



Escrita na universidade: reflexividade sobre as práticas de Divulgação Científica por estudantes do curso de Letras da Unicamp

Flora Hauschild Armani *



Anna Christina Bentes **



Caio Mira ***



Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE)
Editora Responsável

Anderson Almeida da Silva (UFPE)
Editor de Seção – Linguística

Recebido em 18/08/2025.
Aprovado em 03/12/2025.

Como citar:
ARMANI, Flora Hauschild; BENTES, Anna
Christina Bentes; MIRA, Caio. Escrita na
universidade: reflexividade sobre as práticas de
Divulgação Científica por estudantes do curso
de Letras da Unicamp. *Revista Investigações*,
Recife, v. 39, n. 2, e267569, 2026. DOI:
<https://doi.org/10.51359/2175-294x.2026.267569>

Resumo: Este estudo analisa a apropriação de processos reflexivos por estudantes da disciplina Laboratório de Produção Textual (LabTxt), focada na produção de gêneros de divulgação científica (DC). A partir de autoavaliações, observa-se como a prática de DC, por meio de retextualizações de gêneros acadêmicos, promove formas de reflexividade sobre leitura e escrita. Utilizando as categorias de tópico discursivo e metadiscursivo, identificam-se diferentes textualizações nas respostas dos estudantes. Os resultados revelam que a reflexividade não se manifesta homogeneamente nas respostas dos alunos e que a proposta, ao articular ensino, pesquisa e extensão com a DC, constitui uma experiência formativa relevante.

Palavras-chave: Letramentos acadêmico-científicos. Divulgação científica. Texto. Reflexividade.

* Universidade Estadual de Campinas. Mestranda em Linguística pela Unicamp. E-mail: floraarmani@gmail.com.

** Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular do Departamento de Linguística da Unicamp. Doutora em Linguística pela Unicamp e pós-doutora em Antropologia pela Universidade da Califórnia em Berkeley. E-mail: acbentes@unicamp.br.

*** Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Linguística da Unicamp. Doutor em Linguística pela Unicamp. E-mail: caiomira@unicamp.br.



I INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a produção textual nos cursos de graduação e de pós-graduação e a Divulgação Científica (doravante DC) tem ocupado cada vez mais espaço nas pautas das universidades. A formação acadêmica enfrenta o desafio de preparar estudantes para atuarem tanto no domínio dos gêneros textuais específicos de seu campo de atuação quanto na comunicação ampla do conhecimento científico. Em um contexto social marcado pela desinformação e por percepções públicas equivocadas sobre a universidade, torna-se fundamental formar estudantes de graduação capazes de produzir, interpretar e divulgar o conhecimento científico de modo crítico e socialmente engajado. Diante desse cenário, a articulação entre o ensino de produção textual e a prática da DC configura-se como uma prática de mediação do conhecimento em duas perspectivas que se complementam: primeiramente, a perspectiva que afirma a necessidade de um trabalho orientado de *leitura* e de *escrita* de gêneros do discurso acadêmico; e em segundo lugar, a perspectiva que afirma a necessidade de um trabalho orientado para a produção de textos de DC, incentivando os graduandos a elaborarem formas de comunicação científica voltadas a diferentes públicos e esferas sociais.

A disciplina Laboratório de Produção Textual (doravante LabTxt), oferecida aos ingressantes do curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é um exemplo significativo dessa articulação. Seu objetivo principal é desenvolver, desde o início da graduação, letramentos acadêmico-científicos combinados a práticas discursivas de DC, por meio da leitura de dissertações e teses, produção de resenhas descritivas e elaboração de materiais multimodais como vídeos e *podcasts*. Tal proposta permite que os estudantes se apropriem tanto de conhecimentos de base textual-discursiva como de conhecimentos metodológicos sobre o fazer acadêmico-científico, ao mesmo tempo que

aprendem a recontextualizar e reelaborar esses conhecimentos para diferentes públicos e formatos de circulação.

Consideramos que a noção de *texto*, e, portanto, de produção textual, longe de remeter a um objeto estático e acabado, deve ser compreendida como uma prática em movimento, marcada por dinâmicas de produção e interpretação ancoradas na ação de sujeitos em práticas sociais específicas. Conforme argumenta Bentes (2024), os textos são resultados de ações humanas de textualização. Nessa perspectiva, os textos e as textualidades configuram-se como processos e produtos em construção no interior de práticas sociais, nas quais os sentidos são negociados e construídos de forma situada.

A inserção no campo acadêmico, então, implica a apropriação de práticas de leitura e escrita que resultam na compreensão e produção de textos socialmente situados. Esses textos não apenas circulam em eventos acadêmicos específicos, como também constituem formas de participação social vinculadas aos chamados letramentos acadêmico-científicos. Tais letramentos delimitam modos particulares de textualização e, nesse sentido, os estudantes são convocados a desenvolver competências que lhes possibilitem compreender e produzir textos de acordo com os padrões discursivos legitimados nesse espaço institucional. Trata-se, portanto, de um processo de ingresso em uma dimensão da cultura letrada marcada por normas, gêneros e finalidades específicas, em que a atuação significativa depende da relação com as práticas de leitura e escrita demandadas pelo meio acadêmico (Bentes; Carnin; Mira, 2025).

Partindo desses pressupostos, o presente artigo objetiva analisar os modos de emergência da reflexividade nas respostas de estudantes em formulários autoavaliativos da disciplina LabTxt sobre o processo de leitura de uma dissertação e/ou tese e de produção de uma resenha. A partir de uma abordagem qualitativa, são analisadas as respostas individuais e anônimas dos licenciandos, evidenciando as estratégias metadiscursivas mobilizadas quando da reflexão sobre suas práticas de leitura e produção textual.

A partir deste ponto, apresentamos a organização do artigo, que se encontra estruturado em quatro seções. A seção *Divulgação Científica e produção textual: uma experiência prática* apresenta a articulação entre produção textual e DC no contexto da disciplina LabTxt. Em seguida, na seção *A reflexividade*, promove-se uma discussão acerca dos conhecimentos mobilizados pelos sujeitos em suas práticas sociais e acerca da capacidade autorreflexiva demandada pelas atividades de leitura e escrita.

Na sequência, o *Percurso Metodológico* detalha a estrutura dos questionários e a metodologia adotada para analisar as respostas dos estudantes; além disso, propõe a categoria do *continuum* metadiscursivo para compreender o nível de reflexividade dos licenciandos durante o processo de leitura e escrita. A seção de *Análise dos dados* explora o modelo analítico adotado neste estudo, ancorado nas noções de tópico discursivo e de *continuum* metadiscursivo. Por fim, a última seção, *Considerações finais*, discute os resultados da análise, com destaque para os modos como a reflexividade integra a experiência de leitura e produção de texto dos campos acadêmico-científico e da DC.

2 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

A Divulgação Científica (DC) emerge como uma atividade fundamental para a circulação social do conhecimento produzido no campo acadêmico-científico, especialmente quando pensamos a ciência como uma prática situada em um “campo”, tal como proposto por Bourdieu (1982; 2004). Nesse campo, que é, como define o autor, por natureza um espaço de relações, disputas e hierarquias acerca da autoridade e legitimação científica entre os diferentes atores que o compõem, de modo que a linguagem que dá forma aos saberes produzidos cumpre um papel decisivo.

