

DESAFIOS EPISTÊMICOS E ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA DE PÓS-GRADUAÇÃO: GÊNEROS CIENTÍFICO-ACADÊMICOS E TRAJETÓRIAS DE MESTRANDOS E DOUTORANDOSⁱ

Constanza Padillaⁱⁱ

Resumo: O objetivo deste trabalho é inter-relacionar dados obtidos de alguns gêneros científico-acadêmicos produzidos por doutorandos e mestrados de Humanidades, realizados como trabalhos finais em determinados seminários, com o propósito de contribuir para a discussão sobre o lugar da escrita científico-acadêmica na produção de conhecimentos do nível da pós-graduação. Estes dados foram complementados com testemunhos metadiscursivos dos estudantes e com entrevistas com os professores ministrantes. Foram utilizados, principalmente, como conceitos teóricos norteadores, os de *escrita epistêmica* (CASTELLÓ, 2006), *argumentação acadêmica* (PADILLA, 2012), *estranhamento* (COULON, 1997) e *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997), para estabelecer relações entre indicadores de argumentação acadêmica e indicadores de apropriação participativa. Uma constante nos escritos reunidos é a menor presença de indicadores de argumentação dialética, indispensável para realizar a escrita de uma tese; maior tendência em resolver problemas de argumentação lógica e, em menor medida, de argumentação retórica.

Palavras-chave: Escrita epistêmica. Argumentação acadêmica. Apropriação participativa.

Abstract: This work aims to interrelate data obtained from some genres produced by masters and doctoral students of Humanities, made as a final work in certain seminars, with the purpose of contributing to the discussion on the place of scientific-academic writing within the production of knowledge in the postgraduate-level. These data were supplemented with metadiscursive testimonies from the students and interviews with teachers. Epistemic writing (CASTELLO, 2006), academic argumentation (PADILLA, 2012), estrangement (COULON, 1997) and participatory appropriation (ROGOFF, 1997) were taken as key theoretical concepts in order to establish the relationships between indicators of academic argumentation and indicators of participatory appropriation. A constant in the writings gathered is the presence of indicators of dialectical argumentation, indispensable to deal with the writing of a thesis; a greater tendency to solve problems of logical argumentation and, to a lesser extent, of rhetorical argumentation.

Keywords: Epistemic writing. Academic argumentation. Participatory appropriation.

ⁱ A Revista EID&A agradece vivamente a Susana Ortega de Hocevar, editora da Revista *Traslaciones*, pela autorização da publicação desta tradução do artigo originalmente publicado como: PADILLA, Constanza. Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrados y doctorandos. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, v. 3, n. 6, 165-196, 2016.

ⁱⁱ Professora Doutora da Universidade Nacional de Tucumán (UNT) e pesquisadora CONICET, Argentina. E-mail: constanza_padilla@yahoo.com.ar.

Introdução

As pesquisas sobre escrita dos estudantes de pós-graduação receberam uma importante visibilidade nas últimas décadas, devido aos múltiplos desafios que apresenta, entre outros, a elaboração e aprovação de uma tese¹, o que implica um domínio complexo de estratégias discursivas e, especialmente, argumentativas.

No contexto latino-americano se destacam, desde o início do século XXI, as pesquisas desenvolvidas ao redor da problemática da produção de conhecimento no nível da pós-graduação, particularmente as lideradas por Elvira Arnoux na Argentina (ARNOUX et al., 2004; ARNOUX, 2006, 2009, 2010 e 2012; PEREIRA e Di STEFANO, 2007). Algumas delas estavam dedicadas a apresentar os desafios da escrita de determinados gêneros acadêmicos no contexto dos cursos de pós-graduação, tais como as monografias (BERMÚDEZ, 2009; Di STEFANO, 2009), as comunicações (BERMÚDEZ, 2009), os artigos de pesquisa (MARTÍNEZ, 2009), os projetos de tese (BERMÚDEZ, 2009; VITALE, 2009; CARLINO, 2009) ou os trabalhos de final de curso (as *memórias profissionais*, em VÁZQUEZ, 2009; as *teses em física*, em MONTEMAYOR-BORSINGER, 2009; as *introduções de teses*, em PEREIRA e Di STEFANO, 2009; os *capítulos de teses*, em ARNOUX, 2009; as *defesas de teses*, em ARNOUX, 2009; SAVIO, 2009). Outras pesquisas enfatizaram a descrição e avaliação de dispositivos pedagógicos para acompanhar a escrita de pós-graduação, nos quais adquire relevância apenas a tarefa individual do estudante e a possibilidade de “objetivar” seus próprios progressos escriturários por meio de alguns recursos, como os diários de tese (CARLINO, 2009, 2012), e fundamentalmente a aprendizagem colaborativa (ARNOUX, 2009; Del ROSAL, 2009), por meio do planejamento sistemático de espaços para revisão entre pares (ARNOUX, 2006; Di STEFANO e PEREIRA, 2007; CARLINO, 2008) ou a promoção de grupos de escrita (COLOMBO, 2012; COLOMBO e CARLINO, 2015), de longa tradição no contexto anglófono (BOOD e LEE, 1999; AITCHISON, 2009, entre outros).

No entanto, apesar desses avanços na pesquisa e na implementação de oficinas e seminários de leitura e escrita acadêmicas em diferentes cursos de pós-graduação, estes últimos não foram suficientemente generalizados e ainda são numerosos os desafios que os mestrados e doutorandos devem

¹ N.T.: Em espanhol, a palavra *tese* se refere tanto ao produto final do mestrado quanto do doutorado, diferente do português, que estabelece a diferença entre dissertação (mestrado) e tese (doutorado). Nesta tradução, optamos por manter a palavra *tese* sem diferenciar entre dissertação/tese porque não apresenta nenhum problema de sentido no texto e também para evitar qualquer possível equívoco na tentativa de diferenciação.

enfrentar para finalizar seus estudos superiores, especialmente os específicos para alcançar níveis de argumentatividade de acordo com as exigências de uma tese ou trabalho de fim de curso.

Em relação a isso, o objetivo deste trabalho é inter-relacionar dados obtidos a partir de alguns exemplares de gêneros acadêmicos produzidos por doutorandos e mestrados da área de Humanidades, realizados como trabalhos finais em determinados seminários de cursos de pós-graduação da Argentina, nos quais foi solicitada a escrita de projetos de tese, de comunicações para apresentar em congressos ou de artigos de pesquisa para serem submetidos à avaliação em revistas das áreas específicas. Esses dados foram complementados com informações obtidas por meio de testemunhos metadiscursivos dos estudantes e de entrevistas com os professores ministrantes e responsáveis pelos cursos de pós-graduação.

