

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Juliana Prado Leite de Sousa

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DE TESES SOBRE LETRAMENTO DISPONÍVEIS NA
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (1997-2016)

São Carlos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Juliana Prado Leite de Sousa

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DE TESES SOBRE LETRAMENTO DISPONÍVEIS NA
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (1997-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do grau de doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

São Carlos
2019

Sousa, Raquel Juliana Prado Leite de

Análise bibliométrica das teses sobre letramento disponíveis na
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016) /
Raquel Juliana Prado Leite de Sousa. – 2019.

248 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

Tese (doutorado)—Programa de Pós-graduação em Educação,
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Inclui bibliografia.

1. EDUCAÇÃO 2. LETRAMENTO 3. BIBLIOMETRIA
4. CIENTOMETRIA 5. ANÁLISE DE CITAÇÃO 6. FRENTE DE
PESQUISA 7. OUTLIERS DE PESQUISADORES 8. PRODUÇÃO
CIENTÍFICA I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Raquel Juliana Prado Leite de Sousa, realizada em 27/02/2019:

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Regina da Silva
USP

Prof. Dr. Ednéia/Silva Santos Rocha
USP

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ednéia Silva Santos Rocha e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

AGRADECIMENTOS

Ao Rogério Adelino de Sousa, esposo, pelo incentivo, dicas e compreensão durante os longos processos de seleção e realização da pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi pela orientação, paciência e oportunidade de desenvolver este trabalho de doutorado.

Ao amigo Marco Donizete Paulino da Silva, pelas longas conversas, hospedagem, almoços e ajuda com as normalizações das referências sem fim deste trabalho.

Aos professores Dra. Maria Iolanda Monteiro, Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill, Dra. Márcia Regina da Silva e Dra. Ednéia Silva Santos Rocha, pela avaliação e sugestões valiosas durante a defesa, e ao Prof. Dr. Alexandre Masson Maroldi, pela participação no exame de qualificação.

À professora Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi, pelas sugestões antes do processo de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de estudo.

Aos colegas do PPGE, amigos e alunos, pelo apoio durante todos esses anos de doutoramento.

RESUMO

Nos últimos anos, tem sido cada vez maior a inserção da temática do letramento na produção científica no campo da Educação e também no dia a dia das escolas, com expansão do conceito da área do ensino da leitura e da escrita para disciplinas diversas. Frente a essa ampliação, chegou-se ao problema de pesquisa: como se configuram as pesquisas de doutorado no Brasil sobre a temática do letramento em relação a seu quadro teórico de referência e a seus autores? O objetivo geral é compreender como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil e sua frente de pesquisa pela identificação de seu quadro teórico de referência e de seus principais autores citados nas teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como objetivos específicos, pretende-se: levantar referencial teórico sobre letramento, a fim de delinear seus desdobramentos conceituais na pesquisa brasileira; elaborar indicadores bibliométricos sobre a produção científica em letramento por meio de variáveis como: a) autoria; b) palavras-chave; c) áreas do conhecimento; d) linhas de pesquisa; e) instituições de pesquisa; f) financiamento; g) gênero dos pesquisadores; h) tipologia das fontes citadas; etc.; e realizar análise das citações presentes nas teses da BDTD, a fim de identificar o suporte bibliográfico, o quadro teórico de referência e a frente de pesquisa. As hipóteses a serem verificadas neste trabalho são: a maior parte das teses produzidas sobre o tema é oriunda da região Sudeste, a exemplo de outras áreas do conhecimento; dessa forma, os autores, orientadores, instituições de ensino de afiliação dessas teses, bem como suas citações, influencia a produção científica nacional sobre letramento, impactando a formação do arcabouço teórico conceitual sobre o tema, nas análises de citação, no fomento à pesquisa etc., tal como ocorre na transferência das práticas letradas da cultura dominante para as subculturas; e há predominância de autores brasileiros nas frentes de pesquisa, com menor referência a autores estrangeiros. O *corpus* é constituído de 237 teses presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações defendidas entre 1997 e 2016. Foram realizados três estudos: Estudo 1: levantamento e análise das 237 teses selecionadas para o *corpus* de pesquisa, a fim de gerar um perfil dos trabalhos de doutorado desenvolvidos ao longo de duas décadas considerando-se as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; c) orientação e gênero; d) uso de palavras-chave; Estudo 2: perfil das referências, a fim de traçar um perfil dos documentos citados nas teses depositadas na BDTD sobre o tema, considerando as variáveis: a) tipologia documental; b) tipo de autoria; e d) periódicos citados; e Estudo 3: produtividade e frente de pesquisa, pela mensuração da produtividade e da frente de pesquisa dos autores citados nas 237 teses. Este trabalho está pautado na interdisciplinaridade dos referenciais teóricos das áreas de Educação, Linguística e Ciência da Informação. Verificou-se crescimento das pesquisas de doutorado entre 1997 e 2016, com picos de defesas entre 2007 a 2016. Os dados permitiram revelar que há desequilíbrio no desenvolvimento de pesquisas de doutorado sobre letramento no país, com concentração da produção em poucas regiões, instituições e pessoas, confirmado uma das hipóteses da pesquisa. Percebeu-se a predileção pela citação de livros, com 11.620 referências contra 5.207 de capítulos e 4.172 de artigos. O cálculo da frente de pesquisa permitiu indicar os autores mais citados. A aplicação da Logarítmica natural, estudo realizado em caráter inédito nesta tese, possibilitou observar o comportamento do crescimento das citações e verificar o ponto exato de mudança entre os grupos menos citados e os mais citados, podendo substituir o método tradicional de cômputo. Observou-se a existência de *outliers*, ou seja, autores que se sobressaem recebendo maior quantidade de citações que os demais nomes da frente de pesquisa. Notou-se que os autores mais citados, os quais compõem a frente de pesquisa, são oriundos, em sua maioria, da Linguística e da Educação, respectivamente, com amparo de autores de áreas como Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Semiótica, História, Psicanálise, Comunicação e Ciência da Informação. Notou-se a influência dos pesquisadores das correntes do pós-estruturalismo e do

pós-modernismo. A hipótese de que existe predominância de autores brasileiros nas frentes de pesquisa foi confirmada somente para os tipos documentais capítulos e artigos; entretanto, considerando que a porcentagem de autores nacionais desses documentos representa um pouco mais da metade das citações, verificou-se equilíbrio de autores brasileiros e estrangeiros. As metodologias utilizadas permitiram cumprir plenamente os objetivos propostos, obtendo-se indicadores que auxiliaram na compreensão da constituição do campo científico sobre letramento no Brasil, na identificação de sua frente de pesquisa e de seu quadro teórico de referência. Ressalta-se que, por se tratar de pesquisa exploratória e de cunho inédito, este trabalho visa a provocar questões e apontar recortes que possam carecer de mais atenção, servindo como um ponto inicial embasado cientificamente a investigações futuras.

Palavras-chave: Educação. Letramento. Bibliometria. Cientometria. Análise de citação. Frente de pesquisa. *Outliers* de pesquisadores. Produção científica.

ABSTRACT

In recent years, there has been increasing insertion of literacy in scientific production in the field of Education and also in the day to day of schools, with an expansion of the concept of the teaching of reading and writing for diverse disciplines. Faced with this expansion, we reached the research problem: how are the doctoral researches in Brazil on the subject of literacy in relation to its theoretical frame of reference and its authors? The general objective is to understand how the formation of the scientific field on literacy in Brazil and its research front by the identification of its theoretical frame of reference and its main authors cited in the theses of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). As specific objectives, we intend to: raise a theoretical reference on literacy, in order to delineate its conceptual developments in Brazilian research; to elaborate bibliometric indicators on the scientific production in literacy through variables such as: a) authorship; b) keywords; c) areas of knowledge; d) research lines; e) research institutions; f) financing; g) gender of the researchers; h) typology of the mentioned sources; etc.; and to analyze the citations present in the theses of the BDTD, in order to identify the bibliographic support, the theoretical frame of reference and the research front. The hypotheses to be verified in this work are: most of the theses produced on the subject come from the Southeast region, like other areas of knowledge; in this way, the authors, teachers, educational institutions of affiliation of these theses, as well as their quotations, influence the national scientific production on literacy, impacting the formation of the theoretical conceptual framework on the subject, in the analysis of citations, in the promotion of research, etc. ., as in the transference of literate practices from the dominant culture to subcultures; and there are predominance of Brazilian authors on the research fronts, with less reference to foreign authors. The corpus consists of 237 theses present in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations defended between 1997 and 2016. Three studies were carried out: Study 1: survey and analysis of the 237 theses selected for the research corpus, in order to generate a profile of the PhD work developed over two decades considering the following variables: a) temporal evolution; b) geographical and institutional distribution; c) guidance and gender; d) use of keywords; Study 2: profile of the references, in order to draw a profile of the documents cited in the theses deposited in the BDTD on the subject, considering the variables: a) document typology; b) type of authorship; and d) cited journals; and Study 3: productivity and research front, by the productivity measurement and the research front of the authors cited in the 237 theses. This work is based on the interdisciplinarity of theoretical references in the areas of Education, Linguistics and Information Science. There was an increase in doctoral research between 1997 and 2016, with peaks of defenses between 2007 and 2016. The data showed that there is an imbalance in the development of doctoral research on literacy in the country, with concentration of production in a few regions, institutions and confirmed one of the hypotheses of the research. It was noticed the predilection for the citation of books, with 11,620 references against 5,207 of chapters and 4,172 of articles. The calculation of the research front allowed to indicate the most cited authors. The application of the natural Logarithmic, a study carried out in a new way in this thesis, made it possible to observe the growth behavior of the citations and to verify the exact point of change between the less cited and the most cited groups, and could replace the traditional method of computation. It was observed the existence of outliers, that is, authors who stand out receiving more quotations than the other names of the research front. It was noted that the most cited authors, who make up the research front, are mostly from Linguistics and Education, respectively, supported by authors from areas such as Philosophy, Psychology, Sociology, Anthropology, Semiotics, History, Psychoanalysis, Communication and Information Science. The influence of the researchers of the currents of poststructuralism and of postmodernism. The hypothesis that there is predominance of Brazilian authors in the research fronts was confirmed only for documentary

types chapters and articles; however, considering that the percentage of national authors of these documents represents a little more than half of the citations, there was balance of Brazilian and foreign authors. The methodologies used allowed to fully fulfill the proposed objectives, obtaining indicators that helped to understand the constitution of the scientific field on literacy in Brazil, in the identification of its research front and its theoretical frame of reference. It should be emphasized that, because it is an exploratory research and an unprecedented one, this work aims to provoke questions and to point out cuts that may need more attention, serving as a starting point scientifically based on future research.

Keywords: Education. Literacy. Bibliometrics. Scientometrics. Citation analysis. Research front. Outliers of researchers. Scientific production.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Distribuição das teses por unidade federativa entre 1997-2016
- Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior de afiliação das teses
- Tabela 3 – Programas de pós-graduação
- Tabela 4 – Fomento às pesquisas de doutorado sobre letramento
- Tabela 5 – Aumento das bolsas de doutorado pleno da Capes entre 2013-2016
- Tabela 6 – Orientadores das pesquisas
- Tabela 7 – Produtividade dos orientadores das teses sobre letramento
- Tabela 8 – Distribuição das referências por tipologia documental
- Tabela 9 – Média de citação por tipo documental
- Tabela 10 – Distribuição das referências de livros
- Tabela 11 – Frente de livros mais citados
- Tabela 12 – Tipo de autoria dos livros
- Tabela 13 – Assuntos dos livros mais citados
- Tabela 14 – Distribuição das referências dos capítulos
- Tabela 15 – Tipo de autoria dos capítulos
- Tabela 16 – Capítulos mais citados
- Tabela 17 – Livros mais citados por intermédio de capítulos
- Tabela 18 – Obras mais citadas nas categorias livro e capítulos
- Tabela 19 – Distribuição das referências de artigos
- Tabela 20 – Artigos mais citados
- Tabela 21 – Tipo de autoria dos artigos
- Tabela 22 – Distribuição das referências dos periódicos
- Tabela 23 – Frente de periódicos mais citados
- Tabela 24 – Qualis dos periódicos mais citados
- Tabela 25 – Áreas de escopo dos periódicos mais citados
- Tabela 26 – Produtividade dos autores dos livros citados
- Tabela 27 – Frente de pesquisa de autores de livros
- Tabela 28 – Produtividade dos autores dos capítulos citados

Tabela 29 – Frente de pesquisa de autores de capítulo de livro

Tabela 30 – Produtividade dos autores dos artigos citados

Tabela 31 – Frente de pesquisa de autores de artigo

Tabela 32 – Autores mais citados após soma das frentes de pesquisa dos três tipos documentais

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Síntese das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva do letramento
- Figura 2 – Diagrama da inter-relação entre os quatro subcampos
- Figura 3 – Equação da Lei Zipf-Booth
- Figura 4 – Fluxo do mapeamento do perfil das teses
- Figura 5 – Evolução temporal das teses na BDTD entre 1997/2017
- Figura 6 – Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* entre 1998/2017
- Figura 7 – Distribuição da teses por região geográfica
- Figura 8 – Ano das defesas de dissertações e teses por região geográfica
- Figura 9 – Dependência administrativa das IES
- Figura 10 – Gênero dos orientadores das teses
- Figura 11 – Gênero dos autores das teses
- Figura 12 – Fluxo do levantamento das referências
- Figura 13 – Fluxo do mapeamento documental das referências
- Figura 14 – Citações em função dos autores dos livros
- Figura 15 – Ln das citações em função dos autores dos livros
- Figura 16 – Citações em função dos autores de capítulos
- Figura 17 – Ln das citações em função dos autores de capítulos
- Figura 18 – Citações em função dos autores de artigos
- Figura 19 – Ln das citações em função dos autores de artigos

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Primeiros livros brasileiros representativos sobre letramento
- Quadro 2 – Resumo das metáforas sobre letramento
- Quadro 3 – Letramento como prática social
- Quadro 4 – Quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade
- Quadro 5 – Breve comparativo entre bibliometria e cientometria
- Quadro 6 – Tipo de indicadores bibliométricos
- Quadro 7 – Perfil dos orientadores das teses
- Quadro 8 – Orientadores com bolsa produtividade CNPq em curso
- Quadro 9 – Ocorrência de palavras-chave nas teses
- Quadro 10 – Ocorrência do conceito de letramento nas palavras-chave

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABEC	Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento
Abralin	Associação Brasileira de Linguística
AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE	Congresso de Leitura
DELTA	Documentação de Estudos em Linguística Aplicada
DOAJ	Directory of Open Access Journals
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAP	Emerging Leaders in the Americas Program
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEP	Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Finep	Financiadora de Inovação e Pesquisa
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FPA	frente de pesquisa ampla
FPR	frente de pesquisa restrita
FRBR	Functional Requirements for Bibliographic Records (Requisitos Funcionais para Registros Bibliográficos)
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

GeoCapes	Sistema de Informações Georreferenciadas
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica
IC	iniciação científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Anísio Teixeira
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
IPM	Instituto Presbiteriano Mackenzie
ISI	Institute of Scientific Information
LAEL	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LemD	Linguagem em (Dis)curso
Ln	Função Logarítmica natural
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MLA	Modern Language Association
MTD-BR	Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
NAEP	National Assessment of Educational Progress
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	New Literacy Studies
PAC-DT	Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-graduação
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBE	Revista Brasileira de Educação

RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Avaliação da Educação Básica
SCI	Science Citation Index
SciElo	Scientific Eletronic Library Online
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SIGET	Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais
TESOL	Teaching of English to Speakers of Others Languages
TLA	Trabalhos em Linguística Aplicada
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UOL	Universo On-line
USP	Universidade de São Paulo
VP	VantagePoint

SUMÁRIO

1 TEMA E JUSTIFICATIVAS	18
1.1 O TEMA, O PROBLEMA DE PESQUISA, AS HIPÓTESES, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A JUSTIFICATIVA	19
1.2 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DAS PESQUISAS	24
1.3 ESTRUTURA DA TESE	26
2 BASES TEÓRICAS: LETRAMENTO E ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA	28
2.1 LETRAMENTO: UM TERMO EM CONSTANTE DEFINIÇÃO	28
2.1.1 A inserção do letramento no contexto brasileiro	35
2.1.2 Dimensões dos estudos do letramento	43
2.1.2.1 Dimensões disciplinares	49
2.1.3 A relação entre letramento escolarizado e não escolarizado	52
2.1.4 A relação entre autores e a construção de mitos sobre o letramento	59
2.1.5 Eventos e práticas de letramento	60
2.1.6 Gêneros textuais, letramento e multiletramentos	62
2.1.7 Letramento: aportes teóricos	66
2.2 BIBLIOMETRIA: A ESTATÍSTICA DOS REGISTROS DO CONHECIMENTO	73
2.2.1 Análise de citação: para além da quantificação	83
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
3.1 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	88
3.1.1 Análise documental	90
3.2 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS	92
3.3 ESTUDOS REALIZADOS	92
4 PERFIL DAS TESES SOBRE LETRAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (1997-2016)	94
4.1 EVOLUÇÃO TEMPORAL DAS TESES SOBRE LETRAMENTO NA BDTD	96
4.2 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL	102
4.3 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS TESES	110
4.4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE VINCULAÇÃO DAS TESES	113
4.5 CONCESSÃO DE BOLSAS DE PESQUISA	114
4.6 ORIENTAÇÃO DAS TESES	117
4.7 A QUESTÃO DO GÊNERO NA AUTORIA E NA ORIENTAÇÃO DAS TESES	124
4.8 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PALAVRAS-CHAVE	128

5 ANÁLISE DE CITAÇÕES: PERFIL DAS REFERÊNCIAS PRESENTES NAS TESES SOBRE LETRAMENTO	133
5.1 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS DE LIVROS	138
5.1.1 Tipo de autoria dos livros citados	146
5.1.2 Temáticas das obras que compõem a frente de livros	146
5.2 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS DE CAPÍTULOS DE LIVROS	149
5.2.1 Tipo de autoria dos capítulos citados	151
5.2.2 Capítulos mais citados	151
5.2.3 Livros mais citados por intermédio de capítulos	157
5.3 ANÁLISE DE REFERÊNCIAS DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS	160
5.3.1 Tipo de autoria dos artigos citados	168
5.3.2 Periódicos mais citados	168
6 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES E FRENTE DE PESQUISA	179
6.1 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DE LIVROS CITADOS NAS TESES SOBRE LETRAMENTO	180
6.1.1 Frente de pesquisa dos livros citados nas teses sobre letramento	182
6.1.2 Crescimento da produtividade das citações de livros	186
6.1.3 Outliers da frente de pesquisa de livros	190
6.2 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DOS CAPÍTULOS CITADOS	191
6.2.1 Frente de pesquisa dos capítulos de livros citados nas teses sobre letramento	193
6.2.2 Crescimento da produtividade das citações de capítulos	196
6.2.3 Outliers da frente de pesquisa de capítulos de livros	198
6.3 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DE ARTIGOS CITADOS NAS TESES SOBRE LETRAMENTO	199
6.3.1 Frente de pesquisa dos artigos citados nas teses sobre letramento	201
6.3.2 Crescimento da produtividade das citações de artigos	204
6.3.3 Outliers da frente de pesquisa de artigos	206
6.4 AUTORES ALTAMENTE CITADOS NAS TIPOLOGIAS DOCUMENTAIS LIVRO, CAPÍTULO E ARTIGOS	207
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	216
ANEXO	231

1 TEMA E JUSTIFICATIVAS

Em fevereiro de 2018, circularam na imprensa nacional dados de estudo feito pelo Banco Mundial elaborado a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), segundo o qual o Brasil levará 260 anos para atingir o nível de leitura e escrita dos países desenvolvidos (CAFARDO, 2018). Mas como definir um nível ideal de leitura e escrita? Como avaliá-lo e medi-lo? Como comparar a efetividade do ensino da leitura e da escrita de países e sociedades diferentes? É possível criar um modelo de ensino e avaliação da leitura que funcione em qualquer localidade geográfica, contexto e comunidade escolar? Como saber ler e escrever influenciaria a economia mundial a ponto de órgãos financeiros encomendarem provas e relatórios sobre o tema?

Em minha trajetória profissional, as questões referentes à leitura sempre estiveram presentes. Iniciei minha carreira na Educação em 2004 como professora de Língua Portuguesa no ensino oficial do Estado de São Paulo, tendo lecionado também em escolar particular. Foi nessa época que entrei em contato com a temática do letramento pela participação em cursos de formação continuada de professores. Mais tarde, formei-me em Biblioteconomia e pude trabalhar como bibliotecária no ensino particular e na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, tendo me deparado novamente com as questões do letramento no dia a dia de minhas atividades.

Tanto como professora quanto como bibliotecária, sempre foi desafiador compreender a fundo o conceito de letramento e aplicar esse conhecimento nas práticas de ensino de leitura e escrita e na formação de leitores. Outro desafio foi participar no acompanhamento e formação continuada de professores na promoção de eventos de letramento em bibliotecas escolares. Mas foi exatamente nessa época, mais especificamente em 2014, que me deduzi a me aprofundar no assunto, recorrendo à literatura científica nacional, quando percebi a grande quantidade de pesquisas sobre a temática desenvolvidas nas áreas de Educação, Letras e também em outras áreas, como na Saúde, Matemática e Arte. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de desenvolver pesquisa bibliométrica sobre letramento, aliando minhas experiências profissionais, conhecimentos teóricos e o desejo de conhecer o desenvolvimento e evolução desse tema dentro da Educação Brasileira.

Como bibliotecária, no início da carreira, também trabalhei em editora científica, quando comecei a me interessar pelo processo de comunicação dentro da ciência e tive a oportunidade de conhecer melhor certas particularidades que perpassam a publicação de artigos e livros científicos, como processo de revisão por pares, indexação em bases de dados, fator de impacto,

fomento à pesquisa, critérios de classificação Qualis etc. Portanto, a proposição deste trabalho é fruto de meus conhecimentos teóricos e práticos sobre o letramento e minhas experiências acerca do processo de publicação, comunicação e avaliação do saber científico.

1.1 O TEMA, O PROBLEMA DE PESQUISA, AS HIPÓTESES, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, tem sido cada vez maior a inserção de questões referentes ao letramento no dia a dia das escolas, na formação de professores e na produção científica na área de Educação. O tema tem se tornado ainda mais abrangente pela transferência do conceito da área do ensino da leitura e da escrita para disciplinas diversas, como a matemática e o *design*, por exemplo. Para além do ambiente escolar e acadêmico, a palavra também ganhou espaço:

Na contemporaneidade, percebe-se que a palavra letramento tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia. (PICCOLI, 2010, p. 266)

Uma busca rápida na coleção de periódicos brasileiros da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹ dá ideia sobre o crescimento das pesquisas na área: de 1 trabalho indexado publicado em 1998, passa-se a 37 indexados em 2018 (com pico de 41 trabalhos em 1992).

Ao se realizar uma consulta no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), obtêm-se 700 registros de linhas de pesquisa (selecionando os filtros nome, palavras-chave e objetivo da linha)² que se relacionam intimamente à temática do letramento.

Apesar de sua maior presença nas agendas de pesquisa e no cotidiano das escolas nas últimas décadas, o letramento ainda é um conceito de difícil compreensão. Não existe uma definição fechada para o termo, sendo que sua aceção está em constante construção. Frente à tamanha complexidade, a conceituação e as concepções sobre letramento serão tratadas na seção 1, assim como será explicitado o posicionamento teórico adotado para este trabalho.

Cabe aqui apenas antecipar que letramento não é um método de ensino e também não é um conceito que veio substituir a alfabetização, mas sim uma nova abordagem da relação entre

¹ Consulta realizada em 01/03/2019, considerando apenas artigos, utilizando o método de pesquisa integrada no local Brasil: <<https://search.scielo.org/?q=letramento&where=SCL>>.

² Consulta realizada em 01/08/2018.

a leitura e a sociedade, a qual abarca as práticas e as relações sociais na aprendizagem da leitura e da escrita.

É possível que parte da dificuldade de conceituação tenha nascido devido à confusão do termo no cotejamento com o conceito de alfabetização, como se o letramento fosse um substituto da alfabetização, quando, na verdade, trata-se de uma ampliação advinda “[...] a partir da percepção de estudiosos de que os olhares precisariam ser voltados também para um fenômeno que ultrapassa a alfabetização” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 17), ou seja, engloba também as relações sociais nas sociedades grafocêntricas, envolvendo situações vivenciadas por pessoas alfabetizadas ou não, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Entre os pesquisadores da área também parece haver confusão conceitual. Piccoli (2010) afirma que a definição e a diferenciação entre os termos alfabetização, alfabetismo e letramento nem sempre são explicitadas por todos os autores, exigindo dos leitores um grande esforço de inferência. Assim, a dificuldade de definição de letramento nos trabalhos científicos pode ter contribuído para com a complexidade de conceituação.

Martiniak e Kubaski (2013) analisaram a concepção de alfabetização e de letramento de professores alfabetizadores que participaram do Programa Pró-Letramento³ no Paraná, e constataram que a percepção desses profissionais sobre o assunto, de modo geral, é bastante limitada, sendo que a maioria adota métodos tradicionais de ensino de leitura e de escrita na sala de aula.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) investigaram, sob a ótica da Análise do Discurso, recortes de uma coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC, o qual traz a fala oficial do órgão e também algumas falas de professores alfabetizadores. Os autores chamam a atenção para certas passagens dos textos, como alfabetizar o mais rápido possível, fazer ditados e prestar atenção nas carências dos alunos, explicando que isso advém de concepções voltadas para a aprendizagem focada no indivíduo, e não nas construções sociais de aprendizagem, assim como reforça as atividades de mera decodificação de palavras isoladas e foca na carência cultural ao invés de valorizar os conhecimentos dos alunos.

Outro ponto que chama a atenção no estudo de Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 23) se refere à definição de letramento presente na fala de uma das professoras, segunda a qual

³ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa realizado pelo MEC em parceria com universidades, cujo objetivo é promover a formação continuada de professores de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

“[...] letrar é ensinar a criança a ler e a escrever”, ou seja, uma concepção mais próxima de alfabetização do que de letramento.

Heinz e Koerner (2013) aplicaram questionários a 138 alfabetizadores de uma rede municipal de ensino do Rio Grande do Sul⁴ e concluíram que as concepções de letramento dos professores de modo geral, apresentam contradições ou estão distantes das discussões acadêmicas mais atuais, apesar de 90,00% terem cursado ao menos um curso de pós-graduação *lato sensu*.

Stuepp (2010) entrevistou três professoras que lecionam a disciplina Alfabetização e Letramento em três universidades da Associação Catarinense das Fundações Educacionais de Santa Catarina, a fim de identificar a trajetória dessas profissionais como formadoras na área. As três professoras começaram a atuar no Ensino Superior a convite, sendo que duas delas já possuíam experiências em sala de aula e na formação continuada. Stuepp (2010) verificou que as concepções sobre alfabetização das três docentes se aproximam, sendo que todas tiveram acesso aos estudos de Emília Ferreiro na década de 1980, quando passaram a estudar a alfabetização na perspectiva da interação humana. Entretanto:

Essas professoras, no decorrer de suas trajetórias profissionais mantêm a compreensão do letramento como um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas. A partir desse entendimento, o letramento é visto por elas como uma extensão do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a concepção de letramento passa a ser vista a partir de uma dimensão individual que se aproxima do modelo autônomo. (STUEPP, 2010, p. 179)

Pela leitura do estudo de Stuepp, pode-se dizer que a concepção das docentes formadoras não é errada, mas sim restrita, pois não prevê o trabalho com textos produzidos e lidos pela comunidade dos alunos e parte da aprendizagem como processo individual e não socialmente compartilhado.

Henschel (2017), a partir de trabalho de Análise de Conteúdo, tabulou as respostas de 158 professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente acerca de suas concepções sobre alfabetização e letramento. Chama a atenção que a presença de conceitos como “valorização da função social da leitura e da escrita” foi citado por apenas 28,50% dos professores, número, porém, que a autora da pesquisa considerou significativo. Henschel ressalta que as várias definições de letramento foram semelhantes às de alfabetização, como em: “ler, escrever e interpretar”, “apropriação da leitura e da escrita”, “ensino da escrita”,

⁴ Rede não identificada pelas autoras.

“processo de decodificação” e “processo de aprendizagem da leitura e da escrita”. Além disso, 8,9% dos respondentes citaram letramento como “processo de pós-alfabetização”, quando ele na verdade se dá junto com a alfabetização, sendo um processo que nunca se cessa.

Cristofolini e Koerner (2017) afirmam que, apesar do crescimento de publicações sobre a temática do letramento, são poucos os trabalhos que se debruçam a entender como os professores compreendem o assunto e como isso se reflete na prática pedagógica. Após a aplicação de questionários qualitativos a 17 professores alfabetizadores, as autoras concluíram que 12 entendem o conceito de letramento, pois citam definições como: “P14 salienta: ‘É o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura que circulam na sociedade em que vive’” (CRISTOFOLINI; KOERNER, 2017, p. 4).

Entretanto, o letramento não se restringe a saber ler e escrever, pois as práticas letradas não abarcam apenas a escrita, mas também a oralidade, assim como existem diversos níveis de letramento e não apenas aquele de quem domina a leitura e a escrita. Portanto, seria importante, também, verificar qual a concepção de letramento é tomada pelos próprios pesquisadores, pois essa visão influencia a definição dos objetos de pesquisa, a criação de hipóteses, a concepção teórica seguida, a produção científica, as práticas pedagógicas, a elaboração de documentos oficiais, a avaliação do ensino etc.

Ao tratar da implantação de novas crenças e metodologias, Mortatti (1999, p. 20) levanta questões como: “Quando, por que, por quem e como se engendra, no Brasil, a tendência à definição de certos modelos de escolarização da leitura e escrita assim como de objetos e métodos de investigação relacionados a esse ensino?” Tais questionamentos se fazem atuais e relevantes, justificando sua análise, uma vez que tais modelos definem e são definidos pela pesquisa sobre a temática do letramento e por seus pesquisadores, formando o que Bourdieu (1983) chamou de campo científico, estrutura que nos dá a conhecer as posições, a distribuição do poder, suas mudanças passadas, presentes e futuras dentro da ciência, tendo em vista que os conflitos epistemológicos também são, inerentemente, conflitos políticos.

O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas. (BOURDIEU, 1983, p. 122, grifos do autor)

Como este trabalho é construído pela ótica da elaboração de indicadores de produção científica, a proposta é verificar como se deu o delineamento das pesquisas sobre a temática do letramento e sua frente de pesquisa nas últimas duas décadas, pois elas permitem observar essas

relações de força, a formação de monopólios e as chamadas invariantes, as quais podem ser compreendidas, entre outras, como a quantidade de publicações e de citações alcançadas pelos pesquisadores. A análise bibliométrica da produção científica sobre letramento se mostra como aporte consolidado teórico e metodologicamente para a descrição da evolução dessa temática de pesquisa dentro da ciência brasileira, justificando sua afiliação à linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Ressalta-se que não foram encontrados estudos bibliométricos análogos a este pesquisa, apenas alguns trabalhos que, apesar de envolver o estado da arte sobre letramento, enfocaram recortes temáticos mais específicos e *corpus* textuais diferentes, o que será explicitado nas Seções 3 e 5 desta tese.

Deve-se sempre esclarecer que os estudos do letramento possuem um viés crítico, mas não são contrários à alfabetização; o que se pretende não é desmerecer o lugar desse processo dentro da sociedade, e sim compreender qual seu verdadeiro lugar e função social perante o crescimento econômico, o desenvolvimento cognitivo do ser humano, o aumento da liberdade, os cuidados com a saúde etc. “A alfabetização não é o único problema. Ela também não é a única solução” (GRAFF, 1995, p. 52).

Dados de 2017 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que tem diminuído a parcela da população que não sabe ler e escrever; entretanto, as taxas de analfabetismo ainda são altas e abrangem 7,00% da população brasileira acima de 15 anos e 19,30% dos idosos com mais de 60 anos, o que equivale, em números absolutos, a 11,5 milhões de pessoas (IBGE, 2018). Além disso, também existem abismos regionais, com taxas mais altas de analfabetismo no Nordeste, por exemplo, o que reforça a necessidade de se pensar o letramento no Brasil, observando como a produção científica segue, ou não, as desigualdades econômicas e sociais do país.

A concepção de letramento adotada para a elaboração desta pesquisa de doutorado é a desenvolvida pelo pesquisador britânico Brian Street, devido sua profunda reflexão sobre o letramento enquanto prática que abarca as naturezas social, cultural e antropológica da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas e dos eventos letrados. As pesquisas de Street abrangem trabalhos de investigação etnográfica em diversos países e contextos, aprofundam o questionamento crítico sobre trabalhos de referência na área, abarcam não apenas leitura e escrita, mas também fala e audição e incluem os diferentes meios de comunicação, gêneros acadêmicos e não acadêmicos e a multimodalidade textual. Esta tese também adotou, como complemento, as noções de letramento desenvolvidas por Magda Soares e Richard Kern. Soares é uma das pesquisadoras pioneiras sobre letramento no Brasil, cujos trabalhos se

debruçam a esclarecer a concepção do letramento e sua inserção no contexto brasileira e a discutir a importância dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Kern traz para a discussão as relações interdisciplinares para a formação das bases teóricas dos estudos do letramento.

1.2 O PROBLEMA E AS HIPÓTESES DAS PESQUISAS

Partindo da afirmação de Cerutti-Rizzatti (2012), segundo a qual as profundas discussões acerca do conceito de letramento podem não ter alcançado os educadores brasileiros, é possível fazer algumas indagações sobre a constituição de seu campo de pesquisa.

Poucos são os educadores que têm tido acesso aos estudos de Brian Street, David Barton, Harvey Graff e afins, em sua origem. Às vezes esse acesso se limita a escritos de segunda mão que se reportam, nem sempre com precisão, ao pensamento de Angela Kleiman e Magda Soares, por exemplo. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 302-303)

Esse acesso limitado também se reproduz entre os pesquisadores brasileiros que investigam a temática do letramento? Partindo dessa indagação, outras perguntas começam a florescer. Quais autores nacionais e estrangeiros são mais influentes entre os pesquisadores brasileiros que se dedicam a estudar a temática do letramento? Há concentração suficiente de autores para que existam Frentes de Pesquisa? Quais aspectos são valorizados pelos autores das teses nos diversos programas de pós-graduação? Que área(s) de conhecimento mais se debruça(m) ao estudo da temática? Houve crescimento da produção científica sobre o tema nos últimos anos? Qual o espaço do conceito letramento na produção científica nacional? Como se comportam os pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre o tema ao fazer citações?

Dessa forma, chegou-se ao problema de pesquisa que norteia o presente trabalho: como se configuram as pesquisas de doutorado no Brasil sobre a temática do letramento em relação a seu quadro teórico de referência e a seus autores? O enfoque nas pesquisas de doutorado, com a exclusão das de mestrado, partiu do princípio que as teses são trabalhos cientificamente mais bem elaborados no que concerne ao domínio do referencial teórico e dos procedimentos realizados, à maturidade do pesquisador, ao ineditismo da pesquisa e à contribuição à ciência.

Partindo do problema de pesquisa levantado, o objetivo geral aqui proposto é compreender como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil e sua frente de pesquisa pela identificação de seu quadro teórico de referência e de seus principais pesquisadores presentes nas teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT). Os

indicadores bibliométricos aqui levantados visam a compreender como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil pela identificação de suas raízes históricas e do prestígio obtido por seus pesquisadores, o qual Bourdieu (2004) chamou de capital científico puro, ou seja, o reconhecimento entre os pares por intermédio de citações, o que permite analisar a estrutura desse campo por meio das posições ocupadas por seus autores mais influentes. Dito de outra forma, pretende-se compreender o campo científico do letramento pela identificação de quem fala (autores mais influentes) e de onde se fala (posição ocupada por eles).

Como objetivos específicos se almejam:

- Levantar referencial teórico sobre letramento, a fim de delinear seus desdobramentos conceituais na pesquisa brasileira.
- Elaborar indicadores da análise bibliométrica sobre a produção científica em letramento por meio de variáveis como: a) autoria; b) palavras-chave; c) áreas do conhecimento; d) linhas de pesquisa; e) instituições de pesquisa; f) financiamento; g) gênero dos pesquisadores; h) tipologia das fontes citadas; etc.
- Realizar análise das citações presentes nas teses da BDTD, a fim de identificar o suporte bibliográfico e o quadro teórico de referência mais influente no campo do letramento.
- Observar a existência de frentes de pesquisa e de autores de destaque, ou *outliers*, os quais seriam os grandes pensadores e influenciadores das pesquisas na área.

Considerando o problema de pesquisa, as hipóteses a serem verificadas neste trabalho são as seguintes:

- a) A maior parte das teses produzidas sobre o tema é oriunda da região Sudeste, a exemplo de outras áreas do conhecimento; dessa forma, os autores, orientadores, instituições de ensino de afiliação dessas teses, bem como suas citações, influencia a produção científica nacional sobre letramento, impactando a formação do arcabouço teórico conceitual sobre o tema, nas análises de citação, no fomento à pesquisa etc., tal como ocorre na transferência das práticas letradas da cultura dominante para as subculturas, como descrita por Street (2014).
- b) Há predominância de autores brasileiros nas frentes de pesquisa, com menor referência a autores estrangeiros.

Este trabalho está pautado na interdisciplinaridade dos referenciais teóricos das áreas de Educação, Linguística e Ciência da Informação. A Educação e a Linguística são áreas indissociáveis no estudo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, seja em contextos

escolarizados ou não. A Ciência da Informação fornece os aportes teórico-metodológicos para a criação de indicadores bibliométricos e a avaliação da produção científica em qualquer campo do conhecimento.

Convém ressaltar que esta pesquisa se pauta no conceito de interdisciplinaridade proposto por Japiassu (1976). Segundo o autor, a interdisciplinaridade [...] se afirma como uma *reflexão epistemológica* sobre a divisão do saber em disciplinas para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas (JAPIASSU, 1976, p. 54, grifo do autor). O autor explica que a interdisciplinaridade não deve ser confundida com pluridisciplinaridade, a qual se refere à prática de ensino embasada em disciplinas diversas; já a interdisciplinaridade diz respeito à pesquisa e corresponde à própria constituição da ciência, tratando-se de uma exigência interna frente à crescente fragmentação do saber advinda pela superespecialização.

Japiassu (1976) questiona se a interdisciplinaridade seria um esnobismo intelectual ou se, na verdade, se referiria a uma manifestação de carência intelectual. Para o autor, a interdisciplinarização não pode ser vista como panaceia, em que há mera troca de dados entre especialistas de modo a constituir um “empirismo compósito”, devendo ser tida, ao contrário, como interação entre disciplinas, conceitos, diretrizes, procedimentos, epistemologia etc.: “[...] a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado.” (JAPIASSU, 1976, p. 32).

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade apresenta um tríplice protesto contra: a) o saber fragmentado e fechado como o conhecimento verdadeiro; b) o divórcio entre universidade e a realidade dinâmica; e c) o conformismo frente ao conhecimento imposto.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese de doutorado está dividida em oito seções, assim representadas:

Na **Introdução**, faz-se uma breve exposição da temática da pesquisa, bem como das minhas experiências profissionais que motivaram a realização do presente trabalho. Também são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, as hipóteses levantadas e as justificativas que fundamentam a necessidade de elaborar indicadores bibliométricos sobre letramento.

Na seção seguinte, **Letramento: um termo em constante definição**, constrói-se o referencial teórico sobre letramento, tomando como organização estrutural a cronologia desses estudos no Brasil, desde sua chegada, no início dos anos 1980, até culminar nos chamados

Novos Estudos do Letramento. Dentro dessa macroestrutura, a microestrutura aborda conceitos fundamentais, como as diferentes concepções de letramento, as dimensões abarcadas pelos diversos autores, os modelos autônomo e ideológico e os eventos e as práticas de letramento. Por fim, é traçado um panorama com os principais autores e aportes teóricos apontados em pesquisas sobre o estado da arte sobre o tema.

Na seção intitulada **Bases metodológicas: análise bibliométrica**, são apresentados os fundamentos da bibliometria enquanto base teórica e procedimental para a realização dos estudos que visam à criação de indicadores sobre a produtividade dos autores e das publicações científicas, os quais visam a elucidar como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil.

Em seguida, na quarta seção, **Procedimentos metodológicos**, são apresentados a composição do *corpus* da pesquisa, a forma de coleta e tratamento dos dados, bem como os critérios adotados para a realização dos três estudos: perfil das teses depositadas na BDTD, perfil das referências e produtividade e frente de pesquisa.