No interior desse campo, desponta a necessidade de produção de textos especializados, que tematizam questões ligadas ao desenvolvimento de ideias, conceitos, formulações, experiências ou outras possibilidades de construção de saberes baseados no método científico (Laville; Dionne, 1999). Por meio dessa linguagem, empregada no interior do campo e performatizada por seus atores, são construídas as condições de legitimação científica e são estabelecidos os limites entre o que circula apenas entre os pares e o que pode ou precisa alcançar outros e novos públicos.

Esse panorama inicial coloca a necessidade de se compreender a DC como mais que uma “tradução” simplificada da ciência para a sociedade. As práticas de divulgação científica buscam transformar o conhecimento científico em um recurso coletivo e público. Para isso, são empregadas diferentes estratégias, que vão desde a recontextualização e a adaptação da linguagem especializada até a reformulação e a “tradução” do discurso científico, passando também por processos de transmissão e partilha desses saberes, como a transmissão do conhecimento e o diálogo entre diferentes campos e esferas sociais. Esses processos acontecem por meio da mobilização consciente e ativa de diferentes gêneros do discurso (Bentes; Mira; Carlin, 2025).

Nesse sentido, é pertinente destacar que *a comunicação da ciência* e a DC operam em esferas que, embora próximas, não são idênticas: a primeira volta-se às relações internas ao campo científico, aos textos e gêneros que circulam entre cientistas e especialistas; a segunda, por sua vez, precisa lidar com processos de recontextualização e ressignificação, ajustando a linguagem e as estratégias discursivas para torná-las acessíveis e socialmente pertinentes a públicos diversos (Grillo, 2013).

Ao mesmo tempo, o diálogo entre essas esferas — comunicação científica e DC — exige que o cientista e demais atores da produção do conhecimento se tornem mais ou menos inseridos na própria “cultura científica” que habitam, como apontam Vogt e Morales (2017). Isso implica reconhecer que a *expertise* necessária para dialogar com os pares da própria comunidade acadêmica — que se materializa em gêneros e linguagens

fortemente especializados — nem sempre dá conta da complexidade que surge quando a comunicação precisa transitar para além dessas fronteiras. Outros atores precisam entrar em cena, como por exemplo, jornalistas e cientistas que se dedicam a recontextualizar o conhecimento, tornando-o inteligível e socialmente relevante para públicos mais amplos.

Nesse processo, a linguagem científica passa por uma verdadeira transformação, incorporando recursos que favorecem a aproximação entre o saber especializado e a sociedade em geral. Isso inclui o uso de analogias, comparações, metáforas, mudanças de registro e outras formas criativas de retextualização que buscam captar o interesse e a imaginação do público, sem renunciar à consistência científica (Bentes; Mira; Carnin, 2025).

Esse tipo de trabalho, entretanto, não depende exclusivamente da *expertise* acumulada por longos anos de carreira. A proposta é que ele pode (e deve) ser cultivado desde o início da formação universitária, incentivando jovens cientistas a exercitarem essa flexibilidade discursiva e a dialogarem com outras esferas sociais desde cedo, enquanto práticas textual-discursivas desenvolvidas no âmbito dos letramentos acadêmicos-científicos (Bentes; Mira, Carnin, 2025; Bentes; Armani, *no prelo*).

Esse cenário complexo, em que a universidade e os pesquisadores universitários ocupam um lugar central, lança novos desafios e novas responsabilidades, especialmente no que diz respeito à formação de futuros cientistas e à emergência e consolidação de letramentos científicos entre os diversos públicos. Nesse sentido, a discussão segue parte da premissa de que a DC necessita articular-se cada vez mais com o ensino e a extensão universitária, transformando-se em um tipo de ação capaz de promover maior engajamento entre o *locus* de produção de conhecimento científico e a sociedade.

A partir dessa premissa, a disciplina Laboratório de Produção Textual (LabTxt) foi concebida em 2019 como componente curricular para o primeiro ano da licenciatura em Letras. A LabTxt propõe o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e reflexão sobre os usos da linguagem no espaço acadêmico.

A disciplina tem caráter laboratorial e engaja os alunos em tarefas que simulam práticas reais da comunidade acadêmica, como a resenha e o resumo de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação. Por meio dessas leituras, os estudantes exercitam a retextualização e a recontextualização desses materiais, produzindo textos que, além de servirem como exercícios acadêmicos, podem também alimentar produtos de DC. E, além do contato com esses importantes gêneros acadêmicos, os estudantes também produzem um gênero de DC (vídeo ou *podcast*). Assim, no conjunto de ofertas da disciplina, de 2019 a 2024, aproximadamente 370 discentes produziram 184 resenhas e resumos e 149 vídeos/podcasts produzidos a partir das dissertações e teses resenhadas pelos estudantes (Bentes; Mira; Carnin, 2025).

Esse tipo de produção nos anos iniciais da graduação mobiliza debates e iniciativas para desenvolver práticas de leitura e escrita indispensáveis ao fazer acadêmico-científico. Ao ingressarem na universidade, os estudantes enfrentam um ambiente mais autônomo e especializado, que exige habilidades e práticas leitoras e escritoras distintas daquelas desenvolvidas na educação básica:

Essas práticas configuram-se como novas porque pressupõem a compreensão de novos objetos e temáticas, tais como os fundamentos epistemológicos de uma área científica, as diferentes teorias, os inúmeros conceitos e as metodologias específicas de pesquisa de um determinado campo do conhecimento (Bentes; Mira; Carnin, 2025, p. 120).

Assim, esse formato prático da LabTxt coloca para o discente um duplo desafio. Por um lado, ele precisa familiarizar-se com os processos que sustentam a construção do conhecimento científico, desenvolvendo competências para a leitura crítica e analítica dessas produções. Por outro, o estudante precisa retextualizar os conteúdos e/ou os resultados articulados em gêneros acadêmicos densos e especializados, como teses e dissertações, elaborando produtos de natureza multimodal (vídeos ou *podcasts*) que possam circular em outros espaços sociais e que possam dialogar com públicos externos à academia. Dessa forma, a disciplina opera como um laboratório de letramento científico e textual, formando jovens

pesquisadores que, desde o início da graduação, são incentivados a compreender a linguagem como ferramenta para buscar tornar a ciência e o conhecimento científico um bem coletivo.

Nesse sentido, o ponto norteador da disciplina é conceber a DC como uma atividade resultante do ensino de produção textual no campo acadêmico-científico e, ao mesmo tempo, também como uma atividade de extensão universitária desde o início da formação no ensino superior, funcionando como um elo entre o conhecimento produzido no campo acadêmico-científico e a sociedade. Em LabTxt, o objetivo é que, ao se inserirem no conjunto de práticas textuais e discursivas e produzirem gêneros do discurso exigidos para o exercício da vida universitária, os estudantes possam também refletir sobre o fazer científico e o campo acadêmico, desenvolvendo uma profunda reflexividade. Para isso, o foco da metodologia do curso recai sobre a mediação e orientação sobre as práticas dos estudantes, e não em um ensino expositivo e enrijecido de modelos e gêneros textuais (Bentes; Mira; Carnin, 2025).