O propósito geral está orientado a contribuir para a discussão sobre o lugar que ocupa a leitura e escrita científico-acadêmicas nos cursos de pós-graduação e do seu papel na produção de conhecimentos dos estudantes, a partir das seguintes questões: como os estudantes de pós-graduação interagem com o conhecimento disciplinar, mediado por processos de leitura e escrita? Como se apropriam dos seus modos de construção, circulação e legitimação? Que aspectos da escrita científico-acadêmica é necessário ensinar explicitamente? Até que ponto ou em que grau os mestrados e doutorandos são conscientes de que devem desenvolver uma argumentação nos trabalhos solicitados? E que fatores influenciam o grau de argumentatividade destes escritos, considerando o itinerário acadêmico que percorrem?

1. Quadro teórico

A presente pesquisa está baseada em um quadro referencial que articula contribuições de diferentes perspectivas teóricas, em relação aos questionamentos atuais sobre a leitura e escrita científico-acadêmicas, como processos cognitivos-linguísticos e como práticas sociais situadas, epistêmicas e argumentativas.

No que diz respeito à escrita, são considerados os modelos processual-cognitivos de produção textual (FLOWER e HAYES, 1981; SCARDAMALIA e BEREITER, 1992), especialmente os conceitos de recursividade e de dimensão epistêmica, já que permitem apresentá-la como processo provisório e

perfectível que possibilita transformações cognitivas, graças à constante possibilidade de revisão das produções escritas. Consideramos também os avanços teóricos que integram os componentes afetivos e socioculturais (FLOWER, 1994; HAYES, 1996; PRIOR, 2006), derivados da concepção da escrita como prática social situada (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000), que ocupa lugar no seio de *comunidades discursivas* (BAZERMAN, 1988; SWALES, 1990) ou de *comunidades de prática* (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), nas quais os estudantes vão se integrando gradualmente para apropriar-se da cultura disciplinar de pertença.

Em relação a isso, foram selecionadas de diferentes teorias da argumentação, as perspectivas que estão centradas em seu aspecto dialógico e dialético (van EEMEREN et al., 2002; PLANTIN, 2007; van EEMEREN, 2011), uma vez que priorizam a ideia de que um objeto de discussão se instaura quando são explicitadas diferentes posições sobre um tema, bem com a possível resolução das diferenças de opinião, por meio de uma discussão razoável, a que pode levar ao avanço dialético; isto é, a desenvolver a dimensão epistêmica da argumentação (LEITÃO, 2007). Outros acontecimentos que são considerados (TOULMIN, 1958, 2001) contribuem para conceitualizar a escrita acadêmica como produto de um processo de argumentação científica que é legitimado nos diferentes âmbitos disciplinares. Nesse sentido, as comunidades acadêmicas convencionalizaram os modos de comunicação das disciplinas por meio dos gêneros científico-acadêmicos e dos modos de organização típicos. Diferentes estudos afirmam que os *passos retóricos* (SWALES, 1990) ou as *partes* e os *segmentos textuais* (CIAPUSCIO e OTAÑI, 2002) são seguidos pelos escritores especialistas para comunicar seus resultados de pesquisa. No entanto, outros autores enfatizam as diferenças desses gêneros nas diferentes disciplinas (PARODI, 2007).

Em relação a essas contribuições, nesta oportunidade, foram utilizados conceitos teóricos norteadores de *escrita epistêmica* (CASTELLÓ, 2006), *argumentação acadêmica* (PADILLA, 2012), *estranhamento* (COULON, 1997), *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997), *conflito sociocognitivo* (PERRET-CLERMONT, 1984) e *aprendizagem colaborativa* (BRUFFEE, 1998).

A *escrita epistêmica* (CASTELLÓ, 2006) se refere à possibilidade de transformar conhecimento graças a um determinado modo de gerir o processo de escrita. A *argumentação acadêmica* (PADILLA, 2012) integra três dimensões das práticas argumentativas científicas (lógica, retórica e dialética),

indispensáveis para encarar uma escrita de alcance complexo, como é o caso de uma tese de pós-graduação. O *estranhamento* (COULON, 1997) e a *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997) consideram a passagem transitada pelos mestrandos e doutorandos até apropriar-se do discurso especializado das suas disciplinas, no qual desempenham um papel fundamental o grau de participação em práticas acadêmicas (apresentação em encontros científicos, publicação em revistas da área disciplinar, participação em grupos de pesquisa, entre outros). Ao mesmo tempo, os conceitos de *conflito sociocognitivo* (PERRET-CLERMONT, 1984) e de *aprendizagem colaborativa* (BRUFFEE, 1998) permitem ponderar o impacto da discussão e o intercâmbio de significados em grupos de trabalho, tendendo à resolução de problemas de escrita, em diferentes níveis de organização. Nesse sentido, é conceitualizada a colaboração como um processo no qual as pessoas negociam e compartilham significados, orientados pela resolução de problemas e pela manutenção de uma concepção compartilhada da mesma (ROSHELLE e TEASLEY, 1995). Desse modo, a colaboração ajuda, em curto prazo, os estudantes a aprenderem mais profundamente, de maneira mais eficiente do que aprendem sozinhos (BRUFFEE, 1998). Disso deriva a importância de articular não apenas as tarefas de leitura e escrita, mas também as instâncias de discussão oral nos grupos de trabalho; em especial, o efeito potencialmente epistêmico que podem ter dois tipos de interação em sala de aula (MERCER, 1997, 2001): a *conversação de discussão* e a *conversação exploratória*, frente à *conversação acumulativa*, que não teria essa potencialidade².

Ampliou-se, no âmbito dos estudos sobre a escrita, a consideração das suas potencialidades epistêmicas. Vygotsky, na primeira metade do século XX, já tinha sinalizado o papel determinante da linguagem escrita no desenvolvimento cognitivo, caracterizando-a como um “complexo sistema de símbolos e signos, cujo domínio representa um ponto crítico decisivo no desenvolvimento cultural da criança” (1979, p. 160).

Outro ponto fundamental na conceitualização de como a cultura escrita modificou o desenvolvimento das sociedades e comunidades, é constituído pelos trabalhos do antropólogo britânico Jack Goody. Suas teorizações alimentaram a corrente de pesquisas em didática do francês que se interessa pela importância cognitiva e cultural da apropriação do escrito, em especial, sua

² A *conversação exploratória* é desenvolvida em relação às oficinas de escrita na pós-graduação, por Pereira e Di Stefano (2007).

função epistêmica. Para Goody, interessar-se apenas pela dimensão intersubjetiva da escrita implica em arriscar-se a não ver seu papel fundamental na elucidação de nossos próprios pensamentos (BLASER, 2007). Neste sentido, Goody sustenta: “a escrita transforma significativamente e de muitas maneiras a própria natureza da prática da linguagem” (GODOY, 1979, p. 143).

O legado de Goody não é alheio ao âmbito educativo uma vez que contribuiu, especialmente nos âmbitos anglófono e francófono, a modificar a concepção que a educação teve durante longo tempo com relação à escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 1995).