Na quinta seção, **Perfil das teses sobre letramento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016)**, faz-se a exposição e análise dos resultados referentes ao mapeamento bibliométrico da produção científica sobre letramento em nível de doutorado presente na base de dados BDTD, considerando as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; c) orientação e gênero; d) uso de palavras-chave. O objetivo é traçar um perfil das pesquisas de doutorado desde a primeira tese depositada na BDTD sobre o tema, englobados em um período de vinte anos.

A seção **Mapeamento documental: perfil das referências presentes nas teses sobre letramento** traz os resultados referentes à análise das referências presentes nas 237 teses sobre letramento da base de dados BDTD, considerando as variáveis: a) tipologia documental; b) tipo de autoria; e c) periódicos citados, com o objetivo de apresentar as citações mais recorrentes nas teses.

A sétima seção, **Produtividade dos autores e frente de pesquisa**, são apresentados os resultados referentes à produtividade e à frente de pesquisa dos autores citados nas 237 teses sobre letramento, considerando os tipos documentais: a) livros; b) capítulos de livros; e c) artigos, a fim de indicar os autores mais produtivos para cada tipo documental e observar o comportamento de crescimento das citações.

Como encerramento, a seção **Considerações finais** expõe uma síntese dos principais resultados obtidos nesta pesquisa e apresenta possibilidades de realizações de novos estudos no futuro.

2 BASES TEÓRICAS: LETRAMENTO E ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Tendo em vista a interdisciplinaridade desta tese, as bases teóricas que estruturam este trabalho tomam como frente os estudos do letramento, alicerçados nas áreas de Educação e Linguística, e as pesquisas sobre bibliometria e cientometria, oriundas da Ciência da Informação. As subseções a seguir apresentam os principais referenciais tomados como sustentação para o levantamento e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

2.1 LETRAMENTO: UM TERMO EM CONSTANTE DEFINIÇÃO

O conceito de letramento foi apropriado, no Brasil, especialmente por pesquisadores dos campos científicos da Educação e da Linguística Aplicada, em investigações que evitam a visão individualista dos estudos sobre alfabetização, ou seja, tomando o aprendizado da leitura e da escrita enquanto um processo socialmente construído e não apenas de responsabilidade de competências, habilidades e empenho pessoais de cada aluno (VIANNA et al., 2016).

No país, a palavra letramento, entrou na pauta da Educação e da Linguística em meados dos anos 1980, tendo aparecido pela primeira vez em 1986 no livro da professora e pesquisadora Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Mais tarde, em 1988, o termo foi utilizado no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e, em 1995, apareceu no título de livro organizado por Angela Kleiman, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2016a).

O emprego do letramento no contexto da pesquisa brasileira sofreu forte influência dos Novos Estudos do Letramento, ou *New Literacy Studies* (NLS), os quais visavam a diferenciar as práticas sociais de leitura e escrita do ensino da língua enquanto tecnologia de codificação e decodificação. Entretanto, os pesquisadores de origem norte-americana e inglesa utilizam uma única palavra, *literacy*, para se referir às práticas sociais de aprendizagem e também à codificação e decodificação dos sinais gráficos da língua, enquanto os educadores brasileiros empregam o termo letramento no primeiro caso e o termo alfabetização no segundo. Em outros países de língua portuguesa, usa-se o termo literacia, o qual raramente é empregado no Brasil. Essas diferenças decorrentes dos idiomas inglês e português têm causado confusões conceituais e dificuldades de definições de letramento. As diferenças educacionais e sociais entre o Brasil e os países desenvolvidos também tem imposto desafios para a explicitação do sentido de letramento para o contexto brasileiro.

Segundo Geraldi (2014), o conceito de letramento é gaseificado, pois se refere a uma variedade de fenômenos tão ampla e uma expansão a outras áreas tão veloz que se tornou

epistemologicamente problemático explicá-lo. O autor questiona o uso do termo, indagando se ele realmente acrescenta sentidos diferenciados que justifiquem seu emprego no lugar de alfabetização, pois todo processo de ensino da leitura e da escrita anterior ao advento do letramento almejava que o alfabetizado fizesse uso da escrita em sociedade, do contrário, “[...] o esforço de alfabetizar seria inócuo [...]” (GERALDI, 2014, p. 28).

Entretanto, deve-se frisar que o uso do termo letramento se deu justamente para diferenciar os estudos que enfocam a leitura e a escrita enquanto práticas sociais dos trabalhos sobre alfabetização, os quais viam a língua como tecnologia que deve ser codificada (escrita) e decodificada (leitura). Considerando a ciência como um campo de disputas, conforme explica Bourdieu (2004), pode-se afirmar que a ‘simples’ inserção da palavra letramento foi capaz de iniciar a demarcação de um novo campo científico e advogar suas próprias bases epistemológicas, metodológicas e seus pesquisadores.

Frente às diversas noções de letramento, tomou-se, para essa pesquisa, as acepções dadas por Brian V. Street (1993; 2003; 2007; 2008; 2013; 2014), Magda Soares (2002; 2003; 2004, 2016a; 2016b; 2016c) e Richard Kern (2009).

Soares (2016a, p. 17) explica que: “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)”, o que indica a qualidade de ser letrado, ou seja, aprender a ler e a escrever. Entretanto, o termo traz um sentido mais amplo do que alfabetizar, pois abarca o ensino da leitura e da escrita enquanto prática ao mesmo tempo dependente e determinante das interações sociais.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos ou até mesmo econômicos [...]” (SOARES, 2016a, p. 17-18, grifos da autora).

Talvez uma das melhores e mais claras concepções encontradas em trabalhos brasileiros foi dada por Soares (2002, p. 145) ao identificar o letramento como “[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...]”. A escolha das palavras *estado* e *condição* foi muito feliz,

pois indica que ser letrado é encontrar-se em determinada situação no espaço e no tempo, sem forçar o sentido de que essa situação é finita ou tem um modelo estático que deve ser alcançado. Além disso, deixa claro que o letramento não são as práticas ou eventos letrados em si, mas uma condição de quem participa dessas práticas e eventos.

De acordo com Street (2003; 2013), como o letramento não é uma habilidade técnica, e sim uma prática social, ele não pode ser neutro, sendo assim, os estudos do letramento representam uma mudança de abordagem quanto à natureza do ensino da leitura e da escrita.

O letramento é visto por Street (2003) como uma prática social desde o princípio, cujos valores estão em jogo a partir do momento de sua promoção, não se tratando de uma simulação ou treinamento dentro da escola para um possível uso no futuro. As relações de poder que influenciam as práticas letradas também são influenciadas por ela e já se fazem presentes quando se aprende a falar, a ler e a escrever.

A forma como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento e as ideias que os participantes fazem sobre letramento, especialmente os novos alunos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ser ‘dado’ de forma neutra e, em seguida, seus efeitos ‘sociais’ só serão experimentados posteriormente. (STREET, 2003, p. 78, grifos do autor, tradução nossa)

Dessa forma, Street (2013) afirma que não existe apenas um letramento, mas inúmeros, pois como os letramentos variam conforme o contexto, a cultura, as condições, a ideologia etc., seus efeitos são diversos, únicos e sempre situados dentro das relações de poder.

Segundo Street (1993), parte da dificuldade em definir letramento advém da comparação com o conceito de língua: como a língua padrão é uma das versões entre as variedades, faz-se necessário questionar como ela se tornou dominante, pois não é um fato natural que certos dialetos ou línguas se tornem o modelo estabelecido como o único válido e correto. Como a língua é de propriedade da cultura humana, assumi-la como sua é também tomar para si todo um sistema simbólico, social e cultural.

Os significados de letramento não são fixos, mas podem ser contestados. Os debates sobre os significados não são apenas questões acadêmicas, mas parte do empoderamento: o poder de nomear e definir é crucial para as práticas reais, para a formulação de políticas e design de programas educacionais. As representações populares tendem a definir ‘letramento’ em relação ao conceito de ‘iletrismo’: a palavra em frases como ‘Ano Internacional do letramento’, suspeito, tende a ser entendida como ‘iletramento’: tem uma conotação negativa que se refere a um problema, muitas vezes formulado em termos de ‘doença’ ou patologia, como uma carência de certos indivíduos. O educador

brasileiro Paulo Freire tentou reabilitar a palavra e dar-lhe um sentido positivo, criativo e empoderador. (STREET, 1993, p. 16-17, tradução nossa)

De acordo com Kern (2009), o letramento diz respeito ao uso da leitura, escrita e fala enquanto práticas social, histórica e culturalmente situadas de criação e interpretação de textos, o que abrange uma consciência tácita da relação entre as convenções utilizadas na criação dos textos e do seu contexto, possibilitando uma reflexão crítica sobre essas relações.

Por depender da finalidade, o letramento é dinâmico - não estático - e variável entre e dentro das comunidades e culturas discursivas. Baseia-se em uma ampla gama de capacidades cognitivas, no conhecimento da linguagem escrita e falada, no conhecimento de gêneros textuais e no conhecimento cultural. (KERN, 2009, p. 16, tradução nossa)

Entretanto, segundo Kern (2009), definições como essas podem ser relevantes como ponto de partida conceitual, mas é difícil explicar o letramento do ponto de vista da realidade da sala de aula e do currículo escolar. Dessa forma, o autor criou uma lista com sete princípios essenciais para compreensão e discussão do conceito, as quais podem ser resumidas em uma só asserção: letramento envolve comunicação. Segundo Kern (2009, p. 16-17), letramento abrange:

1. Interpretação: autores interpretam o mundo e leitores interpretam a interpretação dos autores conforme sua visão de mundo.
2. Colaboração: autores escrevem para o público, mesmo quando escrevem para si; a decisão sobre o que é dito depende do público e da compreensão do leitor.
3. Convenções: as formas de se ler e escrever dependem de convenções e não são universais.
4. Conhecimento cultural: ler e escrever englobam sistemas particulares de crenças, atitudes, ideias e valores.
5. Resolução de problemas: como as palavras dependem de contextos linguísticos e situacionais, leitura e escrita envolvem descobertas dos sentidos das palavras, unidades de significação e entre textos e palavras reais ou imaginadas.
6. Reflexão e autorreflexão: leitores e autores pensam sobre as palavras e suas relações com eles mesmos e o mundo.
7. Uso da linguagem: não se trata apenas de escrita, léxico e gramática, mas como a linguagem é utilizada em contextos de fala e de escrita para criar discursos.

Um aspecto importante defendido pelos estudiosos do letramento é que este ultrapassa o caráter individual da aprendizagem e toma o ensino da escrita como atividade que se constrói socialmente: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). Foi a concepção dialógica de Bakhtin, segundo a qual a prática social constitui a linguagem, que permitiu que os pesquisadores derrubassem, paulatinamente, a ideia de que o aprendizado da escrita pode ser dado e avaliado individualmente.

Entretanto, a separação do ensino da língua enquanto código das práticas sociais de escrita não se dá no sentido de serem instâncias estanques, mas aspectos congruentes na promoção do sistema escrito. Por isso, é importante ressaltar que o ensino dos usos sociais da leitura e da escrita não pretende substituir o aprendizado do uso do código linguístico, sendo “[...] possível e indispensável a presença da associação desses dois processos para que a escola garanta a apropriação do sistema alfabético e ortográfico.” (MONTEIRO, 2010, p. 25).

O uso social da leitura e da escrita constitui o cerne da conceituação de letramento, entretanto, suas implicações nem sempre são consenso entre os pesquisadores. Ribeiro (2011, p. 100), em análise do tema alfabetização em periódicos científicos em língua portuguesa com Qualis A1, constatou a necessidade de “[...] definição do termo Letramento e do termo Alfabetização em nosso país e que pesquisas sobre ambos os conceitos sejam realizadas, principalmente, quando um se funde com o outro”.

Pode-se dizer que os estudos do letramento surgiram como uma extensão do olhar sobre o ensino da leitura e da escrita para além do indivíduo, da escola e da língua enquanto código, frente a novas necessidades que surgiam à medida que a própria sociedade mudava, trazendo novas demandas sociais e educacionais. Para Mortatti (2004), tais necessidades vieram à tona especialmente em decorrência da ampliação do acesso à educação básica e da diminuição do analfabetismo. A forma como eram tratadas as questões sobre o ensino da leitura e da escrita e os modos de avaliar e medir o nível de alfabetização da população também trouxeram à pauta a ideia de que esse aprendizado não se dá individualmente, mas socialmente, sendo impossível mensurar o quanto o indivíduo domina a leitura e a escrita focando apenas suas habilidades pessoais.

É importante destacar a diferença que Soares (2016b) estabelece entre saber ler e apropriar-se do que se lê. Segundo a autora, tornar-se letrado é adquirir uma condição social diferente, obtendo um lugar social que vai alterar a relação que o indivíduo tem com os demais

seres humanos e com os bens culturais, o que acaba por reestruturar as posições sociais das pessoas e a redefinir sua identidade.

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a decodificar em língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, 2016b, p. 39, grifos da autora)

Autores como Soares (2016a), Graff (1995) e Street (2014) citam a influência do educador Paulo Freire na visão do ensino da leitura e da escrita como fator potencialmente revolucionário e libertário, apesar de o autor não utilizar o termo letramento. Segundo Bragança e Baltar (2016), Freire estava muito à frente de seu tempo, pois empregou alfabetização com um sentido bem próximo ao de letramento “[...] ao considerar, por exemplo, o ato de ler como um ato de intervir na realidade, requerendo do leitor uma ação frente ao lido, uma ação responsável.” (BRAGANÇA; BALTAR, 2016, p. 4).

Gee (2008) explica que a pedagogia emancipatória de Freire está no cerne da ideia de que o ensino da leitura deve ser edificado de forma a empoderar o ser humano para a compreensão e o questionamento de sua realidade social. O autor cita quatro pontos fulcrais do livro *Pedagogia do oprimido* que têm relação intrínseca com o conceito de letramento: 1) o aprendizado envolve participação ativa no mundo e com as pessoas, e não mera transmissão de informações do professor para o aluno, como no modelo bancário; 2) ler a palavra e ler o mundo são tarefas interdependentes, pois fazer sentido na leitura pressupõe engajar o texto na realidade histórica; 3) o diálogo, ou seja, a interação social, é peça fundamental na construção do aprendizado, negando a ideia de que as pessoas aprendem sozinhas de acordo com suas habilidades individuais e que os textos são isolados entre si e da estrutura social; 4) a política é parte integrante do processo, pois ler o mundo presume que há diferentes formas de interpretá-lo, as quais variam com sua posição na hierarquia social.

Entretanto, apesar de haver relação direta entre o ideário de Paulo Freire e as concepções de leitura e escrita para os estudiosos do letramento, o contexto educacional e social brasileiro embutem desafios ainda maiores, sejam teóricos ou práticos, uma vez que grande parcela da população não é alfabetizada. Segundo Silva (2013), além do letramento, no Brasil ainda se discute o aprendizado do código escrito e a inserção do indivíduo analfabeto ou semianalfabeto no contexto social letrado.

Na relação entre essas duas realidades estão os trabalhos que investigam o estado de quem não domina o código e os processos de aquisição da língua escrita; o estado de quem domina o código, mas não a dimensão discursiva relativa aos usos sociais da escrita; as práticas dos grupos que, mesmo sem o domínio do código, se pautam grandemente pela lógica organizacional da língua escrita; os usos sociais da escrita e as práticas de ensino que os contemplam; o funcionamento da escrita em práticas globais e locais; os impactos da escrita em grupos específicos... Muitas nuances de um mesmo fenômeno? Ou diversos fenômenos em busca de aproximação pelo estudo da escrita na sociedade? (SILVA, 2013, p. 281)

As nuances desse fenômeno relembram o que Gee (2008) chamou de crises do letramento. Para o autor, ocorreu uma crise instaurada na década de 1990 e outra detectada na atualidade. Quanto à crise de 1990, utiliza os dados do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) de 1986 para mostrar como as questões do analfabetismo mascaram diferenças sociais mais profundas: 80,00% dos jovens avaliados não demonstraram um problema de iletrismo, mas sim uma deficiência na escolarização: a avaliação do NAEP, assim como outros estudos realizados nos Estados Unidos na mesma época, encontrou relação direta entre o baixo rendimento do aluno e a falta de apoio em casa para os estudos, pouca escolarização dos pais e o acesso limitado a materiais de estudo. “A raiz da questão seria a crise da justiça social enraizada no fato que nós fornecemos menos escolas boas para as pessoas mais pobres e desfavorecidas, e escolas melhores para as mais favorecidas” (GEE, 2008, p. 33, tradução nossa). Ou seja, as avaliações de rendimento de aprendizagem podem incutir na população, inclusive entre os educadores, que a crise educacional gira em torno de questões exclusivamente pedagógicas, dissimilando os problemas socioeconômicos que impedem o acesso igualitário à educação.

Já a crise atual estaria assentada no baixo rendimento dos estudantes acarretado pelas tecnologias de informação e comunicação; de acordo com Gee (2008), a sociedade baseada no conhecimento científico e tecnológico criou empregos em que a demanda por letramento é menor, e não maior, uma vez que habilidades humanas têm sido substituídas por insumos computacionais. Na verdade, isso indica que o letramento no mundo atual está mudando drasticamente, aumentando as exigências para a leitura de textos multimodais, símbolos, sistemas tecnológicos específicos, de cunho altamente colaborativo (GEE, 2008).

A crise nos mostra que preocupações sobre letramento muitas vezes mascara problemas sociais mais profundos e morais. No entanto, para aqueles de nós que tiveram sucesso no mais alto nível de letramento escolarizado, é difícil não acreditar que esse modelo não nos faz inerentemente melhores na cognição, pessoas melhores (nós) e uma sociedade melhor. (GEE, 2008, p. 41-42, tradução nossa)

Essas questões reforçam a ideia de que não existe um modelo de letramento único, universal, atemporal e visto por alguns como um padrão bem-sucedido a ser buscado, o qual só seria possível se o letramento fosse neutro, mas sim que o letramento é tão dinâmico quanto a história, ou seja, quanto todas as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas etc.

2.1.1 A inserção do letramento no contexto brasileiro

A década de 1980 marcou a reformulação do conceito de *literacy* nos Estados Unidos, de uso corrente naquele país desde o final do século XIX, e a inserção do conceito no Brasil (VIANNA et al., 2016), o que permite inferir que essa alteração semântica estadunidense influenciou a concepção de letramento no contexto brasileiro e a inserção desse termo para demarcar os estudos sobre as práticas sociais de leitura.

Soares (2016a) explica a relação, no Brasil, entre essas novas necessidades educacionais e o emprego de termos que visam a descrever o nível de domínio da língua. Segundo a autora, inicialmente, o uso das palavras analfabetismo e analfabeto eram de uso muito mais frequente, pois era dado enfoque na precariedade de condições do ensino da leitura e da escrita no país. Na primeira metade do século XX, passou-se a utilizar as expressões alfabetismo e alfabetizado para se referir à plena capacidade de uso pragmático da leitura e da escrita, tendo a ênfase mudado do fracasso para um desejado sucesso. Foi somente no final do século XX que se iniciou a preocupação com os usos do ler e do escrever frente às diversas demandas da sociedade, transpondo-se o foco do fracasso para o sucesso e do indivíduo para as relações sociais. Portanto, o surgimento e o crescimento do uso da expressão letramento indicam a mudança profunda de concepção do ensino da leitura e da escrita:

[...] o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele. (SOARES, 2016b, p. 35-36, grifo da autora)

Em relação a letramento, Mortatti (2004) explica que sua disseminação no Brasil ocorreu recentemente, dentro do âmbito da Pedagogia, frente a novas necessidades de ensino, mas que as definições dicionarizadas apontam para a pequena evolução do termo e para a necessidade de ampliação de sua definição. Mortatti (2004) chama a atenção para o uso, no Brasil, das palavras analfabeto, cujo emprego remonta ao século XVIII, e analfabetismo, utilizado a partir do século XIX, o que indica que os problemas referentes à condição do analfabeto surgiram muito mais tarde. A autora também discute o uso da palavra iletrado a partir do século XIX

como sinônimo de analfabeto, mas que possui sentido bem diverso da palavra letrado, pois se refere ao indivíduo altamente culto e erudito, condição bem diferente da pessoa alfabetizada.

Segundo Rojo (2009), os termos alfabetismo e letramento provavelmente foram utilizados no Brasil durante a década de 1980 como sinônimos, sendo que Magda Soares, no passado, chegou a questionar a necessidade da utilização da expressão letramento. Entretanto, Rojo (2009) destaca que alfabetismo tem enfoque no individualismo da aquisição de competências cognitivas e linguísticas e na escolarização, enquanto letramento recobre as práticas escolarizadas ou não, valorizadas ou não, locais, globais e em diversos contextos.

Mortatti (2004) também discorre sobre o uso do termo lectoescrita, criado pelas educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁵ para se referir à indissociabilidade entre leitura e escrita no processo de alfabetização de acordo com a pedagogia construtivista, mas que também não possui definição consensual entre os pesquisadores.

A utilização de termos referentes à problemática da aprendizagem da leitura e da escrita no país permite revelar como essas questões evoluíram entre educadores e acadêmicos. Como dito anteriormente, a obra do brasileiro Paulo Freire foi pioneira na criação da ideia de que ler e escrever, assim como seus processos de ensino e aprendizagem, estão imersos nas práticas sociais, não podendo delas serem descoladas. Entretanto, não se pode esquecer que Freire não utilizou o termo letramento. De acordo com Mortatti (2004) letramento, no país, é o mais empregado em textos acadêmicos. A autora traça uma cronologia dos livros dos autores pioneiros nos estudos sobre letramento no Brasil, desde a primeira obra a citar o termo, *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*, de Mary Kato. O Quadro 1 apresenta esses textos em ordem cronológica:

⁵ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

Quadro 1 – Primeiros textos brasileiros representativos sobre letramento.

Ano	Obra	Tipo documental e abordagem da obra
1986	KATO, Mary. <i>No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística</i> . São Paulo: Ática.	Livro. Expõe uma definição indireta sobre letramento para a formação do cidadão ‘letrado’ e para o crescimento pessoal.
1988	TFOUNI, Leda V. <i>Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso</i> . Campinas: Pontes.	Livro (tese publicada). Estudo psicolinguístico, aborda o desenvolvimento cognitivo de adultos não alfabetizados e diferencia analfabeto e iletrado.
1995	TFOUNI, Leda V. <i>Letramento e alfabetização</i> . São Paulo: Cortez.	Livro. Defende o uso do termo letramento para designar os processos sociais de aprendizado da leitura e a escrita.
1995	KLEIMAN, Angela. <i>Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura</i> . Campinas: Mercado de Letras.	Livro (coletânea de ensaios). Aborda definições de letramento e os modelos autônomo e ideológico.
1995	SOARES, Magda. <i>Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas</i> . Revista Brasileira de Educação.	Artigo. Discorre sobre a multiplicidade do fenômeno do alfabetismo e justifica o não uso do termo letramento em suas obras anteriores.
1998	SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>	Livro (releitura de artigos). Enfoca as definições de letramento, seu caráter multifacetado e as dimensões individual e social.
1999	RIBEIRO, Vera Masagão. <i>Alfabetismo e atitudes</i> . Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa.	Livro (tese publicada). Utiliza o termo alfabetismo e enfoca suas dimensões, relações com escolarização e influência das características psicológicas no ensino de jovens e adultos.
2002	SOARES, Magda. <i>Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura</i> . <i>Educação e Sociedade</i> , v. 23, n. 81.	Artigo. Engloba as tecnologias digitais no ensino da leitura e apresenta o letramento como antônimo de analfabetismo.
2003	SOARES, Magda. <i>Letramento e escolarização</i> . In: RIBEIRO, Vera Masagão. <i>Letramento no Brasil</i> . São Paulo: Global, Ação Educativa.	Ensaio. Discorre sobre relações entre letramento, escolarização, alfabetização, letramento escolar e social.
2003	RIBEIRO, Vera Masagão. <i>Letramento no Brasil</i> . São Paulo: Global, Ação Educativa.	Livro (coletânea de ensaios). Traz ensaios a partir de resultados do INAF 2001, discutindo políticas de leitura, letramento e educação.

Fonte: elaborado a partir de Mortatti (2004).

Pode-se refletir se esses são os pensadores brasileiros mais influentes na área e se tais obras formam o corpo de referência de trabalho sobre a temática. Aqui, tem-se indícios dos livros que podem ser os mais citados em pesquisas sobre letramento.

Em *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*, Kato (1993, p. 140) define letramento como como “[...] processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita”, já registrando que o aprendizado linguístico está relacionado ao contexto social.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia este tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1993, p. 7)

Kato (1993) ainda discorre sobre as orientações da linguística moderna para substituir o ensino da gramática tradicional, avalia a escrita enquanto representação da fala e discute teorias sobre a aquisição da linguagem pautadas nas obras de Piaget, Vygotsky etc.

Segundo Soares (2016a, p. x), o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Tfouni, distinguiu alfabetização de letramento, sendo possível que foi naquele momento que “[...] letramento ganhou estatuto de termo técnico do léxico nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”. O livro, na verdade, é fruto da tese de Tfouni, de mesmo título, defendida em 1986 no Departamento de Linguística da Universidade de Campinas (Unicamp), cujo objetivo é:

[...] explicitar alguns aspectos do funcionamento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não-alfabetizados, através da observação de como usam a linguagem, em situação dialógica, diante de uma tarefa específica: a compreensão de raciocínios lógico-verbais. (TFOUNI, 1986, p. 3)

Apesar de não constar no Quadro 1, Alencar (2015) considera que artigo *As muitas facetas da alfabetização*, escrito por Magda Soares em 1985, já inaugura o conceito de letramento no Brasil, pois apesar de não usar essa expressão,

[...] faz uma reflexão sobre o caráter individual e social da alfabetização. Numa revisão deste artigo publicada em Soares (2005), relaciona a perspectiva social da alfabetização ao que se passou a denominar “letramento”. A autora construiu em sua obra uma abordagem curricular das práticas de linguagem com foco nos alfabetismos. (ALENCAR, 2015, p. 128, grifo do autor)

Assim, pode-se dizer que Soares inaugurou os estudos sobre letramento no Brasil, Kato inseriu a palavra letramento no país e Tfouni a oficializou como termo técnico na academia. No ensino oficial, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trouxeram o letramento para dentro das escolas, registrando orientações sobre a função da linguagem enquanto “[...] processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 21). É importante ressaltar que tanto os PCN das séries iniciais quanto das séries finais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) trazem a definição de letramento em nota de rodapé. Em ambos, aparece exatamente a mesma acepção:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

O documento trabalha o tempo todo a ideia de que a leitura e a escrita são complementares, mas que a influência de uma sobre a outra não é mecânica, ou seja, um leitor assíduo não necessariamente é um escritor fluente; dessa forma, as duas atividades devem receber igual atenção em sala de aula.

Os PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) citam a obra de Kleiman *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura*, e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Tfouni, indicados entre os primeiros livros a tratar da temática no país, como visto no Quadro 1. Já os PCN das séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) citam *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura*, de Kleiman.

Os PCN do Ensino Médio, na parte II, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000), trazem *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura* nas referências, mas não mencionam o termo letramento. Entretanto, colocam como uma novidade que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 16). O documento também aponta para a necessidade de valorizar a variedade de gêneros textuais, evitar atividades de mera nomeação gramatical, deixar os alunos se expressarem e tomar a comunicação humana com base na ação social:

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais. (BRASIL, 2000, p. 17, grifos do autor)

Os PCN Mais do Ensino Médio, que trazem orientações complementares aos PCN originais, colocam o letramento como um complemento ao conhecimento linguístico ao mencionar que “Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios lingüísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito).” (BRASIL, 2000, p. 60). É interessante notar que o letramento é colocado como subsídio, o que dá ideia de que ele funciona como uma ajuda, ou seja, um complemento, e não como centro do processo de aprendizagem linguística e comunicativa.

De acordo com Oliveira (2010), foram os PCN que trouxeram temas como letramento e gênero textual para a pauta dos professores e das escolas; entretanto, na prática, trabalhar nesse novo contexto se tornou problemático.

Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos princípios se a própria Academia os reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte de seus membros? Transformar ‘saberes científicos’ em ‘saberes a serem ensinados’ na práxis escolar não é um trabalho fácil. (OLIVEIRA, 2010, p. 327, grifos da autora)

A autora ainda afirma que, como norma hegemônica, generalizante e prescritiva, não se deve estranhar que os PCN trouxessem dificuldades aos educadores, pois o letramento, como fenômeno não neutro, plural e não autônomo, é difícil de ser explicitado em um documento genérico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), atual e polêmica orientação curricular a ser adotada em âmbito nacional no país, estende o termo letramento para áreas além do ensino da Língua Portuguesa, mencionando letramento matemático e letramento estatístico. Ressalta-se que a BNCC, até o momento, apresentou orientações curriculares para a Educação Infantil e o ensino Fundamental, sendo que as instruções para o Ensino Médio deverão ser expostas futuramente. Após várias versões iniciais, a versão final da BNCC foi

homologada em 20 de dezembro de 2017, com posterior publicação da resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, a qual dá base para sua implantação até o início de 2020 (LISKA; RIBEIRO, 2017).

Nota-se que a BNCC, na seção sobre Ensino Fundamental, utiliza duas expressões curiosas: ‘letramento da letra’ e ‘letramento do impresso’ para se referir a textos ditos tradicionais, ou seja, não digitais. Ao falar sobre a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, o documento sugere:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do **letramento da letra e do impresso**, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso)

O documento diz que a diversidade de gêneros, autores, estilos literários, culturas etc. deve ser considerada, “[...]ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra”. (BRASIL, 2018, p. 155). Ainda de acordo com a BNCC, os letramentos da letra já são consolidados, assim, os novos letramentos e a cultura digital articularam-se ao currículo recentemente, por isso é dada bastante atenção a eles no documento. Entretanto, as pesquisas têm apontado as dificuldades que professores têm em compreender o letramento aplicá-lo em sala de aula.

Também é curioso que a BNCC não cita o letramento na seção referente à Educação Infantil. Essa fase do ensino, no documento, é dividida em cinco campos de experiências, e não em disciplinas, a saber: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Nota-se que todos os campos de experiências são áreas férteis para se trabalhar o letramento desde a inserção da criança na escola, mas esse conceito não foi explorado pela BNCC na Educação Infantil, sendo possível presumir que o documento valoriza o letramento escrito em detrimento da oralidade, como se fosse necessário saber ler e escrever para participar de práticas letradas.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, Liska e Ribeiro (2017) dizem que a base apresenta 416 habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, sendo que a unidade temática “Estratégias de Leitura” agrupa mais de 10,00% delas.

Para Silva, Guimarães e Medeiros (2018), que avaliaram o eixo “Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais”, a aprovação da BNCC pode trazer retrocessos para o ensino do português, pois:

[...] são simplesmente listados os **objetos de conhecimento** e as habilidades a serem desenvolvidas, trazendo inúmeros conteúdos e metalinguagens da tradição gramatical. Na ausência de encaminhamentos metodológicos, os conteúdos selecionados podem acionar as práticas pedagógicas improdutivas características das aulas tradicionais de LP [Língua Portuguesa]. (SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018, p. 186-187, grifo dos autores)

Apesar dos estudos sobre a BNCC serem ainda incipientes, devido à atualidade do documento, embora mencionem a leitura e a escrita enquanto prática social, a base curricular, o que parece, não conseguirá trazer avanços efetivos para a promoção do letramento. Para Mortatti (2015, p. 196), “a base não tem base”. Dentre os inúmeros problemas citados pela autora, destaca-se o apontado para o componente curricular de Língua Portuguesa, pois:

Trata-se do ecletismo teórico-conceitual, com graves inconsistências e incoerências, resultante da reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua “naturalização” e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, “misturada” com utilização de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico. (MORTATTI, 2015, p. 198, grifos da autora)

Ao analisar a BNCC, Saviani (2016) questiona se são os saberes acumulados socialmente que devem definir o currículo escolar ou se, inversamente, são os objetivos e currículos escolares que determinam quais saberes devem ser estudados. O próprio autor responde, afirmando que é a problemática educativa que deve servir de referência para a definição do conteúdo curricular, como forma de “[...] responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea.” (SAVIANI, 2016, p. 73).

Assim, é possível questionar se é a inúmera variedade textual, citada tantas vezes na Base Nacional, que determinou a composição dos currículos do ensino de língua materna, ou se foram as práticas sociais que serviram de ponto de partida para a elaboração da proposta. Isso faz enorme diferença, pois, tendo em vista que o letramento tem como princípio inerente os usos sociais da leitura e da escrita, tomar o conteúdo como base do currículo é não se pautar pelo letramento, mas pelo conhecimento dado *a priori*. Futuras pesquisas poderão dar respostas a esse questionamento.

2.1.2 Dimensões dos estudos do letramento

O letramento não possui uma definição fechada e universal, porque o termo está em constante processo de conceituação, tendo em vista os contextos históricos, sociais, cronológicos, geográficos e as diferentes perspectivas teórico-metodológicas que o influenciam, tanto que Street (2014) defende o uso de letramentos no plural. Mas o principal fator que interfere na construção do conceito é a dimensão, ou seja, os aspectos que cada autor considera (ou não) para descrever o letramento, fenômenos e o modo como ocorrem as influências das práticas letradas na sociedade. Ressalta-se que a utilização da expressão dimensão neste trabalho diz respeito ao que alguns autores chamam de modelo, versão ou enfoque; a palavra dimensão foi escolhida porque permite abarcar o sentido de que os aspectos sobre o valor e a extensão do letramento dados pelos pesquisadores e educadores ao ensino da leitura e da escrita podem ser diversificados, dependendo do seu posicionamento e engajamento.

Street (2014) se debruçou a estudar o que ele chamou de modelos de letramento. Para o autor, existem dois modelos: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo parte do pressuposto que o letramento terá efeitos automáticos nas práticas sociais e na cognição humana, sendo que o ensino da escrita e da leitura será sempre neutro e resultará sempre em efeitos universalmente aplicáveis. Advoga-se que o ensino da língua é uma questão de ordem técnica, centrado em aspectos como decodificação e ortografia e visando uma direção única, visão comum em agências que promovem e medem os níveis de leitura e escrita, como a UNESCO (STREET, 2014). Kleiman (2014) complementa essa ideia, acrescentando que a autonomia advém da ideia de que a escrita é um produto pronto e acabado e seu entendimento e interpretação dependeriam do domínio de seu sistema interno de funcionamento, independentemente de seu contexto de produção.

De acordo com Street (2014), as avaliações em rede, vestibulares e concursos públicos são exemplos de atividades baseadas no modelo autônomo, pois partem do pressuposto de que o letramento pode ser medido.

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse ‘letramento’ – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre **como as pessoas usam e o que fazem com eles em**

diferentes contextos históricos e culturais. (STREET, 2014, p. 9, grifo do autor)

O modelo ideológico descrito por Street (2008; 2014) prevê que o letramento não é uma habilidade técnica, mas social, perpassada por valores que se alteram conforme a época, o contexto e a comunidade em que se insere, sempre embutidas de visões de mundo que marginalizam outras práticas letradas para instaurar uma tida como a culta ou normativa. É justamente no modelo ideológico que a multiplicidade de letramentos é reconhecida e valorizada, pois pressupõe que tanto o significado quanto o uso das práticas letradas dependem de contextos específicos em que ocorrem e não podem ser desvinculados das estruturas sociais das quais fazem parte.

Neste sentido, o letramento já faz parte de uma relação de poder; além disso, a forma como as pessoas o tomam como seu depende de práticas sociais e culturais e não só de fatores pedagógicos e cognitivos. Essas relações e contingências levantam questões que precisam ser consideradas em qualquer programa de letramento, a saber: qual é a relação de poder entre os participantes? Quais são os recursos? E se as pessoas adotarem uma forma de alfabetização em vez de outra? Como os alunos colocam em questão as concepções dominantes de alfabetização? (STREET, 2008, p. 45)

Esse modelo também ressalta o papel da interação social, questiona as consequências do letramento, já consensual entre os educadores, e nega a dicotomia língua oral/língua escrita. Street utiliza o termo ideologia pois este pressupõe que as práticas letradas são influenciadas não apenas pela cultura, mas, também, pelas relações de classe; assim “[...] a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173), tensão esta que ocorre em práticas sociais diversas, entre elas a língua. É por isso que a inserção, exclusão, valorização ou desvalorização de eventos e práticas de letramento costumam causar embates, preconceitos, adaptações etc., as quais são influenciadas e, também, reveladoras da estrutura social a que cada pessoa ou grupo pertence.

Segundo Street (2007), outro sentido ideológico do letramento é a relação entre pessoalidade e o domínio da leitura e da escrita, ou seja, as práticas letradas do indivíduo são capazes de dizer que tipo de pessoa ela é, como é sua moral, sua inteligência etc. Assim, outra prova de que o letramento não é mera habilidade técnica é que ele ajuda a compor a identidade do ser humano, inserindo-o no espaço social:

Quando freqüentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. (STREET, 2007, p. 470)

Gee (2008) cita Karl Marx e Friedrich Engels ao explicar o conceito de ideologia para os Estudos do Letramento: uma expressão da posição da classe dominante na hierarquia social e de seu desejo de manutenção do poder.

A ideologia é uma versão invertida da realidade. As coisas não são realmente do modo como a elite acredita ser, suas crenças invertem a realidade para fazê-la parecer com a forma moral como a elite gostaria que fosse, a maneira como ela precisa ser para que seu poder seja reforçado e sustentado. (GEE, 2008, p. 28, tradução nossa)

Portanto, a língua, como parte fundamental da cultura, da sociedade e da identidade, é peça essencial para a disseminação e a manutenção de ideologias; logo, para o controle e negociações de poder.

Os estudos e pesquisadores que partem do modelo ideológico não buscam negar os aspectos técnicos e cognitivos, separando-os dos culturais, mas estudá-los como um todo orgânico, por isso esse modelo também engloba características do autônomo, a fim de compreender como cognição e cultura atuam para o aprendizado da língua (STREET, 2014).

Uma questão discutida por Street (2014) e que tem relação como o modelo ideológico é o que ele chamou de letramento dominante, ou seja, existe uma transferência do letramento de um grupo tido como superior para outro grupo, a qual não se faz somente pela transposição de habilidades técnicas, mas se dá principalmente pela imposição das estruturas sócio-políticas dos dominadores para os dominados. Dessa forma, ao disseminar suas práticas letradas, o grupo dominante também difunde sua cultura e seus valores aos demais membros da sociedade, preservando as estruturas de poder já estabelecidas. Além disso, institui seu letramento como padrão, ou seja, o único correto ou aceito socialmente, marginalizando as demais variedades de leitura e escrita. Assim:

Expor como eles passam a ter e perpetuar sua posição de poder é um ponto crucial da política da linguagem. Gostaria de propor que adotemos de forma semelhante a noção de letramento ‘dominante’ para sinalizar que sempre precisamos questionar como se chega a ser dominante e marginalizar os outros, em vez de aceitá-lo como ‘padrão’. De certa forma, é mais difícil fazê-lo com o letramento do que com a língua, uma vez que parece mais evidente

que existem diferentes línguas ao nosso redor, enquanto o sucesso do letramento dominante é demonstrado pelo próprio fato de se apresentar como a única opção. Se a sociedade se refere a outros letramentos, esses tendem a ser vistos como tentativas fracassadas, como um uso inadequado e empobrecido que precisa ser corrigido pelo ensino formal. (STREET, 1993, p. 17, tradução nossa)

Segundo Hamilton (2002), além do letramento dominante, que é oficial e institucionalizado, existe o letramento vernacular, o qual é autogerado, ou seja, nasce da vida cotidiana das pessoas. Segundo a autora, como a aprendizagem não ocorre somente dentro da escola ou partir de métodos formais, os estudos do letramento devem olhar para além dos contextos educativos formais, valorizando também a aprendizagem informal e as demais situações em que o uso da escrita ocorre.

Outra questão discutida por Street (2014) diz respeito ao letramento colonial, a qual se refere à análise da transferência das práticas de letramento das sociedades dominantes, como as ocidentais, para sociedades consideradas inferiores. Segundo o autor, as práticas de letramento colonial são trazidas pelos ‘forasteiros’ como objetos de superioridade cultural, sendo, por vezes, incorporadas pelas pessoas colonizadas de forma impensada. Assim, “para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo e do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais” (STREET, 2014, p. 53). Street frisa que esse colonialismo pode interferir negativamente nas pesquisas sobre letramento caso o pesquisador não tenha claro em sua mente que as práticas que ele conhece, utiliza e valoriza não são melhores do que as das pessoas e eventos observados.