Essa dimensão reflexiva também abarca os instrumentos que acompanham a disciplina: ao longo do semestre, os estudantes são convidados a responder a formulários que registram suas percepções sobre a própria trajetória de leitura, escrita, reescrita e produção do material de divulgação. Aplicados regularmente a todas as turmas desde 2021, esses questionários que incluem tanto questões objetivas quanto discursivas têm a finalidade de incentivar uma atitude metadiscursiva em relação às próprias produções textuais. Dessa maneira, os formulários funcionam como mais uma estratégia para promover a reflexividade, consolidando a proposta da LabTxt como um espaço em que os estudantes aprendem, produzem e, sobretudo, refletem sobre o conhecimento científico e suas formas de circulação (Bentes; Armani, *no prelo*).

3 A REFLEXIVIDADE

O problema da reflexividade escapa ao campo estritamente linguístico e atravessa diversos campos das ciências humanas e sociais, sendo definida e discutida sob diferentes perspectivas. Morato (2005; 2023), por exemplo, propõe que a reflexividade não deve ser concebida como uma faculdade mental autônoma, anterior à linguagem, mas como uma competência socialmente situada, ativada nas práticas comunicativas, um saber em uso que só emerge quando os sujeitos operam em contextos sociais concretos: segundo a autora, “[...] as ações reflexivas dizem respeito a um ‘saber em uso’” (Morato, 2005, p. 47).

Assim, a reflexividade emerge como uma atividade discursivo-cognitiva enraizada na interação e na construção intersubjetiva de sentidos: entende-se que as práticas de linguagem instauram espaços nos quais os sujeitos aprendem a compreender e a atuar conjuntamente sobre objetos simbólicos (Morato, 2023). Por essa perspectiva, fundada na proposta de sociocognição (Tomasello, [1999] 2019; Damasceno, 2025), entende-se que as manifestações reflexivas observadas refletem operações mentais e afetivas implicadas na compreensão de si e do outro, na teoria da mente e na empatia discursiva — capacidades necessárias à participação em práticas sociais complexas, como a comunicação científica.

No campo das ciências sociais, trata-se de uma “[...] caracterização da relação entre conhecimento e sociedade e/ou pesquisador e sujeito, focando na reflexão contínua dos atores sociais em si mesmos e seu contexto social” (Giddens; Sutton, 2017, p. 63). A reflexividade, nesse sentido, estabelece conexões entre conhecimento e vida social, afetando a própria maneira como os sujeitos agem no mundo. Giddens (2008, p. 700-701) exemplifica isso ao afirmar que a leitura de uma sondagem eleitoral pode levar um indivíduo a mudar sua própria intenção de voto — um claro caso em que o conhecimento produzido interfere diretamente na prática social.

Ainda no campo das ciências sociais, essa concepção é aprofundada por Bourdieu (2024, p. 51), que entende a reflexividade como mais do que um simples retorno do sujeito sobre si: ela implica um processo de objetivação sistemática das categorias de pensamento que estruturam o próprio olhar sobre o mundo. Tal objetivação exige o uso dos instrumentos científicos para analisar não apenas o objeto empírico, mas também a posição do próprio pesquisador no espaço social, assim como as condições de produção do conhecimento. Em Bourdieu e Wacquant (1992, p. 40 *apud* Adams, 2006), essa prática reflexiva é definida como “[...] a exploração sistemática das categorias de pensamento não pensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensamento” (p. 515)¹.

Nesse contexto, a reflexividade se articula diretamente à noção de *habitus*, tal como proposto por Bourdieu (1982), entendido como um conjunto de disposições incorporadas, históricas e socialmente situadas, que orientam as práticas, percepções e classificações dos agentes. Adams (2006) observa que o processo reflexivo é, paradoxalmente, uma forma de *habitus*: uma disposição incorporada que emerge em determinados campos — como o científico — em que se torna exigência e produto da própria prática. Nas palavras do autor:

No esquema de Bourdieu, o processo reflexivo, paradoxalmente, é em si uma forma de *habitus*, um constituinte exigido de um determinado campo; e são os campos científicos e acadêmicos que tendem a gerar reflexividade como uma exigência do *habitus*-campo; embora a reflexividade possa emergir potencialmente em qualquer lugar em situações de “crise”. No entanto, não se trata de uma reflexividade transcendente; é simplesmente um requisito processual dentro desse campo; uma forma necessária de capital cultural coletivo, que se torna enraizada na agência individual. Assim, a reflexividade é tanto o resultado habitual das exigências do campo quanto qualquer outra disposição. A reflexividade se torna, em certo sentido, a própria “sensação do jogo” à qual ela é inicialmente definida em oposição. (Adams, 2006, p. 515)².

Nesse sentido, os autores propõem que a reflexividade é fundamental para compreender a relação entre conhecimento e sociedade, entre o sujeito que pesquisa e o objeto que estuda. Ela vai além da autorreferência: trata-se de uma forma sistemática de examinar as categorias que moldam nosso

¹ No original: “the systematic exploration of the unthought categories of thought that delimit the thinkable and predetermine the thought”.

² No original: “In Bourdieu’s scheme, the reflexive process, paradoxically, is itself a form of *habitus*, a required constituent of a particular field; and it is the scientific and academic fields that tend to generate reflexivity as a *habitus*-field requirement; though reflexivity can potentially emerge anywhere in ‘crisis’ situations. It is not a transcendent reflexivity however; it is simply a procedural requirement within that field; a necessary form of collective cultural capital, which becomes engrained in individual agency. Thus reflexivity is as much the habitual outcome of field requirements as any other disposition. Reflexivity becomes, in a sense, the very ‘feel for the game’ that it is initially defined in opposition to”.

próprio olhar sobre o mundo e, nesse sentido, um componente indispensável da própria prática científica. Dessa forma, a reflexividade científica consiste tanto em um requisito processual quanto em uma disposição incorporada pelos agentes que participam do campo, sendo indispensável para que eles desenvolvam o que Bourdieu chama de “sensação do jogo” científico, conforme mencionado por Adams (2006).

Sob uma perspectiva mais antropológica, Agha (2007, p. 17) defende que “[...] os seres humanos rotineiramente se envolvem em formas de atividade reflexiva, a saber atividades nas quais os signos comunicativos são usados para tipificar outros signos perceptíveis”³. Essa reflexividade está implicada nas interações cotidianas e pode ser observada, por exemplo, nas formas pelas quais os falantes mobilizam normas semióticas para destacar identidades sociais, negociar significados ou construir contrastes enunciativos. Por meio da linguagem, essas ações reflexivas permitem que os sujeitos interroguem normas, revelem tensões e articulem posicionamentos, o que vincula a atividade semiótica à própria constituição das relações sociais e políticas (Agha, 2007, p. 13). Essa dimensão reflexiva evidencia que o conhecimento científico não é apenas produzido e transmitido, mas também continuamente reavaliado e reconfigurado pelos agentes que o mobilizam.

Ao articular essas diferentes concepções, entende-se que a reflexividade não se restringe a um nível individual da consciência, mas constitui o próprio modo como o conhecimento e a linguagem científica circulam e se transformam — e, por extensão, como a própria ciência e a DC são compreendidas e praticadas. Isso reforça a compreensão de DC que é ora proposta, para além da simples tradução entre linguagens especializadas e não especializadas, a atividade de DC mobiliza um tipo específico de reflexividade. Essa postura reflexiva permite que a própria prática da DC funcione como um momento em que o conhecimento científico é reinterpretado, tornado mais próximo do público e recolocado em novos circuitos de sentido — uma operação que, ao fim, contribui para que o entendimento sobre o que é ciência e o que é divulgar também se amplie e se torne mais complexo.