No entanto, é necessário destacar que a função epistêmica que lhe é atribuída não é inerente a sua natureza e sim depende de como o processo se desenvolve. Sobre isso, é amplamente reconhecida a diferença proposta por Scardamalia e Bereiter (1992) entre dois modelos explicativos da composição escrita que foram denominados como *dizer o conhecimento* e *transformar o conhecimento*. O primeiro refere-se a um escritor *novato* que entende a escrita como o dizer, o que se sabe sobre um tema, com um limitado conhecimento dos modos de dizer e do destinatário do escrito. O segundo, por sua vez, refere-se a um escritor *experiente* que conceitualiza a escrita como um duplo problema a resolver: de conteúdo (o que dizer) e retórico (como dizer). Nesse sentido, os autores sinalizam que é a interação dialética entre esses dois espaços-problema o que poderia produzir alterações no conteúdo e na organização do conhecimento do escritor (SCARDAMALIA e BEREITER, 1992).

Nesse mesmo sentido, Castelló (2006, p. 6) destaca:

Quando falamos de escrita epistêmica, nos referimos à possibilidade de gerar ou transformar conhecimento graças a uma determinada maneira de gerir o processo de composição. Evidentemente, nem todas as situações de escrita geram conhecimento ou o transformam. Para que isso aconteça é necessário dispor de um conjunto de estratégias que nos permita refletir sobre o que queremos conseguir com um determinado texto e que nos obrigue a tomar decisões sobre a forma de organizar a informação, a releitura de textos, a reconsideração de ideias prévias ou a clarificação de algumas questões que finalmente redundam em uma nova compreensão da informação sobre a que estivemos trabalhando.

Relacionado a isso, Cros e Barré-De Miniac (1993) descobriram, em uma pesquisa sobre escrita profissional, que os docentes franceses eram os que menos escreviam em comparação com outros profissionais, como médicos, arquitetos e assistentes sociais. De acordo com essas autoras, a relação dos docentes com a escrita é conflitiva, já que muitos deles não estabeleceram um

laço com a mesma porque a relacionam com os saberes consagrados ou com os modos de escrita literária muito sofisticados.

De todo modo, Cros (2011) sinaliza que o desenvolvimento crescente de oficinas com a modalidade de análise das próprias práticas, há duas décadas, favoreceu o trabalho com uma escrita “formadora ou profissionalizante” que permite explorar três funções: *epistêmica*, *heurística* e *comunicativa*. A primeira, nos termos já mencionados, permite distanciar-se do escrito, transformá-lo em objeto de reflexão, com o objetivo de produzir uma transformação do pensamento, mas, ao mesmo tempo, leva a fazer emergentes perguntas inesperadas, numerosas hipóteses interpretativas, às vezes, conflitantes para administrar (*função heurística*). Por outro lado, a *função comunicativa* permite passar do escrito *centrado no escritor* ao texto *centrado no possível leitor* (FLOWER, 1979), mas também, da *escrita privada*, que ajuda a gerar, ordenar, esclarecer e relacionar as próprias ideias, à *escrita pública* (CARLINO, 2006) que expõe as ideias aos seus destinatários, mesmo que também exponha nossa própria imagem autoral. Entende-se a primeira como a escrita do descobrimento, na qual se tem a si mesmo como interlocutor. Trata-se de conseguir uma passagem da escrita privada, que pode implicar diferentes sub-escritos subsidiários do próprio processo de pesquisa – também chamados *escritos de trabalho* ou *intermediários* (CHABANNE e BUCHETON, 2002) –, tais como: anotações, observações, anotações, etc., para outra suficientemente madura até que esteja pronta para ser comunicada. Alguns autores (GARCIA DEBANC, LAURENT e GALAUP, 2009, entre outros) destacam a potencialidade desse tipo de texto, uma vez que estão vinculados com o conteúdo em elaboração, produto de um processo reflexivo sobre o próprio escrito.

É a escrita comunicativa – em interação com a epistêmica e a heurística – a que coloca o escritor frente a frente com as múltiplas possibilidades de interpretação do próprio escrito, com uma negociação de sentidos que exige afinar o próprio controle sobre cada palavra ou enunciado que vai sendo expressado, a partir de uma tomada de distância e da avaliação constante do próprio processo de escrita.

Nesse sentido, a função comunicativa da escrita abre novos horizontes, tanto ao próprio escritor quanto aos que compartilham uma comunidade de práticas (CROS, 2011), na medida em que permite gerar diferentes pontos de vista e buscar novos argumentos para sustentá-los ou modificá-los. Assim é que

adquire relevância o questionamento da dimensão epistêmica da argumentação, como “recurso privilegiado de mediação nos processos de construção de conhecimento” (LEITÃO, 2007, p. 3), já que a revisão das próprias perspectivas, a partir da confrontação com outras, permite transformações cognitivas, ao mesmo tempo que as formas auto-reguladoras do pensamento possibilitam a reflexão sobre os limites do próprio conhecimento.

Agora, para que se desdobrem os processos de revisão dos escritos é conveniente submetê-los à discussão em uma relação de co-presença. Sobre isso, é pertinente recuperar o conceito de conflito sociocognitivo (PERRET-CLERMONT, 1984) – a partir do conceito piagetiano de *conflito cognitivo* – que considera a potencialidade da discussão oral, mesmo que nenhum dos participantes tenha a resposta adequada:

É tão benéfico o conflito que se estabelece com um ponto de vista superior ao próprio como o que se produz com um ponto de vista menos avançado ou do mesmo nível, mas que representa a centragem oposta. De fato, em certos momentos do desenvolvimento, os esforços para resolver a situação conflitiva e chegar a um acordo conduzem todos os participantes a construir novas coordenações entre as diferentes centragens que estão em jogo (LERNER, 1992, p. 8).

Em congruência com esses aportes, o enfoque da *aprendizagem colaborativa* (BRUFFEE, 1998; LILLO ZÚÑIGA, 2012) – estudantes que trabalham em grupos de pesquisa, tutoria entre pares, ajuda mútua na edição e revisão de textos – sinaliza a potencialidade da experiência grupal na geração de aprendizagens individuais, já que a construção do conhecimento mediante essa forma de interação gera resultados mais satisfatórios do que se o processo tivesse sido realizado de maneira individual. A longo prazo, a aprendizagem colaborativa é a melhor preparação para o mundo profissional, uma vez que os estudantes não se restringem à autoridade dos professores, praticam a arte da interdependência e constroem conhecimento no caminho das disciplinas acadêmicas (BRUFFEE, 1998).

Uma questão crucial nos estudos de nível superior – relacionada com a dimensão epistêmica da escrita – é o conhecimento e domínio gradual dos gêneros científico-acadêmicos, que apresentam diferentes características de acordo com sua adesão a uma determinada comunidade disciplinar. Sobre isso, são sinalizadas as diferenças que assumem os diferentes textos de acordo com o ramo disciplinar de que se trate e inclusive se fala de variantes dentro de uma mesma especialidade (PARODI, 2007, entre outros). Neste sentido, o docente desempenha um papel fundamental, como especialista de um campo

determinado, para guiar o estudante na leitura e escrita dos textos próprios da disciplina. A evidência demonstra que o conhecimento genérico não se aprende de maneira espontânea, inclusive nos estudantes de pós-graduação, mas requer que sejam orientados na leitura e escrita dos textos que são lidos e escritos em sua área disciplinar, para que possam alcançar seu domínio, participando como membros ativos da sua comunidade de especialidade.