Soares (2016c) discorre sobre dimensões dos estudos do letramento a partir do que ela chamou de versões: a individual e a social. Segundo a autora, os pesquisadores e educadores que se pautam pela dimensão individual consideram que o aprendizado da leitura pressupõe somente habilidades cognitivas e linguísticas, as quais o indivíduo deve desenvolver para poder ler e escrever, ou seja, para ler, é necessário decodificar símbolos, relacionando-o ao seu significado, de acordo com os diferentes tipos de materiais de leitura; para escrever é preciso saber registrar unidades sonoras em signos linguísticos (SOARES, 2016c). Essa dimensão é a seguida nos estudos tradicionais sobre alfabetização, os quais não consideram a interferência das práticas sociais na aprendizagem linguística.

Frente à dimensão individual, muitas críticas são feitas no sentido de questionar quais seriam as habilidades necessárias para que o indivíduo seja considerado letrado, como se houvesse uma linha delimitadora entre letrados e iletrados. Até que ponto alguém seria

considerado iletrado? A partir de que estágio, habilidade ou competência uma pessoa poderia ser vista como letrada?

Já na dimensão social, de acordo com Soares (2016c), pesquisadores e educadores partem do princípio que aprender a ler e a escrever não são atividades que dependem de capacidades ou esforços individuais, mas sim de um conjunto de práticas e condições socialmente dadas, ou seja, não existe apropriação de leitura e escrita que não seja um fato social.

Ainda há duas visões diferentes acerca da dimensão social do letramento, conforme (SOARES, 2016c): uma fraca, de perspectiva progressista e liberal, e uma forte, de concepção crítica. A versão fraca parte do pressuposto que o letramento tem uma funcionalidade social, cujo objetivo é instrumentalizar o indivíduo para que ele se funcione adequadamente em sociedade. Advém dessa visão a expressão *alfabetização funcional*, difundida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a partir de 1978.

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele, sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2016c, p. 74)

Dessa forma, o letramento seria uma ferramenta neutra a ser utilizada conforme a necessidade do indivíduo frente às diversas situações sociais, promovendo sempre, e cada vez mais, uma melhor participação em sociedade. A versão fraca do letramento social parte do pressuposto de que a aprendizagem linguística levaria automaticamente a uma evolução pessoal e social: uma ferramenta a ser utilizada para chegar a um patamar social desejado.

A versão forte do letramento social, conforme Soares (2016c), concebe o letramento como ideologicamente dependente do contexto histórico, social e cultural em que o ensino da leitura e da escrita ocorre. Dessa forma, o modelo de letramento promovido sempre segue a ideologia de quem o promove.

[...] letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2016c, p. 75, grifos da autora)

Soares (2016c) explica que a versão forte e a versão fraca são unânimes em considerar a relatividade do significado de letramento, sendo impossível delimitar uma definição que dê conta de abarcar as diferentes concepções nos diversos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e científicos. Dessa forma, pode-se dizer que o conceito de letramento está em constante construção segundo variáveis intrínsecas à própria ideologia que dá base ao seu estudo ou utilização. Frente a essa questão, alguns autores propõem o desagregamento do termo, o que gera expressões como letramento domesticador e libertador, por exemplo (SOARES, 2016c).

Para Soares (2016c, p. 82) “Pode-se concluir que definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece ser impossível”. Junta-se a essa problemática a extensão do termo a outras áreas do conhecimento que não o ensino da língua. Na opinião de Cerutti-Rizzatti (2012, p. 294), o uso da palavra letramento em diversos campos do conhecimento foi tomado erroneamente como sinônimo de ‘processo cultural’, sendo que há “[...] expansão desmedida do uso do termo para instâncias diversas em que o signo verbal escrito não esteja presente ou não seja prevacente”, de modo que deve ser reavaliado o uso de expressões como ‘letramento digital’ ou ‘letramento matemático’, uma vez que, nesses casos, o trabalho com a língua fica em segundo plano.

Essa expansão pode indicar uma apropriação indevida desse conceito em decorrência não apenas da complexidade de definição de letramento, mas também pela configuração das pesquisas e da produção científica na área.

Outro aspecto que revela como o letramento é tratado por alguns acadêmicos e também por elaboradores de políticas públicas educacionais é a criação de metáforas para sua definição, ou seja, o uso de analogias que comparam o fracasso ou sucesso do ensino da leitura e da escrita a mazelas ou avanços sociais. De acordo com Barton (2007), é comum o uso de metáforas que comparam o problema do analfabetismo a uma doença, a qual precisa ser erradicada. O autor também cita a metáfora da ecologia: de acordo com essa concepção, o letramento, quando bem utilizado, traria evoluções para os seres humanos e para o ambiente, ou seja, poderia levar ao engrandecimento dos indivíduos e da sociedade, pois o domínio da leitura e da escrita desenvolveria o ser humano psicologicamente e, como consequência, traria benefícios sociais.

Barton (2007) resume as metáforas sobre letramento mais comuns encontradas nas pesquisas e documentos educacionais, seus significados e possíveis modos de solução, como visto no Quadro 2. A Condição corresponde ao diagnóstico da mazela encontrada; a Resposta traz o ‘tratamento’ a ser aplicado; o Significado mostra a intervenção capaz de acabar com o

problema; o Objetivo demonstra o tipo de cura almejada; e a Aplicação traz possíveis consequências do processo.

Quadro 2 – Resumo das metáforas sobre letramento.

Condição	Resposta	Significado	Objetivo	Aplicação
1 Doença	Tratamento	Intervenção clínica	Remissão	
Deficiência	Reabilitação	Ajuda compensatória	Alívio	Dislexia
2 Ignorância	Treinamento	Instrução	Domínio	Ensino da alfabetização
3 Incapacidade	Terapia	Aconselhamento	Ajuste Assimilação Autonomia	
4 Opressão	Empoderamento	Organização política/legislação	Direitos	Conscientização
5 Privação	Assistência	Realocação de recursos materiais	Benefícios	Discriminação positiva
6 Desvio	Controle	Isolamento Contenção Coerção física	Correção Submissão	Discriminação negativa

Fonte: Barton (2007, p. 13, tradução nossa).

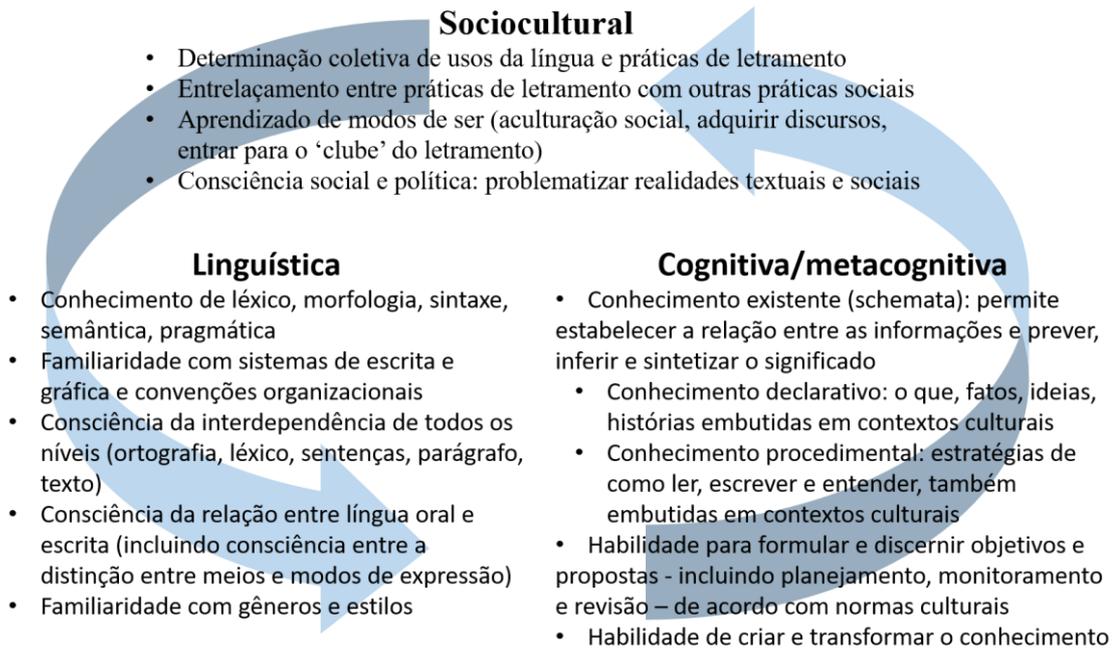
Segundo Kleiman (2014), também existe a metáfora que associa analfabetismo ao cerceamento da liberdade, a qual ocorre comumente em campanhas em prol da alfabetização e do letramento. Essa ideia parte do pressuposto de que o cidadão que não domina a leitura e a escrita não possui autonomia para fazer e compreender tudo o que lhe aprouver, algo que não possui evidências históricas e científicas, de acordo com Graff (1995). Entretanto, como os próprios exames e campanhas de alfabetização e letramento reafirmam a falta de liberdade do indivíduo não letrado, essa ideia é absorvida e repassada pelos próprios professores e gestores da educação.

Pode-se dizer que todas as diferentes dimensões tomadas pelos pesquisadores, educadores e gestores de políticas educacionais sobre letramento fazem parte de uma estrutura ideológica, sendo que alguns conseguem enxergar suas influências e consequências e outros não.

2.1.2.1 Dimensões disciplinares

De acordo com Kern (2009), o letramento é um conceito elástico que varia conforme a área do conhecimento que o analisa. O autor discorre sobre as dimensões disciplinares do letramento, enfocando as áreas sociocultural, linguística e cognitiva, as quais proveem a base para a compreensão do letramento diante do ensino da linguagem. A Figura 1 sintetiza as dimensões disciplinares dos estudos do letramento, segundo Kern (2009):

Figura 1 – Síntese das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva do letramento.



Fonte: traduzido de Kern (2009, p. 38).

Para explicar a dimensão linguística, Kern (2009) retoma a origem etimológica do termo advindo do latim *littera* para dizer que letramento se refere, principalmente, a como o conhecimento linguístico é utilizado, pois “[...] envolve a habilidade de reconhecer e produzir representações gráficas de palavras e morfemas, além de conhecimento sobre convenções que determinam como esses elementos podem ser combinados e ordenados para formar sentenças” (KERN, 2009, p. 25, tradução nossa). O autor, que cita pesquisadores como Chafe, Kress, van Leeuwen e Hamilton, discorre sobre a função da sintaxe e da coesão textual para criar sentido no texto, chamando a atenção para a diferença entre fala e escrita. Segundo o autor, a fala é influenciada por questões como a escolha dos conectivos, a entonação ou a ênfase ao que é dito e o envolvimento dos falantes; já no texto, a coesão se dá especialmente pela sintaxe ou por modificações tipográficas (itálico, sublinhado), sendo menos fragmentado e não dependente da interlocução.

Kern (2009) também menciona os estudos sobre as diferenças entre o uso da linguagem formal e da coloquial e como elas podem ser combinadas com os diversos gêneros textuais de modo a cumprir com as necessidades comunicativas dos falantes e de suas preferências estilísticas.

Segundo o autor, a dimensão linguística do letramento parte da ideia de que saber ler e escrever envolve mais do que simplesmente converter sinais gráficos em signos verbais, ou

vice-versa, e mais do que compreender sentenças, e sim conectar diferentes textos, discursos, gêneros e estilos, o que carece, também, de processos cognitivos.

Em relação à influência da psicologia cognitiva para os estudos do letramento, Kern (2009) cita Huey, Torndike, Hirsch, entre outros, e discorre sobre trabalhos que explicam que ler é um processo em que o leitor relaciona os símbolos da escrita com a percepção que possui sobre a linguagem, o texto, os conteúdos e o mundo, a fim de trazer sentido ao que é lido, o que mostra que ler é mais do que estabelecer relação entre a palavra e seu referente, uma vez que requer representações mentais influenciadas por valores, atitudes e crenças do próprio leitor. Da mesma forma, escrever também envolve esquemas mentais de pensamento e solução de problemas, além do uso dos elementos textuais. Assim, para Kern, o letramento não engloba apenas o processo de decodificar e codificar informações, mas sim a construção de conhecimento.

O autor esclarece que existe o conhecimento declarativo (conhecer o quê) e o procedimental (conhecer como): o primeiro consiste de elementos que podem ser explicitados, como ideias, fatos, definições, ou seja, quaisquer recursos que ajudem a dar sentido ao que é lido e escrito, enquanto o segundo diz respeito a habilidades de fazer coisas, as quais envolvem recursos que podem ser implícitos, inconscientes e não verbais.

Não é o conhecimento de uma variedade de fatos dispersos que ajudam as pessoas a se tornarem culturalmente letradas, mas sim a compreensão dos contextos e relacionamentos que trazem coerência aos fatos. É o conhecimento das histórias e ideias que conectam os fatos e os tornam significativos, não os fatos em si que ajudam os alunos a contextualizar e interpretar o que leem. (KERN, 2009, p. 31)

Segundo Kern (2009), outra contribuição da psicologia cognitiva foi a ideia de que o conhecimento é organizado na mente por intermédio de esquemas, os quais têm papel fundamental na leitura, por fornecerem modelos diversificados e dinâmicos que auxiliam na compreensão do que é lido e escrito (*schemata*).

A fim de explicar a dimensão sociocultural dos estudos do letramento, Kern (2009) retoma trabalhos de Vigotsky, Gee e Freire, enfatizando que aprender a ler e a escrever envolve não apenas conhecimento vocabular e gramatical, mas o estabelecimento de relações entre o conhecimento e os textos. O autor, em uma passagem, sintetiza a influência desses autores discutindo quatro pontos:

1. Se o letramento é construído socialmente, pode-se aprender sobre linguagem, cultura e sociedade pela observação dos valores particulares que a construção textual e os usos do letramento são adotados nessa sociedade.
2. Se o letramento requer socialização de novas práticas e valores, ele também promove a socialização em sociedades estrangeiras, permitindo que o leitor se torne bilingue e bicultural.
3. Como o letramento não é uniforme, deve ser promovido por intermédio de experiências, contextos e gêneros variados que se ligam aos inúmeros discursos possíveis.
4. Se o letramento não é uma aquisição passiva, é necessário encorajar os alunos a adotarem uma postura ética e crítica frente aos textos.

Kern (2009) ressalta que as disciplinas que embasam os estudos do letramento não são apenas sobrepostas e interdependentes, mas também estão infundidas umas nas outras e nos sete princípios do letramento (descritos anteriormente nesta seção).

2.1.3 A relação entre letramento escolarizado e não escolarizado

De acordo com Mortatti (2004), é equívoco pensar que o domínio da leitura e da escrita seja pré-requisito para o letramento, pois a relação entre os conceitos é complexa e envolve questões como escolarização e pedagogização, uma vez que o letramento também se dá fora da escola. A autora propõe distinguir letramento escolar e letramento social, pois letrar-se é uma constante que ocorre na escola e fora dela.

Segundo Rojo (2009), é possível participar de eventos e práticas de letramento mesmo sendo não escolarizado ou analfabeto. Como bem explica Bagno (2003), o aprendizado linguístico se inicia já nos primeiros meses da vida; ao aprender a língua materna, o indivíduo vai conhecendo as normas linguística, o funcionamento dos textos e a função social dos eventos e práticas letradas.

Tendo em vista que o letramento também ocorre em ambientes e agências diversas, como família, igreja, clube, rua etc., muitos autores têm se dedicado a discutir sobre o verdadeiro papel da escola para a promoção do ensino da leitura e da escrita e sua real função social.

Gee (2008) explica que os parâmetros que norteiam o padrão de letramento a ser seguido não estão assentados no letramento *per se*, mas nos princípios da elite da sociedade pós-industrial, os quais seguem os valores da classe média, ou seja, uma elite que não fornece as forças de produção, mas controla o conhecimento e a cultura e, por consequência, define o que

é ser letrado. Dito de outra forma, as possíveis consequências sociais do ensino da leitura e da escrita não são fruto da suposta evolução que o ser humano atinge ao se tornar letrado, mas sim resultados do processo de escolarização, os quais carregam os valores e objetivos da sociedade em que a escola está inserida.

Segundo Street (2014), no letramento escolar, ou na sua pedagogização, o resultado é sempre previsto e controlado, tendo como base a criação de padrões capazes de dizer o que é o correto, o esperado e o valorizado em termos de linguagem, desvalorizando e excluindo todo o resto. Mas esses padrões não dizem respeito apenas ao conteúdo ensinado, mas também à noção de identidade individual e coletiva, valores sociais e até o tipo de nação que se deseja criar, mascarados em discursos desinteressados.

O letramento nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários problemas mais graves da sociedade: questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) por ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando os adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal. (STREET, 2014, p. 141)

De acordo com Bagno (2003), o verdadeiro objetivo de se ensinar a língua na escola deve ser a promoção do pleno desenvolvimento da educação linguística, o que nada tem a ver com a inculcação de normas gramaticais e o exame da língua *per se*, ou seja, enquanto objeto descolado dos diversos contextos em que ela está inserida. Entretanto, segundo o autor, apesar da contribuição acadêmica de novas disciplinas, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística do Texto, na maior parte das escolas brasileiras ainda predomina o ensino tradicional de decodificação e codificação.

As supostas consequências do letramento criam os chamados mitos. Gee (2008) afirma que o mito do letramento é uma das maiores crenças da humanidade: durante o decorrer da história, em diversas culturas, tem-se usado o letramento para dividir, ou melhor, classificar as pessoas.

Pessoas alfabetizadas, isso é amplamente aceito, são mais inteligentes, mais modernas, mais morais. Países com altas taxas de letramento são mais desenvolvidos, mais modernos, mais comportados. Letramento, considera-se, libertou a humanidade de um estado primitivo para um estágio de desenvolvimento humano. Se a linguagem é o que nos faz humanos,

letramento, ao que parece, é o que nos faz civilizados. (GEE, 2008, p. 51, tradução nossa)

Um dos autores que mais se dedicaram a estudar as consequências do letramento é Graff (1995). Segundo o autor, não se pode mais tolerar a ideia de que o letramento é neutro, pois ele é fruto de sua história e seu estudo também deve ser histórico. De acordo com Graff (1995), saber ler e escrever é visto como um cimento social capaz de ligar homens e mulheres em sua malha, ensinando-lhes qual o comportamento moralmente correto e esperado para a manutenção da ordem social. Portanto, para o autor, o impacto real do ensino da escrita reside mais em ‘treinar em ser treinado’, sendo que a escolarização tem a função essencial de ensinar o ser humano a ter a conduta esperada pelo mercado de trabalho e pela sociedade.

Não há dados que comprovem o *mito do declínio*, ou seja, a queda nos níveis da alfabetismo, segundo Graff (1995). Para o autor, os instrumentos utilizados para medir as habilidades de leitura e escrita foram se transformando ao longo do tempo e mostraram que ler um texto inteiro não é o mesmo que compreendê-lo. Assim, pode-se concluir que a comparação entre níveis de letramento do passado e do presente se torna um desafio enorme, talvez impossível. Se fosse possível voltar no tempo 50 ou 100 anos e aplicar os testes de leitura atuais, as pessoas bem-sucedidas no passado seriam aprovadas?

Outro mito citado por Graff (1995) reside na ideia de relacionar altos níveis de letramento ao progresso econômico. Para Graff (1995), há lógica em ligar esses indicadores aos de produtividade, taxas de fertilidade, democracia, crescimento econômico etc.; entretanto, deve-se questionar se essas relações possuem importância além da estatística. O autor cita trabalhos que confirmam e negam a relação entre letramento e progresso financeiro, e analisa o caso de países como Suíça e Escócia, que alfabetizaram quase toda a população antes do século XIX, mas, em seguida, padeceram de miséria por longas décadas. Graff (1995) também atenta para o crescimento econômico na Inglaterra e Estados Unidos entre os séculos XVIII e XIX, o qual, na verdade, gerou queda na alfabetização, uma vez que o aluno trabalhador não possuía tempo para frequentar a escola.

O *mito da realização individual* diz respeito à noção de que o domínio da leitura e da escrita traz consequências altamente positivas no sucesso pessoal, sendo a educação mais importante do que a origem social para a ascensão. Graff (1995) cita pesquisa de Ivar Berg que, ao analisar dados do censo entre 1950 e 1960, concluiu que havia excesso de alfabetização para as exigências do mercado de trabalho e que os trabalhadores mais escolarizados eram menos produtivos. Além disso, pesquisas sobre alfabetização no século XIX mostraram que a

estratificação no ambiente ocupacional segue quase exatamente a mesma estratificação social, demonstrando que a origem social determinava o letramento, e não o contrário, além disso, a escolarização, salvo raríssimos casos, não permitia ao indivíduo subir na hierarquia socioeconômica.

Segundo Graff (1995), a escolarização na Inglaterra do século XIX atuou como uma doutrinadora da força de trabalho, disciplinando os futuros operários para se comportarem em um ambiente com regras, horários, hierarquias e processos altamente normalizados e controlados. Saber ler e escrever, nesse sentido, parece mais ser uma consequência da Revolução Industrial do que sua causa.

O ‘jeito’, como alguns estudantes dizem, era de importância muito maior do que o aprendizado livresco no processo de industrialização. Sugiro que esta analogia histórica tenha muito a oferecer aos teóricos desenvolvimentistas contemporâneos. (GRAFF, 1995, p. 85, grifo do autor)

Se a escolarização treina o indivíduo para se comportar socialmente, algumas atividades realizadas pela família têm o objetivo, mesmo que não explícito, de antecipar esse treinamento, preparando o criança para a escolarização. Heat (1982), após acompanhar eventos de letramento em famílias de crianças no Sul dos Estados Unidos, chamou a atenção para o fato de que pais altamente escolarizados, ao lerem historinhas antes da hora de dormir, antecipam práticas da escola, como: fazer perguntas sobre o livro, pedir para criar novas narrativas e ouvir atentamente em silêncio quando o adulto lê. Portanto, esses eventos caseiros e informais simulam atividades do ensino formal, preparando a criança para o letramento escolar e para a escolarização.

Ao analisar eventos de letramento em famílias com baixa escolarização, Heat (1982) notou que as crianças são mais orientadas a ouvir, sem estímulo para recontar ou criar histórias, também não é feita correlação entre os textos lidos durante o decorrer de fatos do cotidiano. Ou seja, os filhos de famílias pouco escolarizadas não são incentivados a agir como autores ou críticos de textos, o que pode acarretar dificuldades durante atividades escolares como produção textual e interpretação.

Segundo Street (2014), em diversas situações do dia a dia, mães e filhos representam os papéis de professoras e alunos, fazendo do brincar e da brincadeira não uma fonte apenas de lazer, mas de atividades e artefatos de ensino que servem de “andaime” para o progresso acadêmico da criança, inserindo-a precocemente na escolarização, uma vez que “[...] a leitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de

narração, caráter e moralidade e transformada numa atribuição de papel à criança ouvinte para que desenvolva sua “prontidão” escolar”. (STREET, 2014, p. 140).

De acordo com Kleiman (2014), a partir do quarto ano do Ensino Fundamental, as dificuldades apresentadas pelos alunos advindos de famílias com baixa escolarização ocorrem porque, nessa fase, são priorizadas atividades que visam a estender as práticas de letramento a diversos contextos, algo que não foram estimulados a fazer em casa durante seus primeiros anos de vida.

Os resultados supracitados de Heat mostram com clareza que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades [...]. (KLEIMAN, 2014, p. 44)

Ler com objetivos preestabelecidos e utilizar ferramentas de garantia de entendimento do texto é uma necessidade de controle mais da escolarização do que do letramento. A escola, mesmo cedendo espaço às variedades linguísticas, enfoca a língua normativa e formula suas ações em termos de promover as habilidades de codificação, decodificação e interpretação. Entretanto, o letramento nunca cessa; ele se inicia bem antes do aluno ingressar na escola e perdura por toda a vida. O que é ensinado e medido pela escola é um recorte daquilo que essa instituição, permeada de sentidos políticos, julga ser a realidade objetiva.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concedido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2014, p. 20, grifos da autora)

Segundo Bragança e Baltar (2016), habilidades valorizadas pela escola como classificar, categorizar, raciocinar de modo lógico-dedutivo e memorizar, são creditadas ao efetivo aprendizado da escrita mas, na verdade, são consequências da escolarização. Isso mostra que a escola e os gestores educacionais, ao atribuir tais habilidades ao letramento, baseiam-se no modelo autônomo. Entretanto, como afirma Street (2014), saber ler e escrever não aumenta a cognição e nem de promove mobilidade e progresso social; na verdade, o ensino da leitura e da escrita, neste caso, seria formulado com vistas à manutenção da divisão de classes.

A relação entre ser letrado e ter maior capacidade cognitiva é fruto, na verdade, da escolarização: a escola premia o saber dizer e o saber escrever. O aluno mais premiado é tido como o melhor, o mais capaz, pois ele domina o código linguístico e as tipologias textuais; o aluno que não possui esse domínio, quando comparado ao primeiro, é visto como cognitivamente inferior. Essa é uma forma de avaliação centrada na capacidade individual, a qual não considera os contextos sociais que influenciam a aprendizagem de cada aluno ou grupo.

Outra faceta do letramento escolar é a suposta superioridade da escrita frente à oralidade. A dicotomia entre oralidade e escrita é chamada por Street (2014, p. 165) de grande divisão: de acordo com o autor, o trabalho de Walter Ong é o expoente máximo dessa separação e deve ser contestado, pois chega a ser baseados em “pressupostos folclóricos”. Essa divisão está centrada na diferença entre som e palavra registrada; o domínio do texto escrito levaria a graus cada vez mais altos de cognição e abstração, ou seja, de uma mentalidade pré-lógica para uma lógica.

Segundo Street (2014), a suposta superioridade da língua escrita pode residir no fato de que não é possível capturar o som da fala para analisá-lo, já a palavra escrita, como é registrada, pode ser dissecada:

É o fato de que o som só existe em sua emissão, não pode ser segurado ou capturado, mas está sempre em processo. É também um processo interior. As marcas sobre superfícies visuais, externas (isto é, a escrita) são isoláveis, dissecáveis, analíticas, associadas a outros sentidos, diferentemente do som, e parecem capazes, sobretudo, de fixar impressões de um mundo que o som é incapaz de fazer. (STREET, 2014, p. 264)

De acordo com Stubbs (2003), é senso comum pensar que a língua falada é transitória e a escrita é permanente, o que também contribui para o mito da superioridade da escrita; entretanto, o autor explica que os processadores digitais de texto têm deixado clara a transitoriedade do registro escrito, que pode ser alterado de várias formas e a qualquer momento. O uso de novas tecnologias da comunicação têm trazido questionamentos sobre o lugar da fala e da escrita, tendo em vista que diversos aplicativos, como os de mensagens, permitem que a comunicação seja registrada mesmo sem o uso da escrita, pelo intermédio de troca de imagens, vídeos, ‘reações’⁶ e gravações de voz.

A cultura escrita seria condição essencial para as sociedades modernas, sofisticadas e complexas, e condição para as altas habilidades cognitivas individuais (GEE, 2008). Nesse

⁶ A reação, recurso cada vez mais utilizado em redes sociais digitais, é o emprego de ícones predefinidos, os quais comunicam sentimentos que as pessoas podem ter frente a postagens, como ‘gostei’, ‘amei’, ‘raiva’ etc.

sentido, promoveria a objetividade e o raciocínio lógico, dando suporte para o desenvolvimento científico, por exemplo, e justificando a superioridade ocidental. Street (2014) atenta para o fato que pensar que a escrita é superior à oralidade tornou-se tão senso comum que é “temerário” contestar essa ideia; para o autor, as análises que se embasam da premissa da grande divisão estão embutidas de sentidos ideológicos e políticos. Daí advém parte do mito de que as comunidades ágrafas, ou seja, que não utilizam a escrita, são inferiores cultural e intelectualmente.

Gee (2008) relembra que, inclusive em pesquisas antropológicas, a sociedade primitiva era caracterizada como iletrada, homogênea, mística e pré-lógica, inferior ao homem moderno; já a sociedade urbana moderna era vista como letrada, tecnológica, com sofisticado senso de História e Ciência. Entretanto, pesquisas comprovaram que línguas de sociedades primitivas são altamente complexas. O autor cita o trabalho do antropólogo Claude Lévi-Strauss para afirmar que não há pensamento primitivo, ou seja, selvagem e inculto.

Para Carvalho (2005), escrever não é transcrever o que se diz, sendo necessário “[...] lidar com duas ordens diferentes, a da língua escrita e a da língua oral.” (CARVALHO, 2005, p. 68). De acordo com Stubbs (2003), ao transpor um texto do oral para o escrito, ocorre uma série de transcrições concomitantes, como do informal para o formal, do espontâneo para o revisado, do não padrão para o padrão etc. Tais transcrições também marcam a passagem da casa para a escola e precisam ser vistas para além do texto, com o propósito de se observar o sucesso ou o fracasso escolar.

A dicotomia entre fala e escrita é um aspecto que revela o enfoque que é dado ao letramento. Quando a escrita é vista como superior à oralidade, levando em consideração que a primeira deve determinar a segunda e seguindo a lógica do funcionamento interno da linguagem, pauta-se no modelo autônomo. Mas, quando se parte da concepção que fala e escrita são inseparáveis, o modelo seguido é o do letramento ideológico (BRAGANÇA; BALTAR, 2016).

A valorização da escrita sobre a fala chega a ser tão lugar comum que pode criar a falsa noção, para algumas pessoas, de que a escrita surgiu primeiro, sendo a gênese da comunicação; depois veio a fala, para reproduzir informalmente o que se escreve, quando, na verdade, o início da comunicação verbal se deu pela fala, sendo a relação entre falar e escrever de recíproca influência.

Por fim, cabe lembrar a ressalva de Stubbs (2003), segundo o qual a escrita representa a cultura dominante, por isso ela é menosprezada por alguns alunos como forma de rejeição da dominação cultural.

2.1.4 A relação entre autores e a construção de mitos sobre o letramento

Na desconstrução de mitos sobre o letramento, Gee (2008) e Street (2014) citam alguns autores e obras que vão contra algumas noções dos NLS, buscando refutar suas ideias, como Jack Goody que, na obra *Domesticação do pensamento selvagem*, fala sobre como o desenvolvimento da escrita explicaria a evolução do pensamento humano e da cultura no decorrer do tempo. A escrita estaria atrelada ao desenvolvimento do pensamento abstrato, a formas mais sofisticadas de governo e ao crescimento científico.

Entretanto, acredita-se que os autores criticados por Gee (2008) e Street (2014) possam ser altamente citados e prover o embasamento teórico de algumas teses sobre letramento desenvolvidas no Brasil, por pesquisadores que possuem uma visão autônoma do letramento. Os autores são:

- Jack Goody e Ian Watt: sugerem que a lógica é uma função da escrita, pois capacita o ser humano a separar palavras, perceber contradições etc.
- Walter Ong: na obra *Oralidade e letramento*, o autor traça as diferenças entre oralidade e escrita, sendo que o primeiro é um processo ‘interior’ já a segunda pode ser dissecada e analisada. Sendo assim, o sistema de escrita possibilitaria a progressão de um nível pré-lógico (oral) para o lógico (escrito), revelando a crença na superioridade das sociedades grafocêntricas.
- Wally Chafe: parte do pressuposto que a escrita é mais vagarosa, menos fragmentada e mais sinteticamente integrada do que a fala, pois os escritores possuem mais tempo para pensar e moldar suas ideias, tornando-as mais complexas. Por outro lado, a fala envolveria maior interação social e menos abstração de pensamento.
- Vigotsky e Luria: por meio da avaliação comparativa entre analfabetos e recém alfabetizados, concluíram que os últimos usam processos de raciocínio abstrato; entretanto, não estaria claro que os resultados seriam fruto do letramento, da escolarização ou de outra instituição social.

Ressalta-se que o objetivo deste trabalho não é questionar a responsabilidade dos autores frente à criação e manutenção de mitos sobre o letramento, mas indicar os pesquisadores mais citados, a fim de criar janelas de observação que poderão ser utilizadas futuramente para discutir como suas obras foram apropriadas pela academia e no cotidiano escolar. De acordo com Leydesdorff, Wouters e Bornmann (2016), as janelas, para a bibliometria, indicam questões que merecem um olhar mais aprofundado.

2.1.5 Eventos e práticas de letramento

Os Estudos de Letramento, chamados de *New Literacy Studies* (NLS), ou Novos Estudos do Letramento nos Estados Unidos, representam uma nova proposta investigativa de cunho sociocultural, a qual engloba uma abordagem teórico-metodológica diferenciada, com ênfase na etnografia, fugindo da antiga concepção que dicotomizava letrados e iletrados. Seus maiores expoentes, segundo Vianna et al. (2016), são Shirley Brice Heat, Brian V. Street e Angela B. Kleiman (VIANNA et al., 2016).

Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita. (VIANNA et al., 2016, p. 36)

Dois conceitos essenciais para os Novos Estudos do Letramento são os eventos de letramento e as práticas de letramento. A expressão eventos de letramentos foi criada por Shirley Brice Heat para se referir a ocasiões em que a leitura e a escrita são elementos constituintes da interação social. O conceito de práticas de letramento foi concebido por Street como ampliação e complementação dos eventos de letramento.

Para Heat (1982), os eventos de letramentos se referem a quaisquer ocasiões em que a escrita é parte fundamental para a interação humana e para a interpretação do mundo. Quaisquer situações de comunicação em que a escrita esteja envolvida não podem ocorrer destacadas no espaço ou no tempo, mas sim em eventos, ou seja, em situações onde acontece a interação entre os participantes, seja presencialmente ou não. Os eventos de letramento podem se dar dentro e fora da escola, por exemplo: quando um professor passa um exercício, anota a agenda de atividades do dia, coloca um recado no quadro de avisos, quando um bibliotecário indica um livro para pesquisa, quando os pais leem uma história para os filhos, pedem para anotar um recado, quando se lê um texto na igreja ou um folheto de oferta no supermercado etc.

Segundo Kleiman (2014, p. 40), os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”. Assim, os eventos são essenciais para a compreensão do contexto em que a língua e a escrita são utilizadas, dando indícios das relações entre os participantes, as estruturas de poder em que estão inseridas, as ideologias inerentes ao processo etc. Os eventos podem, inclusive, alterar o próprio significado de um texto.

Street (2014) ampliou o conceito de eventos de letramento criando a noção de práticas de letramento. As práticas englobam os eventos bem como o comportamento do participantes e suas concepções do que vem a ser a leitura, a escrita, as próprias práticas e as concepções ideológicas que as sustentam. Para Street (2014), o conceito de práticas de letramento possui um nível de abstração maior, pois engloba os eventos de letramento e também o comportamento dos indivíduos e o que eles entendem por letramento.

O noção de prática de letramento criada por Street é altamente subjetiva; enquanto os eventos podem ser observáveis, somente uma fração das práticas podem ser observadas, pois a parte que envolve os valores, atitudes e ideologias são de difícil acesso para os pesquisadores (BARTON; HAMILTON, 2000). A noção de práticas de letramento diz respeito aos usos culturais e sociais do letramento e é altamente abstrata, pois os eventos e práticas se modificam de acordo com os contextos em que ocorrem, além disso, as pessoas participam de diversas comunidades discursivas, que possuem diferentes valores, modos de falar e usar a linguagem, frutos da divisão social do trabalho, sendo impossível avaliar e medir o letramento por meio de avaliações de rendimento (BARTON; HAMILTON, 2000).

Barton e Hamilton (2000) ressaltam que a palavra prática não foi escolhida superficialmente; ela é utilizada para se referir a uma nova perspectiva teórica, possibilitando relacionar as atividades de ler e escrever e as estruturas sociais. “No senso comum, prática de letramento é o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis do comportamento, elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7).

Os autores citam um quadro teórico com seis proposições sobre a natureza do letramento (Quadro 3):

Quadro 3 – Letramento como prática social.

<p>Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas; isso pode ser inferido por eventos que são mediados por textos escritos.</p> <p>Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.</p> <p>Práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.</p> <p>Práticas de letramento são intencionais e incorporadas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.</p> <p>Letramento é historicamente situado.</p> <p>Práticas de letramento mudam, sendo adquiridas por intermédio de processos de aprendizado informal e criação de sentido.</p>

Fonte: Barton e Hamilton (2000, p. 8, tradução nossa).

Pode-se dizer que há uma relação precípua entre os eventos e as práticas de letramento, ou seja, a constituição e a compreensão das práticas dependem do entendimento dos eventos e a observação destes remete à análise das práticas em que estão inseridos.

Hamilton (2000) elencou os elementos básicos que compõem os eventos e práticas de letramento, separando-os entre os visíveis e o não visíveis. A autora chamou de visíveis os elementos dos eventos, os quais podem ser capturado por fotografias:

- Participantes: pessoas que interagem em torno dos textos.
- Ambiente: locais onde a interação ocorre.
- Artefatos: os artefatos materiais utilizados na interação, inclusive os textos.
- Atividades: as ações dos participantes durante a interação.

Os elementos não-visíveis fazem parte das práticas de letramento e não podem ser capturados pela fotografia, devendo ser inferidos (HAMILTON, 2000).

- Participantes implícitos: demais pessoas envolvidas na produção, interpretação, circulação, regulamentação etc. de textos.
- Domínio onde o evento ocorre: estabelece o seu sentido e propósito social.
- Outros recursos incorporados: valores não materiais, modos de compreensão, interpretação, sentimentos etc.
- Rotinas e regras: quem faz, participa e se engaja, ou não, das atividades.

Os elementos dos eventos e práticas de letramento são essenciais para que os pesquisadores possam examinar como eles ocorrem. Ao compará-los, é possível compreender porque Street estendeu o conceito de eventos, inserindo variáveis que não são objetivamente observáveis, mas dependem de um olhar mais profundo sobre os valores envolvidos nas interações que são dadas por intermédio da leitura e da escrita. Fica fácil, também, compreender que a concepção neutra de letramento enfoca os elementos observáveis dos eventos, não chegando a enxergar os fatores não-visíveis que revelam as ideologias embutidas nas práticas.

2.1.6 Gêneros textuais, letramento e multiletramentos

Antes de falar sobre a questão dos gêneros textuais e sua implicação para o letramento, convém esclarecer que esta pesquisa utiliza a definição descrita por Marcuschi (2007). Segundo o autor, não se pode confundir tipo e gênero textual: quando se usa a expressão tipo, ou tipologia, seu sentido se refere aos traços linguísticos que caracterizam as sequências textuais, como a narração, argumentação ou descrição, abrangendo um número limitado de categorias

teóricas de acordo com atributos lexicais, sintáticos, tempo verbal etc.; já os gêneros dizem respeito aos textos empiricamente realizados de acordo com as situações comunicativas, como cartas, receita, piada, notícia, edital etc., cujos surgimento e nomeação são abertos e praticamente ilimitados. Os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 20)

De acordo com Oliveira (2010), os gêneros são perpassados de dimensões, como a formal, a retórica, a processual e a temática, as quais são sobrepostas e fornecem conhecimento sofisticado ao usuário experiente, que se vale de diferentes estilos, conteúdos, formas, tons etc. para se comunicar: “Um gênero é, em suma, um modo próprio de dizer que revela quem fala e de que lugar fala.” (OLIVEIRA, 2010, p. 337). Entretanto, a autora ressalta que a concepção que o professor tem sobre gêneros textuais e letramento interfere nas práticas da sala de aula, cuja efetivação varia de acordo com o interesse e a possibilidade do educando. Dessa forma, Oliveira (2010) questiona como e porque ensinar os gêneros e diferencia ensinar *com* os gêneros de ensinar *sobre* os gêneros.

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 340)

O ensino dos gêneros textuais se relaciona intimamente ao conceito de letramento. De acordo com Rojo (2009), um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem da variedade de práticas sociais letradas, de forma ética, crítica e democrática. Essa variedade se materializa na diversidade de gêneros que, como dito, dependem das propriedades sócio-comunicativas, ou seja, do contexto enunciativo, histórico, político, local, cultural etc.

Segundo Bagno (2003), o ensino da língua deve ultrapassar a mera construção e descrição de palavras e frases e se pautar na realização empírica da linguagem, que são os textos, mas não somente as obras literárias e os gêneros canônicos tão valorizados pelo ensino tradicional. O autor fala da importância de se inserir o letramento digital, ou seja, a diversidade de gêneros e práticas que se materializam por intermédio das novas tecnologias da comunicação.

