mais sobre escrita acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) O que você espera aprender no workshop em questão? *

- Publicações

7) Você já publicou artigos em língua inglesa? *

- () Não.
() Sim. Entre 1 e 5 artigos.
() Sim. Entre 5 e 10 artigos.
() Sim. Mais de 10 artigos.

8) Caso tenha respondido "não" à pergunta anterior, quais das razões a seguir justificam essa situação?

Somente responder a essa pergunta se nunca tiver publicado artigos em língua inglesa. É possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- () A publicação em inglês não é relevante para minha área.
() Nunca submeti artigos em inglês a periódicos, livros, etc.
() Já submeti artigos, mas nunca consegui publicá-los.
() Não me sinto confiante para escrever em língua inglesa.
() Outro: _____

9) Caso já tenha publicado artigos em língua inglesa, que dificuldades/problemas você já teve ao escrever ou submeter seus textos?

Somente responder a essa pergunta se já tiver publicado artigos em língua inglesa.

- Internacionalização

10) Que fator, dentre os listados, você considera o mais importante para a internacionalização da UFMG? *

Assinale o primeiro item em grau de importância.

- profissionais estrangeiros presentes em eventos
- mobilidade estudantil
- acordos de cooperação
- parceria com a indústria
- membros estrangeiros no corpo docente e administrativo
- participação em redes regionais e associações internacionais
- atividades curriculares e extracurriculares com foco na interculturalidade e transdisciplinaridade
- mobilidade docente
- cursos de línguas estrangeiras oferecidos na extensão

11) Que fator, dentre os listados, você considera o segundo mais importante para a internacionalização da UFMG?

Assinale o segundo item em grau de importância.

- profissionais estrangeiros presentes em eventos
- mobilidade estudantil
- acordos de cooperação
- parceria com a indústria
- membros estrangeiros no corpo docente e administrativo
- participação em redes regionais e associações internacionais
- atividades curriculares e extracurriculares com foco na interculturalidade e transdisciplinaridade
- mobilidade docente
- cursos de línguas estrangeiras oferecidos na extensão

12) Que fator, dentre os listados, você considera o terceiro mais importante para a internacionalização da UFMG?

Assinale o terceiro item em grau de importância.

- profissionais estrangeiros presentes em eventos
- mobilidade estudantil
- acordos de cooperação
- parceria com a indústria
- membros estrangeiros no corpo docente e administrativo
- participação em redes regionais e associações internacionais
- atividades curriculares e extracurriculares com foco na interculturalidade e transdisciplinaridade
- mobilidade docente
- cursos de línguas estrangeiras oferecidos na extensão

13) Que fator, dentre os listados, você considera o menos relevante para a internacionalização da UFMG? *

Assinale o item menos relevante.

- profissionais estrangeiros presentes em eventos
- mobilidade estudantil
- acordos de cooperação
- parceria com a indústria
- membros estrangeiros no corpo docente e administrativo
- participação em redes regionais e associações internacionais
- atividades curriculares e extracurriculares com foco na interculturalidade e transdisciplinaridade
- mobilidade docente
- cursos de línguas estrangeiras oferecidos na extensão

14) Como você percebe a internacionalização da UFMG? Como esse processo está sendo promovido? *

Você pode comentar a promoção da internacionalização da instituição como um todo, focar em seu campo de atuação, apontar fatores que sejam diferentes dos mencionados anteriormente, etc.

Anexo C – ROTEIRO PADRÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Nesta seção, pode ser verificado o roteiro padrão utilizado na condução das entrevistas semiestruturadas. É importante registrar que para cada participante foram feitas perguntas adicionais, que variaram de acordo com suas respostas.