De todo modo, além das diferenças das disciplinas, é produtivo o conceito de *argumentação acadêmica* (PADILLA, 2012), que enfatiza a integração de três dimensões das práticas científicas: a dimensão lógica que exige a articulação entre quadro teórico, interrogantes/hipóteses, dados e conclusões; a dimensão retórica que diz respeito ao modo de comunicar os resultados de maneira mais eficaz, atendendo aos destinatários virtuais – por meio dos passos retóricos (SWALES, 1990) –, e a dimensão dialética que se abre para a consideração de outros pontos de vista ou aos resultados de pesquisa, sustentada em uma concepção do conhecimento científico como saber provisional³.

Em relação a esses processos de apropriação das restrições genéricas, a passagem do *estranhamento* para a *afiliação* (COULON, 1997), como um trajeto de tensões entre o conhecimento destas restrições de complexidade crescente e a aceitação das mesmas, se dá completamente apenas em contextos de *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997)⁴, que supõe um compromisso mútuo no qual dois ou mais indivíduos participam de uma atividade socialmente significativa, de tal modo que a apropriação vai se desenvolvendo mediante a participação em esforços compartilhados, guiados pela compreensão e adesão a objetivos compartilhados.

Daí, então, a necessidade de repensar o conceito de escrita, nos termos de um processo cognitivo e interativo social, que permite a negociação de significados, o que implica uma forte tensão e conflito entre as múltiplas forças que formam o significado: o contexto social e cultural, as demandas do discurso e as próprias metas e o conhecimento do escritor (FLOWER, 1994). É

³ Estas distinções são realizadas a partir de uma reinterpretação da tríade clássica *logos, pathos e ethos*, e das contribuições das perspectivas lógicas, retóricas e dialéticas da argumentação. Para uma revisão destas noções e linhas, conferir Plantin (2005, 2007).

⁴ Este conceito, elaborado a partir da reformulação do conceito de apropriação ou interiorização (VYGOTSKY, 1979; LEONTIEV, 1981), procura destacar que os processos sociais e individuais são produzidos de maneira simultânea. Por isso, seu questionamento está orientado a enfatizar que a apropriação ocorre na própria participação, ao mesmo tempo em que o indivíduo muda para envolver-se na situação.

por meio da negociação que as expectativas sociais, as convenções discursivas, as metas próprias e os conhecimentos do escritor se convertem em vozes interior em conflito. Em resposta a estas teses confrontadas, os escritores embarcam em uma ativa negociação de significado no interjogo de alternativas, oportunidades e restrições (FLOWER, 1994).

Um dos desafios fundamentais da escrita de pós-graduação é justamente perceber a negociação de significados, atendendo às restrições de formulação impostas pelo discurso científico-acadêmico, enquanto produto de um desdobramento argumentativo que explicita os processos de construção e legitimação do conhecimento científico por meio de determinados *passos retóricos* (SWALES, 1990) e, ao mesmo tempo, imprime as particularidades disciplinares mediante os diferentes *modos de dizer acadêmicos* (ARNOUX, 2006).

Em relação a isso, um aspecto crucial é o uso rigoroso do *saber alheio* (BOLÍVAR, 2005; KAISER, 2005), isto é, o manejo das fontes bibliográficas, por meio de uma gestão adequada das citações de autoridade e das citações polêmicas, e a articulação deste *saber alheio* com o *saber próprio*, como produto da interação entre teoria e dados da realidade.

2. Quadro metodológico

A partir de um enfoque qualitativo interativo (MAXWELL, 2005, 2009) foi formado o *corpus* de pesquisa, constituído por diferentes fontes de dados:

- **A.** dados obtidos de diferentes escritos acadêmicos produzidos por doutorandos e mestrandos da área de Humanidades de cursos de pós-graduação da Argentina, realizados como trabalhos finais em determinados seminários, nos quais foram solicitados a escrita de diferentes gêneros acadêmicos, como projetos de teses, comunicações ou artigos de pesquisa;
- **B.** dados obtidos a partir de testemunhos metadiscursivos dos concorrentes sobre suas próprias experiências em escrita acadêmica e nos seminários de pós-graduação;
- **C.** dados obtidos a partir de entrevistas a atores envolvidos nos cursos de pós-graduação.

Com respeito ao grupo de dados A, na Tabela 1, é possível observar a quantidade de escritos recolhidos, distribuídos em oito grupos de estudantes, considerando sua pertença a diferentes seminários de diferentes cursos de pós-graduação e aos gêneros acadêmicos solicitados como trabalho final.

Tabela 1 - Trabalhos finais de seminários de Mestrados e Doutorados da área de Humanidades

GRUPOS	GÊNEROS ACADÊMICOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Grupo 1 (Mestrado)	Textos que requerem uma articulação entre teoria e dados.	19
Grupo 2 (Mestrado)	Textos que requerem uma articulação entre teoria e dados.	20
Grupo 3 (Mestrado)	Comunicações.	14
Grupo 4 (Mestrado)	Comunicações.	9
Grupo 5 (Doutorado)	Artigos de pesquisa.	41
Grupo 6 (Doutorado)	Artigos de pesquisa.	27
Grupo 7 (Doutorado)	Projetos de teses.	36
Grupo 8 (Doutorado)	Projetos de teses.	12
TOTAL		178

Em relação ao grupo de dados B, foi solicitada a escrita de testemunhos metadiscursivos, ao início e final da duração dos seminários. Nos primeiros buscou-se promover uma autorreflexão sobre as próprias experiências de leitura e escrita, ao longo das trajetórias acadêmicas, por meio de breves autobiografias. Entre outras perguntas, foram solicitados os seguintes dados:

- possui alguma experiência em escrita acadêmica (relatórios, comunicações, artigos de pesquisa, tese, etc.)?
- escreve com frequência esses trabalhos? Em caso afirmativo, diga o nome dos últimos trabalhos e especifique onde os apresentou ou publicou.

Em relação aos testemunhos finais, foi realizada uma avaliação sobre diferentes aspectos do espaço curricular cursado, como as aprendizagens alcançadas e a dinâmica metodológica implementada.

Com relação ao grupo de dados C, foi obtida informação adicional de alguns atores institucionais, como diretores dos cursos de pós-graduação, membros dos comitês acadêmicos, professores responsáveis dos seminários e

orientadores de teses, com referência fundamentalmente aos desafios e às dificuldades que enfrentam tanto as pós-graduações como os próprios estudantes para conseguir finalizar os cursos de pós-graduação.