³No original: “Human beings routinely engage in forms of reflexive activity, namely activities in which communicative signs are used to typify other perceivable signs”.

Pensando de maneira aplicada à produção textual, o problema da reflexividade atinge ainda outras facetas. Hyland (2017) aponta que, para análise de textos especializados, as reflexões sobre o componente *meta* da linguagem estão na ordem do dia, tendo em vista que a autorreflexividade da linguagem não só dá conta da descrição do uso linguístico, mas também está ancorada em usos sociais da linguagem, tais como os processos que sustentam a própria construção do conhecimento científico.

Tem-se, aqui, uma vertente teórica aponta para um entendimento mais amplo da reflexividade ao não antagonizar linguagem e metalinguagem, entendendo que ultrapassa a mera descrição técnica da linguagem, pois envolve os processos intersubjetivos e sociocognitivos pelos quais os interlocutores constroem sentidos e percebem, avaliam e agem no mundo (Authier-Revuz, 1998; Hyland, 2005; 2017; Jubran, 2005; 2009; Morato, 2005). Nessa linha, a reflexividade da linguagem está profundamente entrelaçada à construção social do conhecimento (Antos, 2005) e à própria percepção que os sujeitos têm da ciência que produzem, leem e reescrevem.

No campo da divulgação científica, esse componente reflexivo assume um papel estratégico. Como destacam Hyland (2005; 2017) e Jubran (2005; 2009), o metadiscorso, ao evidenciar a estrutura textual e a atividade enunciativa, permite que o autor organize o conhecimento de forma inteligível, persuasiva e situada para públicos diversos: “[...] o significado de um texto é o resultado desses dois elementos trabalhando juntos: uma integração da fala sobre o mundo experiencial e como isso se torna coerente, inteligível e persuasivo para um público específico (Hyland e Tse, 2004)” (Hyland, 2017, p. 18)⁴. Assim, a reflexividade que emerge dessas práticas leva os próprios produtores a compreenderem o que significa o campo acadêmico e seu *habitus* (Bourdieu, 1982).

Ao fim, esse movimento reflete-se diretamente na formação que a LabTxt busca proporcionar. Por meio da prática constante da escrita reflexiva e do uso de instrumentos como os formulários autoavaliativos, os estudantes são levados a compreender a própria produção textual como um laboratório reflexivo, em que pensar a ciência e pensar a linguagem caminham

⁴ No original: “The meaning of a text is the result of these two elements working together: an integration of talk about the experiential world and how this is made coherent, intelligible and persuasive to a particular audience (Hyland and Tse, 2004)”.

juntos (Bentes; Armani, *no prelo*). Essa experiência, por sua vez, reforça a percepção da ciência e da produção textual acadêmica como um processo dinâmico e da DC como uma prática interna ao campo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme anteriormente descrito, uma das atividades da disciplina em questão consiste na resposta a uma série de formulários que são disponibilizados aos alunos ao longo do semestre. Ao todo, os estudantes respondem individual e anonimamente a um conjunto de seis formulários com perguntas objetivas e discursivas que têm diferentes objetivos em relação ao incentivo à reflexão sobre os seus processos de leitura e de escrita desenvolvidos.

Os dois primeiros formulários concentram-se na reflexão sobre as dificuldades e os aprendizados envolvidos na produção da resenha, com ênfase nas práticas de leitura e de escrita. O terceiro amplia esse foco, solicitando que o estudante analise também a elaboração do resumo, articulando os dois gêneros. O quarto formulário aborda a produção de vídeo ou *podcast* de DC, incentivando a análise do processo comunicativo e de popularização da ciência. Já o quinto fomenta a reflexão sobre as possibilidades de aplicação do conteúdo da disciplina no ensino, aproximando teoria e prática. Por fim, o sexto formulário propõe uma autoavaliação mais ampla, voltada à participação na disciplina como um todo e às atividades realizadas ao longo do semestre (Bentes; Armani, *no prelo*).

De modo a tentar capturar a reflexividade presente no curso do processo da disciplina, foram desenvolvidas análises textuais sobre cada uma das respostas dos formulários autoavaliativos respondidos pelos estudantes⁵ nas turmas ofertadas no segundo semestre de 2022, considerando o enunciado da pergunta feita no contexto do formulário (Fávero; Andrade; Aquino, 2006), e elementos da materialidade textual. Tais turmas foram

⁵ A pesquisa desenvolvida com dados de seres humanos foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 67001923.9.1001.8142).

selecionadas por duas razões: a) o fato de a metodologia da disciplina encontrar-se mais consolidada em termos metodológicos; e b) o fato de a disciplina ter sido ofertada de modo presencial, ao contrário dos dois anos imediatamente anteriores, quando a oferta aconteceu remotamente devido à pandemia de covid-19.

Nesta etapa de análise, o foco recai sobre algumas perguntas de um dos seis formulários aplicados ao longo do semestre: o terceiro formulário (F3), cujo objetivo é aprofundar a reflexão dos estudantes sobre o processo de produção dos gêneros de DC, o resumo e a resenha. O Formulário 3 é composto por três questões discursivas: a primeira investiga as principais dificuldades enfrentadas na confecção do resumo (F3Q1); a segunda explora de que forma o trabalho de escrita e reescrita da resenha contribuiu para a compreensão dos processos de leitura e produção textual no contexto acadêmico (F3Q2); e a terceira solicita a identificação de três diferenças percebidas entre a versão inicial e a versão final da resenha (F3Q3). Ao todo, foram registradas 53 respostas para cada uma das perguntas de F3, totalizando 159 respostas no conjunto.

Quadro 1: Perguntas do Formulário 3

Formulário	Questão discursiva	
F3	Q1	Quais foram suas maiores dificuldades na confecção do resumo?
	Q2	Como você acha que o trabalho de escrita e reescrita da resenha auxiliou a sua compreensão dos processos de leitura e produção de textos acadêmicos em geral? (Escrever pelo menos um parágrafo de dez linhas)
	Q3	Cite três principais diferenças que você consegue perceber entre a primeira versão de sua resenha e a última versão.

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses dados foram analisados à luz de duas categorias classificatórias que permitiram a identificação de padrões que fossem recorrentes no conjunto amplo de respostas dos alunos diante das questões. Assim, todos os textos lidos foram classificados em termos dos *tópicos discursivos* (Jubran,

⁶ “[...] a centração, que abrange: a) a concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal; b) a relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo; c) a pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais” (Jubran, 2006, p. 35).

⁷ “[...] a organicidade é manifestada por relações de interdependência tópica que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, vertical, conforme as dependências de super ou subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência com que são tratados na interlocução; no plano linear, de acordo com as articulações inter tópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos na linha do discurso” (Jubran, 2006, p. 36).

2006; 2009) presentes nas respostas e em termos do *continuum* metadiscursivo no interior do qual as respostas podem ser alocadas (Bentes; Armani, *no prelo*).

Em relação à noção de tópico discursivo, conforme proposto no contexto do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), trata-se de uma unidade de análise para textos que vai além da frase, focando em fatores pragmáticos e centrada em um tema específico: “[...] tomado no sentido de ‘acerca de’, o tópico manifesta-se, na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferível, concernentes entre si e em relevância num determinado porto da mensagem” (Jubran *et al.*, 2002, p. 344).