Escrita acadêmica e vida acadêmica/profissional

1. Como você aprendeu a escrita acadêmica?
2. Que tipo de escrita acadêmica você mais utiliza?
3. Em que situações você usa a escrita acadêmica??
4. Que tipo de escrita acadêmica é mais difícil para você?
5. Você já vivenciou alguma situação em que lhe fez falta dominar a escrita acadêmica do inglês? Explique.
6. O que é escrita acadêmica para você, ou seja, o que diferencia a escrita “comum” da acadêmica?
7. O que caracteriza uma boa escrita acadêmica do português? E do inglês?
8. Como obter uma boa escrita acadêmica do inglês?
9. Como é medida, em seu contexto profissional, a sua participação em práticas de escrita acadêmica?
10. Como você percebe o impacto dessa avaliação em sua vida profissional?
11. O que você poderia dizer a respeito das práticas de escrita acadêmica em sua universidade?
12. Como acontecem as práticas de escrita acadêmica em sua área de atuação específica?
13. A escrita acadêmica de sua área se difere em relação à escrita acadêmica de outras áreas? De que forma?
14. Por que motivo você publica artigos em inglês? Se nunca publicou, por que motivos os publicaria?
15. Você participa do corpo editorial de alguma revista?
16. Que fatores você leva em consideração para escolher, dentre vários, um texto para ser publicado?
17. Como você revisa textos de seus alunos?
18. Como você orienta alunos que possuem dificuldades com a escrita acadêmica do inglês?
19. Em relação à escrita acadêmica, quais são as dificuldades de seus alunos? Por que você acha que isso ocorre? Como solucioná-las? Como prepará-los para ter menos dificuldades?
20. O que caracteriza um bom título?
21. Quão importante é um bom título?
22. O que caracteriza um bom abstract?
23. Quão importante é um bom abstract?
24. Em que pontos a escrita acadêmica de sua área precisa melhorar? O que precisa ser feito para que isso ocorra?

Internacionalização

25. O que você entende por internacionalização?

26. Como você descreveria a atual situação de internacionalização de sua universidade?
27. Que fatores são responsáveis por promover a internacionalização de uma instituição?
28. Você acha que o inglês é importante para que esse processo ocorra? Explique.
29. Com que frequência os alunos e professores de sua área publicam em periódicos internacionais?
30. Que impacto essa publicação tem no que se refere à internacionalização da sua instituição?
31. Que outras ações de alunos e professores de sua área têm impacto na internacionalização de sua instituição?
32. Você acha que a publicação é um pilar fundamental para a internacionalização?

Workshop Researcher Connect

33. Como o workshop Researcher Connect colaborou para o seu desenvolvimento profissional?
34. Que gênero estudado você achou mais relevante aprender para sua atuação acadêmica/profissional?
35. Depois do workshop, você pretende modificar alguma prática acadêmica que antes realizava? Como?
36. Após o workshop você se sente mais apto(a) a participar da internacionalização de sua universidade? De que forma(s)?
37. Você gostaria de participar de outros cursos ou eventos de escrita acadêmica e/ou promoção da internacionalização de sua universidade?
38. Quem você acha que deveria promover tais cursos ou eventos?

Reflexões finais e passos futuros

39. Você colocou algum de seus objetivos do *Action Plan* escrito ao final do workshop em ação? Por que? Que objetivo gostaria de priorizar?
40. Quais são suas maiores dificuldades para colocar em ação projetos que envolvem a escrita acadêmica em sua universidade?
41. Quem seria beneficiado pela oferta de cursos de escrita acadêmica?
42. Por que motivos professores se inscreveriam em cursos de escrita acadêmica em língua inglesa?
43. Você tem alguma sugestão/proposta para melhorar o ensino de escrita acadêmica em sua universidade?
44. O workshop falou muito acerca de colaboração. Que papel você acha que processos colaborativos podem exercer no ensino/aprendizagem de escrita acadêmica e na internacionalização da UFMG?
45. Como você acha que deveria ocorrer a formação em escrita acadêmica dos alunos de sua instituição? E dos professores?
46. Quem deve ser o(a) responsável por ministrar cursos de escrita acadêmica na universidade?
47. Como podem ser estudadas e ensinadas as características específicas da escrita acadêmica de cada área?