Os três grupos de dados foram analisados e triangulados (FLICK, 2004) de acordo com diferentes indicadores, atendendo aos modos de argumentação acadêmica (no caso dos grupos de dados A) e à relação entre processos, produtos, representações e contextos de produção (em caso dos grupos de dados B e C).

Nesta oportunidade foram considerados alguns dados que permitiram testar as seguintes hipóteses de trabalho:

- 1. a incidência positiva nos itinerários estudantis de fatores contextuais que permitem a participação gradual dos estudantes na comunidade discursiva disciplinar (exposição em encontros científicos, participação em projetos de pesquisa, entre outros). Essa participação favorece nos estudantes o senso de pertença a uma determinada comunidade acadêmica, ao mesmo tempo que permite aproximar-se à negociação e legitimação de significados próprios de um domínio disciplinar e às agendas de discussão emergentes, entre outros aspectos;
- 2. o impacto positivo de alguns dos fatores contextuais nas trajetórias acadêmicas estudantis permite postular uma passagem de uma etapa de *estranhamento* (COULON, 1997) da escrita científico-acadêmica até uma etapa de *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997), o que não implica um nível de domínio completo, mas sim um ponto de inflexão tanto no nível de suas representações quanto de suas práticas.

Para analisar o grupo de dados A (trabalhos finais de mestrados e doutorandos) foram considerados a tripla dimensão argumentativa da escrita científico-acadêmica, particularmente no caso das comunicações, dos artigos de pesquisa e dos projetos de teses. Para isso, foi considerado como indicadores de argumentação lógica a articulação entre interrogantes/hipóteses, dados e conclusões, com um quadro teórico básico, e foi considerado como indicadores de argumentação retórica e dialética alguns segmentos estratégicos, como o *estado da questão* e a *ocupação do espaço de pesquisa na introdução*, e a *avaliação dos próprios resultados* e as *questões*

abertas para futuras pesquisas nas conclusões, além da presença do segmento *discussão*⁵, lugar específico para o desdobramento da argumentação dialética.

Como indicadores complementares, observou-se a relevância de dois fatores contextuais, que se constituiu em ferramentas fundamentais para a escrita científico-acadêmica na atualidade: um bom domínio de uma ou mais línguas estrangeiras – em especial, o inglês – favorece um relevamento bibliográfico mais exaustivo, no qual pode conjugar-se um manejo estratégico da internet que permite realizar pesquisas mais eficientes e encontrar bibliografia atualizada em outras línguas.

Em relação ao grupo de dados B (testemunhos metadiscursivos), foram ponderados os indicadores de argumentação acadêmica, em relação aos seguintes indicadores de apropriação participativa: a apresentação de comunicações em congressos, escrita de artigos em revistas especializadas, participação em grupos de pesquisa e obtenção de bolsas de pesquisa.

A apresentação de comunicações em encontros científicos proporciona a possibilidade de conhecer os circuitos de circulação e a legitimação do conhecimento científico. A escrita de artigos em revistas da área permite submeter-se à experiência de avaliações externas. A oportunidade de participar em grupos de pesquisa favorece também a ampliação do senso de pertença a uma comunidade acadêmica, ao mesmo tempo que proporciona ferramentas para sistematizar suas pesquisas, por meio da interação com os membros especialistas. A obtenção de bolsas de pesquisa, subsidiadas por organismos estatais, implica o desafio de competir com um plano de trabalho exigente, produto de uma primeira aproximação ao problema de pesquisa proposto, sob a coordenação de um orientador.

3. Resultados e discussão

3.1. Indicadores de argumentação acadêmica e de apropriação participativa

A partir da triangulação entre os três grupos de dados (A, B e C) foram observadas algumas relações que permitem postular certas tendências.

Se consideramos os indicadores de apropriação participativa (apresentação de comunicações em congressos, escrita de artigos em revistas especializadas, participação em grupos de pesquisa e obtenção de bolsas de

⁵ Segue-se parcialmente as conceitualizações de Swales (1990) sobre os passos ou *movimentos retóricos* e as de Ciapusio e Otañi (2002) sobre *partes e segmentos textuais*.

pesquisa), que consideram a maior ou menor experiência prévia dos estudantes na escrita científico-acadêmica, observou-se a influência negativa da ausência desses indicadores. Estudantes sem experiência na apresentação de comunicações em reuniões científicas, na escrita de artigos científicos e na participação em projetos de pesquisa realizaram trabalhos finais nos seminários muito inferiores às expectativas acadêmicas de um curso de pós-graduação, com problemas tanto nos indicadores de argumentação lógica quanto nos de argumentação retórica e dialética. Isso também foi obstaculizado pelo escasso domínio de línguas estrangeiras e de ferramentas informáticas.

O perfil desses estudantes responde, majoritariamente, ao de egressos dos cursos de graduação que não tiveram experiências significativas de escrita acadêmica ao longo dos cursos e ingressaram no mercado de trabalho como professores, com uma grande carga horária, o que os impediu – em grande medida – de regressar no âmbito universitário para continuar se aperfeiçoando. Nesse sentido, em determinado momento de suas trajetórias de trabalho, encontram em um curso de pós-graduação a oportunidade de reingressar no âmbito acadêmico de maneira sistemática, mas se deparam com os requisitos de escrita necessárias no nível superior com grau de exigência tal que não se sentem preparados e experimentam processos de *estranhamento* (COULON, 1997), semelhantes aos estudantes principiantes de graduação.

Um segundo grupo de estudantes que manifesta ter certa experiência na apresentação de comunicações em encontros científicos e/ou na participação em grupos de pesquisa apresenta melhores indicadores de argumentação lógica, mas indicadores de argumentação retórica e dialética menos elaborados.

Esse perfil de estudante responde ao de docentes dedicados às disciplinas da universidade que não perderam contato com o âmbito universitário, já que participam de algumas práticas acadêmicas, como os congressos ou grupos de pesquisa. Grande parte deles não teve experiências de escrita intensiva nos seus cursos de graduação, mas vão adquirindo as ferramentas necessárias, gradualmente, graças a sua participação nessas práticas.

Um terceiro grupo, com experiência mais significativa na participação em reuniões científicas e em projetos de pesquisa, e com alguma experiência na escrita de artigos científicos, obteve melhores resultados na maioria dos indicadores de argumentação acadêmica.

O perfil destes estudantes responde ao de egressos que não se desvinculam do contexto universitário, porque ingressam em cátedras ou projetos de pesquisa e obtêm bolsas de pesquisa, subsidiadas pelas universidades ou pelo CONICET⁶. Ter recebido uma bolsa, com um plano de trabalho selecionado em um âmbito competitivo, é um fato significativo que contribui, em especial, para a apresentação de projetos de tese, de acordo com as exigências dos cursos de pós-graduação. Ao mesmo tempo, as exigências acadêmicas das instituições que subsidiam as bolsas, em relação às apresentações em congressos e em publicações, favorecem a prática sustentada da escrita científico-acadêmica.