A identificação e organização dos tópicos e subtópicos foi feita, fundamentalmente, a partir de expressões referenciais (Jubran *et al.*, 2002) explícitas ou implícitas, modificadores e verbos de natureza meta, seguindo a proposta de tópico discursivo de Jubran (2006), concentrada em duas propriedades definidoras: a centração⁶ e a organicidade⁷.

Em relação ao *continuum metadiscursivo*, este é postulado considerando-se tanto a explicitude e não explicitude do componente meta na materialidade textual (Bentes; Armani, *no prelo*). Nesse sentido, a proposta é a de observar como a reflexividade do discurso se manifesta de forma gradativa, dada a postulação de diferentes níveis de explicitude e de diferentes recursos linguísticos, a saber: (i) a extensão do texto e a discursivização (D); (ii) uso de linguagem e vocabulário técnico (T); e (iii) a apropriação explícita de conceitos e/ou do processo de leitura e produção de textos (A), considerando o uso de paráfrases e analogias, por exemplo, para explicar conceitos e descrever processos concernentes à leitura e produção textual (Bentes; Armani, *no prelo*).

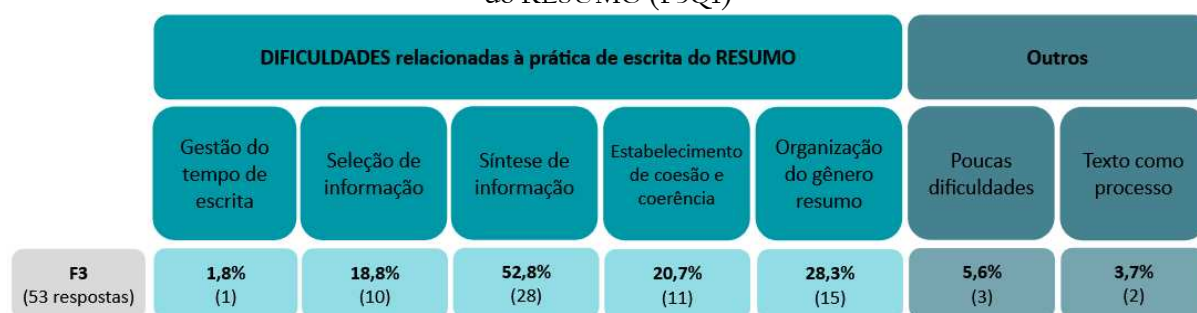
Por meio desses dois critérios de classificação, entende-se que seja possível analisar mais detalhadamente os textos dos estudantes, permitindo identificar não apenas sobre o que o texto tratou (tópico discursivo), mas também as atividades reflexivas e metadiscursivas performatizadas pelos estudantes em relação a seus processos de leitura e produção textual de gêneros discursivos do campo acadêmico.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionado na seção anterior, a análise das respostas ao Formulário 3 (F3) foi conduzida com base em dois critérios complementares: a identificação de tópicos discursivos recorrentes nos textos e a observação do grau de reflexividade presente nas formulações dos estudantes, considerando a proposta de um *continuum* metadiscursivo (Bentes; Armani, *no prelo*). Esse duplo olhar permitiu não apenas mapear sobre o que os estudantes falam quando escrevem sobre seus próprios processos de produção textual, mas também como eles falam: se de forma mais ou menos consciente, explícita e conceitualmente apropriada.

A primeira questão discursiva analisada, “Quais foram suas maiores dificuldades na confecção do resumo?” (F3Q1), deu origem a dois tópicos principais, conforme sistematizado na Figura 1: (i) Dificuldades relacionadas à prática de escrita do resumo, tópico predominante e mais densamente desenvolvido nas respostas, e (ii) um conjunto de respostas mais dispersas e que não se enquadram no hiperônimo anterior.

Figura 1: Respostas de F3 (TARDE/NOITE) sobre DIFICULDADES na confecção do RESUMO (F3Q1)



Fonte: elaborado pelos autores.

Dentre os subtópicos que geraram o primeiro agrupamento, destaca-se de maneira expressiva aquele relacionado à *síntese de informações*, presente em aproximadamente 52,8% das respostas. Essa dificuldade é verbalizada por

⁸ A proposta de codificação dos textos é: o Formulário (Fx); a Questão discursiva (Qy); as respostas (Rz); o período de oferta de LabLabTxt, tarde (T) ou noite (N). Assim, temos, por exemplo, a identificação F1Q2R15N para a décima quinta resposta dada à segunda questão do formulário 1, na turma do noturno. Também é pertinente observar que não foi feita qualquer alteração nos textos aqui mostrados, de modo que estão transcritos da forma como os alunos enviaram.

meio de diferentes recursos linguísticos e discursivos, com variados graus de elaboração metadiscursiva. Por exemplo:

Exemplo 1) A dificuldade de resumir (risos). Sintetizar um texto tão grande em apenas um parágrafo é complicado. Mas acredito que resumir ajuda a entender do que o texto se trata. Muitas informações que gostaríamos de colocar no resumo, depois de reescrevê-lo algumas vezes, percebemos que eram informações secundárias no trabalho. (F3Q1R18T)⁸

Exemplo 2) Condensar um mundo de informações em 200 palavras. (F3Q1R22N)

Exemplo 3) Criar um fio condutor que sintetise suficientemente as informações do trabalho, sem que seja muito longo ou parecido com o resumo original (F3Q1R20T)

As respostas revelam, de diferentes formas, a dificuldade dos estudantes em sintetizar informações de textos extensos em resumos concisos. Todos eles mencionam explicitamente a complexidade de reduzir um grande volume de informações a um espaço limitado, recorrendo a diferentes recursos textual-discursivos para falar dessa atividade de sumarização.

No Exemplo 1, o discente descreve algumas das etapas de produção escrita, incluindo a reescrita e a importância da seleção pertinente e relevante de informações com base no texto-fonte. O excerto mostra um alto grau de discursivização (D) e evidência de apropriação conceitual (A). Ainda que o vocabulário não possa ser caracterizado como técnico, há um movimento de objetificação do próprio fazer (Bourdieu, 2024).

Já nos exemplos 2 e 3, o nível de discursivização é menor, mas ainda se nota o esforço de refletir sobre o processo: o Exemplo 2 apresenta uma formulação breve, com baixo grau de discursivização (D), sem vocabulário técnico (T) nem apropriação conceitual (A), embora a expressão nominal metafórica “um mundo de informações” indique uma percepção da complexidade da tarefa; e, em 3, o uso de outra expressão metafórica “fio condutor” sugere a apropriação do conceito de coerência textual, indicando que não se trata apenas de reduzir informações, mas de manter a clareza e a

estrutura lógica do texto, além de buscar estabelecer diferenças entre seu próprio resumo e o resumo original — ainda que sem nomear essa atividade conceitualmente (T). Assim, esse trecho também antecipa um segundo subtópico identificado nas respostas: o *estabelecimento de coesão e coerência textual*, presente em 20,7% das respostas (Figura 1).