Um dos questionamentos feitos por Bagno (2003) se refere ao modo como deve ser o ensino da língua materna na escola. De acordo com o autor, o professor, durante sua formação universitária, deve receber sólida formação científica, a qual inclui o estudo profundo da norma padrão e da gramática, mas isso não significa que o educador deve passar esse tipo de conhecimento para seus alunos da Educação Básica. Entretanto,

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (BAGNO, 2003, p. 80, grifo do autor)

Frente à tão difundida ideia de que é preciso dominar o código linguístico para falar bem, Bagno (2003, p. 48) faz uma inversão e diz que “[...] é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar gramática”. O ensino da língua, para Bagno (2003), deve ser baseado em três dimensões:

- 1) Uma base científica, a qual diz respeito à formação do professor, que deve ser pautada no estudo de disciplinas como Sociolinguística, Psicolinguística, Filosofia da Linguagem, Morfologia etc.;
- 2) O ensino-aprendizagem escolar da variação linguística, da reflexão linguística sistemática e consciente, de habilidades de leitura, escrita e oralidade e o estudo dos gêneros textuais; e
- 3) A projeção do uso da linguagem para dentro da vida do aluno e para fora da vida na escola, ou seja, em sociedade.

Na atualidade, a diversidade de gêneros vem se ampliando especialmente em decorrência de novas formas de comunicação digitais, sendo caracterizada pelo que Marcuschi (2007) chamou de hibridismo, o qual tem alterado as fronteiras entre oralidade e escrita, palavra e imagem, autor e leitor etc.

Diante dessa multiplicidade de gêneros e letramentos, surgiu a noção de multiletramentos. Segundo Rojo (2009), os multiletramentos, que também são conhecidos como letramentos múltiplos ou letramentos multiculturais, envolvem a multimodalidade das mídias digitais e a multisssemiose. A relação entre multimodalidade e multisssemiose é íntima e pode ser tornar ambígua. No Glossário Ceale, Rojo define multimodalidade, ou textos multimodais dessa forma:

Na era do impresso, reservou-se a palavra *texto* principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra *texto* se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que hoje falamos também em *textos orais* e em *textos multimodais*, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube*. (ROJO, 2014, online, grifos da autora)

Já a multissemiose diz respeito à leitura e à produção de textos em diversas semioses, ou seja, a multiplicidade de formas de significação que a multimodalidade insere pelo uso da linguagem oral, escrita, imagética, corporal, sonora, interacional, cromática etc. Segundo Rojo (2009), isso traz a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar na escola, pois os professores não possuem o domínio de todas as multissemioses.

De acordo com Rojo (2009), os multiletramentos englobam a questão da multimodalidade e da multissemiose, além da diversidade de produtos culturais da cultura dominante e da escolar e quanto da cultura popular e local. Rojo (2009) diz que esse processo transforma patrimônio em fratrimônio, referindo-se à possibilidade de compartilhamento de culturas valorizadas, escolares e locais de forma igualitária.

Partindo da afirmação de Romanelli (1993), segundo a qual a educação no Brasil vive períodos históricos diferentes em uma mesma época, é necessário que educadores e gestores da educação tenham plena consciência que essa heterogeneidade sócio-histórica interfere nos eventos e práticas de letramento e, conseqüentemente, na diversidade de gêneros textuais locais e nas possibilidades de inserção de culturas valorizadas e escolares. Tal heterogeneidade é mais um fator que justifica que a diversidade de letramentos deve ser valorizada na escola e na academia.

Para Bragança e Baltar (2016), ao sugerir que a escola insira o estudo de novos gêneros implica dizer que se deve aceitar novas identidades socioculturais e novas formas linguísticas, inclusive as que não seguem a norma padrão e os gêneros não dominantes. De acordo com Bagno (2003), ao dizer que fugir da norma padrão é cometer erros gramaticais, a escola, na verdade, está classificando o indivíduo dentro da pirâmide social, onde quanto mais erros, mais baixa é sua escala na sociedade, incorrendo em uma avaliação que é social e não linguística. Portanto, aconselhar que escola e professores aceitem os diversos gêneros textuais, também é dizer que devem rever a própria função social da educação, a qual deve acolher as diferenças como forma de lutar contra as desigualdades sociais.

2.1.7 Letramento: aportes teóricos

Estudos que se debruçam sobre a produção científica e o estado da arte são importantes avaliações que mostram o comportamento da comunidade científica, as tendências de pesquisa e a evolução teórica e histórica das diversas áreas e subáreas. Foram encontrados na literatura, alguns trabalhos que apontam os principais enfoques de pesquisa sobre letramento, com destaque para os autores mais influentes.

Gee (2000, p. 180-183) lista quatorze movimentos que, ao longo das últimas décadas, debruçaram-se a estudar o letramento em seu contexto social e cultural, cujas concepções buscam contestar o behaviorismo e a revolução cognitiva. É importante ressaltar esses movimentos, os quais estão resumidos no Quadro 4, pois eles influenciam a produção científica sobre o tema:

Quadro 4 – quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade.

Movimento	Características	Autores representativos
Etnomedologia, análise conversacional e sociolinguística interacional	A ordem social e institucional são produtos de uma intrincada interação social e verbal, a qual reproduz essa ordem.	Heritage, John. Goodwin, C. Schiffrin, Deborah
Psicologia discursiva	Habilidades como lembrar e se emocionar não são mentais e privadas, mas parte da interação social.	Edwards, D. Potter, J. Harre, R. Stearns, P.
Etnografia da fala	Os sentidos não são descontextualizados; as pessoas se valem do léxico, estrutura e prosódia para compreender como o contexto interfere no significado.	Gumperz, J. J. Hymes, D.
Psicologia sócio-histórica	A mente aprende por intermédio de um processo de internalização e apropriação por meio das interações sociais, sendo o pensamento não privado, mas mediado pela cultura.	Wertsch, J. V.
Cognição situada	A inteligência não se situa apenas na mente, mas está distribuída nas práticas e grupos sociais.	Lave, J. Wenger, E.
Teoria dos modelos culturais	As pessoas dão sentido e interpretam as informações por intermédio dos modelos culturais – entre eles fala e escrita – dos grupos a quais pertencem, de forma natural e espontânea.	D’Andrade, R. Strauss, C. Holland, D. Quinn, N.
Linguística cognitiva	A linguagem é construída por um complexo sistema de metáforas, que dizem às pessoas como interpretar suas experiências e como pensar sobre si mesmas e o mundo.	Lakoff, G. Johnson, M. Ungerer, F. Schimd, H.-J.

Nova ciência e tecnologia	O conhecimento científico é construído e disseminado no dia a dia dos cientistas e vão além daqueles publicados nos meios formais de comunicação científica, sendo influenciado por colegas, símbolos, linguagens etc.	Latour, B.
Estudos da composição	O conhecimento é engendrado de acordo com as características dos gêneros de fala e escrita nos diferentes domínios, criando limites para o que pode ser dito e feito em cada área.	Bazerman, C. Myers, G. Swales, J. M.
Connectionism	O pensamento e a ação são configurados pela sociedade, cultura e experiências pessoais que, conectados constantemente, criam padrões de atitudes.	Clark, A. Gee, J. P.
Estudos da narrativa	As narrativas são a forma primária de entendimento, permitindo que as pessoas compreendam as experiências por meio de histórias compartilhadas socialmente, as quais podem ser transformadas em gêneros não narrativos.	Bruner, J. Ricouer, P.
Abordagem evolucionista da mente e do comportamento	Mente e corpo são fruto de longa evolução e adaptação entre seres humanos e o meio material, social e cultural e a inteligência são formados a partir da adaptação a esses elementos.	Clark, A. Dawkins, R. Kauffman, S.
Sociologia moderna	Pensamento e interação humanos são estruturados por forças institucionais, ordenando de tal forma as instituições, que é impossível dizer o que vem primeiro, as instituições ou as práticas sociais que as formam e são moldadas por elas.	Beck, Ulrich. Giddens, Anthony. Lash, Scott.
Pós-estruturalismo e pós-modernismo	Os discursos são formas de falar e escrever socialmente delineados, historicamente transformados e valorados de modo a poderem se tornar oficiais e naturais ou marginalizados.	Bakhtin, Mikail. Bourdieu, Pierre. Fairclough, Norman. Foucault, Michel.

Fonte: elaborado a partir de dados de Gee (2000).

A listagem dos autores mais representativos citados por Gee (2000) dá ideia dos nomes que podem ser os mais citados nas teses sobre letramento que constituem o *corpus* deste trabalho, fornecendo indícios de quais movimentos sobre o estudo de língua e sociedade têm sido mais comuns entre os acadêmicos brasileiros.

No Brasil, alguns trabalhos se debruçaram a levantar o estado da arte sobre letramento; entretanto, com enfoques e procedimentos metodológicos diferentes aos empregados nesta tese. Assim, deve-se ressaltar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que tivesse correlação direta com este trabalho, seja quanto ao recorte temporal, bases de dados analisada ou procedimentos metodológicos. Convém esclarecer que o título de muitos trabalhos científicos sugerem

similaridade com esta pesquisa, o que não é confirmado após a leitura do texto completo, sendo necessário destacar a importância de maior rigor na escolha dos títulos de artigos, teses etc.

Pasquotte-Vieira (2011) realizou pesquisa partindo da análise dos resumos recuperados pela palavra-chave 'letramento' em trabalhos de mestrado e doutorado no Brasil no período de 1990 a 2009 "no site da Capes". A autora não especificou qual portal da Capes foi utilizado para a investigação; infere-se que tenha sido o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁷.

Após fazer um recorte temporal entre 2001 e 2005, selecionando apenas as teses e, tendo excluído os trabalhos que fugiam ao escopo da temática, a autora chegou a um *corpus* de 34 teses. Dessas pesquisas, 17 eram oriundas da área de Educação, 16 da Linguística e 1 da Psicologia. Quanto ao enfoque temático, 9 falavam sobre *Letramento e Práticas Sociais de um Lugar/uma Comunidade/um Grupo*, 4 sobre *Letramento, Tecnologia e Surdos, Afásicos ou PNEE*, 4 sobre *Letramento e Oralidade*, 4 sobre *Letramento e Concepções* (PASQUOTTE-VIEIRA, 2011).

A autora ainda aponta os principais aportes teóricos e autores utilizados nas teses distribuídos por ano, mas não apresenta dados quantitativos, de modo que não há como saber a prevalência total de autores. São citados como mais influentes: Vigotsky, Street, Ferreiro, Teberosky, Freire, Charlot, Bakhtin, Foucault, Benjamin, Barton, Tfouni, Geraldini, Kramer, Larrosa e Pennac (PASQUOTTE-VIEIRA, 2011).

Segundo a autora, foram excluídos muitos trabalhos do *corpus* inicialmente levantado, pois ou o termo letramento foi usado como sinônimo de processo de alfabetização, ou não abordava teorias de letramento ou se referia a situações/processos de aprendizagem. Como a investigação avaliou apenas o resumo, o trabalho pode ter sido comprometido, uma vez que as sínteses das teses dificilmente revelam em profundidade aspectos importantes sobre a abordagem teórica e metodológica das pesquisas. Ressalta-se que a pesquisa de Pasquotte-Vieira (2011) se trata de uma avaliação inicial sobre o tema.

De acordo com Vóvio e Kleiman (2013), o termo letramento nem sempre é utilizado com o mesmo sentido com que é empregado nas pesquisas que o originaram e sua ressignificação revela como foi apropriado socialmente pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, as autoras analisaram 96 resumos de teses e dissertações de pós-graduandos e de pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes), mais especificamente as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18) no âmbito das

⁷ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). O recorte temporal cobriu os trabalhos publicados entre 2001 e 2010.

Desse *corpus*, 83 pesquisas foram realizadas em universidades públicas (federais e estaduais) e 13 em universidades privadas e comunitárias. A maior parte dos trabalhos pertence a programas das áreas de Educação (57), Letras e Linguística, (20) Linguística Aplicada (8) (e 11 em outros programas). As instituições de origem das pesquisas se localizam, em sua maioria, nas regiões Sudeste (38) e Nordeste (32) (VÓVIO; KLEIMAN, 2013), sendo que as autoras não mencionaram o nome das instituições em que as pesquisas foram desenvolvidas.

Quanto às metodologias, 65,00% empregam a abordagem qualitativa, e 17,00% abordagem quantitativa, sendo que 18,00% das produções não informaram aspectos metodológicos ou o tipo de pesquisa no resumo (VÓVIO; KLEIMAN, 2013). Isso indica a necessidade de realização de pesquisas que possam ir além da análise do resumo, bem como a importância de se formular resumos mais bem elaborados.

Quanto aos temas predominantes, 26 se debruçaram sobre práticas de letramento escolar, 16 sobre formação de professores, 15 sobre avaliação, 13 sobre efeitos da alfabetização e da escolarização e 11 sobre significados da alfabetização para os estudantes (VÓVIO; KLEIMAN, 2013). As autoras ressaltam que algumas pesquisas comparam letramento social e letramento escolar, depreciando este último e dicotomizando as duas práticas. Como conclusão, acrescentam que a EJA ainda é um segmento negligenciado nas pesquisas (VÓVIO; KLEIMAN, 2013).

Guimarães (2011) realizou pesquisa para levantamento do estado da arte sobre alfabetização no Brasil entre 1944 e 2009, incluindo os trabalhos sobre letramento somente quando este é tomado paralelamente ao processo de alfabetização. A autora, após avaliar 860 resumos de dissertações e teses publicadas entre 1990 e 2009 no Portal de Periódicos CAPES, notou o enfoque no papel do professor nos temas mais abordados nas pesquisas: *concepção de alfabetização* (15,00%), *caracterização do alfabetizador* (13,00%) e *formação do alfabetizador* (12,00%), contabilizando 40% dos trabalhos nas duas décadas. Houve predomínio de trabalhos na área de Educação (78,26%) e utilização de estudos de caso (41,00%) nas dissertações e teses. É interessante notar que os temas desses trabalhos sobre alfabetização partem do professor como centro do processo, e não do aluno.

Quanto aos temas identificados nos resumos de teses e dissertações, letramento aparece em 2 trabalhos entre 1990/1999 e em 31 trabalhos entre 2000/2009 (GUIMARÃES, 2011), o que indica um baixo índice de ocorrência quando esse assunto é tratado em conjunto com a alfabetização, ou seja, apenas 3,84% somando as duas décadas. Apesar de a autora apresentar

como positivo o aumento de 145,00% na temática de letramento de uma década a outra, a representatividade no montante de pesquisas ainda é baixa. Além disso, o crescimento de uma década a outra é da ordem de 1.550%, e não apenas 145,00%.

No resumo de sua dissertação, Guimarães (2011, grifo nosso) afirma que “[...] o letramento vem ganhando espaço nas discussões sobre alfabetização e alfabetizar letrando tem sido abordado por diversos autores em suas pesquisas”. Além disso:

A análise quantitativa dos temas mostra que ora um se sobressai, ora outro, dependendo do momento histórico, como por exemplo, o letramento, que surge no Brasil na segunda metade dos anos 80 (SOARES, 2010) e apresenta um aumento de 145% de uma década a outra (1990-1999 a 2000-2009). (GUIMARÃES, 2011, p. 87)

Entretanto, os números encontrados nas pesquisas contradizem essas declarações. O crescimento da temática do letramento é um fato comprovado por diversas pesquisas, mas em momento algum esse tema se sobressaiu em nenhuma das duas décadas analisadas por Guimarães (2011). Pode-se questionar se o letramento foi tomado somente como um acessório ou complemento à alfabetização nos estudos realizados no período abrangido.

A autora também avaliou 84 artigos publicados entre 1944 e 2009 em 5 periódicos indexados pela SciELO; 4,76% dos trabalhos apresentaram o tema letramento, número bem parecido com o encontrado nas dissertações e teses avaliadas. Como conclusão, Guimarães (2011) afirma que os estudos sobre alfabetização foram realizados de forma fragmentada, carecendo de uma melhor avaliação sobre os impactos dessas pesquisas para a evolução do conhecimento na Educação.

Tomando como base o Banco de Teses da Capes, Oliveira (2015) realizou estudo de estado do conhecimento sobre alfabetização e letramento, entretanto, o recorte temporal da pesquisa abrangeu apenas os anos de 2011 e 2012, e o *corpus* analisado englobou teses e dissertações sobre alfabetização. Dentre as 572 monografias encontradas, a pesquisadora selecionou 176 trabalhos. Destes, 30 abrangiam a temática do letramento, sendo 15 em 2011 e 15 em 2012.

Segundo a pesquisa de Oliveira (2015), 55,00% da produção acadêmica sobre o tema foi desenvolvida na região Sudeste, 25,00% na região Sul, 12,50% no Nordeste, 5,00% no Centro-Oeste e 2,50% no Norte. Notou-se uma distribuição bem equilibrada de instituições de afiliação dos trabalhos: das 16 universidades, a porcentagem de dissertações e teses defendidas variaram de 2,00% a 4,00%.

Após o levantamento de um pequeno perfil das produções, Oliveira (2015) separou-as em categorias, considerando os aspectos temáticos recorrentes: 1) trajetória, possibilidades e desafios de formação inicial e continuada para a alfabetização; 2) a alfabetização e o letramento no processo de formação pessoal e profissional; 3) a alfabetização e o letramento no ensino fundamental de 09 (nove) anos; 4) a literatura infantil e suas interfaces no processo de alfabetização e letramento; 5) afirmações e reflexões sobre o uso do livro didático e as cartilhas de alfabetização; 6) os gêneros textuais na alfabetização e letramento; e 7) as avaliações externas e o processo de alfabetização-letramento.

Gonçalves (2018) realizou estudo de estado da arte sobre os letramentos desenvolvidos fora da agência escola, abrangendo um recorte temporal de 1997/2016. Ressalta-se que, apesar do recorte temporal idêntico ao desta tese, o trabalho de Gonçalves não englobou pesquisas cujos objetos englobam o letramento escolarizado. A autora analisou 142 artigos indexados na SciELO e no Portal de Periódicos Capes, descartando todos os trabalhos que traziam alusões ao ensino formal no título (como educação infantil, ensino fundamental, escola, docente etc.). Após exclusão de trabalhos duplicados e artigos que tratavam do letramento em ambiente escolar, a autora contou com um *corpus* de 142 textos.

Segundo a autora, foi somente a partir de 2001 que a quantidade de publicações sobre letramentos começou a aumentar, com ápice de publicações em 2012 e 2013. Gonçalves (2018) destaca que o aumento de produtividade de artigos sobre letramentos fora da escola oscila demasiadamente e que:

A dinâmica de crescimento no número de artigos de pesquisas realizadas fora do campo exclusivamente escolar nos anos entre 2005 e 2011, acompanhando o crescimento do número de artigos sobre letramentos de modo geral, coincide com os anos das primeiras publicações de textos de Brian Street em português no Brasil, bem como com a realização da Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, na qual o próprio autor fez uma palestra e, mais importante no momento, entregou um *paper* que foi traduzido e disponibilizado pela internet. (GONÇALVES, 2018, p. 47)

Segundo Gonçalves (2018), os autores mais citados nos artigos analisados são: Soares (57 citações), Kleiman (35) e Street (28). A autora discute a interferência que a ausência de traduções pode trazer para a construção dos referenciais teóricos pelos pesquisadores do letramento, um vez que

[...] grande parte das publicações de Hamilton e Barton, assim como Heath, também ainda não foram traduzidas para a língua portuguesa. Soares e Kleiman acabaram se tornando as porta-vozes dos ideais defendidos por diversos autores internacionais. (GONÇALVES, 2018, p. 69)

Gonçalves (2018) ressalta o fato de autoras conhecidas pelas discussões acerca do letramento escolar, como Soares e Kleiman, serem tão citadas em artigos que enfocam a temática dos letramentos não escolares. Analisando os autores mais produtivos, Gonçalves constatou que os que mais publicaram no período foram Gasque (4 artigos), Corrêa (4) e Buzato (3). Assim, afirma que nomes novos têm surgido nas discussões sobre letramento, mas que se mantém uma tendência a referenciar bibliografias já canonizadas na literatura.

O estudo de Gonçalves (2018) ainda constatou que as revistas que mais publicaram artigos sobre o letramento em ambiente não escolar foram a ALFA e Trabalhos em Linguística Aplicada (ambas com 9 textos), seguidas da Educação e Pesquisa e da Revista Brasileira em Linguística Aplicada (ambas com 8 textos) (GONÇALVES, 2018).

A temática do letramento abarca uma série de concepções, contextos, arcabouços teóricos, aportes metodológicos, transformações e contato com diversas áreas do saber. Sua expansão disciplinar se deu em dois sentidos: abarcar teorias e métodos de outras áreas do conhecimento e se inserir como contribuição teórica em outras áreas. Sua complexidade não apenas enseja um desafio investigativo, como também justifica um estudo mais profundo sobre sua expansão na academia.

2.2 BIBLIOMETRIA: A ESTATÍSTICA DOS REGISTROS DO CONHECIMENTO

A gênese da bibliometria remonta a 1890, época em que a prática de mensuração de livros e documentos era chamada de estatística bibliográfica (BUFREM; PRATES, 2005) ou bibliografia estatística, tal como denominado por Edward Wyndham Hulme em 1922 (VANTI, 2002), mas foi no início do século XX que o termo bibliometria começou a ser empregado. Duas correntes advogam para si a criação desses estudos: os anglo-saxônicos, em decorrência do trabalho de Pritchard (1969), que utilizou o termo para designar o estudo quantitativo de livros pelo uso da estatística, e os franceses, representados por Paul Otlet (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 112), que expôs os fundamentos da bibliometria no seu Tratado da Documentação em 1934.

Guedes e Borschiver (2005) explicam que, como era consenso entre os pesquisadores que o termo *statistical bibliography* não era satisfatório, Pritchard sugeriu o termo bibliometria no artigo *Statistical Bibliography or Bibliometrics*, publicado em 1969, afirmando que os elementos dos registros da literatura científica podem ser estudados estatisticamente para descrever a comunicação científica e fazer prognósticos da evolução da ciência.

A bibliometria, inicialmente utilizada para o apoio à gestão de bibliotecas, foi transposta da análise de livros e periódicos para a mensuração da própria produção científica e, desde então, tem sido utilizada como apoio à tomada de decisões na área científica:

O objetivo da *bibliometria* é fornecer uma ideia do estado da arte e da evolução da ciência, da tecnologia e do conhecimento e nesse sentido é mais que uma lista referências de trabalhos utilizados, fornecendo um quadro dos temas de pesquisa que entusiasma os pesquisadores e dão uma ideia do conteúdo e da estrutura da pesquisa. (HAYASHI, 2007, p. 95, grifo do autor)

Além da bibliometria, outra análise aplicada à mensuração dos registros do conhecimento é a cientometria, termo surgido na antiga União Soviética e Europa Oriental e especialmente empregado na Hungria como forma de quantificar a história da ciência e do progresso tecnológico. A cientometria foi difundida a partir de 1977 pela revista *Scientometrics*, hoje com sede na Holanda (VANTI, 2002).

Entre as inúmeras aplicações da bibliometria e da cientometria, podemos citar: a seleção de livros e periódicos, a identificação de temas de pesquisa, o desenvolvimento de coleções, quantidade e qualidade das fontes, a formação de colégios invisíveis, o fator de imediatismo ou de impacto de artigos, cientistas e periódicos, o acoplamento bibliográfico e a co-citação, a vida média da literatura, a medida do tamanho da elite de autores, as razões de crescimento e declínio

das áreas, o padrão de relação entre autores que se citam etc. (FERREIRA, 2010; SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011). Dito de outro modo, a bibliometria se aplica à mensuração estatística de quaisquer tipos de registros do conhecimento, com o objetivo de observar os vínculos existentes entre a quantidade do que está registrado e quaisquer fenômenos que possam estar correlacionados.

No Brasil, o responsável pela expansão da bibliometria, foi o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), atual Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica, na década de 1970, pela criação da disciplina Processamento de Dados na Documentação do curso de Mestrado em Ciência da Informação (BUFREM; PRATES, 2005), tendo ocorrido uma queda de interesse pelo assunto na década de 1980, que foi retomado na década de 1990 após o desenvolvimento de *softwares* específicos (ARAÚJO, 2006), que passaram a facilitar a manipulação de grandes conjuntos de dados.

Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 117) destacam a criação do *Bibexcel* e do *VantagePoint*[®], “[...] que permitem a visualização de redes de colaboração científica traçadas, por exemplo, a partir das citações entre autores, periódicos e artigos científicos”.

O *VantagePoint*[®] (VP) é um *software* pago de mineração de texto cujo principal objetivo é ajudar na análise de resultados de pesquisas em bancos de dados de patentes ou de literatura. Seu nome foi dado devido sua capacidade de organizar grandes volumes de dados de pesquisa, oferecendo um melhor ponto de vista dos *corpora* que estão sendo analisados (VANTAGEPOINT, 2018). Mantido pela empresa norte-americana *Search Technology*, o *slogan* do VP é “*turn information into knowledge*”, ou seja, transformar informação em conhecimento.

Seus principais recursos são:

- Importação: carregamento do arquivo de dados brutos, selecionando os filtros necessários conforme o tipo de pesquisa;
- Limpeza: exclusão de dados irrelevantes e formação de consistência do conjunto estudado;
- Análise: seleção e cruzamento de dados, a fim de criar matrizes para a geração de gráficos;
- Relatórios: comunicação dos resultados obtidos; e
- Automatização: codificação do processo para torná-lo consistente e repetível.

Em relação à cientometria, Hayashi (2007, p. 95) explica que essa se trata da análise das citações bibliográficas, a fim de estabelecer relações entre cientistas e áreas do conhecimento. Também é um instrumento da Sociologia da Ciência, servindo ao desenvolvimento das ciências políticas, cuja denominação é associada a Derek de Solla Price, mais especificamente aos livros *Science since Babylon*, de 1961, e *Little science, big science*, de 1964 (BUFREM; PRATES, 2005, p. 14).

Os estudos de citação tem sido uma ferramenta que permite, além de medir o impacto e a visibilidade de determinados autores dentro de uma comunidade científica, propicia verificar quais escolas de pensamento vigoram dentro das mesmas, e traçar um mapa de teorias e metodologias consolidadas ou emergentes. (SILVA, 2013, p. 30)

Iniciada no século XVII, a atividade de analisar citações se debruça a investigar padrões na produção do conhecimento científico a partir da quantificação das obras e autores citados, a fim de identificar cientistas mais influentes e produtivos, a frente de pesquisa, o fator de impacto dos autores etc. Pelo uso do computador, a partir de 1960, a técnica evoluiu, sendo criado, em 1963, o *Science Citation Index* (SCI) pelo *Institute of Scientific Information* (ISI) (ARAÚJO, 2006). O Quadro 5 apresenta uma comparação entre bibliometria e cientometria:

Quadro 5 – Breve comparativo entre bibliometria e cientometria.

Tipologia/subcampo	Bibliometria	Cientometria
Objeto de estudo	Livros, documentos, revistas, artigos, autores, usuários.	Disciplinas, assuntos, campos científicos e tecnológicos, patentes dissertações e teses.
Variáveis	Número de empréstimos (circulação) e de citações, frequência de extensão de frases.	Fatores que diferenciam as disciplinas. Como os cientistas se comunicam.
Métodos	Ranque, frequência, distribuição.	Análise de conjunto de correspondência, co-ocorrência de termos, expressões, palavras-chave.
Objetivos	Alocar recursos, pessoas, tempo, dinheiro.	Identificar domínios de interesse, compreender como e quanto os cientistas se comunicam.

Fonte: adaptado de Bufrem e Prates (2005, p. 16).

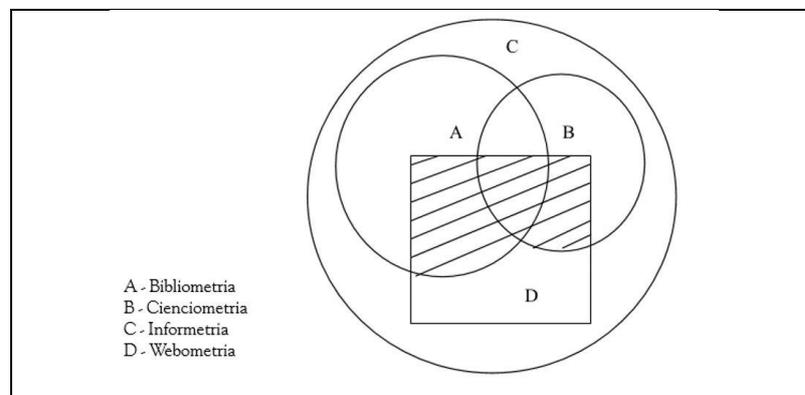
Outro termo bastante comum nos estudos métricos da informação é informetria (ou infometria), utilizado para se referir a uma extensão recente das análises para a produção não acadêmica, como a avaliação de bancos de dados de jornais. Portanto, a informetria difere da bibliometria e da cientometria, uma vez que pretende analisar os processos de comunicação

humana de diversos grupos sociais, não apenas da elite intelectual produtora do conhecimento científico (VANTI, 2002).

Por fim, o termo webometria, cunhado por Almind e Ingwersen, refere-se à aplicação de métodos quantitativos para a mensuração da informação na *World Wide Web*, cujo intuito é medir a frequência de distribuição das páginas, a citação dessas páginas, seu tamanho em *bytes*, a quantidade de *links*, entre outros.

Vanti (2002) ilustra a relação entre os quatro campos de estudo, como visto na Figura 2. A Cientometria é a área mais abrangente, envolvendo todas as demais três áreas, bibliometria, cienciometria e webometria, que se encontram interligadas:

Figura 2 – Diagrama da inter-relação entre os quatro subcampos.



Fonte: Vanti (2002, p. 161).

As leis essenciais da bibliometria são a Lei de Lotka (Lei do Quadrado Inverso), a Lei de Bradford (Lei da Dispersão dos Periódicos) e a Lei de Zipf (Lei do Mínimo Esforço).

A Lei de Lotka foi formulada em 1926 a partir de duas amostras: os autores iniciados com as letras A e B constantes no índice decenal da revista *Chemical Abstracts* entre 1907-1916 e os autores de física da *Auerbach's Geschichtstafeln der Physik* de 1900-1910. A intenção de Lotka era verificar se, ao calcular a produtividade desses autores, seria possível identificar os pesquisadores que contribuem com o progresso da ciência (GORBEA PORTAL, 2005).

Alfred J. Lotka verificou que um grande volume de literatura científica é produzido por um número pequeno de autores e, de modo inverso, um grande número de autores possui baixa produtividade e é responsável por um volume parecido de trabalhos aos escritos por aqueles poucos que publicam muito. Após tal constatação, Lotka formulou a lei dos quadrados inversos: $y_x = 6/p^2x^a$, sendo que y_x é a frequência de autores que publicaram x trabalhos e a é um valor constante que varia de acordo com o campo científico (ARAÚJO, 2006, p. 13). No estudo

publicado em 1926, Lotka encontrou o valor constante de 1,89 para a amostra da *Chemical Abstracts* e 2 para a *Auerbach* (GORBEA PORTAL, 2005).

Ao realizar diversos cálculos, os quais não cabem serem descritos aqui, Lotka percebeu que o número de autores que fazem n contribuições se aproxima a $1/n^2$ do total de autores que fazem apenas uma, ou seja, o número de autores que publicaram n documentos é proporcional ao inverso do quadrado do número de autores que publicaram apenas um documento (GORBEA PORTAL, 2005). Dito de outra forma, há uma proporção entre o número de autores que publicam apenas um trabalho e os que publicam dois, três, quatro etc. Assim, para cada 100 autores que publicam um artigo, 25 publicam dois, 11 publicam três, e assim sucessivamente (OLIVEIRA, 1984). Segundo Gorbea Portal (2005, p. 25, tradução nossa):

O número de autores que fazem 2 contribuições é aproximadamente 1/4 dos que fazem 1.
O número de autores que fazem 3 contribuições é aproximadamente 1/9 dos que fazem 1.
O número de autores que fazem n contribuições é aproximadamente $1/n^2$ dos que fazem 1.
Do total de autores, aproximadamente 60% fazem somente uma contribuição.

Uma questão importante na contabilização da produtividade diz respeito ao número de autores, ou seja, como contar a autoria em textos assinados por duas ou mais pessoas. A literatura aponta para quatro modos de contabilizar a autoria (POTTER, 1981; TRIFUNAC, 2005; TOL, 2011).

1. Contagem direta: proposta por Lotka, consiste em atribuir a autoria apenas ao primeiro autor, ignorando-se os colaboradores;
2. Contagem completa (ou normal): credita-se uma autoria para cada pessoa;
3. Contagem ajustada: atribui-se uma fração da contribuição total (havendo três autores, por exemplo, cada um recebe 1/3 da contribuição); e
4. *Rank weight*: compartilha-se o crédito com base na ordem dos autores (o primeiro autor recebe uma fração maior que o segundo, que recebe uma maior que o terceiro, e assim sucessivamente).

Segundo Potter (1981), Lotka não revelou porque utilizou a contagem direta, mas a explicação deve estar na própria configuração dos registros bibliográficos da *Chemical Abstracts* na época:

Em um artigo escrito por quatro ou menos autores, todos eles eram descritos. No entanto, o segundo, terceiro e quarto autores tinham apenas uma remissiva ‘Ver’ em referência ao primeiro autor, não ao número de artigos escritos pelo autores juntos. Para compilar todos os autores, Lotka teria que se referir ao primeiro autor. Uma amostra rápida mostra que mais de 20% das entradas do autor têm remissiva ‘Ver’. Considerando que Lotka tabelou todos os autores cujos sobrenomes começaram com A ou B, e que a partir de 272 páginas isso resultou em 6.891 autores, não é de surpreender que ele possa ter recusado essa tarefa adicional. (POTTER, 1981, p. 32, tradução nossa)

Entretanto, deve-se atentar que a atribuição ajustada, ou fracional, levaria a uma distribuição diferente da produtividade observada por Lotka, uma vez que sua lei perde a funcionalidade quando se atribui uma fração para cada autor (BURRELL; ROUSSEAU, 1995).

A fórmula de Lotka indica que 1 será o resultado com valor máximo para autores que contribuíram com um trabalho. Para autores que contribuíram com mais de um, os resultados obtidos pela equação do quadrado inverso devem ser maiores que 0 e menores que 1. Para tanto, faz-se necessário que n assumam valores iguais ou maiores que 1. Por exemplo, em um artigo escrito por dois autores, cada um receberia 0,5 de fração de autoria; aplicando-se a fórmula do quadrado inverso ($1/n^2$), teremos:

$$1/0,5^2 = 1/0,25 = 4$$

Portanto, valores que não são números inteiros não se aplicam a essa regra, pois o resultado da equação será um valor maior do que uma autoria inteira (não fracionada).

Para Tol (2011), a maior parte do crédito de um artigo escrito em conjunto deve ir para a ‘estrela’ do trabalho, e não para os cientistas ‘mediócras’. O autor emprega o princípio de Pareto⁸ e utiliza registros de citações dos autores e co-autores para ajustar a contagem, ou seja, a atribuição de autoria vai depender da média de citações que cada pessoa já possui. Assim, um autor ‘estrela’ pode receber a maior parte do crédito de autoria mesmo que ele não seja o primeiro autor.

Entretanto, o próprio Tol explica que há mudanças nos índices de citações dos autores ao longo do tempo, sendo necessária a realização de estudos longitudinais que deem conta de avaliar as variações das amostras desse tipo de pesquisa.

⁸ Princípio de Pareto: regra também conhecida como 80/20, tem como fundamento a ideia de que 80% dos efeitos são ocasionados por apenas 20% de causas.

Aqui cabem algumas indagações: qual a definição de ‘estrela’ do trabalho, quem forneceu a maior contribuição ou quem tem o nome de maior peso? Como o bibliometrista poderia separar as ‘estrelas’ dos ‘mediócras’ com base em fatores externos à elaboração do trabalho?

Os nomes mais citados constituem o que Derek de Solla Price chamou de frente de pesquisa, formando um grupo dos autores mais prestigiados da área. Essa frente diz respeito a documentos similares em termos de citação e no que se refere ao acesso bibliográfico por referências comuns, formando a base intelectual da área do saber (JARNEVING, 2005).

Não se pode falar em contagem de autoria sem citar o Efeito Mateus na Ciência, descrito por Merton (1968) com base na passagem bíblica Mateus 13:12: os que mais têm receberão em abundância, mas aos que menos têm, até aquilo que têm lhes será tirado. Ou seja, quanto maior a produtividade do cientista e quanto mais prestigiada sua instituição, maior a produção científica e maior o reconhecimento. Esse tipo de contagem embasada no prestígio já conquistado reforça as disparidades, favorecendo os pesquisadores e instituições mais poderosos.

Além do rendimento dos autores, outra questão importante diz respeito à produtividade dos periódicos científicos, ou seja: em que medida as publicações científicas contribuem para o avanço da ciência, publicando trabalhos relevantes para a evolução das áreas?

Preocupado com essa problemática, o bibliotecário e matemático Samuel C. Bradford realizou estudo em 1934 tomando como base coleções de publicações sobre geofísica aplicada e lubrificação, a fim de identificar se havia dispersão em revistas de índices e resumos, ou seja, se tais publicações omitiam ou duplicavam referências de artigos (PINHEIRO, 1983). Ele já havia percebido que muitas pesquisas passam despercebidas por falta de critérios na elaboração de periódicos secundários.

Bradford partiu do princípio de unidade científica, segundo o qual os assuntos se relacionam, portanto, artigos especializados podem aparecer também em revistas de outras especialidades. Assim, propôs ordenar as revistas por ordem de produtividade de acordo com os assuntos (PINHEIRO, 1983).

Para definir as revistas mais produtivas, utilizou três critérios: a publicação de mais de quatro referências sobre determinado assunto por ano, a publicação entre duas a quatro referências por ano e a publicação de menos de uma referência por ano (PINHEIRO, 1983). Dessa forma, percebeu que há um pequeno núcleo de periódicos relacionados intimamente ao assunto abordado e um núcleo maior que se relaciona de maneira menos profunda, sendo que a quantidade de periódicos aumenta à medida que sua produtividade diminui.

Analisando 326 periódicos, ele descobriu que 9 periódicos continham 429 artigos, 59 continham 499 e 258 continham 404 artigos. Assim, ordenando uma grande coleção de periódicos em ordem de produtividade decrescente relevante a um dado assunto, três zonas aparecem, cada uma contendo 1/3 do total de artigos relevantes [...] (ARAÚJO, 2006, p. 14)

O total de artigos de cada periódico é dividido por três; “[...] o grupo que tiver mais artigos, até o total de 1/3 dos artigos, é o “*core*” daquele assunto. O segundo e o terceiro grupo são as extensões” (ARAÚJO, 2006, p. 15). Vickery, em 1948, reformulou essa lei ao dizer que o número de zonas pode ser qualquer um, não necessariamente três (ARAÚJO, 2006).

Essa lei é importante para a compreensão do desenvolvimento e caracterização das publicações científicas seriadas: à medida que um periódico aceita um artigo sobre um novo tema ou subtema, começa a atrair mais trabalhos sobre esse assunto. Com o crescimento do tema em determinada área, outros periódicos começam a publicar artigos com a mesma temática, gerando um núcleo de periódicos mais produtivos sobre o assunto (GUEDES; BORSCHIVER, 2005).

A Lei de Bradford é um instrumento útil para o desenvolvimento de políticas de aquisição e de descarte de periódicos, em nível de gestão de sistemas de recuperação da informação, gestão da informação e do conhecimento científico e tecnológico. É possível estimar a magnitude de determinada área bibliográfica e o custo de toda e qualquer fração específica da bibliografia, no todo. (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 4)

Isso também explica porque certos periódicos são preferidos para a submissão de artigos em determinados temas e subtemas: quanto mais uma revista científica publicou sobre determinado assunto, maior a chance de os autores a considerarem para submeter um trabalho sobre o mesmo eixo temático, pois depreende-se que a probabilidade do trabalho ser aceito é maior em um periódico que possui publicações sobre o assunto do que em um periódico nunca o considerou ou abandonou o tema ao longo de seu percurso editorial. Também depreende-se que esse periódico terá mais visibilidade perante os demais cientistas interessados nessa temática. Dessa forma, pode haver uma retroalimentação: quanto mais uma revista publica sobre o tema, mais trabalhos recebem sobre ele e maiores as probabilidades de continuarem a publicar sobre o assunto.