Considerados conjuntamente os três grupos de estudantes, observa-se que não há uma presença significativa de indicadores de argumentação dialética – particularmente, no caso da escrita de artigos de pesquisa –, indispensável para encarar a escrita de uma tese de pós-graduação. Há uma maior tendência a resolver problemas de argumentação lógica e em menor medida de argumentação retórica. Nesse sentido, parece que, em vários casos, os estudantes produzem uma prosa mais centrada no escritor que no possível leitor (FLOWER, 1979).

Estes resultados são congruentes com os obtidos por Kelly e Bazerman (2003) em uma pesquisa, em relação aos modos de argumentação em *papers* de estudantes de graduação, que participaram de um curso de oceanografia com escrita intensiva em uma universidade norte-americana, cujo objetivo era socializá-los em práticas científicas legitimadas para o desenvolvimento do conhecimento científico. Entre seus resultados destacam que na *introdução* dos *papers* se apresentam constructos gerais surgidos no curso, mais do que a partir de uma revisão dos antecedentes do tema. Os autores interpretam isso como a necessidade, por parte dos estudantes, de definir e explicar os constructos centrais aprendidos. Ainda assim, o último movimento da *introdução* é estabelecer a tese central, mais que identificar a contribuição do trabalho. Para isso, os estudantes utilizam os constructos centrais e os aplicam aos fatos específicos examinados no *paper*. Esses resultados coincidem também com os obtidos por Alves Filho e Alexandre (2015), em relação aos projetos de teses elaborados pelos estudantes de um programa de pós-graduação de uma universidade brasileira, nos quais se observa uma mais resolução dos movimentos retóricos *definindo conceitos e indicando filiação teórica* e, em

⁶ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Argentina).

troca, menos presença dos movimentos *informando pesquisas prévias* e *indicando lacunas*, características da escrita científico-acadêmica.

Agora, se consideramos os dados obtidos nos três grupos de estudantes, atendendo à potencialidade epistêmica da escrita e recorrendo à diferenciação proposta por Scardamalia e Bereiter (1992), entre os modelos *dizer o conhecimento* e *transformar o conhecimento*, observa-se no primeiro um grupo de estudantes com um maior apego ao *dizer o conhecimento*; no segundo grupo, um processo de transição e, no terceiro grupo, maior proximidade ao modelo *transformar o conhecimento*.

Isso se manifesta, entre outras questões, na gestão rigorosa e estratégica do *saber alheio* (BOLÍVAR, 2004; KAISER, 2005), por meio do uso das pautas de citação e em sua articulação com o *saber próprio*. Nos casos mais próximos ao modelo *dizer o conhecimento* (primeiro grupo de estudantes) são observados alguns comportamentos similares aos dos estudantes principiantes de graduação: reprodução acrítica de fontes teóricas, com omissão de referências bibliográficas (matriz arraigada de “recortar e colar”); casos de desconhecimento das normas de citação; maior tendência a incluir citações diretas extensas e menor tendência a incluir citações indiretas. Com respeito a estas últimas, em relação à diferenciação apresentada por Swales (1990), entre citações integradas e não integradas⁷, esses estudantes parecem desconhecer estas últimas, o que lhes impede de aglutinar vários autores em torno de um conceito ou de uma contribuição teórica comum.

Pelo contrário, nos casos mais próximos ao modelo *transformar o conhecimento* (terceiro grupo de estudantes), observa-se menor quantidade de citações diretas, maior quantidade de citações indiretas integradas e o recurso crescente a citações indiretas não são empregadas.

3.2. Artigos de pesquisa e avaliação externa

Como já foi sinalizado no quadro metodológico, dois grupos de estudantes (grupos 5 e 6), tiveram como requisito de aprovação de cada seminário a elaboração de um artigo de pesquisa que poderia ser submetido a uma avaliação externa para sua possível publicação em uma revista especializada. O procedimento consistia em submeter o trabalho,

⁷ A citação indireta integrada enfoca o autor que é citado. Em troca, a cita indireta não integrada focaliza a informação que é apresentada e permite aglutinar as contribuições de vários autores, entro de um mesmo parêntese.

voluntariamente, a uma instância de avaliação externa; no entanto, o professor responsável pelo curso decidia, depois da avaliação do trabalho, se estava em condições de passar por um comitê de avaliação.

Alguns dados quantitativos são eloquentes em relação aos artigos que finalmente foram selecionados para a sua publicação⁸. No grupo 5, foram apresentados 41 artigos como trabalho final de seminário, 30 deles (73%) foram enviados para avaliação, por recomendação do professor responsável pelo curso e apenas 20 (48%) foram aprovados para sua publicação. No grupo 6 foram apresentados 27 artigos; 10 deles (37%) foram enviados para avaliação e apenas 6 (22%) foram aprovados para sua publicação.

Entre os problemas mais recorrentes que os professores responsáveis pelos seminários destacaram, para decidir se seriam enviados para avaliação, estão os indicadores de argumentação lógica, como é possível observar no exemplo (1):

(1) O artigo se detém no desdobramento de um quadro teórico que, no entanto, não está refletido na análise, onde aparecem outros quadros cuja explicitação e articulação também é insuficiente. A unidade de análise fica limitada aos objetivos propostos, assim como a aplicação do quadro de referência (professor responsável Grupo 5).

Os avaliadores externos sinalizaram principalmente problemas nos indicadores de argumentação retórica, isto é, pouco manejo dos *passos retóricos* (SWALES, 1990) e da dialética (insuficiente trabalho com os antecedentes do tema e com a discussão com outros dados de pesquisa), para objetar a publicação dos artigos ou para propor sua revisão e posterior avaliação.

3.3. O lugar da aprendizagem colaborativa

Um aspecto relevante para a ponderação dos dados analisados é a consideração das dinâmicas metodológicas implementadas nos seminários de pós-graduação, as quais, apesar de não impactarem diretamente nos trabalhos finais, permitem apreciar questões significativas sobre as representações dos estudantes, com relação às suas próprias matrizes de ensino e aprendizagem. Esses dados foram obtidos, fundamentalmente, por meio dos testemunhos finais dos seminários. A modo de ilustração, são incluídos os seguintes extratos de estudantes do grupo 1:

⁸ Estes dados quantitativos foram complementados por dados qualitativos obtidos dos professores responsáveis pelos seminários (grupo de dados C).

(2) Estamos acostumados a participar de cursos onde a circulação do saber é sempre (ou quase sempre) assimétrica e onde se prioriza o “que” acima do “como”. Esta vez foi exceção.

(3) [nos cursos]... estávamos acostumados a receber o material, escutar o professor e ler para os trabalhos finais. Mas neste caso sinto (e me atrevo a dizer que sentimos, em geral) que nesta ocasião senti que mais do que um curso de pós-graduação ministrado, havia uma comunidade de aprendizes que construíam permanentemente seus conhecimentos.

(4) [...] agradeço sua predisposição para “escutar” e para gerar em nós a possibilidade de “escutar”, já que nos espaços de especialização o saber costuma ser utilizado como instrumento de poder e não de discussão e debate. [...] seu respeito e amabilidade para “compartilhar o conhecimento”.