Nesse subtópico, observa-se uma diversidade de formas pelas quais os estudantes tematizam a coesão e a coerência, com diferentes graus de explicitação conceitual. Há, por exemplo, casos em que os respondentes mobilizam diretamente termos técnicos, como:

Exemplo 4) Pra mim a maior dificuldade foi resumir um grande número de informações de forma concisa e coesa sem deixar de fora coisas importantes. (F3QIR03N)

Exemplo 5) A maior dificuldade foi encaixar frases coerentes e que dessem conta de explicar os objetivos da dissertação. (F3QIR18N)

⁹ Segundo Koch (2002), modificadores podem ser adjetivos, sintagmas preposicionais e orações relativas.

Os dois exemplos mostram a mobilização de conceitos, por meio de referentes e modificadores⁹ metadiscursivos, tais como “de forma concisa e coesa” (Exemplo 4) e “frases coerentes” (Exemplo 5), demonstrando uso preciso de linguagem técnica (T). Por outro lado, há exemplos como o 3, em que com o uso da descrição definida “um fio condutor”, como dissemos anteriormente, revela um conhecimento sobre os processos de estabelecimento da coerência, ainda que sem mencioná-la diretamente. Já no Exemplo 6, menciona-se explicitamente um recurso coesivo¹⁰, “os articuladores”, o que revela não apenas o uso de um termo técnico (T), como também a apropriação de conceitos, já que o estudante compreende que o uso de “articuladores mais adequados” auxilia na apresentação resumida das “principais ideias da dissertação”.

Exemplo 6) Conseguir manter o limite de palavras enquanto buscava os articuladores mais adequados para resumir as principais ideias da dissertação. (F3QIR21T)

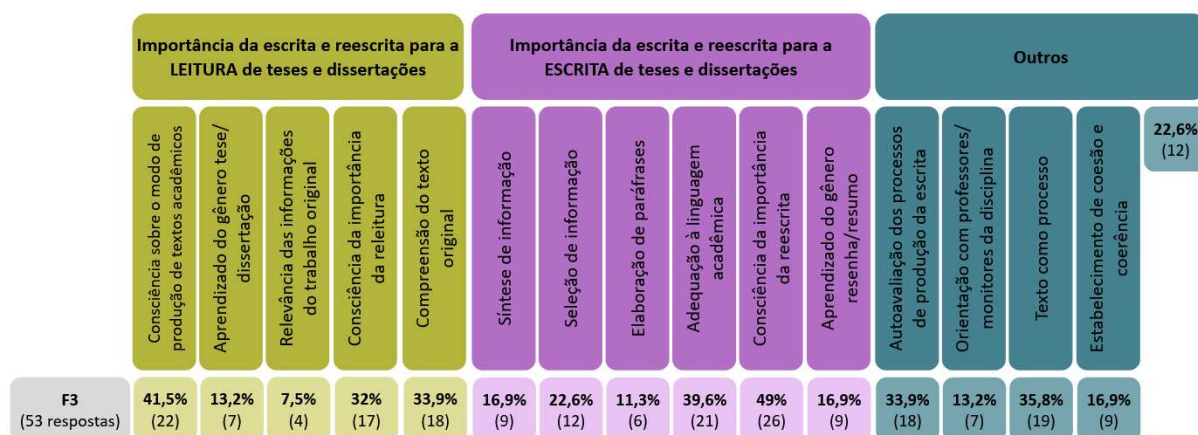
A segunda questão do terceiro formulário, “Como você acha que o trabalho de escrita e reescrita da resenha auxiliou a sua compreensão dos

¹⁰ “A conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto” (Koch, [1993] 2021, p. 21).

processos de leitura e produção de textos acadêmicos em geral? (Escrever pelo menos um parágrafo de dez linhas)” (F3Q2), tematiza o trabalho de escrita e reescrita da resenha no processo de leitura e produção de textos acadêmicos. Ao demandar um parágrafo desenvolvido, de ao menos dez linhas, a pergunta estimula uma discursivização mais extensa (D) — o que revela a emergência de reflexões mais elaboradas.

Os dois tópicos predominantes nas respostas dizem respeito, respectivamente, à *leitura* e à *escrita*, conforme pode ser observado na Figura 2. Contudo, ao contrário de uma oposição entre essas duas práticas, as respostas mais reflexivas evidenciam uma compreensão da interdependência entre elas.

Figura 2: Respostas de F3 (TARDE/NOITE) sobre como o trabalho de escrita e reescrita da RESENHA auxiliou a compreensão dos processos de leitura e produção de textos acadêmicos (F3Q2)



Fonte: elaborado pelos autores.

A leitura dos Exemplos 7 e 8, a seguir, revela como os estudantes compreendem a articulação entre leitura e escrita a partir do exercício de produção e reescrita da resenha acadêmica. Ambos evidenciam um processo de aprendizagem que não se limita ao domínio técnico da escrita, mas implica uma mudança na postura diante dos textos acadêmicos. Nos dois trechos, leitura e escrita aparecem como processos dialógicos, ainda que isso seja construído nas respostas de diferentes formas.

O Exemplo 7 apresenta alto grau de discursivização (D), ao organizar uma sequência de ações interligadas: escrever, voltar ao texto, reler,

reorganizar, adaptar. Ainda que o vocabulário técnico (T) seja pouco mobilizado, a resposta demonstra uma forte apropriação processual (A), ao descrever de forma articulada as etapas de produção da resenha e seus efeitos sobre a leitura do texto-fonte.

Exemplo 7) Conforme escrevemos e reescrevemos, precisamos constantemente voltar à dissertação e reler, o que aumenta nossa compreensão do texto e melhora nosso processo de escrita. a prática constante da mesma coisa (sempre falando do mesmo assunto, reorganizando a resenha e as frases de forma diferente) ajuda a perceber o que parece inapropriado para um texto acadêmico e vamos nos adaptando ao longo do processo (F3Q2R03T)

Aqui, essa integração é marcada pela necessidade de retorno constante ao texto original durante a escrita e reescrita, o que aprofunda a compreensão do texto original e simultaneamente ajusta a escrita: “precisamos constantemente voltar à dissertação e reler”, que indicia o subtópico *consciência da importância da releitura*; além disso, ao afirmar que “aumenta nossa compreensão do texto”, o discente indicia o subtópico *compreensão do texto original*. Paralelamente, se desenvolve o subtópico *consciência da importância da reescrita* ao comentar sobre no que consiste o “processo de escrita”: “a prática constante da mesma coisa (sempre falando do mesmo assunto, reorganizando a resenha e as frases de forma diferente)”. Assim, a resposta evidencia uma concepção processual tanto da leitura quanto da escrita, apontando para uma forma de reflexividade que emerge por meio da compreensão da necessidade de constante reformulação/retextualização. O estudante não apenas relata uma experiência, mas a interpreta à luz de sua transformação como leitor e autor, tematizando a sua adaptação ao “texto acadêmico” como uma prática situada e progressiva.

Sobre a terceira e última pergunta do Formulário 3, “Cite três principais diferenças que você consegue perceber entre a primeira versão de sua resenha e a última versão” (F3Q3), orienta os estudantes a mobilizarem

uma forma específica de reflexividade: a comparação entre a produção da resenha em diferentes momentos do processo de escrita.