A Lei de Zipf foi formulada em 1949 pelo linguista George Kingsley Zipf a partir da análise da obra *Ulisses* de James Joyce. Zipf contou a ocorrência das palavras no texto, ordenando-as em uma tabela por ordem decrescente de frequência. A posição que cada palavra adquiriu na lista foi chamada de ordem de série r , o número de vezes que ela apareceu foi

identificado como f . Ao multiplicar r por f , Zipf notou que o resultado é uma constante⁹, de aproximadamente 26.500 (ARAÚJO, 2006, p. 16), criando a fórmula $r \times f = C$, sendo C um resultado fixo para qualquer texto (SANTOS, 2009).

Zipf observou, também, que uma vez estabelecida a frequência de palavras de um texto, as palavras de baixa frequência (isto é, de alta ordem de série) ocorrem de tal forma que várias palavras têm a mesma frequência, ou seja, possuem a mesma ordem na série. A partir dessa constatação, foi formulado o princípio do menor esforço, segundo o qual há economia de palavras, tendência que indica que elas não vão se dispersar, ou seja, tais palavras são usadas diversas vezes e podem ajudar a indicar o assunto do documento. Caso houvesse grande variação de palavras, essa lei não se aplicaria (ARAÚJO, 2006). Zipf também percebeu que as palavras com maior frequência são as mais curtas (FERREIRA, 2010).

Booth sugeriu uma modificação dessa lei, que ficou conhecida como Lei Zipf-Booth, como visto na Figura 3: “Onde I_1 é o número de palavras que têm frequência 1, I_n é o número de palavras que têm frequência n , 2 sendo a constante válida para a língua inglesa” (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 6).

Figura 3 – Equação da Lei Zipf-Booth.

$$\frac{I_1}{I_n} = \frac{n(n + 1)}{2}$$

Fonte: Guedes e Borschiver (2005, p. 6).

Ressalta-se que as leis de Zipf foram criadas por intermédio de análise de textos em inglês, por isso é importante atentar para o cuidado para com o estudo de frequência de palavras em outras línguas, considerando a comunicação científica como um evento de letramento que é perpassado por questões culturais, políticas e ideológicas de acordo com o contexto, o país e a época histórica em que o texto se situa.

Os indicadores bibliométricos não são utilizados para avaliar apenas a produtividade dos cientistas, mas também a produção das instituições de pesquisa e dos canais de comunicação, como periódicos, livros e eventos. Os indicadores mais amplamente usados visam a aferir o

⁹ Em matemática, a constante é um valor fixado para determinados cálculos, processos ou equações que descrevem quantitativamente certos fenômenos universais, ou seja, o resultado não se altera.

levantamento do número de publicações científicas dos autores e dos periódicos, a quantidade de publicações presentes nas bases de dados, a média de citações recebidas pelas revistas (fator de impacto), o número de citações dos autores (índice H) e o tempo de obsolescência e isolamento da literatura. Arribalzaga (2005) subdivide os indicadores bibliométricos em quatro grupos de acordo com sua função, como visto no Quadro 6:

Quadro 6 – Tipos de indicadores bibliométricos.

Grupo	Detalhe
De produção	Índice de produtividade de Lotka Índice de transitoriedade Índice de cooperação Índice de produtividade fracionada Taxa de referências por artigo
De circulação	Índice de produtividade circulante Índice de circulação Índice de difusão internacional Zonas de distribuição de Bradford
De consumo	Semi período das referências Índice de Price (referências com < anos) Índice de isolamento Distribuição das referências
De repercussão	Índice de visibilidade Índice de influência Semi período das citações Fator de impacto Índice de impacto relativo

Fonte: Arribalzaga (2005, p. 270, tradução nossa).

Dessa forma, pode-se perceber que os indicadores bibliométricos permitem o levantamento de dados que cobrem todo o processo de comunicação científica, desde a difusão dos resultados de pesquisa (produção), passando pela sua permeação dentro da comunidade (circulação), sua utilização em estudos futuros (consumo) e a abrangência, a influência e o prestígio das publicações e de seus autores dentro da ciência (repercussão). Os estudos bibliométricos auxiliam na compreensão do processo de retroalimentação científica, ou seja, o retorno da informação para dentro da própria ciência ou para além dela.

Segundo Ellegaard (2018), que examinou a literatura sobre bibliometria na *Web of Science* em todos os campos da ciência, os países que mais publicaram trabalhos sobre essa temática entre 1694 e 2016 são, respectivamente: Estados Unidos, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Itália, Canadá, França, Bélgica e Austrália. De acordo como o autor, entre os países onde a bibliometria está em ascensão, o Brasil se encontra em segundo lugar, atrás apenas da China. Tendo em vista que os estudos bibliométricos vêm adquirindo crescente

importância no país, deve-se atentar para as grandes possibilidades para os pesquisadores da área e também para os demais cientistas, interessados no acompanhamento dos indicadores científicos de suas respectivas disciplinas.

2.2.1 Análise de citação: para além da quantificação

Já é notório que a quantidade de citações não é prova da qualidade do trabalho citado, entretanto, citar é um fato social que dá evidências sobre o comportamento da comunidade científica e acaba por ajudar a definir o próprio campo científico: “o ato de citar é permeado de todo um espectro de implicações psicológicas, sociológicas, políticas e históricas” (BRAMBILLA; VANZ; STUMPF, 2006, p. 196).

Muitas críticas têm sido feitas quanto à mensuração de dados bibliométricos para a avaliação da produção científica, pois ao contabilizar o fator de impacto e o índice H, por exemplo, não se evidenciam as diversas nuances científicas, políticas, sociais e ideológicas que influenciam o labor acadêmico, resultando em análises superficiais e de baixo impacto na ciência. Entretanto, há que se diferenciar as críticas embasadas na complexidade de avaliação da produção científica daquelas que partem da desvalorização da pesquisa quantitativa.

A oposição pesquisa quantitativa/pesquisa qualitativa, muitas vezes, é vista por alguns acadêmicos como tipos divergentes e até mesmo excludentes, em que a primeira, de modo geral, é tida como superficial: o termo ‘qualitativo’ ensejaria que esse tipo de pesquisa possui qualidade, já a pesquisa quantitativa não.

Para Günther (2006), na pesquisa quantitativa o sujeito é visto como passivo, já na pesquisa qualitativa, é visto como ativo. Entretanto, há que se considerar que a profundidade de análise crítica e o posicionamento do pesquisador dependem mais de sua postura – domínio de métodos e técnicas, compreensão do objeto de estudo frente ao universo em que se insere, conhecimento do referencial teórico etc. – do que do caráter quantitativo ou qualitativo de levantamento de dados. Uma pesquisa qualitativa também pode ser superficial, basta que os materiais, ou os métodos ou a interpretação dos resultados não seja feito a contento.

Günther (2006) afirma que a reflexão contínua é fundamental nos dois tipos de pesquisa, devendo o método ser adequado ao objeto de estudo e à questão proposta:

Difícilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender as relações complexas. O que tal pesquisador defende é que a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre variáveis. (GÜNTHER, 2006, p. 202)

Dessa forma, pode-se dizer que a bibliometria, enquanto pesquisa quantitativa, frente às questões a que se propõe responder, é eficaz para a compreensão do modo como se configuram a produção, a comunicação científica e os grupos de pesquisa, bem como o alcance das publicações enquanto fonte de informação. O que não se pode esperar é que a mensuração de quantidades massivas de dados e os indicadores gerados deem conta de responder outras indagações e de compreender outras complexidades que agregam outras variáveis.

Algumas questões acerca das citações podem conduzir ao uso de métodos qualitativos, em especial as que dizem respeito às razões de citação, ou seja, além da contagem dos trabalhos citados, podem ser verificados os motivos que levaram os autores citantes a mencionar os textos, autores e publicações.

Entre os primeiros trabalhos que se propuseram a aliar a quantificação à motivação das citações, estão as pesquisas de Oppenheim e Renn (1978) e Ahmed et al. (2004). Oppenheim e Renn (1978) avaliaram 23 artigos de física e físico-química e constataram que cerca de 40,00% das citações foram feitas por razões históricas, mas 60,00% utilizavam os trabalhos ativamente, além de identificarem uma regra geral, segundo a qual cada artigo citante menciona, em média, 1,05-1,15 vezes o artigo citado. Ahmed et al. (2004) analisaram 2.061 citações em 100 artigos, os quais mencionaram uma pesquisa sobre a descoberta da estrutura de dupla hélice do DNA publicada em 1953 e identificaram os motivos das citações: históricos; detalhamento e descrição de trabalhos relevantes; uso específico de informação; comparação de objetivos; utilização de equações; uso na resolução de problemas; e críticas.

No Brasil, tomando como base o trabalho de Ahmed et al. (2004), Brambilla, Vanz e Stumpf (2006) examinaram as razões da citação de um artigo na área da Química. Os autores utilizaram a Análise de Conteúdo e puderam observar a constituição de uma rede de colaboração e a relação direta entre auto-citação e co-autoria na ordem de 80,00%. Analisando os trabalhos que citam o artigo em questão, verificaram que a auto-citação agrega credibilidade ao interligar os trabalhos do grupo de pesquisa:

Utilizando a bibliometria aliada à Análise de Conteúdo e de citações, Silveira e Caregnato (2014) propuseram um esquema de classificação das razões das citações. Os autores esclarecem que existem poucos trabalhos que se debruçam a compreender os motivos das citações em seus múltiplos enfoques, o que acarreta a ausência de bases teóricas e metodológicas para a realização de pesquisas desse tipo.

Tendo em vista que as razões da citação podem ser variadas e simultâneas, Silveira e Caregnato (2014) propuseram uma estrutura classificatória que pode ser usada em diferentes campos científicos. Tomando como base estudos anteriores, os autores subdividiram duas

dimensões das citações (conceitual e social) em 32 categorias e criaram uma tabela auxiliar que permitisse unir as razões que possuíam as mesmas dimensões e as razões com dimensões distintas.

Ao analisarem 1.452 citações registradas nas 38 comunicações presentes nas comunicações orais do Grupo de Trabalho 7 do ENANCIB (Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação) dos anos de 2012 e 2013, Silveira e Caregnato (2014) perceberam que 93,00% das razões das citações são de dimensão conceitual, ou seja, foram feitas para vincular ideias, definir conceitos, relacionar teorias e métodos, além de criticar, dar exemplos e esclarecimentos.

Os autores ainda ressaltam que há baixa incidência de citações críticas ou de negação (14 ocorrências), o que indica um comportamento que vai contra as práticas do ceticismo e do pensamento reflexivo, essenciais para o desenvolvimento científico (SILVEIRA; CAREGNATO, 2014). Entretanto, os autores não se aprofundam nas explicações desse fato; a quase ausência de críticas, junto à maioria de citações do tipo sustentação e exemplificação, indicam a afirmação do paradigma científico, ou seja, o compartilhamento da ciência normal entre o autor citante e o autor citado. Isso pode dar pistas, por exemplo, de que há consenso científico no campo e do quanto o paradigma é sólido, restringendo a réplica e a abertura para a criação de novos paradigmas. Ao analisar citações utilizadas para criticar ou negar, há que se atentar, também, para a área de atuação e o campo científico do autor contestado, pois um julgamento desfavorável pode ser uma forma de dar descrédito a trabalhos de outros campos ou paradigmas como forma de valorizar seu próprio modelo.

Por fim, é importante ressaltar que a análise de citação, seja ela quantitativa ou qualitativa, apresenta um grande desafio, pois não se trata apenas de organizar as referências e citações e contá-las.

É de senso comum que os trabalhos mais citados são selecionados pelos autores por serem os melhores da área de estudo, o que supõe analisar todos os documentos existentes e depois escolher os mais representativos. Entretanto, a acessibilidade é um fator importante, ou seja, a língua do documento, a raridade da obra, a disponibilidade nas bibliotecas, o preço dos artigos publicados em periódicos pagos etc.

O crescimento do movimento de comunicação científica em acesso livre, por exemplo, insere uma nova problemática à questão da acessibilidade das fontes: os artigos e periódicos disponibilizados em repositórios gratuitos têm impacto no número de citações em detrimento da utilização de textos pagos. Piwowar et al. (2017) afirmam que, em média, 28,00% dos artigos foram publicados em periódicos de acesso aberto nas últimas duas décadas, sendo que essa

porcentagem aumenta a cada ano, chegando a 45,00% para o ano de 2015. Além disso, os artigos publicados em acesso aberto recebem 18,00% mais citações do que a média dos trabalhos pagos (PIWOWAR et al., 2017). Esse é um fator que deve começar a ser considerado nas futuras análises dos indicadores de citação e referência, tendo em vista que trabalhos e autores de referência podem deixar de ser citados pelo motivo de estarem disponíveis apenas perante compra de artigos ou pacotes.

Desse modo, pode-se concluir que a mensuração bibliométrica, por mais que possa parecer objetiva e prática, é perpassada por questões sociais, políticas, econômicas e metodológicas, as quais inserem questões para além da tabulação e quantificação.

Segundo Leydesdorff, Wouters e Bornmann (2016) a aceitação dos indicadores bibliométricos pela comunidade científica varia da rejeição total à comemoração ávida, pois aí estão embutidas questões referentes a interesses de curto prazo, tradições disciplinares, formação dos pesquisadores e familiaridade com as metodologias envolvidas. De acordo com os autores, o que está no centro das discussões sobre a credibilidade da bibliometria não é a qualidade das publicações, mas os esquemas utilizados para medir essa qualidade, os quais possuem diferentes implicações, de acordo com o contexto.

Leydesdorff, Wouters e Bornmann (2016) afirmam que os indicadores são socialmente construídos na comunicação entre quatro *stakeholders*: os provedores de dados, como Thomson Reuters (WoS) e Elsevier (Scopus); os bibliometristas das instituições de pesquisa que analisam os dados para fins de avaliação; os gerentes de pesquisa que aplicam os indicadores; e os próprios cientistas avaliados. Assim, os indicadores não são utilizados somente como avaliação externa, mas também como ferramenta da gestão de agendas de pesquisa e na elaboração das políticas dentro das instituições.

Os autores chamam a atenção para as imprecisões que podem ser geradas pela ambivalência nos dados levantados e também nos indicadores (LEYDESDORFF; WOUTERS; BORNMANN, 2016):

- Ambivalência de dados: relacionam-se à fonte de dados selecionada para o levantamento de indicadores, a desambiguação (erros de ortografia, homônimos etc.), a normalização dos próprios indicadores e as janelas de citação, ou seja, a diferença de impacto entre citações de longo prazo, mais comuns nos estudos cientométricos, e de curto prazo, mais interessantes para os gerentes.
- Ambivalência de indicadores em uso: o fator de impacto dos periódicos em que os trabalhos são publicados, problemas na contagem do índice H dos pesquisadores, a diferença de uso e análise de dados entre os bibliometristas

profissionais e os não especialistas em cientometria, a falta de comparação de dados dos indicadores individuais, que deveriam ser comparados a um grupo de referência, e o uso dos ranques universitários com base apenas na classificação, desconsiderando as demais informações.

Enquanto construções sociais, a bibliometria não fornece um retrato único e objetivo da realidade, mas sim janelas que permitem pontos de vistas diferentes.

Os indicadores são construções que oferecem uma janela sobre o que é indicado. Do ponto de vista da cientometria profissional, sua principal função é indicar questões que requerem uma investigação mais aprofundada. (LEYDESDORFF; WOUTERS; BORNMANN, 2016, p. 2146).

Pode-se dizer que a análise bibliométrica atua como uma espécie microscópio que enfoca fatores a serem avaliados mais detalhadamente dentro de um universo mais amplo. Cada indicador atua como uma lente ou filtro diferente, os quais podem e devem ser modificados conforme o elemento analisado e os objetivos. Os indicadores, como o próprio nome diz, indicam, apontam para as questões de relevância, cuja análise nem sempre se encerram na análise bibliométrica *per se*, mas devem ser avaliados juntamente a outros dados e pesquisas.

Os indicadores bibliométricos sobre as teses desenvolvidas no Brasil sobre a temática do letramento permitirão apontar as raízes históricas das pesquisas na área, os trabalhos de referência, a interdisciplinaridade nesse campo científico e o crescimento geral do tema na academia. Pode-se, inclusive, afirmar, que esses dados consintam antecipar uma futura configuração do letramento na ciência brasileira, em especial em curto prazo, apontando subtemas e autores emergentes, periódicos e instituições que vêm ganhando notoriedade, trabalhos que podem passar por processos de obsolescência etc.

Esta pesquisa não se alinha à lógica do produtivismo acadêmico, ou seja, ao uso dos indicadores como forma de aferir o quanto as instituições de pesquisas e os cientistas seguem os critérios quantitativos de produção preestabelecidos pelas instâncias reguladoras externas. Os indicadores aqui levantados visam a propiciar janelas de avaliação que poderão ser utilizadas pelos próprios avaliadores internos, ou seja, os pesquisadores do campo do ensino da leitura e da escrita, a fim de lançar uma nova luz ao estado da arte do letramento no Brasil e fornecer um perfil evolutivo das pesquisas na área enquanto dados inseridos no contexto da História, Filosofia e Sociologia da Educação, área de concentração a que esta pesquisa está alinhada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação a seus objetivos, a pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, pois visa a aprimorar a problematização e o desenvolvimento de ideias sobre a temática do letramento, bem como descrever as características de uma população de pesquisadores da área, caracterizando-se pela utilização de coleta de dados por intermédio de técnicas padronizadas (GIL, 2002).

Quantos aos procedimentos técnicos, o estudo se baseia na pesquisa bibliográfica e na pesquisa *ex-post facto*. A pesquisa bibliográfica partiu da análise de livros e trabalhos científicos, a fim de fornecer suporte ao levantamento do referencial teórico sobre o conceito de letramento. De acordo com Gil (2002), esse tipo de abordagem possibilita o agrupamento de dados dispersos e uma cobertura mais ampla sobre o fenômeno estudado do que seria possível pela verificação *in loco*. Já a pesquisa *ex-post facto* (a partir do fato passado), cujo principal objetivo é verificar a existência de relações entre variáveis (GIL, 2002, p. 49), possibilita a avaliação de dados a partir de técnicas e métodos predeterminados, no caso a bibliometria. Esse tipo de pesquisa é útil quando o pesquisador não possui controle sobre as variáveis, uma vez que o fato analisado já ocorreu.

Ressalta-se que o levantamento de indicadores bibliométricos e das razões de citação não pretendem avaliar a qualidade dos trabalhos encontrados, mas sim utilizar a produção científica como fenômeno que ajuda a descrever o comportamento de uma dada área científica em períodos e ambiências predeterminadas.

3.1 CORPUS DA PESQUISA

Como fonte de dados, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁰, repositório digital coordenado pelo IBICT em parceria com instituições brasileiras de ensino e pesquisa, cujo objetivo é possibilitar a publicação de teses e dissertações nacionais e estrangeiras. Para a agregação de dados, a BDTD não requer a utilização de sistemas específicos, entretanto, é necessário o uso do Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR). Dessa forma, agrega quantidade de dados suficiente para a elaboração de indicadores científicos. As IES brasileiras não precisam depositar sua produção de teses e dissertações na BDTD, entretanto, como se trata de um repositório de grande visibilidade,

¹⁰ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

possui grande número de metadados sobre esse tipo de produção científica, contando atualmente com 154.777 teses e 307.738 dissertações de 97 IES (SOBRE A BDTD, 2018).

A BDTD se configurou como alternativa ao Portal de Teses Capes, pois este tem passado por reformulação e, à época da coleta de dados para esta pesquisa, fornecia acesso apenas à produção a partir do ano 2008.

Para a recuperação de dados foi utilizada a busca avançada, agregando-se os termos *letramento*, *literacia* e *multiletramentos* no campo assunto e selecionando a correspondência de busca ‘qualquer termo’ (equivale ao operador booleano OU). Dessa forma, chegou-se à expressão:

(Assunto:letramento OU Assunto:literacia OU Assunto:multiletramentos)

Não foi utilizado o termo letramentos, pois o termo no singular também recuperar a palavra no plural. Foram aplicados os filtros *teses*, *língua portuguesa* e *data* de 1997 a 2016, a fim de recuperar apenas os trabalhos de doutorado publicados em português, excluindo teses em outros idiomas. O intervalo entre os anos 1997/2016 se deu a fim de abranger duas décadas a partir da data em que a coleta foi realizada (entre os dias 03 e 07 de julho de 2017). Ressalta-se que a tese mais antiga sobre o tema letramento na BDTD data exatamente de 1997, ou seja, houve coincidência entre o primeiro ano abrangido pelo intervalo e a primeira tese publicada. Optou-se pelo intervalo de duas décadas, pois se julgou que um período menor englobaria uma quantidade muito pequena de dados a serem analisados, já um intervalo maior poderia recuperar um extensão muito grande de dados, que dificilmente poderiam ser tratados e analisados até o término do prazo da defesa desta tese.

Outra decisão tomada foi a de excluir as dissertações do *corpus* e **utilizar apenas as teses** sobre letramento, tendo em vista que estas dizem respeito a resultados de pesquisas de doutorado, ou seja, são trabalhos de cunho inédito e com mais densidade teórica e mais maturidade metodológica.

À época da coleta, foram recuperados 250 registros; entretanto, foram excluídos 13 trabalhos que fugiam ao escopo desta pesquisa. Dessa forma, o *corpus* analisado é formado por **237 teses**. Para essa exclusão, foi realizada a leitura técnica das teses, a fim de identificar os elementos centrais das pesquisas em questão. Assim, foram utilizados os procedimentos de análise documental de textos científicos já consolidados na Ciência da Informação, como descrito a seguir.

3.1.1 Análise documental

Frente à impossibilidade da leitura completa dos textos, muitos pesquisadores se baseiam no resumo para triagem do *corpus* de pesquisa e até mesmo para levantamento de dados. Entretanto, é comum que esse elemento pré-textual não traga informações muito precisas sobre referencial teórico, procedimentos, materiais e variáveis. Além disso, em se tratando de teses e dissertações, muitas vezes os resumos são feitos às pressas, tendo em vista que a maior preocupação é a redação do texto em si. Dessa forma, conclui-se que utilizar o resumo é uma decisão que pode comprometer a pesquisa quando o *corpus* é constituído de teses, dissertações e artigos.

Como alternativa, foi testado o uso da Análise Documental para a pré-análise das teses levantadas, com emprego de técnicas de leitura próprias da Ciência da Informação para a extração dos principais conceitos dos documentos. A Análise Documental, atividade de base interdisciplinar fundamentada na Lógica e na Linguística, é um processo de leitura estratégica e não linear de partes representativas dos documentos, com vistas à identificação, seleção e descrição de assuntos, métodos e variáveis importantes dos textos. Essa atividade se trata de:

Técnica documental que permite, mediante uma operação intelectual objetiva, a identificação e transformação dos documentos em produtos que facilitem a consulta aos originais, em áreas de controle documental, e com o objetivo último de servir à comunidade científica. (GARCIA GUTIERREZ, 1984, p. 83)

Com base na superestrutura dos textos científicos, é possível fazer uma exploração extremamente rápida e eficaz do conteúdo. Partindo-se de elementos predeterminados (objeto, agentes, ações, ambiência etc.) são abordados alguns trechos até que tais elementos sejam encontrados: título, subtítulos, gráficos, tabelas, palavras em destaque, referências e primeiros parágrafos da introdução, procedimentos, resultados e conclusões (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1992).

A Análise Documental é utilizada como base para os processos de classificação de assunto, indexação, resumo, recensão e elaboração de índices dentro de bibliotecas, entretanto, sua utilização como procedimento de pesquisa se mostrou eficaz, pois permitiu a leitura estratégica das 250 teses em apenas cinco dias. Ressalta-se que a experiência do analista, o conhecimento do assunto e as condições do ambiente de trabalho (ruído, iluminação etc.) interferem na dinâmica da leitura.

Para a análise de textos científicos, foram utilizadas as orientações da NBR 12676 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1992, p. 2), que preveem a leitura das seguintes partes textuais:

- a) Título e subtítulo.
- b) Resumo, se houver.
- c) Sumário.
- d) Introdução.
- e) Ilustrações, diagramas, tabelas e suas explicações.
- f) Palavras em destaque (negrito, sublinhado etc.).
- g) Referências.

Após a leitura, devem ser feitas as seguintes indagações (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1992, p. 2):

- a) O documento possui em seu contexto um objeto sob efeito de uma atividade?
- b) O assunto contém um conceito ativo (por exemplo, uma ação, uma operação, um processo etc.)?
- c) O objeto é influenciado pela atividade identificada?
- d) O documento possui um agente que praticou esta ação?
- e) Este agente refere-se a modos específicos para realizar a ação (por exemplo, instrumentos especiais, técnicas ou métodos)?
- f) Todos estes fatores são considerados no contexto de um lugar específico ou ambiente?
- g) São identificadas algumas variáveis dependentes ou independentes?
- h) O assunto foi considerado de um ponto de vista, normalmente não associado com o campo de estudo (por exemplo, um estudo sociológico ou religioso)?

Essa leitura permite que sejam encontrados o objeto de pesquisa, as operações e processos envolvidos, possíveis agentes, procedimentos, local ou ambiência do estudo, variáveis que afetam a investigação e pontos de vista incomuns adotados pelos autores.

Após a Análise Documental, decidiu-se excluir 13 trabalhos que, embora estivessem descritos com as palavra-chave letramento, ou literacia ou multiletramentos, **não** abordavam os aspectos sociais do ensino da leitura e da escrita, fugindo do escopo desta tese. Dessa forma, chegou-se a um **corpus de pesquisa de 237 trabalhos de doutorado**.

3.2 COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Com o auxílio do *software* Excel[®], foi elaborada uma planilha de coleta e registro dos dados contendo os campos: código, autor, gênero do autor, orientador, gênero do orientador, título do trabalho, ano de defesa, instituição de ensino, programa de pós-graduação, dependência administrativa, região do país, agência de fomento e palavras-chave.

Após a coleta, os dados foram transportados para o VantagePoint[®], *software* de análise bibliométrica que possibilita a mensuração do conjunto de dados, como descrito na seção 2.2. Durante a coleta, para a confirmação das agências de fomento financiadoras das 237 teses, foi pesquisado o currículo Lattes dos autores.

Para a análise das citações, foram consideradas apenas as referências de livros, capítulos e artigos; as demais foram desprezadas, pois se tratam de literatura cinzenta e de documentos não bibliográficos.

As citações foram normalizadas, a fim de evitar o máximo de ruídos na tabulação e análise, o que despendeu quatro meses de trabalho devido à grande falta de padronização das referências (o que será mais bem explicado na seção 5).

Não foram contabilizadas as citações de citações (*apud*), muitas das quais apareceram nas referências. Também foram excluídos os textos indicados como *mimeo*, versão preliminar, no prelo, inédito e a sair, pois seria impossível confirmar seus dados no caso de alterações, como uma mudança no título, por exemplo, o que é comum ocorrer dentro do processo editorial, ou seja, entre o aceite de um texto até sua efetiva publicação.

Textos do tipo entrevista jornalística, relatório, anotação de aula, palestra, evento no todo, comunicação pessoal etc. também não foram contabilizados.

O tratamento e confirmação dos dados de citação utilizaram ferramentas e procedimentos da Ciência da Informação como bases de autoridades, catálogos de bibliotecas e o Código de Catalogação Anglo Americano (AACR2), o que será descrito em detalhes nas Seções posteriores.

3.3 ESTUDOS REALIZADOS

Com vistas a atingir os objetivos de pesquisa, foram realizados 3 estudos, segundo os critérios indicados abaixo:

Estudo 1: mapeamento bibliométrico das teses

Levantamento e análise das 237 teses selecionadas para o *corpus* de pesquisa, a fim de gerar um perfil dos trabalhos de doutorado realizados nos últimos 20 anos sobre o tema. Consideraram-se as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; c) orientação e gênero; d) uso de palavras-chave.

Estudo 2: perfil das referências presentes nas teses sobre letramento

Nesta seção, apresentam-se os resultados referentes ao mapeamento documental das referências presentes nas 237 teses sobre letramento da base de dados BDTD, considerando as variáveis: a) tipologia documental; b) tipo de autoria; e d) periódicos citados. O objetivo deste estudo é traçar um perfil dos documentos citados nas teses depositadas na BDTD sobre o tema. Ressalta-se que, para este estudo, foi feita a padronização das 33.850 referências presentes nas 237 teses obtidas. Após exclusão dos textos não científicos, chegou-se a um *corpus* de 20.999 referências de livros, capítulos de livros e artigos.

Estudo 3: produtividade e frente de pesquisa

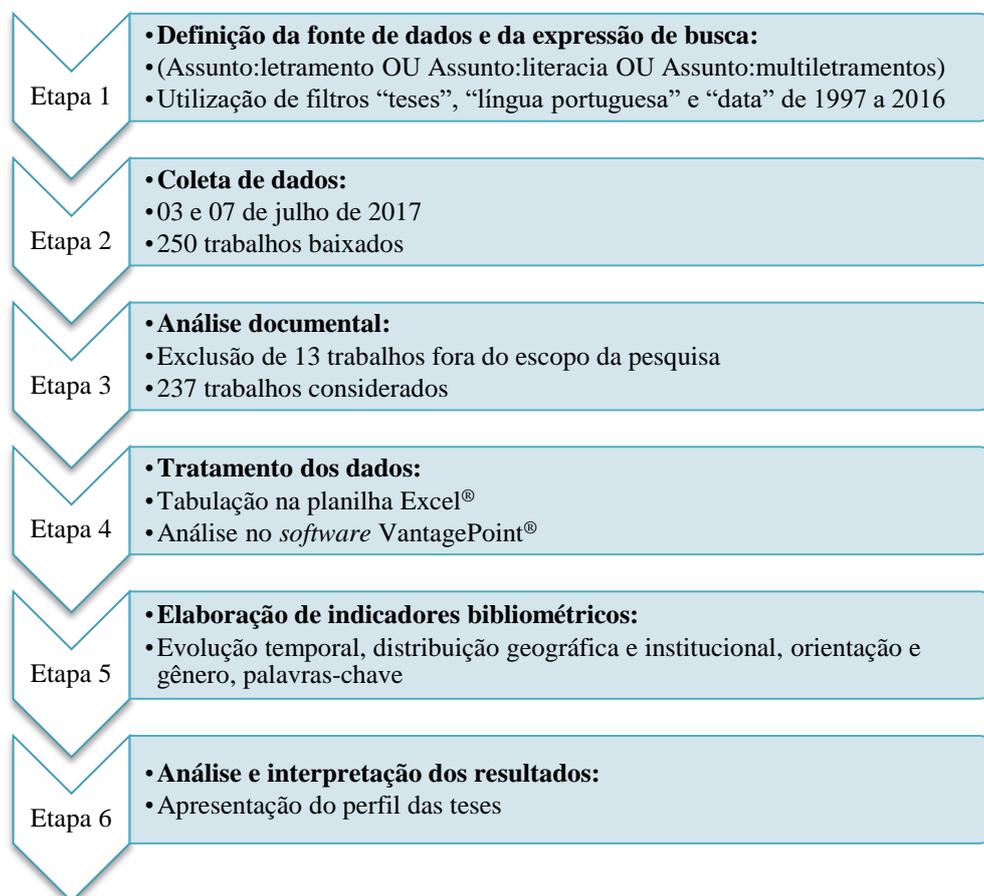
Análise da produtividade e da frente de pesquisa dos autores citados nas 237 teses do Estudo 2, considerando-se os tipos documentais: a) livros; b) capítulos de livros; e c) artigos.

4 PERFIL DAS TESES SOBRE LETRAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (1997-2016)

Nesta seção, apresentam-se os resultados do Estudo 1, referentes ao mapeamento bibliométrico da produção científica sobre letramento em nível de doutorado presente na base de dados BDTD, considerando as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; c) orientação e gênero; d) uso de palavras-chave. O objetivo deste estudo é traçar um perfil das pesquisas de doutorado desde a primeira tese depositada na BDTD sobre o tema, o que permitiu englobar um período de vinte anos.

A Figura 4 ilustra o fluxo de análise para o mapeamento das teses:

Figura 4 – Fluxo do mapeamento do perfil das teses.



Fonte: elaborado pela autora.

Antes de apresentar e discutir os dados encontrados, é importante ressaltar que não foram localizados trabalhos que pudessem estar diretamente correlacionados com esta pesquisa, seja no tocante ao recorte temporal, bases de dados analisada ou procedimentos metodológicos. As

pesquisa mais próximas são as do tipo estado da arte, pois também visam a mapear a produção acadêmica em campos científicos determinados. Alguns trabalhos partem da análise bibliométrica, mas se restringem a subtemas, como letramento digital, letramento informacional e letramento científico, por isso não foram consideradas neste trabalho.

Serrano (2010) levantou o estado do conhecimento sobre a aquisição da escrita na fase inicial da escolarização formal, tendo como base artigos de 17 periódicos científicos publicados nas décadas de 1980, 1990 e 2000. A autora categorizou os artigos pelo tema, tendo encontrado apenas 2 referentes a letramento, ambos relacionados ao ensino digital.

Tomando como base o Banco de Teses da Capes, Oliveira (2015) realizou estudo de estado do conhecimento sobre alfabetização e letramento, entretanto, seu recorte temporal abrange apenas os anos de 2011 e 2012, e o *corpus* analisado engloba, também, teses e dissertações sobre alfabetização.

Gonçalves (2018) realizou estudo sobre estado da arte sobre letramentos desenvolvidos fora da agência escola, abrangendo um período idêntico ao desta pesquisa, ou seja, com um recorte entre 1997/2016; entretanto, a autora analisou 142 artigos indexados na SciELO e no Portal de Periódicos Capes, descartando todos os trabalhos que traziam alusões ao ensino formal no título (como educação infantil, ensino fundamental, escola, docente etc.).

Foi encontrada uma pesquisa realizada por Almeida (2018), fundamentada no aporte teórico-metodológico da bibliometria; entretanto, a autora avaliou artigos da SciELO e Scopus e analisou somente os trabalhos que enfocam a concepção de alfabetização e letramento difundida em pesquisas que versam sobre livros didáticos.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) possui projeto de pesquisa permanente intitulado ‘Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC)’, o qual foi iniciado na década de 1980 e possui, atualmente, base de dados¹¹ com teses e dissertações sobre alfabetização defendidas no Brasil. O projeto é interinstitucional, contando com a participação de pesquisadores de 8 IES, e orienta-se por quatro categorias de análise: assuntos privilegiados pela produção, pressupostos teóricos, ideários pedagógicos e tipo textual.

O currículo lattes de todos os 10 pesquisadores que fazem parte da coordenação do projeto foi analisado, a fim de identificar pesquisas que tivessem paralelismo com esta tese. Verificou-se que Iole Trindade realizou subprojeto vinculado ao Ceale, mas focou apenas na produção científica sobre letramento no estado do Rio Grande do Sul (ITAQUI; TRINDADE, 2007;

¹¹ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/index.html>

TRINDADE; ITAQUI; COSTA, 2007; SPERRHAKE; TRINDADE, 2009); portanto, suas pesquisas serão consideradas em momentos muito pontuais durante a discussão deste trabalho.

Dentre os demais pesquisadores do projeto ABEC, a produção de Maria do Rosário Longo Mortatti e Francisca Izabel Pereira Maciel, apesar de enfocarem a alfabetização, possuem recorte temporal mais abrangente e discussões intimamente relacionadas à questão da pós-graduação brasileira, por isso as obras das duas autoras permitirão um diálogo com os dados desta tese.

Também foi utilizado, em alguns momentos pontuais, o trabalho de Pasquotte-Vieira (2011), que analisou 34 teses presentes no portal da Capes, como descrito na seção 2 deste trabalho, com um recorte temporal entre 2001-2005, a fim de verificar o desenvolvimento temático utilizado nesses trabalhos. A pesquisa de Pasquotte-Vieira (2011) foi feita no contexto de uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp e, segundo dados do currículo Lattes da autora, não teve continuidade.

A inexistência de trabalhos que possuem paralelismo com esta pesquisa pode dificultar a comparação de dados, mas ressalta o ineditismo desta tese e sua importância no que concerne a lançar novo olhar para a produção científica sobre o letramento no Brasil.

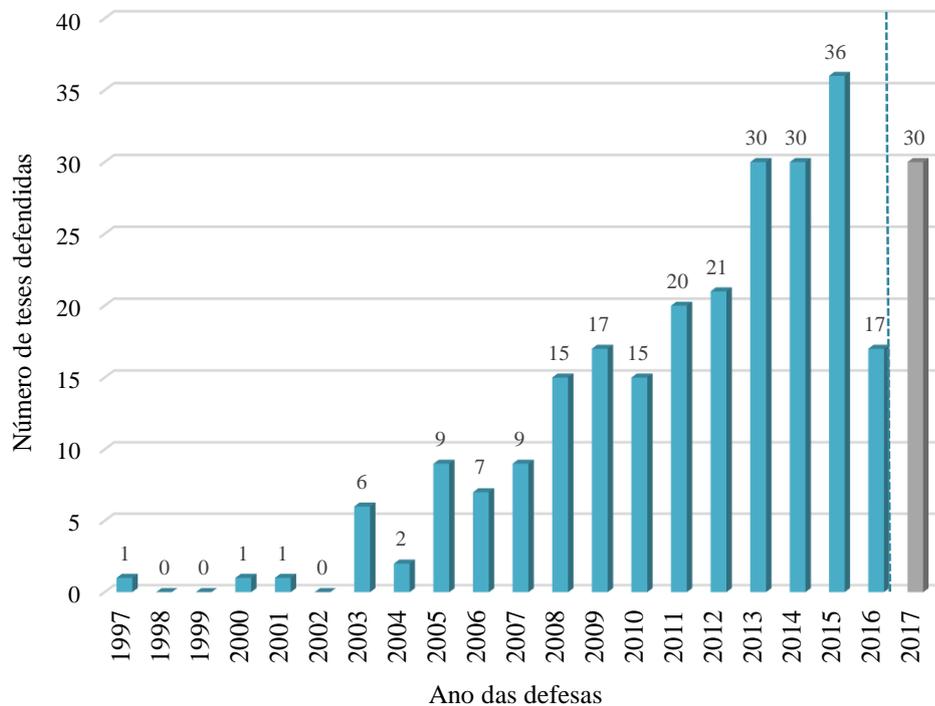
4.1 EVOLUÇÃO TEMPORAL DAS TESES SOBRE LETRAMENTO NA BDTD

A Figura 5 ilustra a evolução temporal das teses entre 1997-2017. Ressalta-se que essa figura inclui dados de 2017 (barra cinza na figura), os quais não foram abarcados pelo recorte da pesquisa, que abrange o período de 1997-2016 (delimitado na figura pelo traço vertical pontilhado). Entretanto, considerou-se necessário inserir dados mais atuais, para contestar a possível tendência de queda de pesquisas sobre a temática apontada pelos dados de 2016.

Observou-se a variação do número de teses sobre letramento na BDTD, apresentando aumento significativo entre 2003 e 2015, com um pico de produções em 2015. Ainda de acordo com a Figura 5, notou-se que houve um crescimento de pesquisas de doutorado sobre letramento depositadas na BDTD entre 1997 e 2016. Das 237 teses, 88,60% (n=210) foram defendidas nos últimos dez anos (2007 a 2016). A maior parte dos trabalhos foi defendida nos anos de 2015 (15,19%), 2013 (12,66%) e 2014 (12,66%).

A evolução temporal das teses sobre letramento pode ser dividida em duas fases: uma primeira de incipiência do tema, que vai de 1997 a 2004, em que a produção é muito próxima de 1 (com 11 defesas no período) e a segunda, que vai de 2005 a 2016, onde se nota o aumento do interesse pela temática (com 226 defesas no período).

Figura 5 – Evolução temporal das teses na BDTD entre 1997/2017.



Fonte: dados da pesquisa.

Maciel (2014) já havia apontado para a tendência de crescimento de pesquisas com enfoque no letramento como subtema dentro de trabalhos sobre alfabetização: dentre as 1.621 teses e dissertações recuperadas pela autora no Portal de Teses da Capes em 2013, 106 trabalhos explicitavam o letramento como objeto de pesquisa (80 dissertações, 25 teses de doutorado e 1 tese de livre-docência).

Apenas 4% foram produzidas no período de 1992 a 1999 e 64% o foram entre os anos 2000 e 2009, totalizando 68 pesquisas, sendo 53 dissertações e 15 teses. Essa produção tende a crescer nesta década, pois, em apenas três anos (2010-2012), já foram identificadas e analisadas 26 dissertações e sete teses, 33 produções, que correspondem a 33% do total identificado até o momento. A análise das datas das teses e dissertações a respeito do *Letramento* evidencia que foram produzidas a partir de 1994, o que se explica pelo recente desenvolvimento da literatura nacional de estudiosos para fundamentar as reflexões sobre alfabetização, no Brasil. (MACIEL, 2014, p. 120, grifo da autora)

Pode-se dizer que o crescimento dos trabalhos se iniciou em 2003, adquirindo tendência ao crescimento em 2005. Das 6 teses defendidas em 2003, 3 são da Unicamp, o que indica que

o pioneirismo dessa IES no interesse pela temática, o que pode ter contribuído para alavancar a expansão do tema na academia.