(5) [...] sumamente enriquecedor ceder um tempo para a discussão, debate com base nas provas realizadas nos contextos de cada um. Geralmente quem disserta sobre um tema entrega tudo que tem e sabe, mas quem recebe essa informação não chega a tomar consciência de sua aplicação ou até mesmo de sua importância, já que ver como funciona ou não cada teoria com nossa realidade é o que fica gravado em nossa memória. É o primeiro curso que participo no qual vejo como a teoria foi dirigida para a prática.

(6) [...] o intercâmbio no grupo e entre amigos permitiu estabelecer ou ainda diagnosticar a realidade do docente e a problemática que enfrenta nos âmbitos institucional, interacional e didático.

(7) Ajudou a vincular teoria e prática. No aspecto relacional e interativo, permitiu em todo momento a participação por meio de explicações, posturas convergentes ou divergentes. Em síntese, primou um clima de comunicação convergente que ajudou a escutar e a manter um diálogo muito produtivo.

Como é possível apreciar, esses testemunhos avaliam positivamente os espaços promovidos pelo docente, durante o seminário, para a discussão e o “diálogo produtivo”, o que permitiu conseguir “uma comunidade de aprendizes que construíam permanentemente conhecimentos”, dimensão epistêmica da argumentação, conforme Leitão (2007), no contexto de uma aprendizagem colaborativa (BRUFFEE, 1998), no qual a palavra do responsável pelo seminário não é a única autorizada (“Estamos acostumados a participar de cursos onde a circulação do saber é sempre (ou quase sempre) assimétrica... Esta vez foi exceção”). Por outra parte, destacam a importância atribuída à interação entre “teoria e prática”; isto é, entre modelos teóricos e dados da realidade educativa (a maioria são docentes do ensino médio e superior).

Agora, o relevante desses testemunhos é observar como o foco positivo nestes aspectos mostra o pano de fundo de umas práticas de ensino habituais que enfatizam a transmissão de conhecimentos, por meio de uma relação

unidirecional docente-estudante, com escassa articulação entre teoria e prática e um papel docente exercido como espaço de poder que obstrui a participação ou discussão.

De todo modo, nem todos os estudantes de pós-graduação acolhem de maneira positiva as metodologias de ensino dialógicas (DYSTHE, 1996), pois parece que as práticas tradicionais habituais estão fortemente arraigadas como matrizes de aprendizagem, a julgar pelo seguinte comentário de um estudante diante da proposta de avaliação do professor responsável por um seminário:

(8) Fui informado de que é preciso subir o trabalho na sala de aula virtual para que os companheiros possam ler e discutir e que só após isso... será avaliado pela professora. Eu não concordo com a ideia de subir meus trabalhos para uma discussão grupal e *não é porque menospreze ou subestime a capacidade dos meus companheiros e sim porque pretendo que meu trabalho seja avaliado seriamente e seja feita uma devolução apropriada que me permita corrigir os erros que com certeza terá e me permita, ao final, aprender mais. Sinceramente, acredito que participar de discussões não deveria ser requisito para a avaliação de um curso de pós-graduação.*

Como é possível inferir, apesar de este estudante afirmar “não menosprezar ou subestimar” a capacidade dos seus companheiros, não confia nas potencialidades epistêmicas da aprendizagem colaborativa ou não quer ser exposto às críticas dos colegas; isto é, ao *conflito sociocognitivo* (PERRET-CLERMONT, 1984). Apenas considera que o seu trabalho seja avaliado “seriamente” quando receber uma “devolução apropriada” do docente.

Conclusões

Como foi sinalizado na introdução, as pesquisas sobre escrita dos estudantes de pós-graduação se instalaram nas últimas décadas, conjuntamente com a planificação e implementação de dispositivos de acompanhamento ao longo dos cursos, em especial, os que priorizam a aprendizagem colaborativa, promovendo a revisão dos escritos entre pares, entre os grupos. No entanto, esses não estão generalizados ainda em todos os contextos institucionais ou, em alguns casos, não é suficiente que alguns espaços curriculares atendam especificamente à escrita científico-acadêmica. É importante que as estratégias de acompanhamento sejam extensivas a todos os seminários, o que nem sempre é possível porque os cursos costumam ser intensivos e recortados no tempo.

No entanto, por outra parte, a partir do olhar dos processos de aprendizagem, é importante considerar, por um lado, as trajetórias prévias dos estudantes de pós-graduação, que apresentam grande diversidade. Os resultados considerados, a partir de trabalhos finais de seminário – que respondiam a diferentes gêneros acadêmicos – e de testemunhos metadiscursivos estudantis, permitiram apreciar a relação entre modos de *argumentação acadêmica* (PADILLA, 2012), lógica, retórica e dialética, e indicadores de *apropriação participativa* (ROGOFF, 1997), participação em práticas acadêmicas, como comunicações em congressos, artigos em revistas especializadas, entre outros, que dão conta da maior ou menor experiência em escrita científico-acadêmica. Sobre isso, os estudantes com poucas ou nulas experiências prévias não alcançaram níveis de argumentatividade nos seus escritos, de acordo com as exigências do nível da pós-graduação e se manifestaram mais apegados a um modelo *dizer o conhecimento* (SCARDAMALIA e BEREITER, 1992), mais centrado no próprio escritor que no possível leitor (FLOWER, 1979). Outros estudantes, com certa experiência científico-acadêmica, obtiveram melhores indicadores de argumentação acadêmica (principalmente lógica e em menor medida, retórica). Por último, estudantes com maiores indicadores de apropriação participativa conseguiram também melhores indicadores de argumentação lógica, retórica e dialética, com um modo de resolver o problema retórico de escrita mais próximo ao modelo *transformar o conhecimento* (SCARDAMALIA e BEREITER, 1992); isto é, de aproveitar suas potencialidades epistêmicas.

Por outro lado, também em relação aos estudantes, considerou-se a necessidade de atender a matrizes tradicionais de aprendizagem “individual” que podem estar fortemente arraigadas em suas representações e podem obstaculizar o desenho de dispositivos que promovem a aprendizagem colaborativa (BRUFFEE, 1998).

De todo modo, a partir dos cursos de pós-graduação, é necessário propiciar a revisão das matrizes tradicionais de ensino e converter os Programas de Pós-graduação em espaços de construção, pesquisa e discussão dos saberes em processo, por meio do desenho de dispositivos que promovem as potencialidades epistêmicas e argumentativas da escrita colaborativa, o que implica tanto a interação sistemática entre os pares colegas, coordenadores e especialistas quanto a participação genuína nas práticas acadêmicas da comunidade disciplinar.

Referências

AITCHISON, Claire. Writing groups for doctoral education. **Studies in Higher Education**, n. 8, v. 34, p. 905-916, 2009.