As respostas revelam dois tópicos principais: *diferenças em relação à estrutura textual*, considerando as respostas que discorriam sobre aspectos da forma do texto, e *diferenças em relação à apresentação do conteúdo do texto*, considerando as respostas que apontavam aspectos tais como síntese de informações, uso de intertextualidade e de linguagem acadêmica. A análise das respostas evidencia ainda três subtópicos recorrentes: *organização e extensão do texto* (50,9%), *seleção e síntese de informação* (49%) e *adequação à linguagem acadêmica* (47,1%). Vejamos a disposição dos tópicos e subtópicos na Figura 3, abaixo:

Figura 3: Respostas de F3 (TARDE/NOITE) sobre as principais diferenças entre a primeira e a última versão da RESENHA (F3Q3)

	Diferenças em relação à estrutura e organização textual		Diferenças em relação à apresentação do conteúdo do texto				
	Organização e extensão do texto	Estabelecimento de coesão e coerência	Seleção e síntese de informação	Clareza na apresentação da informação	Apropriação dos recursos textuais e discursivos	Uso de intertextualidade	Adequação à linguagem acadêmica
F3 (53 respostas)	50,9% (27)	41,5% (22)	49% (26)	39,6% (21)	11,3% (6)	20,7% (11)	47,1% (25)

Fonte: elaborado pelos autores.

No Exemplo 9, o subtópico “Organização e extensão do texto” é evidenciado por meio de uma comparação estruturante que relaciona o processo de escrita às fases do desenvolvimento humano. Com a primeira versão sendo associada a uma “criança” (“cheia de coisas para dizer, mas sem uma ordem definida”; “muito livre e sem controle”, “até mesmo confuso”) e a última a um “adolescente” que já “sabe como se organizar para se expressar”. Esses objetos de discurso metafóricos são construídos de forma a explicitarem a progressiva melhora da estrutura da resenha, dada a personificação performatizada e as ações atribuídas ao referente, como em “tem problemas de estrutura e organização” e “procura melhorar nesses pontos”. Por fim, a resposta ressalta que o texto “ainda não é um adulto” e

“está amadurecendo”, tendo em vista a percepção da ideia de que a organização textual e a extensão adequada são construídas ao longo do processo de reescrita:

Exemplo 9) A primeira versão era como uma criança, cheia de coisas para dizer, mas sem uma ordem definida, era muito livre e sem controle, o que dizia era até mesmo confuso. A última versão ainda não é um adulto, mas é um adolescente que já está imerso nas regras a serem seguidas, que já se conhece melhor e sabe como se organizar para se expressar. De forma mais direta, a primeira versão tem problemas de estrutura e organização e principalmente de citação, a última procura melhorar nesses pontos, está amadurecendo. (F3Q3R28T)

A linguagem reflexiva revela que o estudante compreende a escrita como um campo de transformação subjetiva, demonstrando apropriação conceitual significativa dos processos textuais (A). Esse tipo de formulação aponta para a construção de um *habitus* reflexivo acerca da produção textual, no qual o estudante mostra que já internalizou processos, ainda que de forma incipiente. A escrita reflexiva torna-se aqui não apenas relato de uma mudança, mas também uma forma de simbolizar e representar a mudança textualmente.

O Exemplo 10, por sua vez, opera com menor extensão textual, mas apresenta linguagem técnica e metalinguística (T e A). A enumeração de expressões nominais de caráter metadiscursivo e metalinguístico como “síntese clara das informações”, “correção de redundâncias” e “palavras mais objetivas” explicita a atenção aos efeitos pragmáticos e estruturais da linguagem, mobilizando estruturas da produção acadêmica, e o tematizando claramente o subtópico *seleção e síntese de informação*:

Exemplo 10) A síntese clara das informações, a correção de redundâncias e a escolha de palavras mais objetivas e mais coerentes para tratar das informações apresentadas. (F3Q3R12T)

Embora mais objetiva e econômica, a resposta demonstra um grau elevado de apropriação conceitual (A), especialmente ao destacar a relação entre clareza, coesão e reescrita (elaboração de síntese, correção de

redundâncias e seleção de vocabulário adequado), desenvolvendo o subtópico *estabelecimento de coesão e coerência*. Cabe observar que foi feita uma escolha por expressões referenciais que contribuem para a tecnicidade da enunciação, sem predicções, mas com a presença de modalizadores, tais como “mais objetivas” e “mais coerentes”, para indicar as mudanças qualitativas entre as versões.

Por fim, o Exemplo 11 é talvez o mais representativo do componente A (apropriação conceitual) no *continuum*. A resposta ilustra com clareza o subtópico *adequação à linguagem acadêmica* ao trazer referentes diretamente ligados a modos de adequação linguístico-discursivas diante do contexto de produção, tais como a forma de nomear a autora, o tempo verbal utilizado e o estilo de linguagem. As predicções revelam inadequações na primeira versão (“chamei a autora pelo primeiro nome”; “usava também palavras no futuro”) e o processo de aprendizado de natureza sociolinguística e metapragmática (“aprendi que é um pouco inadequado”).

Exemplo 11) Na primeira versão eu chamei a autora da tese pelo primeiro nome, sem pensar que o mais apropriado fosse nomeá-la pelo sobrenome. Eu usava também palavras no futuro, como “a autora irá mostrar”, o que eu aprendi que é um pouco inadequado, já que o texto e a proposta já foram defendidos. Por fim, pude adaptar minha maneira de escrita, que era muito subjetiva e pouco prática para um trabalho de divulgação científica, que deveria ser, em primeiro lugar, objetivo e prático. (F3Q3R06N)

O trecho também explicita a reflexão sobre o gênero resenha como texto iniciador da prática discursiva de DC, ao afirmar que esse tipo de escrita deve ser “objetiva e prática”, o que evidencia um deslocamento do foco exclusivamente linguístico para uma compreensão metagenérica. Nessa formulação, observa-se o efeito do retorno reflexivo à prática de escrita, que aponta não apenas para uma mudança na forma do texto, mas também para uma transformação na percepção do papel social do gênero, deslocando-se de um exercício meramente escolar para uma atividade com função social de mediação de conhecimento.

A análise conjunta das respostas às três questões discursivas do terceiro formulário evidencia que os estudantes constroem uma compreensão progressiva e situada da escrita acadêmica e da DC por meio da prática com os gêneros acadêmico-científicos, notadamente o resumo e a resenha. As dificuldades iniciais com a síntese de informações (F3Q1), a percepção do diálogo entre leitura e escrita como forma de compreensão ativa (F3Q2) e a identificação de mudanças estruturais ao longo da reescrita (F3Q3) revelam graus diversos, mas significativos, de reflexividade sobre o próprio fazer discursivo.

A partir da leitura de dissertações e teses e da posterior mediação desses textos para um público não especializado, os alunos não apenas exercitam habilidades textuais, mas também reconfiguram sua relação com o conhecimento científico, assumindo o papel de mediadores e reconhecendo as exigências comunicativas que a DC impõe, tais como coesão, coerência e síntese. Essa experiência, como demonstrado pelas respostas dos alunos, contribui para consolidar (i) uma reflexividade acerca de seus processos textuais e (ii) uma concepção de DC que vai além da mera transposição de linguagem: trata-se de um processo complexo de retextualização, interpretação e reelaboração de conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas evidenciam que a elaboração da resenha de um trabalho acadêmico de fôlego (uma tese ou uma dissertação), considerada uma prática inicial de DC, tal como proposta no contexto da disciplina de Laboratório de Produção Textual (LabTxt), amplia as possibilidades de reflexão dos estudantes sobre a linguagem, o texto e, sobretudo, sobre o próprio campo acadêmico. Ao serem desafiados a ler dissertações e teses e a retextualizá-las para gêneros como o resumo, a resenha e, posteriormente, adaptá-las como materiais multimodais de DC, os estudantes passam a

desenvolver uma consciência mais clara sobre as exigências e competências de uma comunicação no campo acadêmico-científico e também sobre as necessárias adaptações de linguagem para a DC.