Ressalta-se que a queda nas defesas em 2016, notada na Figura 5, é um fenômeno atípico e não deve indicar falta de interesse pelo tema, pois verificou-se que houve aumento do número de teses sobre letramento na BDTD no ano de 2017, retomando ao mesmo patamar de produção de 2014, ou seja, 30 trabalhos. Entretanto, ressalta-se que futuras pesquisas devem ser feitas para confirmar a tendência de retomada ou decréscimo do tema em pesquisas de doutorado.

Tendo em vista que uma pesquisa de doutorado deve ser desenvolvida, idealmente, em quatro anos, os doutorandos que defenderam em 2003/2005 devem ter ingressado entre 1999 e 2002. Mas pode-se afirmar que o interesse desses doutores pelo letramento se deu antes desse período, pois foram necessários alguns anos para que se apropriassem do tema a ponto de proporem uma pesquisa de doutorado. Assim, pode-se supor que o motivo do início desse aumento das defesas se deu na segunda metade da década de 1990 e suas prováveis causas remetem a mudanças profundas ocorridas na Educação à época.

Percebe-se, entre as últimas décadas do século 20, que as atenções dos educadores se voltaram para a questão do ensino da leitura e da escrita. Na década de 1980, como discutido na seção 2, ocorreu a inserção da temática do letramento entre educadores e pesquisadores brasileiros. O ano de 1990 foi escolhido pela UNESCO para ser o Ano Internacional da Alfabetização, o que ampliou o debate sobre o ensino da leitura e da escrita em âmbito mundial e marcou a consolidação dos estudos do letramento no país.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por algumas reformas da Educação Básica, podendo ser destacados, em ordem cronológica: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) em 1996, alterações profundas na operacionalização do Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático (PNLD) em 1997, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental em 1997, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1999. Tais reformas trouxeram nova luz ao ensino da leitura e da escrita, em especial no que tange à prescrição de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais em sala de aula, um dos fundamentos dos estudos do letramento. Monteiro (2010, p. 22) explica que algumas iniciativas, nesse período, visaram a propor alternativas de diminuição do fracasso escolar, como o PCN, a LDB e a própria constituição de 1.988, “[...]que instituiu o voto facultativo ao analfabeto e estabeleceu diretrizes para eliminar o analfabetismo [...]”.

Segundo Maciel (2014, p. 118), a produção científica sobre alfabetização nas décadas de 1970 e 1980 focava nas análises sobre fracasso do sistema escolar, mas “[...] nada acrescentava, a não ser repetir as mesmas críticas já conhecidas [...]”. Já a partir dos anos 1990, a inserção de conceitos advindos da Linguística, Sociolinguística, Psicologia e Antropologia e as mudanças nas políticas educacionais trouxeram reflexões sobre o próprio sentido da alfabetização e da leitura.

O conceito de alfabetização parece tornar-se questão relevante, quando novas perspectivas de análise vêm alterar a concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, o que ocorre, no Brasil, sobretudo com as discussões sobre o fenômeno do letramento. (MACIEL, 2014, p. 119)

Entretanto, não se pode esquecer que a década de 1990, segundo Saviani (2013), foi marcada pela resignificação da teoria do capital humano¹², em função da produtividade da educação (neoprodutivismo), deslocando-se o processo para os resultados: “É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade.” (SAVIANI, 2013, p. 439). De acordo com o autor, as bases didático-pedagógicas no Brasil durante esse período se assentam no neoescolanovismo, ou seja, na ideia de que é necessário aprender a aprender como forma do indivíduo garantir a empregabilidade. Por isso, pode-se presumir que o pensamento neoescolanivista tenha influenciado, também, o surgimento do interesse acadêmico pela temática do letramento, tendo em vista que:

O movimento escolanovista pregava o ensino ativo, com foco na atividade dos alunos e em suas diferenças individuais. O cruzamento desta mudança para o ensino ativo tem fortes ligações com a escolha de temáticas dos textos, com a eleição de unidades significativas da língua e com a implementação do uso de jogos na alfabetização, uma vez que o principal pressuposto era o de que o ensino deveria ser significativo e que a leitura deveria ser um ato de prazer. (FRADE, 2007, p. 30)

Em relação ao aumento do interesse por determinadas temáticas pela academia, este trabalho parte do pressuposto de que o crescimento da produção sobre determinado tema de pesquisa não deve ser avaliado considerando-se exclusivamente o aumento do interesse e do alcance de uma temática, mas também pela ótica da ampliação dos programas de pós-graduação. Se o número de vagas de doutorado tivesse se mantido o mesmo, poder-se-ia dizer

¹² A teoria do capital humano, criada por Theodore W. Schultz, parte do pressuposto que os investimentos em educação retornam em forma de desenvolvimento econômico.

que houve migração de outro tema para o letramento, e aí esse crescimento seria direto. Por outro lado, se houvesse crescimento do interesse pelo tema, mas não ampliação de vagas, esse aumento seria inexecutável.

A década de 1990 também foi marcada pela expansão da pós-graduação no Brasil, tendo entre os principais fatores a instituição da Capes como fundação pública (Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992) e sua posterior reestruturação, a fim de abarcar a responsabilidade de avaliar os cursos *stricto sensu* (NOBRE; FREITAS, 2017).

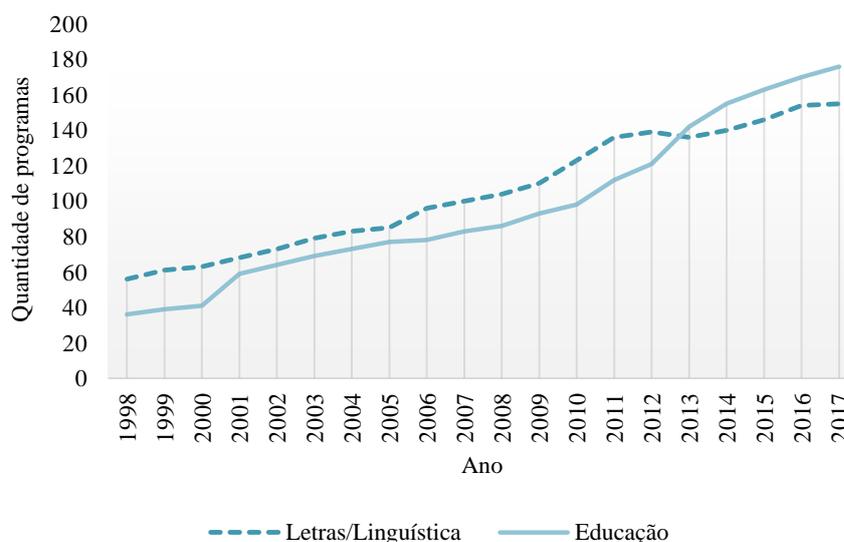
No fim da década de 1990, a Capes implementou o novo modelo de avaliação, deslocando a valorização da docência para a pesquisa e introduzindo o conceito de programas de pós-graduação, ao invés de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente, com atenção especial às linhas de pesquisa, projetos e produção acadêmica (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017).

É notório o crescimento da pós-graduação nessa época, passando de 1.971 cursos *stricto sensu* em 1995 para 2.621 em 2000 (GEOCAPES, 2018), ou seja, uma expansão de 32,98% em apenas 5 anos, com um aumento médio de 130 cursos ao ano.

As áreas de Letras e Linguística e Educação, segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES, 2018)¹³, tiveram aumento de cursos *stricto sensu* da ordem de, respectivamente, 276,79% e 488,89% entre 1998 e 2017, como pode ser visto na Figura 6. As duas áreas reúnem 90,28% do *corpus* analisado nesta pesquisa, como será descrito posteriormente, ainda nesta seção.

¹³ GeoCapes é uma ferramenta georreferencial que traz indicadores com informações sobre as atividades da Capes, apresentando mapas interativos, gráficos e tabelas, de acordo com a localização geográfica. Está disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>.

Figura 6 – distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* entre 1998/2017.



Fonte: elaborada a partir de dados da GeoCapes (2018).

Se no período de 1998 a 2016 o número de programas de pós-graduação tivessem se mantido iguais, seria mais simples estabelecer a relação entre crescimento do interesse sobre letramento na academia e número de teses publicadas, entretanto, não se pode deixar de considerar que a própria expansão dos cursos de doutorado abre espaço para essa ampliação. Se há um aumento na produção científica sobre certo assunto, mas não há aumento na quantidade de pesquisas ou nas vagas dos cursos *stricto sensu*, então certos temas terão que ser deixados de lado para ceder espaço aos emergentes, podendo-se notar um crescimento simples baseado na mera transposição de interesse de um assunto para outro.

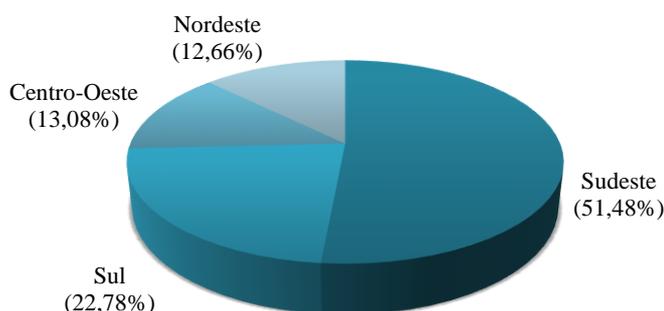
Por isso, questiona-se se há como avaliar a extensão de um tema na academia somente pela observação do crescimento do próprio tema. Se não fosse o crescimento dos PPGs, qual seria a evolução das pesquisas sobre letramento? Desse modo, sugere-se que a análise de temas emergentes seja feita considerando o aumento das pesquisas frente ao abandono de outras temáticas. Em relação ao letramento, os dados da presente pesquisa poderão servir de base para futuras investigações, pois darão margem para comparação com o decréscimo de temáticas dentro dos programas de pós-graduação e na frente de pesquisa dos orientadores.

A evolução temporal das pesquisas sobre letramento também pode auxiliar no recorte de futuras investigações sobre a temática, uma vez que indica o período de maior concentração de trabalhos acadêmicos sobre o assunto, facilitando o levantamento bibliográfico.

4.2 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL

Foram verificadas as regiões geográficas em que as teses foram desenvolvidas. Quanto à distribuição por região, 51,48% (n=122) das teses defendidas foram desenvolvidas no Sudeste, 22,78% (n=54) no Sul, 13,08% (n=31) no Centro-Oeste e 12,66% (n=30) no Nordeste, sendo que não houve trabalhos publicados sobre letramento na região Norte do país, como se pode observar na Figura 7.

Figura 7 – Distribuição da teses por região geográfica.



Fonte: dados da pesquisa.

A concentração das teses no Sudeste confirma a hipótese apontada nesta pesquisa, sendo razoável afirmar que os pesquisadores dessa região não apenas ditam tendências de pesquisa, como temas e métodos, mas que também são os maiores responsáveis pela definição das métricas de citação. Dito de outra forma, os pesquisadores do Sudeste, como elaboraram a maior parte das teses, são responsáveis pela maior parte das referências citadas, influenciando diretamente a própria distribuição estatística de citações de livros, capítulos, artigos, periódicos, autores e de frente de pesquisa.

Na composição de trabalho sobre o estado da arte sobre alfabetização, Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) apontaram que 70,00% das teses sobre o tema defendidas entre 1970-2011 pertenciam à região Sudeste do Brasil, sendo que quase metade foi defendida entre 2000 e 2009. Os autores já haviam destacado o crescimento da produção nas regiões Sul e Nordeste e ressaltado que nenhum trabalho de doutorado havia sido defendido na região Norte. Tendo em vista que o letramento é uma temática que se originou da ampliação do olhar sobre a alfabetização, pode-se dizer que os dados levantados por Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) corroboram com os encontrados nesta pesquisa, indicando que existe um enorme desequilíbrio nas pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita: de um lado uma região que concentra mais

da metade do que é pesquisado e, de outro, uma região em que a produção é inexistente. Segundo Guimarães et al. (2015), as disparidades na pós-graduação no Norte e Nordeste frente ao restante do país é discutida desde os anos de 1990.

De acordo com Maroldi (2017), que realizou estudos bibliométricos sobre educação indígena, apesar da expansão da pós-graduação em Educação nas regiões Norte e Nordeste do Brasil entre os anos de 1990 e 2000, não tem ocorrido aproximação da produção científica dessas regiões aos patamares de trabalhos de mestrado e doutorado dos estados do Sudeste e Sul. Percebe-se, portanto, que esse é um problema histórico que tem sido denunciado há décadas sem que ocorram medidas realmente efetivas para a diminuição dessas desigualdades.

No ano de 2011, dos 4.650 cursos de pós-graduação, 51,00% se encontravam na região Sudeste, 20,00% no Sul, 18,00% no Nordeste, 7,20% no Centro-Oeste e 4,00% no Norte (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). Esses números se aproximam às proporções de teses sobre letramento encontrados nesta pesquisa, o que corrobora com a ideia de que a distribuição de vagas na pós-graduação pode influenciar a emergência das temáticas de pesquisa.

Ao avaliar a produção por unidade federativa, nota-se que as teses estão concentradas em apenas 13 estados e no Distrito Federal, como pode ser visto na Tabela 1, ou seja, 13 estados da federação (50,00%) não apresentaram pesquisa de doutorado sobre letramento entre 1997-2016 na BDTD. Nas regiões Sudeste e Sul, todos os estados tiveram produção sobre o tema.

O estado de São Paulo mostra a maior concentração de teses, com 40,08% (n= 95) dos trabalhos, seguido por Rio Grande do Sul, com 13,92% (n= 33) e do Distrito Federal, com 12,66% (n= 30). A quantidade de teses do estado de São Paulo é maior do que a soma de teses dos estados que aparecem entre a segunda e a quinta posições, ou seja, as teses defendidas no Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Minas Gerais e Ceará representam, juntas, 39,66% dos trabalhos.

Tabela 1 – Distribuição das teses por unidade federativa entre 1997-2016.

Unidade Federativa	Região	Posição	Quantidade	%
São Paulo	SE	1	95	40,08
Rio Grande do Sul	S	2	33	13,92
Distrito Federal	DF	3	30	12,66
Minas Gerais	SE	4	18	7,59
Ceará	NE	5	13	5,49
Paraná	S	6	12	5,06
Rio Grande do Norte	NE	7	10	4,22
Rio de Janeiro	SE	8	9	3,80
Santa Catarina	S	9	8	3,38
Pernambuco	NE	10	4	1,69
Paraíba	NE	11	2	0,84
Espírito Santo	SE	12	1	0,42
Goiás	CO	12	1	0,42
Bahia	NE	12	1	0,42
Total	--	--	237	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

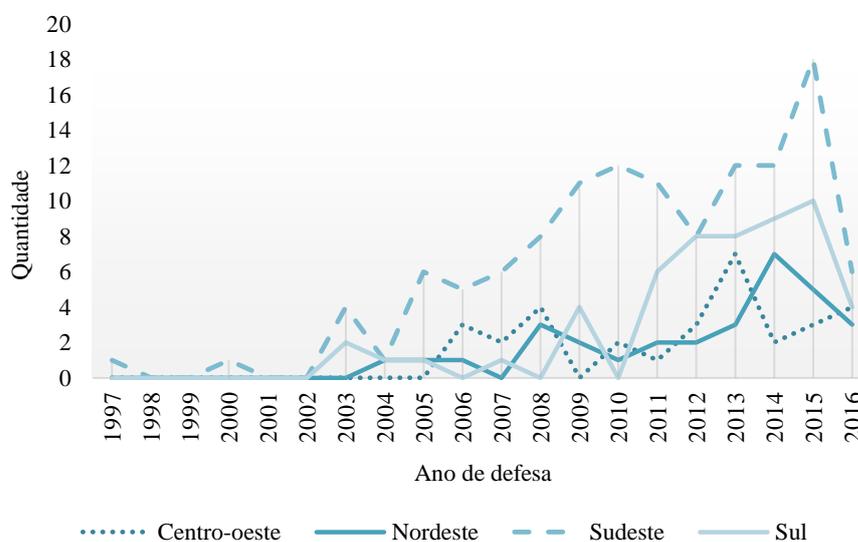
Apesar de esta pesquisa avaliar apenas um *corpus* limitado de teses da BDTD, os dados confirmam as disparidades na produção científica entre as regiões brasileiras.

Ao indagar sobre os motivos das disparidades ser tão grande, é necessário indagar: de que forma a produção sobre o letramento interfere na pesquisa sobre o tema, a qual também é uma prática letrada? A produção científica sobre o tema remete ao letramento dominante descrito por Street. Vale ressaltar, novamente, um trecho em que o autor afirma: “gostaria de propor que adotemos de forma semelhante a noção de letramento ‘dominante’ para sinalizar que sempre precisamos questionar como se chega a ser dominante e marginalizar os outros, em vez de aceitá-lo como ‘padrão’.” (STREET, 1993, p. 17, tradução nossa).

Street (2006) explica que a dominação não é simplesmente uma imposição verticalizada em que os dominados são meramente passivos ou relutantes, mas que incorpora o conceito de agenciamento, ou seja, as pessoas ocupam diferentes posições e negociam entre si os lugares que ocupam. Em relação à produção científica, pode-se dizer que essa negociação é influenciada por questões como a distribuição de cursos de graduação e pós-graduação, fomento à pesquisa, avaliações da Capes, desigualdades socioeconômicas etc.

Foi verificada a evolução temporal das defesas por região geográfica, como mostra a Figura 8. Percebe-se que, na região Sul, após um aumento tímido entre 2003 e 2009, as defesas tiveram uma queda brusca em 2010 e uma retomada de crescimento a partir de 2011.

Figura 8 – Ano das defesas de dissertações e teses por região geográfica.



Fonte: dados da pesquisa.

Para Machado e Alves (2005), apesar da preocupação com a diminuição das diferenças regionais estar presente desde a implantação da pós-graduação em Educação no país, há mais de cinquenta anos, um cenário de equilíbrio entre as regiões está longe de acontecer. As autoras atentam para o crescimento do número de cursos de pós-graduação na região Norte, na ordem de 15,00% ao ano, entretanto, um aumento não suficiente para mexer na estrutura das desigualdades.

O sistema de pós-graduação nacional vem se consolidando nos últimos anos e se expande rapidamente na atualidade no sentido do que gostaríamos de chamar de uma interiorização da pós-graduação, principalmente na área de educação, que exige um investimento menor do que outras áreas, em termos de laboratórios e equipamentos para pesquisa, e apresenta ampla demanda. As regiões mais desprovidas de programas são evidentemente as que estão longe dos grandes centros urbanos. (MACHADO; ALVES, 2005, p. 13)

As autoras chamam a atenção para a complexidade da criação dos cursos *stricto sensu* em Educação no interior do país e também para avaliação desses, cuja inclusão no ranque internacional teria sido alcançada, em parte, pela exclusão das regiões menos favorecidas, as quais ficaram ainda mais distantes das regiões mais privilegiadas (MACHADO; ALVES, 2005), de modo que se torna iníquo usar os mesmos critérios avaliativos para ambos.

Quando se trata de diferenças regionais não se pode deixar de considerar a taxa populacional dos estados brasileiros. De acordo com Cirani, Campanario e Silva (2015), há

uma razão entre número de população e número de cursos; entretanto, a taxa de crescimento de cursos é inversa à renda *per capita*.

A razão curso/população mostrava, em 2000, uma grande dispersão, com o Sudeste atingindo 22,9 cursos por cem mil habitantes e a região norte com somente 2,8, com uma média nacional de 14,3. Já em 2010, a média nacional sobe para 24,4 com a região Sudeste perdendo a posição de liderança com 29,5 e o Sul com 34,6. A região Norte sobe para 12,2, juntamente com outras regiões que tendem à média nacional. (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015, p. 173)

Para os autores, as assimetrias devem ser corrigidas com o tempo, já que o governo federal tem lançado chamadas públicas para a realização de parcerias entre PPGs já bem estabelecidos e os em fase de desenvolvimento. Entretanto, ressaltam que a expansão, quando analisada pela ótica da distribuição entre áreas do conhecimento não seguiram a demanda social, mas sim as expectativas individuais das IES (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

No entanto, Guimarães et al. (2015) ressaltam que há aspectos positivos a serem considerados, como a existência de centros de excelência nessas regiões que concentram massa crítica, a qual pode ser aproveitada quando do planejamento da expansão do próprio sistema de pós-graduação.

Tendo em vista a recente PEC 55 (de 13/12/2016), que congela os gastos públicos de União, Estados e Municípios com base na inflação do ano anterior por vinte anos, as recentes crises orçamentárias de diversas IES públicas e a diminuição constante de recursos destinados ao suporte da pesquisa científica e do orçamento previsto para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), a previsão é de haja uma queda abrupta na produção científica e que as diferenças regionais sejam ainda mais ressaltadas.

A previsão de verbas para pesquisa e inovação da Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep), por exemplo, é bem abaixo do esperado. A Finep tem seu orçamento definido pela arrecadação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), o que gera um grande volume de recursos; entretanto, grande parte do dinheiro é retido para manutenção do superávit primário: “A arrecadação do FNDCT prevista para 2019 é de R\$ 5,5 bilhões, dos quais R\$ 3,5 bilhões (65%) deverão ser contingenciados, e só os R\$ 746 milhões já mencionados serão liberados para financiamentos não reembolsáveis”. (CORTE..., 2018). Dessa forma, o repasse de verbas aos editais aprovados em 2018 poderá nem ocorrer.

Verificou-se o desenvolvimento de pesquisas de doutorado sobre letramento em 27 Instituições de Ensino Superior, figurando no topo da lista, com mais de 20 teses defendidas:

Unicamp (18,99%), USP (12,66%), UnB (12,66%) e UFRGS (9,28%), como detalhado na Tabela 2. Dessa forma, percebeu-se que 53,59% (n=127) da produção sobre letramento estão concentradas em apenas 4 instituições. Por outro lado, notou-se que pouco mais de um terço das IES (37,00%) (n=10) produziu apenas uma tese sobre a temática cada.

A Tabela 2 apresenta o ranque das IES de afiliação das teses defendidas, sendo que instituições que tiveram a mesma quantidade de trabalhos figuram na mesma posição (por isso apenas 14 posições).

Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior de afiliação das teses.

IES	Posição	Trabalhos	%
Unicamp	1	45	18,99
USP	2	30	12,66
UnB	2	30	12,66
UFRGS	3	22	9,28
UFMG	4	17	7,17
PUC-SP	5	13	5,49
UFC	5	13	5,49
UFRN	6	10	4,22
UEL	7	9	3,8
UFSC	8	8	3,38
UCPEL	9	7	2,95
PUC-Rio	10	5	2,11
UNESP	10	5	2,11
UERJ	11	4	1,69
UFPE	11	4	1,69
UFPR	12	3	1,27
UFPB	13	2	0,84
Mackenzie-SP	14	1	0,42
UCS e UniRitter	14	1	0,42
UFBA	14	1	0,42
UFES	14	1	0,42
UFG	14	1	0,42
UFJF	14	1	0,42
UFPEL	14	1	0,42
UFSCar	14	1	0,42
UFSM	14	1	0,42
UNISINOS	14	1	0,42
Total	--	237	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Deve-se destacar a importância do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, onde foram defendidas 34 teses sobre letramento, ou seja, 14,35% do total das teses defendidas foram elaboradas nesse programa.

Juntas, Unicamp, USP, UNB e UFRGS abarcam 53,59% (n=127) da produção de teses sobre letramento. As demais 23 instituições representam 46,41% (n=110) das teses. Portanto, nota-se, em uma ponta, concentração de trabalhos em apenas 4 instituições e, na outra, dispersão da produção de teses.

A Unicamp e a USP são as IES que aparecem, respectivamente, em primeiro e segundo lugares em todos os anos entre 2009 e 2018 no *SCImago Journal Ranking* com as duas maiores publicações de artigos científicos no Brasil. Apesar desse ranque dizer respeito à indexação de artigos, esse índice dá ideia sobre a importância das duas universidades para a produção científica no país.

Segundo Pietrucha (2018), que analisou os fatores que afetam a posição das universidades em ranques mundiais, são determinantes as variáveis: o tamanho da economia, o nível de desenvolvimento econômico, gastos com pesquisa e desenvolvimento, estabilidade política em longo prazo e a qualidade individual das instituições. Pensando no âmbito interno, as variáveis podem influenciar as diferenças entre as IES. Sugere-se que sejam feitos estudos para verificar se as variáveis podem influenciar o posicionamento de cada estado e IES no ranque da produção científica de teses sobre letramento.

O tamanho da economia diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB) e o nível de desenvolvimento econômico, a investimentos e à proporção de PIB *per capita* (PIETRUCHA, 2018). Tomando como exemplo os estados com maior PIB no Brasil, encontram-se São Paulo (32,40% do PIB) e Rio de Janeiro (11,00% do PIB). São Paulo aparece em primeiro lugar na produção de teses sobre letramento (40,08%), já o Rio de Janeiro aparece em 8ª posição (3,80%). Tendo em vista a variável estabilidade política em longo prazo, pode-se dizer que os dois estados possuem situações diferentes. O estado paulista tem passado por uma estabilidade de políticas. Não adentrando nas críticas que são traçadas à política educacional do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), como a predominância da lógica de mercado (SANFELICE, 2016), o partido, que está no poder desde 1995 e logrou eleger novo governador para o mandato 2019-2022, marca uma fase de constância de atos e decisões.

Já o estado do Rio de Janeiro tem passado por grande instabilidade política nas duas últimas décadas, com a multiplicação de casos de corrupção que resultaram na prisão de dois ex-governadores, perdas fiscais em decorrência da crise na Petrobrás, responsável por grande parte da receita fluminense, o que resultou no pacote de austeridade, com proposta de aumento

de impostos e desconto de 30,00% dos salários de servidores e de pensões por 16 meses, além da aprovação e posterior prorrogação de estado de calamidade pública, a qual permite que o governo descumpra, em parte, a Lei de Responsabilidade Fiscal (FERREIRA; BARREIRA, 2017).

Dessa forma, acredita-se que a realização de futuros estudos pode esclarecer como as variáveis levantadas por Pietrucha (2018) interferem no ranque de produção científica de teses e dissertações.

As discrepâncias na produção científica entre as regiões geográficas e as IES, como notadas nas Tabelas 1 e 2, são fruto do individualismo da distribuição das pesquisas das agendas institucionais, conforme mencionado por Cirani, Campanario e Silva (2015), e não de um plano nacional de pesquisa. Tendo em vista os problemas históricos de deficiência no ensino da leitura e escrita no país inteiro, não deveria haver um incentivo estratégico às pesquisas na área que as distribuíssem entre as regiões de modo mais uniforme de acordo com a densidade demográfica e as necessidades levantadas pela própria academia e pelos sistemas de ensino?

Segundo Moritz et al. (2013), os pesquisadores das regiões periféricas agregam em suas agendas os problemas socioeconômicos da sua região, o que indica que é necessário desenvolver formas de incorporar e estimular essas diferenças e peculiaridades regionais, sem perder de vista a qualidade dos programas mais consolidados.

Mortatti (2014) questiona se a definição de temas, problemas e métodos nas pesquisas sobre ensino da leitura e escrita é fruto de modismo ou advém de necessidades surgidas em decorrência das políticas públicas do momento. No caso de as políticas públicas funcionarem como mediadoras, influenciando a agenda dos pesquisadores, a autora pergunta como deve ser o impacto reverso. Os dados deste trabalho permitem afirmar que o impacto das políticas se restringe a prescrever fundamentos teóricos e didáticos e a insurgir temas e problemas, mas não operam no sentido de colocar as pesquisas como estratégia para cumprir com as políticas. Não se trata de ferir a autonomia dos cientistas, impondo temáticas, mas de lançar incentivos alinhados às necessidades educacionais e cuja distribuição não reproduza o Efeito Mateus, ou seja, não favoreça os já favorecidos.

Não seria o caso de promover, como diz Bourdieu (2004. 21) a ciência pura, ou seja, totalmente livre da atenção às necessidades sociais, ou ciência escrava, sujeita à demandas políticas, mas sim de instaurar uma ciência engajada em um projeto de letramento e, ao mesmo tempo, em um projeto científico para o país.

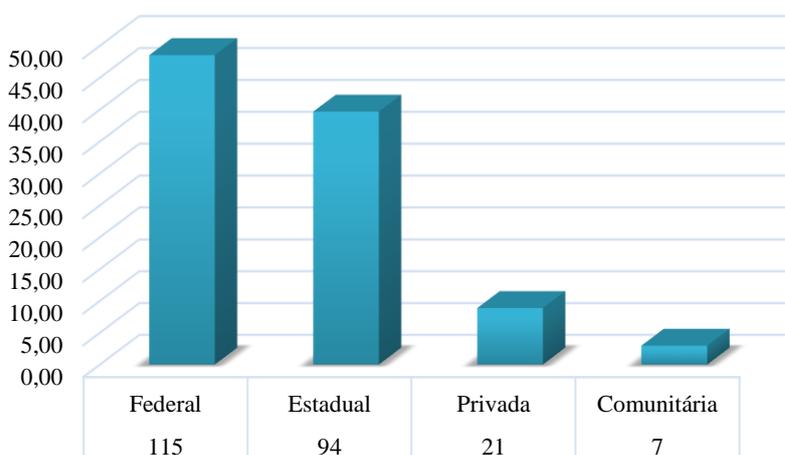
Segundo Moritz et al. (2013), houve um pequeno e insuficiente progresso para a diminuição das desigualdades regionais nos últimos anos, sendo que os incentivos dados não

focam nos programas de pós-graduação, mas sim em pequenos números de pesquisadores, o que cria um mercado fechado.

4.3 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS TESES

Dentre as 27 IES, 48,52% (n=115) são federais, 39,66% (n=94) estaduais, 8,86% privadas (n=21) e 2,95% (n=7) comunitárias, como visto na Figura 9. Esses dados reforçam a importância da universidade pública para promoção da pesquisa no país, uma vez que 88,18% (n=209) dos trabalhos foram desenvolvidos em IES públicas.

Figura 9 – Dependência administrativa das IES.



Fonte: dados da pesquisa.

É importante ressaltar que esses dados se assemelham à própria distribuição da pós-graduação brasileira segundo a dependência administrativa: no ano de 2011, de acordo com dados de 2013 do GeoCapes (2018), 83,00% dos cursos *stricto sensu* eram públicos e 17,00% privados (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). Segundo dados do VI PNPG (2011-2020), 54,93% dos cursos de pós-graduação estão em instituições federais, considerando dados do ano 2002 (BRASIL, 2010).

Esses números, somados à participação de órgãos federais de auxílio à pesquisa (Capes e CNPq), reforçam sobremaneira a importância do governo federal para o desenvolvimento das pesquisas sobre letramento no país.

A produção de dissertações e teses tem crescido desde 1965, sendo que a maior parte dessas pesquisas são desenvolvidas em instituições federais, especialmente as de doutorado (GUIMARÃES et al. 2015). Várias pesquisas bibliométricas apontam as IES federais como

responsáveis pela maioria das dissertações e teses desenvolvidas na Educação, como Cadamuro (2011), Silva (2013), Ramos (2017) e Maroldi (2017).

As IES federais sempre foram responsáveis pela maioria das teses defendidas, com aumento de 51,10% em 1998 para 55,10% em 2016 (GEOCAPES, 2018). Entretanto, nota-se que a maior parte dos doutorandos matriculados estava vinculada à IES estaduais em 1998 (48,90%) e que o aumento do número de matrículas no doutorado nas IES federais se deu de forma gradativa, passando de 41,70% em 1998 para 59,40% em 2016 (GEOCAPES, 2018).

Mas a presença maciça das universidades federais e também estaduais possui uma outra faceta: a da produtividade. Ou seja, há relação direta entre o número orientadores, a quantidade de trabalhos defendidos e a qualidade das notas recebidas na avaliação da Capes, a qual:

[...] é feita com certa fragilidade, considerando indicadores externos de qualidade que são discutíveis (composição das bancas examinadoras, quantidade de dissertações e teses por docente orientador, concentração de orientação de dissertações e teses em alguns orientadores, tempo de conclusão, vinculação às linhas de pesquisa). Em alguns programas o volume de dissertações e teses é muito superior ao de publicações, evidenciando que parte expressiva da produção não é submetida à publicação ou não é aprovada para tal finalidade. (GUIMARÃES et al., 2015, p. 110)

Mortatti (2014) coloca em dúvida a qualidade das teses e dissertação sobre alfabetização frente ao produtivismo. Segundo a autora, pressões externas em relação à produção científica trazem o risco de que os pesquisadores deixem em segundo plano os questionamentos necessários ao trabalho científico e operem um fazer mecânico que se torna uma *reprodução* geradora de verdades inquestionáveis, atemporais e a-históricas.

Dispersão e disputas de enfoques; repetições de temas e abordagens “da moda”; ausência de problema de investigação, de consistente justificativa de relevância e pertinência científicas e sociais; ausência da devida revisão bibliográfica e de consistente e coerente referencial teórico-conceitual, dentre outros problemas, precisam ser acolhidos para reflexão, se almejamos avanços substanciais para o campo da alfabetização. Para isso, impõe-se a necessidade de questionar se essa produção acadêmica é, de fato, “científica” (em diferentes modalidades e tipos), se responde a perguntas cujas respostas ainda não se conhecem, se dialoga, de fato e de forma consequente, com o conhecimento acumulado sobre o tema. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 27, grifos do autor)

Segundo Hayashi (2013), o desenvolvimento da pesquisa brasileira está atrelado aos Planos Nacionais de Pós Graduação e às agências de fomento. Relembrando as principais

características dos PNPGs desenvolvidos nas últimas décadas, é possível destacar relações interessantes entre eles e a expansão da pós-graduação nas IES públicas.

O III PNPG (1986-1989) delineou a nova forma de avaliação da pós-graduação pela Capes, deslocando o foco da docência para a pesquisa (RIBEIRO, 2016), o que influenciou o aumento quantitativo da produção científica. Após alguns anos sem um plano para a pós-graduação, foi elaborado o IV PNPG (1996-2004), o qual não se tornou público, por isso não é considerado como um plano por alguns estudiosos; entretanto, mesmo assim ele pautou a expansão da pós-graduação, a diversificação do modelo e mais mudanças no processo de avaliação (RIBEIRO, 2016). Já o V PNPG (2005-2010) marcou a produção científica enquanto criadora de tecnologias que possam virar produtos, com foco em poucas áreas estratégicas, e o VI PNPG destacou a necessidade de diminuição das assimetrias regionais, institucionais e entre áreas, entretanto, deu mais atenção às especialidades passíveis de gerarem competitividade financeira por intermédio de parcerias público-privadas (RIBEIRO, 2016).

De acordo com Ribeiro (2016), imediata, e lucrativa, aplicação da produção científica se tornou objetivo em todo o mundo. Assim, as parcerias entre as instituições públicas e o setor privado foram vistas como a melhor solução, por intermédio de uma estratégia simples: o Estado arca com os altos custos das pesquisas e o setor privado incorpora os frutos, a fim de aumentar sua competitividade.

A parceria entre o público e o privado inaugura uma forma de privatização de difícil percepção para o conjunto da população que não identifica nos meandros deste processo uma forma de escoamento do fundo público para ações privadas que só se revertem em benefício para o cidadão que puder comprar o resultado do conhecimento produzido no mercado seja em forma de objetos ou de serviços. (RIBEIRO, 2016, p. 54)

Dentro desse cenário que atrela a pesquisa desenvolvida nas IES públicas à agenda econômica das parcerias público-privadas, cabe indagar: que pesquisa sobre letramento queremos? Tendo em vista que o ensino da leitura e da escrita não gera produtos e serviços que possam ser aplicados na indústria e no comércio de modo a agregar competitividade e lucratividade imediatas, é incabível delinear e avaliar a produção científica sobre ensino da leitura e da escrita – e também os programas de pós-graduação de que fazem parte – a partir de critérios que focam na lucratividade e não nos benefícios sociais para a população.

4.4 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE VINCULAÇÃO DAS TESES

Foram verificados a quais programas de pós-graduação as teses depositadas na BDTD estão vinculadas, a fim de compreender quais áreas têm se dedicado a desenvolver pesquisas de doutorado sobre letramento.

Houve produção de teses sobre letramento em 26 programas de pós-graduação, com concentração nos programas de Educação (29,97%) (n=71), Linguística Aplicada (21,94%) (n=52), Linguística (14,77%) (n=35) e Letras (12,24%) (n=29), como mostra a Tabela 3. Para a indicação da área de avaliação, foi utilizada a delimitação da Capes (2017).

Tabela 3 – Programas de pós-graduação.

Grande área de avaliação	Programa de pós-graduação	Quantidade	%
Educação	Educação	71	29,97
	Educação Brasileira	1	0,42
Ensino	Educação Matemática	4	1,70
	Educação Científica e Tecnológica	1	0,42
Letras/Linguística	Linguística Aplicada	52	21,94
	Linguística	35	14,77
	Letras	29	12,24
	Estudos da Linguagem	8	3,38
	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	7	2,95
	Estudos da Tradução	2	0,84
	Estudos Linguísticos	2	0,84
	Filologia e Língua Portuguesa	2	0,84
	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2	0,84
	Letras e Linguística	1	0,42
	Língua Portuguesa	1	0,42
	Literatura	1	0,42
Comunicação e informação	Ciências da Comunicação	2	0,84
	Ciência da Informação	2	0,84
Artes	Artes	1	0,42
	Artes visuais	1	0,42
Interdisciplinar	Informática na Educação	4	1,70
	Educação, Arte e História da Cultura	1	0,42
Psicologia	Psicologia	5	2,11
	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	0,42
Serviço Social	Serviço Social	1	0,42
Total	--	237	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que 90,28% (n= 214) foram desenvolvidas em programas de pós-graduação avaliados em duas grandes áreas: 59,90% (n=142) na área de Letras/Linguística e 30,38% (n=72) na área de Educação, ressaltando a importância dessa grande área para o desenvolvimento de pesquisas sobre letramento.

Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) já haviam notado que, a partir da década de 1990, as pesquisas sobre alfabetização passaram a ser desenvolvidas em 40 diferentes subáreas de conhecimento, inclusive nas Ciências Exatas e da Terra, possivelmente em decorrência dos avanços tecnológicos à época. Em relação ao letramento, percebe-se a presença de trabalho em 8 grande áreas de avaliação e 26 programas de pós-graduação diferentes, o que indica a grande abrangência da temática para especialidades diferenciadas, como a Comunicação e a Psicologia, por exemplo.

Nos últimos anos, tem sido comum encontrar na literatura científica trabalhos que versam sobre letramento focados no ensino de temas bem específicos e que não fazem parte da esfera da aprendizagem da leitura e da escrita, como alfabetização científica, letramento matemático, letramento digital etc., os quais costumam ser abordados interdisciplinarmente. Entretanto, relembando o alerta de Cerutti-Rizzatti (2012), segundo a qual letramento é empregado erroneamente em alguns trabalhos como sinônimo de ‘processo cultural’, sugere-se a realização de pesquisas que avaliam a apropriação do conceito nas diversas áreas do conhecimento, a fim de identificar qual sentido é dado para letramento nessas pesquisas, ou que verifiquem a necessidade de alargar a conceituação do termo para abarcar os processos sociais de apropriação de quaisquer conteúdos disciplinares no ensino formal, não formal e informal.

4.5 CONCESSÃO DE BOLSAS DE PESQUISA

A fim de verificar a ocorrência de financiamento das teses sobre letramento depositadas na BDTD, foi feito levantamento sobre a distribuição de bolsas de pesquisa aos autores das teses.

Em relação às bolsas de pesquisa, 48,95% (n=116) dos pesquisadores não receberam fomento e 51,05% (n=121) tiveram auxílio financeiro, figurando como principais agências financiadoras a Capes, com 29,11% (n=69) e o CNPq, com 10,97% (n=26), como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 – Fomento às pesquisas de doutorado sobre letramento.