ALVES FILHO, Francisco; ALEXANDRE, Leila Barbosa. Organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de programas de pós-graduação. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, VIII, 2015, São Paulo, Brasil. **Caderno de Resumos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. p. 814-815.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. **RLA**, v. 44, n. 1, p. 95-118, 2006.

_____. Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 143-168.

_____. Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura. In: MAINERO, Nelly; MAZZOLA, Carlos (Ed.). **Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica**. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2010.

_____. La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. In: VÁZQUEZ, Alicia et al. (Comp.). **Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar**. Río Cuarto: Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura; Universidad Nacional de Río Cuarto, 2012. p. 25-40.

_____ et al. (). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. **Revista de la Maestría en Salud Pública**, n. 2, v. 3, 2004.

BARRÉ-DE MINAC, Christine. La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n. 113, p. 93-113, 1995.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Shaping Written Knowledge**. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

Bermúdez, Nicolás. Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 37-64

BLASER, Christiane. **Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire**. (Thèse Ph. D). Facultés des Études Supérieures - Université Laval: Québec, 2007.

BOLÍVAR, Adriana. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. **Signo y Señal**, n. 14, p. 67-92, 2005.

BOOD, David; LEE, Alison. Promoting research development through writing groups. **Australian Association for Research in Education Conference**, 1999.

BRUFFEE, Kenneth. **Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge**. London: The John Hopkins University Press, 1998.

CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**. Documento de trabajo n° 19. Buenos Aires: UdeSA, 2006. (Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación)

_____. Revisión entre pares en la formación de posgrado. **Lectura y Vida**, n. 29, v. 2, p. 20-31, 2008.

_____. Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 227-246.

_____. Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. In: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane (Ed.). **University writing: selves and texts in academic societies**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012. p. 217-234.

CASTELLÓ, Montserrat. La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. In: **Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2006.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. Paris: PUF, 2002.

CIAPUSCIO, Guiomar; OTAÑI, Isabel. Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. **R.I.L.L.**, Tucumán, n. 15, p. 117-133, 2002.

COLOMBO, Laura. *Grupos de escritura en el posgrado*. **Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior**, VIII. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires, 2012.

COLOMBO, Laura; CARLINO, Paula. Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. **Lenguaje**, n. 43, v. 1, p. 13-34, 2015.

COULON, Alain. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses Universitaires, 1997.

CROS, Françoise. Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? **Les Cahiers d'Éducation et Devenir**, n. 10, p. 1-5, 2011.

CROS, Françoise; BARRÉ-DE MINAC, Christine. **Les collégiens et l'écriture**. Paris: ESF, 1993.

Del ROSAL, Gerardo. Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 13-36.

Di STEFANO, Mariana. La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 87-106.

EEMEREN, Frans van. **Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011.

_____; GROOTENDORST, Rob; SNOECK HENKEMANS, Francisca. **Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

FLICK, Uwe. Triangulation in Qualitative Research. In: FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernest von; STEINKE, Ines (Ed.). **A Companion to Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. 178-183.

FLOWER, Linda. Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. **College English**, n, 41, p. 19-37, 1979.

_____. **The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1994.

HAYES, John. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, n. 32, p. 365-387, 1981.

GARCIA-DEBANC, Claudine; LAURENT, Danielle; GALAUP, Michel. Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. **Pratiques. Linguistique, littérature, didactique**, n. 143/144, p. 27-50, 2009.

GOODY, Jack. **La raison graphique**. La domestication de la pensée sauvage. Trad. Jean Bazin et Alban Bensa. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

HAYES, John. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY; C. Michael; RANSDELL, Sarah (Ed.). **The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p.1-27.

KAISER, Dorothy. Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. **Signo y Seña**, n. 14, p. 17-35, 2005.

KELLY, Gregory; BAZERMAN, Charles. How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. **Applied Linguistics**, n. 24, v. 1, p. 28-55, 2003.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Leitão, Selma. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, Edmundo; CORNEJO, Carlos (Ed.). **Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica**. Santiago de Chile: J.Sáez, 2007. p. 5-32.

LEONTIEV, Alexei. **Problems of the development of mind**. Moscow: Progress Publishers, 1981.

LERNER, Delia. La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. In: CASTORINA, José Antonio et al. (Ed.). **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós, 1992.

LILLO ZÚÑIGA, Félix. Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. **Revista de Psicología UVM**, n. 2, v. 4, 2012.

MARTÍNEZ, Angelita. Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnoprágmatco. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 259-286

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. California: Sage, 2005.

_____. Designing a Qualitative Study. In: BICKMAN, Leonard; ROG, Debra (Ed.). **The Sage Handbook of Applied Social Research Methods**. California: Sage, 2009. p. 214-253.

Mercer, Neil. **La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. **Palabras y mentes**. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, 2001.

MONTEMAYOR-BORSINGER, Ann. La tesis de posgrado en ciencias duras desde una perspectiva sistémico-funcional. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 191-208.

PADILLA, Constanza. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, n. 5, v. 10, p. 31-57, 2012.

PARODI, Giovanni. **Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

PEREIRA, Cecilia; Di STEFANO, Mariana. El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. **Signos**, n. 40, v. 64, p. 405-430, 2007.

_____. Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 209-226.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **La construcción de la inteligencia en interacción social**. Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor, 1984.

PLANTIN, Christian. **L'argumentation**. Histoire, théories, perspectives. Paris: Presse Universitaire de France, PUF, 2005.

_____. Argumentation Studies and Discourse Analysis. In: DIJK, Teun van (Ed.). **Discourse Studies**. London: Sage Publications, 2007. p. 277-301

PRIOR, Paul. A sociocultural theory of Writing. In: McARTHUR, Charles et al. (Ed.). **Handbooks of Writing Research**. New York: The Guilford Press, 2006. p. 54-65.

ROGOFF, Barbara. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In WERTSCH, James et al. (Ed.). **La mente sociocultural**. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p.111-128.

ROSCHELLE, Jeremy; TEASLEY, Stephanie. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'MALLEY, Claire (Ed.). **Computer Supported Collaborative Learning**. Springer-Verlag: Heidelberg, 1995. p. 69-97.

SAVIO, Karina. Sobre la *defensa de tesis* y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 247-266.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. **Infancia y Aprendizaje**, n. 58, p. 43-64, 1992.

SWALES, John. **Genre Analysis**. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOULMIN, Stephen. **The uses of arguments**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

_____. **Return to Reason**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001

VÁZQUEZ, Graciana. Una ardua construcción de identidades enunciativas: memoria profesional y saber. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 169-190.

VITALE, Alejandra. La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de (Dir.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2009. p. 125-142.

VYGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Tradução:

Raquel da Silva Ortega

Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

E-mail: rsortega@uesc.br

Forma de citação sugerida:

PADILLA, Constanza. Desafios epistêmicos e argumentativos na escrita de pós-graduação: gêneros científico-acadêmicos e trajetórias de mestrandos e doutorandos. Trad. Raquel da Silva Ortega. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, p. 270-295, jan./jun.2018.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 14/04/2018