Essa experiência, que envolve a leitura ativa de pesquisas acadêmicas e a produção de textos voltados a públicos não especializados, favorece o exercício da reflexividade sobre os processos de produção textual e sobre o campo em que estão inseridos: as respostas analisadas demonstram que esse processo formativo não se dá apenas no plano técnico e material da escrita, mas na constituição de uma prática, de fato reflexiva, na qual os estudantes compreendem a produção textual como prática situada, e a divulgação como atividade crítica de mediação entre campos de saber e esferas sociais distintas. Como destacam Bentes, Mira e Carnin (2025, p. 183), essa tecnologia social permite que os estudantes desenvolvam uma “[...] experiência de produzir DC a partir da compreensão ativa e reflexiva sobre o que é fazer ciência em diferentes áreas do conhecimento”.

É nesse contexto que as práticas autoavaliativas ganham densidade: ao relatar dificuldades, aprendizagens e mudanças na produção dos textos, os estudantes não apenas tematizam sua relação com os gêneros, mas formulam categorias e interpretações sobre o próprio processo de inserção no campo acadêmico, indicando deslocamentos na percepção sobre o que é escrever, compreender e divulgar ciência.

Trata-se, portanto, de uma proposta que articula ensino, pesquisa e extensão a partir de uma prática didática norteadada pela reflexividade, em que a produção de DC se torna um exercício de compreensão dos produtos da ciência e do lugar do próprio sujeito na cadeia de produção e circulação do saber dentro do campo. Como afirmam os autores,

[...] o trabalho de retextualização/recontextualização/transformação de um determinado conteúdo acadêmico-científico leva ao desenvolvimento de um alto grau de reflexividade sobre os temas, os objetos, as metodologias, as formas de análise, os principais resultados, as conclusões e os impactos sociais de uma determinada pesquisa. Os estudantes também passam a ter uma maior consciência sobre como recortar os aspectos mais interessantes de uma determinada pesquisa para que um outro público (leigo, externo, interno etc.) tenha condição de ter

acesso a esse tipo de conhecimento social (Bentes; Mira; Carnin, 2025, p. 184-185).

Nesse sentido, de forma a produzir DC na graduação é necessário o desenvolvimento de uma reflexividade sobre as atividades de leitura e de escrita no campo acadêmico-científico. Acreditamos que, desse modo, uma prática engajada de produção de materiais de DC pode emergir e se consolidar no ambiente universitário ainda na graduação, considerando as comunidades para as quais esses materiais são destinados.

Esse movimento pode auxiliar na resolução de problemas sociais e na mudança de atitude dos diversos agentes quanto ao papel da ciência e da academia na discussão e na busca de soluções para os problemas que a sociedade brasileira enfrenta no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity. *Sociology*, v. 40, n. 3, p. 511-528, 2006.

AGHA, A. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ANTOS, G. Os textos como formas constitutivas do saber: sobre algumas hipóteses para uma fundamentação da lingüística de texto à base de uma teoria evolucionária. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 93-127, 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BENTES, A. C. Texto. In: AZEVEDO, T.; FLORES, V. (org.). *Estudos do discurso: conceitos fundamentais*. São Paulo: Vozes, 2024. p. 239-352.

BENTES, A. C.; ARMANI, F. H. *Reflexividade na escrita acadêmica: uma proposta de continuum metadiscursivo*. *No prelo*.

BENTES, A. C.; MIRA, C.; CARNIN, A. **Divulgação científica, produção textual e práticas extensionistas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2025.

BENTES, A. C.; CARNIN, A.; MIRA, C. C. R. Letramentos acadêmicos. In: MAIOR, R. C. S. (org.). **Dicionário do ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2025. v. 1, p. 234-243.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu – Sociologia**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39, 1982. p. 122-155.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Retorno à reflexividade**. Tradução: Thomaz Kawauche. São Paulo: Unesp, 2024.

DAMASCENO, B. P. Aquisição da teoria da mente, linguagem e cognição social. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 67, p. e025023, 2025. DOI: 10.20396/cel.v67i00.8680297. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8680297>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, C. A. S.; KOCH, KOCH, I. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP. Vol. I – Construção do texto falado, 2006. p. 133-166.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GRILLO, S. V. C. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013 (Tese de livre-docência).

HYLAND, K. **Metadiscourse**. Londres: Continuum, 2005.

HYLAND, K. Metadiscourse: What is it and where is it going?. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 113, p. 16-29, 2017.

JUBRAN, C. A. S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. Vol. II – Níveis de análise linguística, 2002. p. 341-377.

JUBRAN, C. A. S. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 219-241.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 33-42, 2006.

JUBRAN, C. A. S. O metadiscurso entre parênteses. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 293-303, set./dez. 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2021 [1993].

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG, 1999.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 243-263.

MORATO, E. M. “Âncoras na deriva simbólica” – textos como formas de cognição social. **Revista da Anpoll**, [s. l.], v. 54, p. e1901, 2023. DOI: 10.18309/ranpoll.v54i1.1901. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1901>. Acesso em: 26 nov. 2025.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1999] 2019.

VOGT, C.; MORALES, A. P. Espiral, cultura e cultura científica. **ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/espiral-cultura-e-cultura-cientifica/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Writing in the University: reflexivity on Science Communication practices by students of the Language and Literature program at Unicamp

Abstract: This study analyzes the appropriation of reflexive processes by students enrolled in the Text Production Laboratory (LabTxt) course, which focuses on the production of science communication (SC) genres. Based on self-assessments, it examines how the practice of SC, through the retextualization of academic genres, promotes forms of reflexivity about reading and writing. Using the categories of discursive topic and metadiscourse, different textualizations in students' responses are identified. The results reveal that reflexivity does not manifest homogeneously across students' responses and that the proposal, by articulating teaching, research, and extension through SC, constitutes a relevant formative experience.

Keywords: Academic-scientific literacies. Science communication. Text. Reflexivity.

Écrire à l'université : réflexivité sur les pratiques de Diffusion Scientifique par les étudiants du cours de Lettres de l'Unicamp

Résumé : Cette étude analyse l'appropriation des processus réflexifs par des étudiants du cours Laboratoire de Production Textuelle (LabTxt), centré sur la production de genres de communication scientifique (CS). À partir d'autoévaluations, elle examine comment la pratique de la CS, par la retextualisation de genres académiques, favorise la réflexivité sur la lecture et l'écriture. En mobilisant les catégories de thème discursif et de métadiscours, l'étude identifie différentes formes de textualisation dans les réponses des étudiants. Les résultats montrent que la réflexivité ne se manifeste pas de manière homogène et que l'articulation entre enseignement, recherche et extension constitue une expérience formative pertinente.

Mots-clés : Littératies académiques et scientifiques. Diffusion scientifique. Texte. Réflexivité.