Agência de fomento	Quantidade	%
Sem bolsa	116	48,95
Capes	69	29,11
CNPq	26	10,98
FAPEMIG	4	1,70
FAPESP	3	1,27
FUNCAP	3	1,27
Capes REUNI	2	0,84
CNPq / FAEP	1	0,42
ELAP	1	0,42
FAPEAM	1	0,42
FAPEMIG / Capes	1	0,42
FAPESP / Capes	1	0,42
Fundação Ford	1	0,42
FUNDECT / ELAP	1	0,42
Graduate Students Exchange Program	1	0,42
IPM (Instituto Presbiteriano Mackenzie)	1	0,42
PAC-DT/UNEB	1	0,42
PUC-SP	1	0,42
SEE/SP	1	0,42
UEPA	1	0,42
UOL Bolsa Pesquisa	1	0,42
Total	237	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

A Capes também foi citada como segunda agência financiadora em mais 1,68% das pesquisas (1 bolsa FAPEMIG / Capes e 1 FAPESP / Capes). O CNPq foi citado em mais 0,42% (1 bolsa CNPq / FAEP). A bolsa Capes REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi contada separadamente, pois se tratava de programa de fomento diferenciado, cujo objetivo era auxiliar a expansão do Ensino Superior pelo aumento de vagas e incentivo à formação de professores de nível superior, entre outros.

Para a contagem das bolsas, além do indicado nas teses, foram acessados os currículos Lattes dos pesquisadores para confirmação. Alguns citam o recebimento de duas bolsas, não sendo possível distinguir quando o pesquisador migrou de uma bolsa para outra ou quando recebeu ‘bolsa sanduíche’ por um período específico de uma agência diferente. Portanto, foram consideradas as duas bolsas em conjunto.

O fomento à pesquisa é uma questão delicada dentro do campo científico. De acordo com Bourdieu (2004), os capitalistas cientistas são diferentes dos capitalistas inseridos no campo econômico, pois o capital desses não é de cunho financeiro. Na área econômica, o retorno pelos

esforços vem em forma de dinheiro; mas, na ciência, o dinheiro não chega por vias diretas, ou seja, a produção de uma tese, artigo ou orientação não gera benefício financeiro, pois se trata de um investimento em longo prazo, que pode, ou não, ajudar no recebimento de investimento monetário. Entretanto, o dinheiro é essencial para a realização de uma pesquisa.

Percebe-se a importância da esfera federal para a promoção da pesquisa sobre letramento; somando os auxílios da Capes e do CNPq, nota-se que 42,08% (n=95) das teses receberam auxílio financeiro de órgãos da federação. Nas últimas décadas, ocorreu um expressivo crescimento de investimentos: a distribuição de bolsas de doutorado nas Ciências Humanas aumentou de 1.679 em 1997 para 5.968 em 2016; já na área de Linguística, Letras e Artes, passou de 487 em 1997 para 2.078 em 2016 (GEOCAPES, 2018).

Comparando esses dados a outros levantamentos bibliométricos em bases de teses e dissertações, percebe-se que a distribuição de bolsas em outras subáreas dentro da Educação são, em sua maioria, menores: apenas 33,34% recebeu bolsa na História da Educação, (CADAMURO, 2011); 50,00% na Sociologia da Educação (SILVA, 2013); 28,00% na Educação de Surdos (RAMOS, 2017) e 32,20% na tutoria da Educação a Distância (FURQUIM, 2010).

Segundo dados do PNPG (2011-2020) (BRASIL, 2010), 45,50% dos doutorandos no Brasil recebem as chamadas bolsas de manutenção, ou seja, fomento para a pesquisa¹⁴. Portanto, considera-se um fator positivo o fato de o auxílio ter sido concedido a 51,05% dos doutorandos autores das teses avaliadas neste trabalho, especialmente tendo em vista que a crescente pressão para a mercantilização da ciência brasileira sacrifique as Ciências Humanas “[...] que não gozam do devido reconhecimento dos atores sociais nas interseções dos campos (poder e academia), desviando o complexo fluxo de financiamento para as ciências naturais [...]” (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 784).

Entretanto, compreende-se que o ideal seria que todos, ou a grande maioria, pudessem receber auxílio para se dedicar às pesquisas de doutorado, em especial considerando-se os prazos impostos pelo próprio sistema de avaliação da Capes, os quais podem afetar a qualidade das pesquisas desenvolvidas, principalmente quando o doutorando precisa equilibrar seu tempo entre estudo e trabalho.

De acordo com Moritz et al. (2013), a Capes aumentou gradativamente as bolsas de pós-graduação no país, passando de R\$352 milhões de investimento em 1995 para R\$ 1.703 milhões em 2011. Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), a previsão era de

¹⁴ Esses números não incluem bolsas das fundações de amparo à pesquisa estaduais e bolsa sanduíche.

aumento de concessão de 34.248 bolsas de doutorado em 2013 (R\$ 739.756.800,00) para 96.791 em 2020 (R\$ 2.090.685.600,00) (MORITZ et al, 2013), ou seja, um crescimento da ordem de 182,62% em 7 anos, o que representa um aumento médio de 8.934,72 bolsas por ano.

Porém, de acordo com dados da GeoCapes (2018), foram concedidas 32.111 bolsas de doutorado pleno em 2013, 39.954 em 2014, 42.779 em 2015 e 43.188 em 2016, ou seja, um crescimento de 11.077 bolsas em 3 anos, ou uma média de 3.692,34 por ano. Nota-se, na Tabela 5, que houve crescimento de 7.843 bolsas de 2013 para 2014, mas de apenas 2.825 de 2014 para 2015, ano em que se percebe uma tendência de queda no fomento em decorrência da redução de repasses de fomento. Comparando a concessão entre 2016 para 2015, percebe-se um aumento de apenas 409 bolsas, ou 0,96%.

Tabela 5 – Aumento das bolsas de doutorado pleno da Capes entre 2013-2016.

Ano	Bolsas de doutorado	Qtd. aumento	% aumento
2013	32.111	--	--
2014	39.954	7.843	24,43
2015	42.779	2.825	7,08
2016	43.188	409	0,96

Fonte: elaborado a partir de dados da GeoCapes (2018).

Segundo Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 798), “[...] basta o anúncio de alguma crise fiscal (esquentamento da luta pelo fundos públicos) e seus programas de pós-graduação (das Humanidades) começam a perder sustentabilidade”. Com a recente crise financeira e política do país, junto do gradativo desmonte da Ciência e Tecnologia brasileiras, a projeção é de queda no fomento nas pesquisas sobre letramento, com regresso a patamares anteriores a 2014.

4.6 ORIENTAÇÃO DAS TESES

Foi feito levantamento acerca da orientação das teses sobre letramento, a fim de indicar a frente de pesquisa dos orientadores, sua afiliação institucional e perfil acadêmico.

Os 237 trabalhos foram orientados por 150 orientadores, como pode ser visto na Tabela 6. A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (Universidade de Brasília) orientou 5,49% dos trabalhos (n=13), seguida pelas professoras Angela Kleiman (Universidade Estadual de Campinas) com 5,06% (n=12), Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade de Brasília) com 3,38% (n=8), Walkyria Maria Monte Mór (Universidade de São Paulo) com 3,38% (n=8) e

Maria do Socorro Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) com 2,53% (n=6) das orientações.

Tabela 6 – Orientadores das pesquisas e frente de orientadores.

Orientador	IES	Quantidade	%
Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	13	5,49
Angela Kleiman	Unicamp	12	5,06
Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	8	3,38
Walkyria Maria Monte Mór	USP	8	3,38
Maria do Socorro Oliveira	UFRN	6	2,53
Raquel Salek Fiad	Unicamp	5	2,12
Luciene Juliano Simões	UFRGS	4	1,70
Maria das Graças Rodrigues Paulino	UFMG	4	1,70
Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	4	1,70
Roxane Helena Rodrigues Rojo	Unicamp	4	1,70
Denise Bertóli Braga	Unicamp	3	1,27
Hilário I. Bohn	UCPel	3	1,27
Maria Lúcia Castanheira	UFMG	3	1,27
Vilson José Leffa	UCPel	3	1,27
Ana Lúcia Guedes Pinto	Unicamp	2	0,84
Anna Maria Grammatico Carmagnani	USP	2	0,84
Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	PUC-SP	2	0,84
Dione Lucchesi de Carvalho	Unicamp	2	0,84
Inês Signorini	Unicamp	2	0,84
Iole Maria Faviero Trindade	UFRGS	2	0,84
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG	2	0,84
José Armando Valente	Unicamp	2	0,84
Josênia Antunes Vieira	UnB	2	0,84
Júlio Araújo	UFC	2	0,84
Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	UnB	2	0,84
Leda Verdiani Tfouni	USP	2	0,84
Loredana Limoli	UEL	2	0,84
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	USP	2	0,84
Maria Elias Soares	UFC	2	0,84
Maria Estela Costa Holanda Campelo	UFRN	2	0,84
Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu	UERJ	2	0,84
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	UFSC	2	0,84
Nilcéa Lemos Pelandré	UFSC	2	0,84
Simone Zanon Moschen	UFRGS	2	0,84
Sylvia Bueno Terzi	Unicamp	2	0,84
Orientadores com 1 trabalho	--	115	48,52
Total	--	237	100,00

Fonte: dados da pesquisa. Os autores em negrito compõem a frente de orientadores.

Percebeu-se uma ampla distribuição de orientadores, sendo que 115 orientaram apenas 1 trabalho (48,52% das teses) e 21 orientaram 2 trabalhos (8,86% das teses).

É importante identificar qual o grupo de orientadores é mais profícuo, ou seja, quais pessoas, dentro do *corpus* de teses analisadas, são responsáveis pelo maior número de contribuições quanto à orientação de trabalhos de doutorado. Para isso, foi calculada a frente de pesquisa de orientadores, utilizando-se a Lei de Lotka para o cálculo da produtividade, em que o número de autores que totaliza n contribuições é aproximadamente igual a $1/n^2$. A Tabela 7 apresenta a produtividade dos 150 orientadores das teses, mediante o cálculo da quantidade de teses orientadas.

Tabela 7 – Produtividade dos orientadores das teses sobre letramento.

Orientações	Frequência absoluta de orientadores	Frequência acumulada inversa de autores*	Frequência relativa (%)
1	115	150	76,67
2	21	35	14,00
3	4	14	2,67
4	4	10	2,67
5	1	6	0,67
6	1	5	0,67
8	2	4	1,33
12	1	2	0,67
13	1	1	0,67
Total	150		100,00

Fonte: dados da pesquisa. *Os valores da terceira coluna foram obtidos subtraindo a frequência absoluta da frequência acumulada inversa, iniciando pelo valor total de autores ($n=150$).

Na Tabela 7, subtraindo-se o valor da frequência absoluta da primeira linha (que equivale aos orientadores com 1 orientação) da frequência acumulada inversa da primeira linha (que equivale ao total de orientadores), obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da segunda linha; subtraindo-se o valor da frequência absoluta da segunda linha da frequência acumulada inversa da segunda linha, obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da terceira linha, e assim sucessivamente, até obter todos os valores da terceira coluna.

Para calcular a frente de pesquisa, deve-se encontrar a raiz quadrada do valor total do número de autores ($\sqrt{150}$), o que resulta em 12,25. Como não se obteve um número inteiro, é necessário arredondá-lo. Porém, segundo Maroldi (2017), não há orientação sobre arredondar esse valor para baixo ou para cima. Sendo assim, deve-se adotar um dos seguintes conceitos: frente de pesquisa ampla (FPA) ou frente de pesquisa restrita (FPR):

- 1) frente de pesquisa ampla (FPA) – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for menor que 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1);
- 2) frente de pesquisa restrita (FPR) – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for maior ou igual a 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1). (MAROLDI, 2017, p. 138)

Não há como localizar o valor 12,25 na terceira coluna da Tabela 7, sendo necessário encontrar os valores aproximados, ou seja:

- 10, que corresponde a 4 orientadores, que orientaram 4 trabalhos,
- 14, que corresponde a 4 orientadores, que orientaram 3 trabalhos.

Assim, a frente de pesquisa está entre 10 e 14 orientadores, localizado no quadro destacado da Tabela 7.

Ao calcular a diferença entre as frequências acumuladas inversas dos dois grupos de autores, obtém-se o valor 4, ou seja: $\Delta = 14 - 10 = 4$. Nesse caso, para computar a frente de pesquisa, deve-se realizar o seguinte cálculo:

$$(\Delta/y_1)*100 = (4/115)*100 = 3,48 \%$$

Como $3,48\% > 2\%$ do total dos orientadores com uma única orientação, adotou-se a frente de pesquisa restrita, ou seja, o conjunto com menor número de orientadores, o qual corresponde aos 10 orientadores com 4 ou mais orientações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações, os quais aparecem marcados em negrito na Tabela 7.

Encontrando-se esse parâmetro, é possível localizar a frente de pesquisa dos orientadores das teses sobre letramento. A Tabela 6 apresenta os 10 orientadores mais profícuos marcados em negrito. Dessa forma, é possível identificar o grupo de orientadores com mais contribuições para as pesquisas de doutorado sobre letramento: 4 professores da Unicamp, 2 da UNB, 1 da USP, 1 da UFRN, 1 da UFRGS e 1 da UFMG. Dentre essas 6 IES, 5 aparecem no topo do ranque de instituição de defesa de teses (Tabela 2), respectivamente: Unicamp, USP, UNB, UFRGS e UFMG. A UFRN figura na 6ª posição nesse mesmo ranque, depois da PUC-SP e UFRN (ambas em quinta posição).

A PUC-SP, apesar de estar em 6ª posição no ranque de instituição de defesa de teses (Tabela 2), não aparece no ranqueamento da frente de pesquisa de orientadores, pois, nessa IES, as 13 teses defendidas foram orientadas por 12 orientadores. A UFC também aparece em 6ª posição no ranque de instituição de defesa de teses junto com a PUC-SP (Tabela 2), mas não

consta no ranqueamento da frente de pesquisa de orientadores, pois, as 13 teses defendidas nessa IES foram orientadas por 9 orientadores.

Esses dois dados, ranque de IES com mais teses defendidas e frente de pesquisa de orientadores, reforçam a importância dessas instituições e seus pesquisadores na contribuição para a pesquisa sobre letramento.

Para elucidar a atuação dos orientadores da frente de pesquisa, foram levantados seus perfis acadêmicos na plataforma Lattes do CNPq (Quadro 7):

Quadro 7 – Perfil dos orientadores das teses.

Orientador	Perfil acadêmico
Stella Maris Bortoni-Ricardo	Tem experiência na área de Sociolinguística e Educação e Linguística, atuando nos temas: Letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula.
Angela Kleiman	Professora colaboradora aposentada na Unicamp, atua na área de Linguística Aplicada, nos temas: leitura, EJA, formação do professor de língua materna e letramento.
Maria Izabel Santos Magalhães	Atua na área de Linguística e Linguística Aplicada com os temas: análise de discurso, letramento, discurso médico-paciente, gênero e linguagem, identidades e metodologia etnográfica.
Walkyria Maria Monte Mór	Suas pesquisas concentram-se em linguagem e educação, novos letramentos, multiletramentos, crítica e construção de sentidos, pedagogia crítica e formação de professores.
Maria do Socorro Oliveira	Desenvolve pesquisas sobre letramentos, formação docente e gênero discursivo.
Raquel Salek Fiad	Atua na área de Linguística Aplicada, com os temas: aquisição da escrita, letramento, ensino de português e formação de professores.
Luciene Juliano Simões	Tem experiência em Linguística Aplicada, atuando com os seguintes temas: ensino de português, aquisição da linguagem, letramento, educação linguística e ensino e aprendizagem de português.
Maria das Graças Rodrigues Paulino	Professora associada aposentada da UFMG. Tem experiência em Letras e Educação, com ênfase em ensino de literatura, formação de leitores, ensino de literatura, leitura literária e letramento.
Marilda do Couto Cavalcanti	Desenvolve pesquisa etnográfica em contextos de minorias e de maiorias minoritizadas em cenários sociolinguisticamente e culturalmente complexos e nos temas: leitura, letramentos, identidades, diversidade/diferença e formação de professores.
Roxane Helena Rodrigues Rojo	Tem experiência em linguística aplicada, atuando nos temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Plataforma Lattes (30/01/2018).

Sugere-se que sejam feitos estudos a fim de identificar as redes de colaboração entre os autores da frente de pesquisa e/ou a colaboração com outros pesquisadores e instituições. Esse tipo de trabalho, conhecido como sociometria, tem por finalidade avaliar a colaboração dos indivíduos não de forma avulsa e independente, mas na interação dentro de um grupo, o qual está em constante evolução, renegociação de posições, consensos, discordâncias etc.

A tendência é de que esses orientadores continuem sendo os mais procurados para orientação de pesquisas sobre letramento; dessa forma, pode-se fazer uma projeção de que tais pesquisadores e suas instituições, serão responsáveis por mais orientações no futuro.

Verificou-se, no CNPq¹⁵, quais orientadores possuem bolsa produtividade em curso. Dos 150 orientadores, 22,00% (n=33) têm bolsa produtividade; desses, 9,09% (n=3) têm bolsa 1A, 9,09% (n=3) 1B, 9,09% (n=3) 1C, 21,22% (n=7) 1D e 51,51% (n= 17) bolsa 2 (Quadro 8). Não foram verificadas as bolsas encerradas ou a forma de progressão ou regressão entre os níveis. Tendo em vista que a bolsa produtividade é atribuída a pesquisadores de excelência, o fato de 22,00% a receberem é um dado que dá indícios sobre a autoridade dos orientadores dentro da ciência brasileira.

¹⁵ CNPQ. **Bolsas em curso**. Disponível em: <http://plsq11.cnpq.br/divulg/RESULTADO_PQ_102003.curso>. Acesso em 09 nov. 2018.

Quadro 8 – Orientadores com bolsa produtividade CNPq em curso.

Orientador	Instituição de Ensino*	Área da bolsa	Nível da bolsa
Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	Linguística	1A
Maria Aparecida Viggiani Bicudo	UNESP Rio Claro	Educação	1A
Sonia Kramer	PUC-RJ	Educação	1A
José Armando Valente	Unicamp	Educação	1B
Leda Verdiani Tfouni	USP	Linguística	1B
Vilson José Leffa	UCPel	Linguística	1B
Alina Galvão Spinillo	UFPE	Psicologia	1C
Roxane Helena Rodrigues Rojo	Unicamp	Linguística	1C
Inês Signorini	Unicamp	Linguística	1C
Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	1D
Dario Fiorentini	Unicamp	Educação	1D
Leilah Santiago Bufrem	UFPE	Ciência da Informação	1D
Maria do Carmo Leite de Oliveira	PUC-Rio	Linguística	1D
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	UFPB	Linguística	1D
Rosana Glat	UERJ	Educação	1D
Sandra Madureira	PUC-SP	Linguística	1D
Rita Vieira de Figueiredo	UFC	Educação	2
Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística	2
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG	Educação	2
Simone Zanon Moschen	UFRGS	Educação	2
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	UFSC	Linguística	2
Ana Maria de Mattos Guimarães	UNISINOS	Linguística	2
Analice Dutra Pillar	UFRGS	Artes	2
Carla Lynn Reichmann	UFPB	Linguística	2
Cláudia Maria Mendes Gontijo	UFES	Educação	2
Edwiges Maria Morato	Unicamp	Linguística	2
Flávia Brocchetto Ramos	UCS	Educação	2
Frederico Augusto Garcia Fernandes	UEL	Letras	2
Joana Plaza Pinto	UFG	Linguística	2
Luiz Francisco Dias	FALE/UFMG	Linguística	2
Maria Sílvia Cintra Martins	UFSCar	Linguística	2
Pedro de Moraes Garcez	UFRGS	Linguística	2
Ricardo Augusto de Souza	UFMG	Linguística	2

Fonte: dados levantados no CNPq. *Foram consideradas as IES que constam no CNPQ.

Entre as bolsas de produtividade concedidas aos orientadores, 57,58% (n=19) são da área de Linguística, 30,30% (n=10) na Educação e 3,03% (n=1) de cada uma das áreas: Artes, Ciência da Informação, Letras e Psicologia.

Vale lembrar que, além do prestígio social, o agraciamento com bolsas produtividade confere várias vantagens práticas aos pesquisadores, como possibilidade de submeter projetos

em chamadas de concessão de recursos, participação em comitês diversos, preferência para receber demais bolsas de orientação etc.

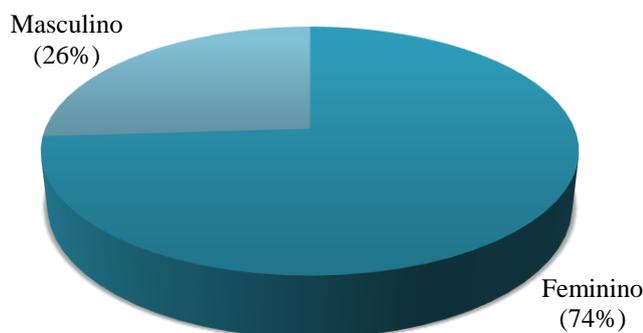
Segundo Wainer e Vieira, (2013), o nível da bolsa produtividade não é atestado de qualidade do pesquisador, mas a migração entre níveis é. Os autores citam quinze medidas bibliométricas que podem ser utilizadas para esse tipo de avaliação e, ao analisarem as decisões sobre renovações de bolsa em 2009, questionam se a bolsa funciona como um incentivo ou premiação. Pesquisas bibliométricas podem ser feitas para verificar a progressão e regressão entre os níveis de bolsa produtividade entre os pesquisadores mais produtivos na temática do letramento.

4.7 A QUESTÃO DO GÊNERO NA AUTORIA E NA ORIENTAÇÃO DAS TESES

Foi feito levantamento para verificar o gênero dos autores das teses defendidas e de seus orientadores, onde se percebeu a predominância de mulheres na pesquisa sobre letramento.

Dentre os 150 orientadores, 74,00% (n=111) são do gênero feminino e 26,00% (n=39) do gênero masculino, como representado na Figura 10.

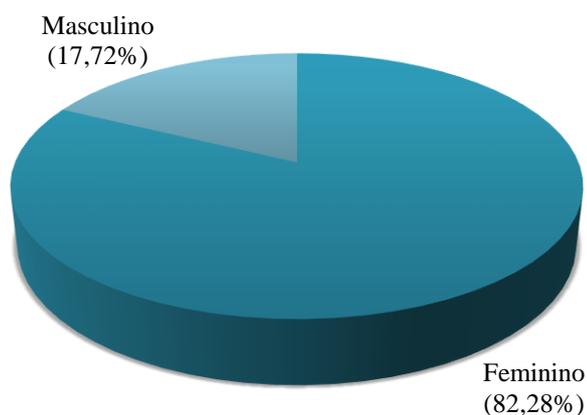
Figura 10 – Gênero dos orientadores das teses.



Fonte: dados da pesquisa.

Dos 237 autores das teses, 82,28% são mulheres (n=195) e 17,72% homens (n=42), como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Gênero dos autores das teses.



Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que a porcentagem de orientadores homens é maior que a de autores homens, mas, ainda assim, a predominância de autoria e orientação é feminina.

Em relação aos orientadores que recebem bolsa produtividade em curso, 78,79% (n=26) são mulheres e 21,21% (n=7) são homens. Quanto à frente de pesquisa dos orientadores, 100% é formada por mulheres.

A presença de homens como autores, orientadores, orientadores contemplados com bolsa produtividade e na frente de pesquisa, é muito inferior e só ultrapassa $\frac{1}{4}$ na autoria das teses.

A presença feminina não pode ser avaliada sem se considerar questões de acesso e promoção na carreira, remuneração salarial e a subdivisão da ciência em áreas. De acordo com Montenegro, Gonçalves e Silva (2017, p. 1):

Segundo dados da ONU (2016) a distribuição da população por gênero no mundo é de 101,8 homens para 100 mulheres. No Brasil essa proporção é de 96,7 homens para 100 mulheres. Já no tocante à participação das mulheres na ciência e tecnologia cai para uma média de 27% a 35%, dependendo da atividade.

Mas como explicar a presença feminina maciça nas pesquisas sobre letramento?

Olinto (2011) chama a atenção para a falsa noção da supremacia feminina na academia, uma vez que barreiras sutis e profundamente enraizadas prejudicariam a progressão das mulheres na carreira, como as dificuldades de se avançar a postos acadêmicos mais altos e alcançar fomento à pesquisa.

Segundo dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2018), de 2001 a 2015 foram concedidas 49,53% de bolsas para mulheres e 50,47% para

homens, o que revela uma distribuição bem equilibrada. Em relação a bolsas no exterior no mesmo período, esse equilíbrio é um pouco abalado, com 43,67% para mulheres e 56,33% para homens. Entretanto, essa pretensa equidade aparece somente quando somados os dados gerais, mas quando avaliada a distribuição de homens e mulheres nas grandes áreas do conhecimento, as disparidades são percebidas. A maioria das bolsas foram concedidas a mulheres na área de Saúde (67,06%), Humanidades (60,80%) e Biológicas (60,54%). Já os homens tiveram a maior parte das bolsas na Engenharia e Computação (66,05%) e nas Ciências Exatas e da Terra (65,90%).

Apesar de a participação feminina na C&T ter aumentado de forma global, a desagregação dos dados permite perceber a existência de duas formas de sub-representação das mulheres no sistema científico e tecnológico: na exclusão horizontal, que indica o pequeno número de mulheres em determinadas áreas ou subáreas do conhecimento; e na exclusão vertical, que aponta para o pequeno número de mulheres nos postos de prestígio em todas as áreas do conhecimento, mesmo nas carreiras consideradas femininas. (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 16)

As mulheres são minoria na modalidade bolsa de Produtividade em Pesquisa, recebendo 36,00% contra 64,00% dos homens, sendo que a participação feminina diminui à medida que o nível das bolsas aumenta, ou seja, a maior parte das bolsas níveis 1A e 1B são destinadas a pesquisadores: respectivamente 76,00% e 61,00% em 2013. Além disso, entre 2005-2014 não houve aumento significativo de bolsas de produtividade para cientistas mulheres (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

Também percebe-se que as mulheres devem se dedicar mais tempo à carreira para aceder à bolsa produtividade, pois “[...] a maior frequência de bolsistas do sexo masculino está nas faixas mais jovens – até os 50 anos. As bolsistas mulheres, ao contrário, são percentualmente mais frequentes após os 50 anos.” (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015, p. 20). Além disso, desde 2010 nenhuma mulher com menos de 45 anos chegou ao nível 1A anos, contra 26 homens.

Um detalhe chama a atenção na pesquisa de Guedes, Azevedo e Ferreira (2015): a diferença nos gráficos sobre bolsas produtividade segundo sexo e idade do bolsista nas diferentes áreas do conhecimento. As mulheres só ultrapassam os homens em número de bolsas na Humanidades e na Linguística, Letras e Artes, sendo que, no geral, o peso relativo das bolsistas mulheres caiu de 67,90% para 63,30% entre 2001-2012.

De acordo com Rigolin, Hayashi e Hayashi (2013), que avaliaram a participação da liderança feminina nos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia por intermédio de pesquisa

cientométrica, ocorre o processo de “feminização de hierarquias acadêmicas” em determinadas áreas de conhecimento científico, sendo que as mulheres estão concentradas nas chamadas áreas *soft*, ou seja, Saúde, Ciências Sociais e Humanidades, e atuam em posições de base ou intermediárias da carreira. Dos 122 institutos avaliados, 104 (85,20%) são coordenados por homens e apenas 18 (14,80%) por mulheres; destes, 14 estão situados na região Sudeste do Brasil.

Segundo Cislak, Formanowicz e Saguy (2018), as mulheres são sub-representadas nos altos escalões e órgãos de decisão e nos conselhos editoriais, sua pesquisa é menos provável de receber financiamento e é dez vezes maior a chance de pesquisadoras serem citadas como se fossem homem do que os pesquisadores do sexo masculino serem erroneamente identificados como mulher.

Em relação à educação básica, de acordo com Vianna (2013), a maciça presença feminina seria fruto, na verdade, do rebaixamento salarial e do desprestígio social. No Brasil, a inserção da mulher no magistério foi marcada pela criação dos Cursos Normais, em 1830, quando os homens começaram a deixar a profissão de professor em busca de carreiras com maior remuneração, prestígio e autonomia. No início do século XX, havia a distinção entre disciplinas ministradas exclusivamente por homens, melhor remuneradas, das ministradas por mulheres, que já somavam 72,50% da força de trabalho nas escolas (VIANNA, 2013).

A oposição binária entre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade sedimenta de forma a-histórica as atribuições destinadas aos homens e às mulheres e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos. (VIANNA, 2013, p. 172)

A porcentagem de mulheres no magistério diminui conforme aumenta o nível de ensino: 97,90% em creches, 96,10% em pré-escolas, 90,80% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 73,50% nos anos finais do Ensino Fundamental, 64,10% no Ensino Médio e 44,80% no Ensino Superior (VIANNA, 2013). Quanto mais alto o nível de ensino, melhores são os salários, diminuindo a participação feminina.

Para Sardenberg (2007, p. 1), a crítica feminista, mais do que denunciar a exclusão e invisibilidade das mulheres, tem questionado os próprios pressupostos da ciência, “[...] virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi neutra”. Ao realizar pesquisa bibliométrica sobre preconceito de gênero e de raça nas ciências sociais, Cislak, Formanowicz

e Saguy (2018) notaram que artigos sobre questões de gênero recebem financiamento com menor frequência e são publicados em periódicos com menor fator de impacto do que artigos sobre instâncias comparáveis de discriminação social. As autoras sugerem que existe a possibilidade de haver preconceito contra a própria pesquisa sobre preconceito de gênero na comunidade acadêmica.

A predominância de mulheres na autoria e orientação de teses sobre letramento é mais um reflexo da configuração da ciência brasileira. No mapeamento do perfil do *corpus* aqui analisado, percebeu-se que prevalência de orientadoras e autoras das teses reproduz a concentração nas ditas áreas *soft* da ciência. Em relação à predominância de orientadoras na frente de pesquisa e no recebimento de bolsa produtividade, nota-se que há relação direta com o predomínio de mulheres nas Humanidades e Linguística.

4.8 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS PALAVRAS-CHAVE

O estudo das palavras-chave dos textos dá indícios sobre as temáticas das pesquisas e o relacionamento de assuntos marginais com o letramento.

Os autores das teses sobre letramento presentes na BDTD utilizaram 613 palavras-chave para a descrição dos assuntos dos trabalhos. Antes de analisá-las, é importante ressaltar as diferenças entre palavra-chave e conceito.

Um conceito é uma unidade abstrata de pensamento sempre expresso por um signo. De acordo com Ingetraut Dahlberg (1978), primeira a sistematizar a utilização dos conceitos para a representação de assuntos dentro da Ciência da Informação, o conceito é o conjunto de asserções verdadeiras acerca de um determinado objeto fixado por um símbolo verbal ou não verbal. Conceitos são unidades concentradas de conhecimento.

Na linguagem natural, para a explanação de um conceito, pode ser utilizada mais de uma palavra ou locução¹⁶; por exemplo: cão ou cachorro dizem respeito a um mesmo objeto conceitual, ou seja, temos um conceito e duas palavras para indicá-lo. Por outro lado, uma mesma palavra ou expressão pode ser usada para se referir a dois ou mais conceitos diferentes. A palavra banco, por exemplo, pode se referir ao assento, à instituição bancária, à elevação do fundo do mar ou do rio e a um conjunto de coisas armazenadas (banco de dados, de sangue etc.).

¹⁶ Locução: conjunto de duas ou mais palavras que portam significado distinto daquele que advém da consideração das palavras isoladamente, por exemplo: leitura literária.

Quando se fala em palavra-chave dentro da Ciência da Informação, diz-se respeito a uma palavra ou expressão da linguagem natural que foi utilizada para representar um assunto, ou seja, um conceito expresso por meio da linguagem do autor do texto. Ao usar uma linguagem controlada para a descrição de assuntos, como tesouros, lista de cabeçalhos de assuntos ou vocabulário controlado, esses conceitos são expressos pelo que se convencionou chamar de termos autorizados. A utilização da linguagem natural para descrição de assuntos gera grande dispersão terminológica devido a características da própria língua, como polissemia, sinonímia, homonímia etc.

Dessa forma, não se pode dizer que as 613 palavras-chave presentes nas teses e dissertações representam 613 conceitos. Portanto, a análise das palavras-chave deve ser feita com muito critério, tendo em vista que um mesmo conceito pode aparecer diversas vezes, sendo expresso por palavras ou expressões diferentes.

Deve-se ressaltar que a análise da palavras-chave é apenas um ilustrativo da temática dos trabalhos, cujo resultado está diretamente atrelado às convenções, preferências dos autores. Sugere-se que as pesquisas que visam a avaliar as temáticas e suas relações profundas utilizem procedimentos como Análise de Conteúdo ou Análise do Discurso.

Foi percebida a variação de grafia de palavras-chave quanto ao número (evento de letramento/ eventos de letramento) e uso de preposições (ensino de língua inglesa/ensino da língua inglesa), por exemplo. Dessa forma, foi necessário realizar um reagrupamento das palavras-chave, a fim de categorizá-las de acordo com os conceitos expressos.

Para a categorização, foram considerados apenas os conceitos expressos na lista de palavras-chave, pois seria inviável voltar ao resumo ou texto da tese para confirmar o significado detalhado de certas palavras. Por exemplo, havia 15 trabalhos descritos com o conceito de 'identidade' (12 no singular e 3 no plural) e 1 com o conceito de 'identidade na docência'. Este último conceito não foi agrupado aos demais, pois ele possui um atributo diferente, ou seja, docência. Dentre os 15 outros pode haver um trabalho que fale da construção da identidade docente, mas que não foi expresso pela palavra-chave. Isso não foi confirmado, tendo em vista que o tempo que tal detalhamento demandaria poderia prejudicar as demais fases da pesquisa, sem em agregar dados muito relevantes.

Ressalta-se que as diferenças de número foram mantidas nos conceitos de 'letramento' e 'letramentos', já que a literatura da área aponta para diferenças de concepções entre os dois: 'letramentos' é uma expansão do termo, cuja finalidade é demarcar a multiplicidade de tipos de letramento. Em relação ao conceito de multiletramentos, que engloba todos os possíveis sentidos do texto, sejam eles sonoros, orais, imagéticos etc., a convenção é o emprego do termo

no plural, mas sua utilização no singular não interfere na sua conceituação. Entretanto, um possível sinônimo da palavra é a locução letramentos múltiplos. Portanto, multiletramentos, multiletramento e letramentos múltiplos foram agrupados.

Após a reordenação, restaram 566 conceitos, ou seja, as 613 palavras-chave se referem a 566 significados diferentes, ou seja, 47 palavras-chave eram sinônimos de outros termos. Os conceitos mais frequentes, com no mínimo 5 ocorrências, podem ser vistas no Quadro 9:

Quadro 9 – Ocorrência de conceitos nas palavras-chave nas teses.

Palavra-chave	Ocorrência
Letramento	106
Leitura	28
Formação de professores	24
Alfabetização	22
Letramento digital	17
Multiletramentos	15
Identidade	15
Escrita	14
Letramentos	11
Educação a distância	9
Letramentos acadêmicos	9
Tecnologias de informação e comunicação	8
Letramento acadêmico	8
Práticas de letramento	8
Educação de jovens e adultos	7
Discurso	7
Etnografia	7
Linguagem	7
Produção textual/redação	6
Surdez	6
Multimodalidade	6
Ambiente virtual de aprendizagem	5
Redes sociais	5
Ensino de inglês como língua estrangeira	5
Eventos de letramento	5
Língua inglesa	5
Gêneros discursivos	5
Gêneros textuais	5

Fonte: dados da pesquisa.

Ao separar somente as palavras-chave que trazem o conceito de letramento, obtiveram-se 49 palavras/locuções, como pode ser visto a seguir no Quadro 10. É necessário esclarecer que as palavras-chave que contêm letramentos no plural foram contadas em separado das que

o usam o termo no singular (como letramento digital e letramentos digitais, por exemplo), tendo em vista que o plural do conceito insere um significado diverso, marcando a diversidade histórica, social, cronológica, metodológica etc. do fenômeno, conforme proposto por Street (2014).

Quadro 10 – Ocorrência do conceito de letramento nas palavras-chave.

Palavra-chave	Ocorrência
1. Letramento	106
2. Letramento digital	17
3. Multiletramentos	15
4. Letramentos	11
5. Letramentos acadêmicos	9
6. Letramento acadêmico	8
7. Práticas de letramento	8
8. Eventos de letramento	5
9. Letramento crítico	4
10. Letramento literário	4
11. Letramento escolar	3
12. Letramentos digitais	3
13. Projeto de letramento	3
14. Letramento do professor	2
15. Letramento estatístico	2
16. Letramento informacional	2
17. Letramento midiático	2
18. Letramento racial	2
19. Letramento situado	2
20. Novos letramentos	2
21. Multiletramentos críticos	1
22. Alfabetização e letramento	1
23. Letramento – crianças	1
24. Letramento audiovisual	1
25. Letramento autônomo	1
26. Letramento cívico	1
27. Letramento em design de games	1
28. Letramento em games	1
29. Letramento em língua estrangeira	1
30. Letramento em matemática	1
31. Letramento hipertextual	1
32. Letramento ideológico	1
33. Letramento intercultural	1
34. Letramento multimodal crítico	1
35. Letramento multissemiótico	1
36. Letramento religioso	1
37. Letramento visual	1

38. Letramentos críticos no ensino técnico	1
39. Letramentos de reexistência	1
40. Letramentos escolares	1
41. Letramentos ideológicos	1
42. Práticas de letramento no trabalho	1
43. Velhos/novos letramentos	1
44. Eventos e práticas de letramento	1
45. Pedagogia dos multiletramentos	1
46. Estudos do letramento	1
47. História de letramento	1
48. Mundos de letramento	1
49. Teoria social do letramento	1

Fonte: dados da pesquisa.

Tais palavras-chave dão ideia da expansão do termo letramento nas últimas duas décadas. Tomando como base a Teoria do Conceito de Dahlberg (1978), pode-se dizer que letramento(s) é um conceito de características simples, já as locuções formadas pela palavra letramento são conceitos de características complexas, ou seja, possuem um conjunto de atributos de dois ou mais conceitos diferentes. Por exemplo: letramento acadêmico possui as características de letramento e as características de acadêmico: práticas sociais letradas no ambiente universitário.

Nos casos do Quadro 10, o conceito de letramento foi coordenado a outros conceitos em um processo semelhante ao de pré-coordenação feito em algumas linguagens documentárias¹⁷. Entretanto, deve-se ressaltar que a coordenação de conceitos pode ser dada posteriormente, ou seja, pela junção de letramento a outras palavras-chave. Por exemplo: o conceito de ‘letramento literário’ pode ter aparecido pelo uso das duas palavras-chave distintas ‘letramento’ – ‘literatura’. Entretanto, acredita-se que uma análise mais aprofundada das palavras-chave das teses não se justifica, pois para verificar a expansão do conceito de letramento seria necessária uma análise aprofundada do conteúdo das teses, o que não faz parte do escopo desta pesquisa.

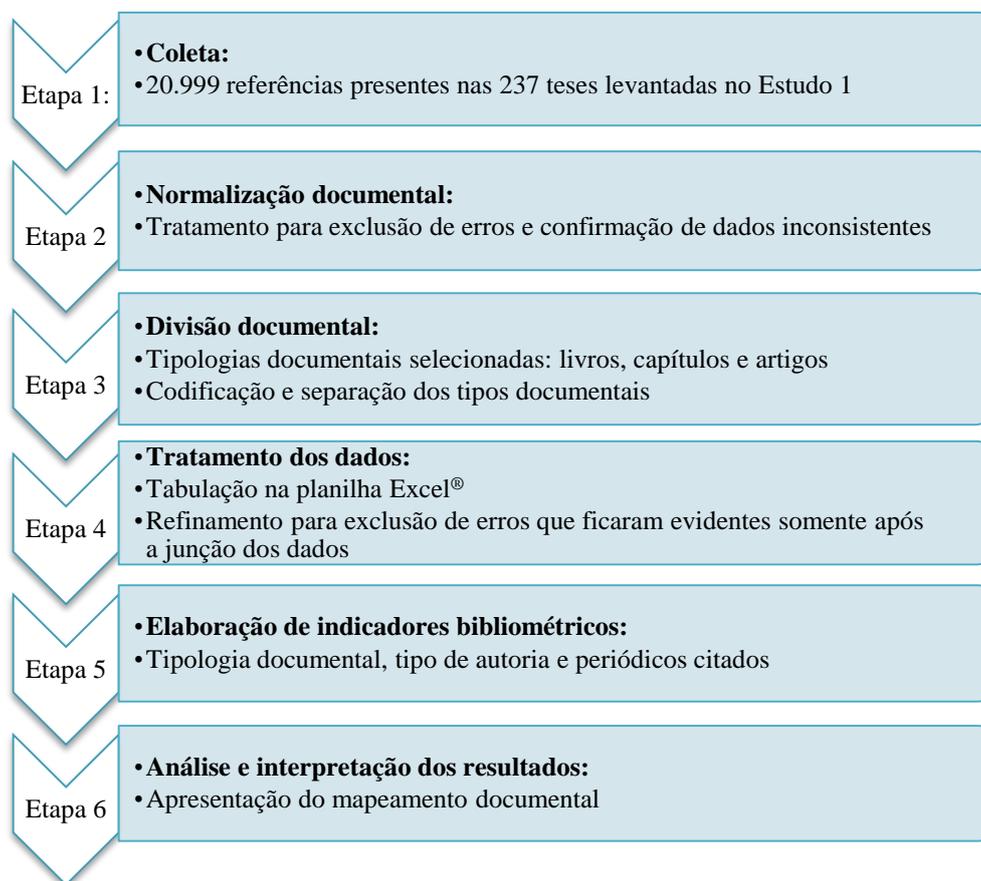
¹⁷ Linguagens documentárias são ferramentas utilizadas para representar o conteúdo dos diversos documentos dentro das bibliotecas. Trata-se de um conjunto predeterminado e limitado de termos ou símbolos, o qual forma uma linguagem artificial que visa a “traduzir” os assuntos e seus aspectos, possibilitando sua busca e recuperação. As linguagens documentárias são classificadas de acordo com o controle terminológico e as relações sintagmáticas e paradigmáticas entre os conceitos, sendo as mais conhecidas as classificações bibliográficas, as listas de cabeçalho de assunto e os tesouros.

5 ANÁLISE DE CITAÇÕES: PERFIL DAS REFERÊNCIAS PRESENTES NAS TESES SOBRE LETRAMENTO

Nesta seção, apresentam-se os resultados do Estudo 2, referentes à análise das referências presentes nas 237 teses sobre letramento da base de dados BDTD, considerando as variáveis: a) tipologia documental; b) tipo de autoria; e c) periódicos citados. Os objetivos deste estudo são: traçar um perfil dos documentos científicos citados nas teses depositadas na BDTD sobre o tema e identificar a literatura que compõe a base das pesquisas de doutorado sobre letramento no Brasil, seus teóricos mais influentes e/ou tradicionais e os textos clássicos que compõem o referencial da área.

A Figura 12 ilustra o fluxo de análise para o mapeamento das referências:

Figura 12 – Fluxo do levantamento das referências.



Fonte: elaborado pela autora.

Citações e referências são elementos fundamentais de embasamento e documentação dos textos científicos. A citação pode ser definida como qualquer menção feita a informações retiradas de outro documento qualquer. A referência é um conjunto de dados essenciais – como autoria, título, imprensa etc. – extraídos do documento citado, os quais servem para identificá-lo e individualizá-lo, para que seja facilmente reconhecido e encontrado quando o leitor necessitar.

O hábito de fazer referência a outros trabalhos nasceu junto com os periódicos científicos, no século 17, e tornou-se uma segunda natureza do cientista - não há processo estabelecido nem regras prescritas. A propriedade citante dos documentos, isto é, de citar outros trabalhos, desenvolveu-se, na Ciência, do costume que tinham os autores de trocar correspondência para fins científicos, antes da chamada 'explosão da informação', originada pelos periódicos. (BRAGA, 1973, p. 10, grifo do autor)

Além de dar o devido crédito às ideias que foram retiradas de outros textos ou autores, as citações e referências indicam os trabalhos considerados mais importantes da área de estudo, dividem a responsabilidade do autor citante com o citado quando o assunto é controverso, manifestam apreço pelo autor citado, minimizam o trabalho dos concorrentes etc. (BRAGA, 1973).

A criação de índices de citações, como o *Science Citation Index*, publicado a partir de 1963, trouxe nova dimensão à citação ao criar ranques de publicações e autores de maior impacto. Entretanto, deve-se ressaltar que esses índices, apesar do prestígio conferido aos pesquisadores, não é uma análise da qualidade dos trabalhos citados, mas um indicativo de sua extensibilidade, o que cria uma janela que indica quais autores e pesquisas têm influenciado a área.

A análise de citações é uma das formas de mensuração do crédito que os cientistas possuem dentro do campo científico, medida essa que ajuda a compreender como o capital puro é distribuído entre os agentes. De acordo com Bourdieu (2004), a estrutura do campo científico se dá pela distribuição, em um determinado período, de dois tipos de capital: o puro, formado pelo reconhecimento entre os pares, e o institucional, obtido por intermédio da ocupação em posições importantes dentro das diversas instituições. O peso que indivíduos e instituições possuem depende do volume de capital que acumulam e, também, do volume de capital dos demais agentes da estrutura. É esse peso que vai definir a posição que cada agente possui: “Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse

campo, se sabemos ‘de onde ele fala’ [...]’ (BOURDIEU, 2004, p. 24, grifo do autor). Assim, pode-se dizer que a análise de citações ajuda a identificar os agentes que compõem a estrutura do campo e as posições que possuem em um dado período de temporal. Em relação à área do letramento, os estudos sobre o perfil das referências e sobre a frente de pesquisa permitem indicar, dentro do recorte das teses depositadas na BDTD, quais autores, tipos documentais e textos possuem posição de destaque na estrutura da área. Tendo em vista que o conceito de letramento está em constante construção, a indicação dessas posições possibilita verificar os agentes que têm contribuído para sua concepção nas pesquisas acadêmicas brasileiras entre 1997 e 2016. Dito de outro modo, se pretende-se compreender o que é o letramento para a academia nas últimas duas décadas, é necessário voltar seus olhares para quem e o que está falando: autores, tipos documentais e textos.

Para a mensuração dos autores, tipos documentais e textos mais citados, foram utilizadas, nesta pesquisa, as referências extraídas das bibliografias das 237 teses do *corpus* analisado, totalizando 33.850 referências, o que perfaz uma média de 142,82 referências por tese. Não foram consideradas as referências indicadas apenas como bibliografia consultada, ou seja, os trabalhos não citados nas teses.

Como havia muitas inadequações, foi necessário realizar a normalização documentária das referências, o que implicou quatro meses de trabalho para a correção de detalhes como erros de digitação (nomes de autor e título), inclusão ou exclusão de artigos iniciais em títulos (exemplo: (A) Pedagogia da autonomia), troca da ordem de autoria (exemplo: PASSERON, J.; BOURDIEU, P. ao invés de BOURDIEU, P.; PASSERON, J.), inversão de elementos do título (exemplos: TFOUNI, L. V. *Alfabetização e letramento* ao invés de TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização* e SOARES, M. *Letramento e alfabetização* no lugar de SOARES, M. *Alfabetização e letramento*), entre outros. Sem os procedimentos de normalização *a priori*, seria impossível definir qual a tipologia documental de várias referências, portanto, essa tarefa foi fundamental enquanto tratamento prévio dos resultados.

É importante ressaltar que a grande quantidade de erros acarretou o atraso no cronograma da pesquisa, o que chama a atenção para a importância de sensibilizar os pesquisadores sobre o rigor necessário para a documentação de seus trabalhos. Essas inconsistências podem ter como consequência a perda de citação ou até a atribuição de citação a autores, livros ou periódicos erroneamente.

Após a normalização, as referências foram codificadas por tipologia documental, a fim de serem separadas. Foram selecionadas para esta pesquisa: livros, capítulos de livros e artigos de periódicos científicos. Foram excluídas as referências relativas a trabalhos publicados em

anais de congresso, monografias de pós-graduação *stricto sensu* (teses e dissertações) e *lato sensu* (especialização), documentos oficiais, relatórios, anotações de aula, palestra, manuais, legislação, páginas *Web*, filmes, projetos de todos os tipos, trabalhos de conclusão de curso de graduação, textos de jornais e revistas não científicas etc. A seleção dos tipos documentais foi baseada na exclusão da ‘literatura cinzenta’, ou seja, não foram considerados os documentos elaborados e difundidos por canais não convencionais e formais de edição e comunicação. A literatura cinzenta é considerada como produção semipublicada, difundida por força das atividades realizadas dentro de instituições empresariais, governamentais, acadêmicas, eventos científicos etc.

Também foram excluídas as referências de artigos, livros e capítulos no prelo, uma vez que, até a publicação, o título do trabalho pode ser alterado, o que impossibilita a confirmação dos dados da obra. Os textos não publicados, como os do tipo *mimeo*, também não foram contabilizados.

Para a padronização dos nomes de autores pessoais e entidades, foram utilizadas as regras do Código de Catalogação Anglo-americano (2004), bem como a confirmação no catálogo de autoridades da Biblioteca Nacional (Brasil)¹⁸ e do *Library of Congress Authorities*¹⁹, da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos.

É comum que as obras sejam citadas em várias línguas, pois alguns pesquisadores têm acesso ao texto original e outros preferem as traduções. Não é raro que algumas obras sejam traduzidas para a mesma língua por tradutores diferentes, ou que a mesma obra seja traduzida diretamente do idioma original e também de outra tradução. Por exemplo, um livro do Bakhtin pode ter sido traduzido do russo diretamente para o português; o mesmo livro pode ter sido traduzido, em outra época, do russo para o francês e, depois, do francês para o português. Como a velha máxima diz que não existe tradução sem traição, cada versão em idioma distinto implica mudança de expressão.

Alguns textos podem ser publicados, por exemplo, como artigo e também como capítulo de livro, o que não faz dele dois textos diferentes.

Assim, para que não houvesse dispersão na contagem das referências por causa das questões supracitadas, foi utilizado o modelo conceitual do *Functional Requirements for Bibliographic Records* (FRBR) para a identificação, mais especificamente as entidades do grupo 1. Esse modelo se baseia no conceito entidade-relacionamento e é usado na Ciência da Informação para o reconhecimento e a descrição das entidades envolvidas em um documento.

¹⁸ http://acervo.bn.br/sophia_web/index.html.

¹⁹ <http://authorities.loc.gov/>.

No grupo 1, temos as entidades obra, expressão, manifestação e item. Obra é uma entidade abstrata que expressa uma criação intelectual, por exemplo, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin. A expressão é uma entidade que se refere à realização intelectual, que pode apresentar alteração no conteúdo. Para *Marxismo e filosofia da linguagem*, temos uma expressão original do autor em russo e outra expressão em português, por exemplo. A manifestação é a materialização desse conteúdo em um suporte físico, cada manifestação gera itens físicos. Portanto, a obra é realizada pela expressão, que está contida na manifestação, que é exemplificada pelo item.

Para a contagem das referências, foi utilizado o conceito de obra; dessa forma, as diferentes edições foram desconsideradas. Em caso de traduções e versões, foi selecionado o texto original e todas as referências foram contabilizadas nela. Para a confirmação das traduções e versões, foram consultados catálogos de bibliotecas universitárias. Convém esclarecer que a tradução é a conversão de um texto estrangeiro para sua língua nativa (no caso o português), já a versão é o contrário, a passagem de um texto em português para outro idioma.

Ressalta-se que o livro ‘Alfabetização e letramento’ de Magda Soares, apesar de trazer textos publicados anteriormente no formato artigo, foi contabilizado como livro, pois alterou-se a expressão, uma vez que a autora traz uma releitura desses trabalhos com notas e atualizações.

Após a preparação, os dados foram lançados no *software* Excel[®] para a tabulação e análise. Entraram, neste estudo, 20.999 referências de livros, capítulos e artigos. Os resultados apontaram que as referências foram compostas por 55,33% de livros (n=11.620), seguidas por 24,80% de capítulos de livros (n=5.207) e 19,87% de artigos (n=4.172), conforme os dados da Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição das referências por tipologia documental.

Tipologia documental	Freq. absoluta	Freq. relativa
Livros	11.620	55,33
Capítulos	5.207	24,80
Artigos	4.172	19,87
Total	20.999	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Quando se consideram livros (n=11.620) e capítulos de livros (n=5.207), a soma obtida (n=16.827) representa 80,13% do total de citações destacando a importância desse tipo documental como fundamentação das pesquisas sobre letramento. A preferência para a citação

de livros é um fenômeno já descrito em outros estudos bibliométricos na Educação, como os trabalhos de Bittar, Silva e Hayashi (2011) e Hayashi et al. (2017).

Não se julgou pertinente separar as teses defendidas na área de Educação das feitas em outras áreas do conhecimento, pois a temática do letramento enseja sempre o ensino, ou seja, todos os trabalhos que constituem o *corpus* desta pesquisa se debruçam a investigar questões educacionais.

Foram calculadas as médias de citação de cada tipo documental, como visto na Tabela 9. Em média, cada tese citou 49,02 livros, 21,97 capítulos e 17,6 artigos.

Tabela 9 – Média de citação por tipo documental.

Tipologia documental	Média por tese
Livros	49,02
Capítulos	21,97
Artigos	17,60

Fonte: dados da pesquisa.

A média de citações permite confirmar o favoritismo pelo uso de livros por partes dos pesquisadores sobre letramento: os livros foram citados 2,24 mais vezes que os capítulos e 2,79 mais vezes que os artigos.

5.1 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS DE LIVROS

Para a análise de livros, foram desprezadas as diferentes edições, pois se utilizou o conceito de obra, como explicado no início desta seção. As 11.620 referências de livros se referem a 5.679 obras, o que perfaz uma média de 2,04 citações por obra. Dentre os títulos referenciados, 74,87% (n=4.252) foram citados apenas uma vez. As demais 1.427 obras receberam de 114 até 2 citações. Os livros citados 1 vez receberam 36,59% das citações.

A Tabela 10 mostra a distribuição de citações recebidas: somente 0,35% (n=2) das obras receberam mais de 100 citações; 0,13% (n=7) tiveram de 50 a 99 citações e 0,53% (n=30) tiveram 49 a 10 citações.

Tabela 10 – Distribuição das referências de livros.

Obras	Qtd. de citações recebidas	Total de referências	% de citações recebidas
1	114	114	0,98
1	105	105	0,90
1	98	98	0,84
1	85	85	0,73
1	68	68	0,59
1	57	57	0,49
1	54	54	0,46
1	53	53	0,46
5	50	250	2,15
1	49	49	0,42
2	44	88	0,76
1	43	43	0,37
2	40	80	0,69
1	38	38	0,33
2	37	74	0,64
1	35	35	0,30
2	34	68	0,59
1	33	33	0,28
2	32	64	0,55
1	30	30	0,26
2	29	58	0,50
2	28	56	0,48
3	26	78	0,67
2	25	50	0,43
3	24	72	0,62
5	23	115	0,99
2	22	44	0,38
4	21	84	0,72
3	20	60	0,52
4	19	76	0,65
2	18	36	0,31
3	17	51	0,44
8	16	128	1,10
12	15	180	1,55
7	14	98	0,84
11	13	143	1,23
7	12	84	0,72
22	11	242	2,08
19	10	190	1,64
20	9	180	1,55
35	8	280	2,41
39	7	273	2,35
52	6	312	2,69
77	5	385	3,31
121	4	484	4,17
257	3	771	6,64
676	2	1.352	11,64
4.252	1	4.252	36,59
5.679	--	11.620	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Foram verificados os livros mais citados nas teses. A fim de estabelecer uma medida de divisão entre os livros mais citados e os menos citados, usou-se o cálculo de frente de pesquisa. Os estudos para contagem dos pesquisadores mais prolíficos também podem ser usados para a detecção da frente de pesquisa para títulos. Para tanto, utilizando procedimentos propostos por Maroldi et al. (2018), calculou-se a raiz quadrada de 5.679, que equivale ao total de obras citadas, chegando ao resultado de 75,36. Como esse número não é inteiro, o valor foi arredondado para cima, ou seja, 76. Isso equivale a dizer que, dentre as 5.679 obras, as 76 mais citadas formam a frente de livros mais mencionados pelos pesquisadores que defenderam teses sobre letramento. O livro classificado na posição 75 recebeu 15 citações, por isso, todas as obras que tiveram a mesma quantia de citações devem entrar na frente de livros, o que perfaz 84 obras.

A Tabela 11 apresenta as 84 obras mais citadas, que receberam de 114 até 15 citações. Esse conjunto corresponde a apenas 1,48% dos títulos citados, mas representa 22,15% (n=2.574) das citações de livros. Dessa forma, percebe-se que uma mínima parcela de títulos corresponde a quase um quarto do conteúdo utilizado como base de citação de livros.

Ressalta-se que, na Tabela 11 foram colocados os dados da primeira edição de cada obra ou da edição mais antiga indicada no *corpus* de referências analisadas.

Tabela 11 – Frente de livros mais citados.

Citações	Obra
114	*SOARES, Magda. Letramento : um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 1998. (Linguagem e Educação)
105	BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1929.
98	BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal : ética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
85	STREET, Brian V. Literacy in theory and practice . Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
68	*KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento : uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
57	VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
54	*TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização . São Paulo: Cortez, 1995.
53	BARTON, David. Literacy : introduction to ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
50	*FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
50	HEATH, Shirley Brice. Ways with word : language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
50	*ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social . São Paulo: Parábola, 2009.
50	STREET, Brian V. Social literacies : critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1984.
50	VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 1987.
49	GEE, James Paul. Social linguistics and literacies : ideologies in discourse. London: Falmer Press, 1990.
44	*FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
44	HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
43	*KATO, Mary. A. No mundo da escrita : uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
40	BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local literacies : reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
40	*MARCUSHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita : atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
38	*FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
37	FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño . México: Siglo Veintiuno, 1979.*
37	SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. The psychology of literacy . Cambridge: Harvard University Press, 1981.
35	BRONCKART, Jean-Paul. Activité langagière, textes et discours : pour une interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
34	*SOARES, Magda. Alfabetização e letramento . São Paulo: Contexto, 2002.
33	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (Eds.). Situated literacies : reading and writing in context. Oxford: Blackwell, 1994.
32	*ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar . Campinas: Papyrus, 1995.
32	FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and social change . Cambridge: Polity Press, 1992.
34	BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. Qualitative research for education : an introduction to theories and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
30	GEERTZ, Clifford. The interpretation of cultures . New York: Basic Books, 1973.
29	*GERALDI, João Wanderly. Portos de passagem . São Paulo: Martins Fontes, 1991.
29	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola . Campinas: Mercado de Letras, 2004.
28	BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação . São Paulo: Cortez, 2005.
28	CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano : artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1980.
26	*KLEIMAN, Angela B. Texto e leitor : aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Cortez, 1989.
26	**KOCH, Ingedore. G. Villaça. Desvendando os segredos do texto . São Paulo: Cortez Editora, 2002.
26	KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading images : the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 1996.
25	FOUCAULT, Michel. L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard: 1970.
25	*RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Letramento no Brasil : reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

24	BHABHA, Homi. K. The location of culture . London; New York: Routledge, 1994.
24	*GERALDI, João Wanderley. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção . Cascavel: Assoeste, 1984.
24	ONG, Walter J. Orality and literacy: the technologising of the word . London: Methuen, 1982.
23	BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance . São Paulo: Hucitec 1988.
23	*KLEIMAN, Angela. B. Oficina de leitura: teoria e prática . Campinas, SP: Pontes, 1993.
23	*MARCUSHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão . São Paulo: Parábola, 2008. (Educação linguística).
23	*MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento . São Paulo: Editora Unesp, 2004.
23	*TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso . Campinas, SP: Pontes, 1988.
22	GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder . São Paulo: Martins Fontes, 1985.
22	STREET, Brian V. Cross-cultural approaches to literacy . Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
21	CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun . Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
21	FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa . Porto Alegre: Bookman, 2004.
21	HALLIDAY, Michael A. K. An introduction to functional grammar . London: Edward Arnold, 2004.
21	**KOCH, Ingedore G. Villaça. A inter-ação pela linguagem . São Paulo: Contexto, 1992.
20	BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi . Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
20	*FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin . Curitiba: Criar Edições, 2003.
20	VIGOTSKI, Lev. S. A construção do pensamento e linguagem . São Paulo: Martins Fontes, 2000.
19	BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
19	*FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
19	*SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social . São Paulo: Ática, 1986.
19	TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional . Petrópolis: Vozes, 2002.
18	FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse: textual analysis for social research . London: Routledge; New York, Taylor & Francis, 2003.
18	FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão . Petrópolis: Vozes, 1977.
17	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures . London: Routledge, 2000.
17	FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder . Rio de Janeiro: Graal, 1979.
17	SWALES, John. Genre analysis: english in academic and research settings . Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
16	*FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin . São Paulo: Ática, 2006.
16	GEE, James Paul. Situated language and learning: a critique of traditional schooling . London: Routledge, 2004.
16	*GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social . São Paulo: Atlas, 1989.
16	*KLEIMAN, Angela. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem; Unicamp, 2005.
16	MAINGUENEAU, Dominique. Analyser les textes de communication . Paris: Nathan, 2000.
16	MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura . São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
16	SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura . Porto Alegre: Artmed, 1998.
16	WENGER, Etienne. Communities of practice: learning, meaning, and identity . Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
15	BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo . Lisboa: Edições 70, 1977.
15	BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita . São Paulo: Cortez, 2006.
15	CASTELLS, Manuel. (Ed.). The network society: a cross-cultural perspective . Northampton: Edward Elgar, 2004.
15	FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis: the critical study of language . Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
15	FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).
15	FOUCAULT, Michel. L'Archeologie du savoir . Paris: Gallimard, 1969.
15	GRAFF, Harvey. J. The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present . London: Falmer Press, 1987.
15	IVANIČ, Roz. Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing . Amsterdam: John Benjamins, 1998.

15	*KLEIMAN, Angela. B.; MORAES, Silvia. E. Leitura e interdisciplinaridade : tecendo redes nos projetos de escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
15	**KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos . São Paulo: Contexto, 1997.
15	KRESS, Gunther. Literacy in the new media age . New York: Routledge, 2003. New York: Routledge, 2003.
15	*ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento : perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

Fonte: dados da pesquisa. *Autores brasileiros. ** Autora naturalizada brasileira.
 +Psicogênese da língua escrita.

Dentre os 84 livros mais citados, apenas 35,72% (n=30) são de autores brasileiros. Somando as citações dessas obras, nota-se que elas correspondem a 37,34% das citações (n=961) da frente de livros, indicando que o pensamento brasileiro registrado nesse tipo documental possui pequena influência sobre as pesquisas de doutorado sobre letramento. Novos trabalhos podem ser feitos no sentido de verificar razões e relações mais profundas acerca da nacionalidade dos autores mais influentes dessa área.

Ao comparar a Tabela 11 ao Quadro 1, que traz os primeiros textos representativos sobre letramento de autores brasileiros segundo Mortatti (2004), notou-se que apenas *Alfabetismo e atitudes*, de Vera Masagão Ribeiro, não aparece na frente de livros mais citados. Isso demonstra como os livros pioneiros sobre o tema ainda são essenciais para o embasamento das pesquisas na área.

O livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, foi citado por 48,10% das teses (n=114). Essa obra aborda o tema sob três aspectos, que a autora chamou de gêneros: como um verbete do dicionário, como conceito utilizado por professores alfabetizadores e de línguas e como ensaio acadêmico.

Na primeira parte, a autora discorre sobre o aparecimento do termo letramento no Brasil e sobre sua conceituação, contrapondo-o com conceitos como analfabetismo, analfabeto, alfabeto, letrado e iletrado. Sua leitura é essencial, especialmente para quem está começando a estudar o tema e ainda não tem uma noção clara do que é letramento. No segundo capítulo, a autora escreve para o professor, discorrendo sobre fatores chave para distinção de níveis de letramento, que dependem da necessidade, das demandas do indivíduo, do contexto e da cultura. Na terceira parte, Magda Soares fala sobre a importância da criação de políticas públicas efetivas de avaliação do letramento.

O livro, que foi publicado pela primeira vez em 1998, é um tratado sobre a conceituação de letramento. Em pouco mais de 120 páginas, a autora consegue ir a fundo à importância de utilizar os fatores sociais no ensino da língua e na sua avaliação.

Outras duas obras da autora Magda Soares também aparecem na frente de livros: *Alfabetização e letramento*, com 34 citações, e *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, com 19 citações.

Dentro os 84 livros mais citados, 3 são de Mikhail Bakhtin, que totalizou 226 citações na frente de livros. Esse filósofo, nascido em Moscou no ano de 1.895, dedicou a vida a estudar a função social da linguagem. Perseguido pelo regime stalinista, ficou exilado no Cazaquistão durante seis anos. É importante ressaltar que a obra de Bakhtin só começou a chegar ao Brasil no início da década de 1980, ou seja, em menos de quarenta anos já obteve enorme expressão entre os pesquisadores brasileiros.

O filósofo e outros estudiosos que fizeram parte do Círculo de Bakhtin negavam o formalismo de análise da língua e tomavam a linguagem como influenciadora e influenciada pelo contexto, ideologia e luta de classes.

Marxismo e filosofia da linguagem foi citado em 44,30% das teses. Publicado em 1.929 sob o nome de Valentin N. Volochinov, somente depois sua autoria foi alterada. As razões para a alteração de autor não são claras nem mesmo para os pesquisadores bakhtinianos, pois Volochinov não era um pseudônimo, e sim um dos estudiosos que fizeram parte do círculo de Bakhtin. O que se diz é que Bakhtin tinha o hábito, não se sabe o motivo, de colocar nomes de seus amigos em seus livros ou dividir a autoria com eles.

Uma das obras-primas da linguística, *Marxismo e filosofia da linguagem* é organizado em três blocos: o subjetivismo individualista, o objetivismo abstrato e a concepção de linguagem como interação verbal (RIZZO, 2011). Segundo o autor, o subjetivismo individualista possui uma concepção falsa, pois desconsidera a natureza social e ideológica da língua e centra seu desenvolvimento no psiquismo do indivíduo. O objetivismo abstrato, que tem sua base no racionalismo e cartesianismo, centra-se na lógica interna do funcionamento da língua, sendo que o falante deve aceitar as normas linguísticas imutáveis que são externas a ele. A concepção de linguagem como interação é a defendida por Bakhtin, que parte do conceito de enunciação, ou seja, o uso e a compreensão do signo linguístico em cada situação de fala e escrita são sempre sociais: “[...] para Bakhtin, a língua é uma realidade viva, mutável e inseparável de seu conteúdo ideológico, portanto não pode ser analisada, unicamente, a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações” (RIZZO, 2011, p. 67).

Sendo assim, só se pode estudar a língua e a linguagem quando avaliadas dentro de seu contexto de interação social. Além disso, todo acontecimento, do mais importante ao mais corriqueiro, é linguístico, pois o ser humano nada faz sem a linguagem.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 1981, p. 25, grifos do autor)

Bakhtin também formulou conceitos sobre autor, autoria, dialogismo, ato, evento, estilo, polifonia, palavra, tema, significação, enunciação, gêneros discursivos, ética etc.

No livro *Estética da criação verbal*, o autor discute a ética envolvida no papel do autor frente à estética da produção e dos gêneros textuais, separando autor-pessoa de autor-criador. A obra é dividida em 5 partes: o autor e o herói; o romance de educação na história do realismo; os gêneros do discurso; o problema do texto; e os estudos literários hoje, além de apontamentos inseridos nas edições mais atuais.

Em relação aos gêneros, Bakhtin (1997) afirma que o uso da língua se dá em forma de enunciados orais e escritos sempre ligados às atividades humanas, as quais são infinitas e geram gêneros do discurso infinitos, sendo impossível pensar em um terreno comum para estudá-los.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

É interessante notar que o autor menciona que a comunicação científica é feita por gêneros do discurso, o que permite afirmar que não somente a produção de textos científicos como sua análise por intermédio da bibliometria e da cientometria, por exemplo, geram gêneros próprios influenciados pelo contexto sócio-histórico e por ideologias que o sustentam, pois se tratam de eventos e práticas de letramento.

Além dos livros de autoria de Bakhtin, mais duas obras versam sobre a teoria bakhtiniana: *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, de Carlos Alberto Faraco,

e *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, de José Luiz Fiorin. Isso revela a importância do filósofo para o aporte teórico dos estudos do letramento.

5.1.1 Tipo de autoria dos livros citados

Também foi investigado o tipo de autoria dos livros citados, a fim de verificar se os autores escrevem individualmente, em duplas, trios ou mais de quatro autores (obras identificadas com *et al.*).

A Tabela 12 mostra a predileção maciça pela autoria do tipo individual, que corresponde a 80,74% dos livros (n=4.585), confirmando a presença desse tipo de escrita nas Ciências Humanas, segundo já apontado por Meadows (1999).

Tabela 12 – Tipo de autoria dos livros.

Tipo de autoria	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)
Um autor	4.585	80,74
Dois autores	737	12,98
Três autores	194	3,41
Mais de três autores	163	2,87
Total	5.679	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se, também, que a quantidade de livros diminui consideravelmente à medida que o número de autores aumenta, ou seja, os livros escritos por 1 autor representam 80,74%, os escritos por 2 autores, 12,98%; por 3 autores, 3,41%; e com mais de três autores, 2,87%.

Conforme Meadows (1999), os trabalhos escritos em co-autoria representam economia de tempo despendido para a redação, redução de custos e aumento da motivação dos pesquisadores, mostrando-se como tendência em diversas áreas do saber.

Ressalta-se que os organizadores, compiladores, coordenadores e editores não são considerados autores dos livros, pois esse tipo de obra se trata de coletânea de textos de várias autorias (CÓDIGO..., 2004), sendo que a pessoa que reúne os textos para publicação não é a responsável intelectual pelo todo do conteúdo da obra, e sim autor de um dos capítulos, quando assim ocorrer.

5.1.2 Temas das obras que compõem a frente de livros

Foram investigados os temas dos 84 livros mais citados. Esse recorte se justifica por duas razões: ele corresponde a um quarto das citações e o levantamento dos assuntos e áreas das

5.688 obras seria inviável. Dessa forma, tem-se uma amostragem das principais temáticas dos livros citados.

É consenso na Ciência da Informação que não há como definir o tema ou área disciplinar de um documento apenas pelo título, sendo necessário empregar técnicas de análise de assunto para essa finalidade. Entretanto, como não se tem acesso as 109 obras, decidiu-se verificar sua indexação nos catálogos da Biblioteca Nacional e da *Library of Congress*. Como, no momento da catalogação na BN os livros já passaram por leitura documental, pode-se utilizar os registros das obras, os quais possuem uma descrição temática normalizada.

As duas bibliotecas utilizam linguagens de indexação muito semelhantes, pois a terminologia de assuntos da BN é elaborada a partir da *Library of Congress Subject Headings*, o que torna os dois sistemas conceitualmente próximos, garantindo equivalência de indexação nos dois catálogos.

A Tabela 13 mostra a listagem dos 36 termos que foram utilizados para a indexação das 84 obras mais citadas. O termo letramento é o assunto principal de 27,38% das obras (n=23), seguido de análise do discurso 8,26% (n=7), linguagem e línguas 5,50% (n=5), língua portuguesa 5,50% (n=4), educação 3,57% (n=3) e psicolinguística 3,57% (n=3).

Tabela 13 – Assuntos dos livros mais citados.

Termo de indexação	Ocorrência	%
Letramento	23	27,38
Análise do discurso	7	8,33
Linguagem e línguas	5	5,95
Língua portuguesa	4	4,76
Educação	3	3,57
Psicolinguística	3	3,57
Alfabetização	2	2,38
Alfabetização de adultos	2	2,38
Bakhtin, M. M.	2	2,38
Identidade social	2	2,38
Leitura	2	2,38
Língua inglesa	2	2,38
Linguística	2	2,38
Livros e leitura	2	2,38
Pesquisa educacional	2	2,38
Análise de conteúdo (comunicação)	1	1,19
Aprendizado social	1	1,19
Cognição	1	1,19
Compreensão na leitura	1	1,19
Currículos	1	1,19
Desenho gráfico	1	1,19
Etnologia	1	1,19
Ficção – história e crítica	1	1,19
Funcionalismo	1	1,19
História social	1	1,19
Indiferentismo religioso	1	1,19
Literatura	1	1,19
Literatura moderna	1	1,19
Pena (direito)	1	1,19
Pesquisa qualitativa	1	1,19
Pesquisa social	1	1,19
Poder (ciências sociais)	1	1,19
Prática de ensino	1	1,19
Sociolinguística	1	1,19
Tecnologia da informação	1	1,19
Teoria do conhecimento	1	1,19

Fonte: dados da pesquisa.

O assunto central dos livros mais citados dão indícios dos principais temas que compõem as pesquisas de doutorado sobre letramento depositadas na BDTD. Além da própria temática do letramento, chamam a atenção os conteúdos relacionados à língua (como línguas e linguagem, língua portuguesa e língua inglesa), que somam 11 ocorrências ao todo. Ressalta-se a indicação

de Bakhtin como assunto²⁰ de duas obras: *Introdução ao pensamento de Bakhtin e Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Somando as citações desses dois livros às três obras de autoria de Bakhtin, pode-se dizer que o legado desse autor possui um grande peso para as pesquisas sobre letramento, tendo recebido 262 citações, considerando somente as obras da frente de pesquisa.

5.2 ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS DE CAPÍTULOS DE LIVROS

Foram contabilizadas as referências de capítulos de livros, segundo tipo documental mais citado. Foram feitas 5.207 citações de 3.534 de capítulos de livros, perfazendo uma média de 1,47 citações por texto. A maior parte das obras, 82,72%, (n=2.923) teve apenas 1 citação; as demais tiveram de 2 até 55 citações. Os capítulos citados 1 vez receberam 56,14% das citações.

A Tabela 14 mostra a distribuição das referências dos capítulos de livros.

²⁰ Nomes pessoais podem aparecer como assunto de obras, como descritores onomásticos.

Tabela 14 – Distribuição das referências dos capítulos.

Obras	Qtd. de citações recebidas	Total de referências	% de citações recebidas
1	55	55	1,06
1	32	32	0,61
1	30	30	0,58
1	28	28	0,54
1	24	24	0,46
1	23	23	0,44
2	21	42	0,81
3	16	48	0,92
2	15	30	0,58
2	14	28	0,54
1	13	13	0,25
4	12	48	0,92
3	11	33	0,63
9	10	90	1,73
6	9	54	1,04
9	8	72	1,38
16	7	112	2,15
20	6	120	2,30
37	5	185	3,55
57	4	228	4,38
121	3	363	6,97
313	2	626	12,02
2.923	1	2.923	56,14
3.534	--	5.207	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Stricto sensu, os capítulos não são tipos documentais diferentes dos livros, mas é importante diferenciar um capítulo que é a seção de uma obra e um capítulo que é uma obra em si. No primeiro caso, temos um todo orgânico segmentado em partes; por exemplo, *Estética da criação verbal* é uma obra de Bakhtin dividida em sete capítulos. No segundo caso, tem-se uma coletânea de obras diversas, na maioria dos casos escritas por autores diferentes, reunidas com um título coletivo. Cada uma dessas obras é um ensaio, aproximando-se mais do gênero artigo científico, pois cada uma tem seus próprios objetivos, referenciais, procedimentos e resultados. Por exemplo, em *Bakhtin: conceitos-chave*, temos oito obras de autores diferentes reunidas por Beth Brait.

Para esta pesquisa, não foi feita essa separação, mas notou-se que os capítulos mais citados fazem parte de coletâneas. Tendo em vista esse resultado, sugere-se, para as futuras análises de citação, a avaliação dos dois tipos de capítulo de modos diferentes, ou seja, a contabilização das seções em separado dos ensaios.

5.2.1 Tipo de autoria dos capítulos citados

Foram verificados os tipos de autoria dos capítulos dos livros. A maior parte dos textos, 80,85% (n=2.857), foi escrita por um único autor, o que indica a predileção dos autores pela autoria individual dos capítulos, como mostra a Tabela 15.

Tabela 15 – Tipo de autoria dos capítulos.

Tipo de autoria	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)
1 autor	2.857	80,84
2 autores	523	14,80
3 autores	99	2,80
Mais de 3 autores	55	1,56
Total	3.534	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como ocorreu com os livros, notou-se que a quantidade de capítulos diminuiu à medida que o número de autores aumentou, ou seja, os livros escritos por 1 autor representam 80,84%; os escritos por 2 autores, 14,80%; por 3 autores, 2,80%; e com mais de três autores, 1,56%. Também é possível perceber que a frequência relativa da quantidade de autores de capítulos é bastante semelhante à de livros.

5.2.2 Capítulos mais citados

Foi calculada a frente de capítulos mais citados. Para tanto, utilizando procedimentos propostos por Maroldi et al. (2018), calculou-se a raiz quadrada de 3.534, que equivale ao total de obras citadas, chegando ao resultado de 59,45. Como esse número não é inteiro, o valor foi arredondado para 60. Isso equivale a dizer que, dentre as 3.534 obras, as 60 mais citadas formam a frente de capítulos mais mencionados pelos pesquisadores que defenderam teses sobre letramento. O capítulo classificado na posição 60 recebeu 7 citações, por isso, todas as obras que receberam a mesma quantidade de citações devem entrar na frente de capítulos, o que perfaz 63 obras.

A Tabela 16 apresenta os 63 capítulos mais citados, que receberam de 55 até 7 citações. Esse conjunto corresponde a apenas 1,79% dos capítulos citados e representa 12,48% (n=650) das citações de capítulos.

Tabela 16 – Capítulos mais citados.

Citações	Capítulo	Livro de publicação
55	*KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.	KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
32	*MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.	DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
30	*SOARES, Magda. Letramento e escolarização.	RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
28	*KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento.	CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Orgs.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
24	BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices.	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz. (Eds.). Situated literacies: reading and writing in context. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
23	BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso.	BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
21	ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching.	WITTRICK, Merlin C. (Org.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
21	STREET, Brian V. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies.	MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathrin E. (Orgs.). Multilingual literacies: comparatives on research and practice. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 17-29.
16	DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
16	*ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.	MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desireé. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.
16	STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.	MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.
15	*KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.	ROJO, Roxane. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.
15	*MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44. (Lingua[gem], 19).
14	GEE, James Paul. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social.	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz. (Eds.). Situated literacies: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.
14	*MARCUSCHI, Luz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.	SIGNORINI, Inês. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.
13	*VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento.	KLEIMAN, Angela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.
12	DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

12	*FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem : redescrições em curso.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65. (Lingua[gem], 19).
12	*SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença .	SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2000. p. 103-133.
12	WOODWARD, Kath. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual .	SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.
11	*BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação .	RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. p.47-63.
11	HYMES, Dell. On communicative competence .	PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet. (Eds.). Sociolinguistics: selected readings. Penguin, 1972. p. 269-285.
11	*MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea : problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.
10	HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events : ever-shifting oral and literate traditions.	TANNEN, Deborah. (Org.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. New Jersey: Ablex, 1982. p. 91-117.
10	*KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita : ensino da forma ou aprendizagem da função?	SIGNORINI, Inês. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
10	PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva .	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
10	*ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos : diversidade cultural e de linguagens na escola.	ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.
10	STREET, Brian V. Introduction : the new literacy studies.	STREET, Brian V. (Ed.). Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-21.
10	*TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados .	KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.
10	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares : das práticas de linguagem aos objetos de ensino.	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
10	SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso : considerações psicológicas e ontogenéticas.	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994, p. 21-39.
10	THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies : designing social futures.	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 1996. p. 9-37.
9	BARTON, David. The social nature of writing .	BARTON, David; IVANIĆ, Roz. (Org.). Writing in the community. Newbury Park: Sage, 1991. p. 1-13.
9	HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies : using photographs to explore literacy as social practice.	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz (Org.). Situated literacies. London: Routledge, 2000. p. 56-87.
9	*ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior	VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.71-95.
9	DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa .	DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. (Orgs.). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
9	*RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem : a abordagem de Bakhtin	MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desireé. Gênero: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
9	*PERLIN, Gládis. Identidades surdas .	SKLIAR, Carlos (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74.
8	*DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento .	KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

8	ERICKSON, Frederick; SCHULTZ, Jeffrey. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence.	GREEN, Judith; WALLAT, Cynthia. (Eds.) <i>Ethnography and language in educational settings</i> . Norwood, New Jersey: Ablex Press, 1981.
8	GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização.	RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) <i>Sociolinguística interacional</i> . Porto Alegre: Age, 1998, p. 98-119.
8	HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning.	HARRISON, Roger et al. (Eds.). <i>Supporting life long learning: perspectives on Learning</i> . London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.
8	*KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?	KLEIMAN, Angela B. (Org.). <i>A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2001.
8	*MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.	MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). <i>Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido</i> . São Paulo: Cortez, 2004.
8	*MATÊNCIO, Maria de Lourde Meirelles. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional	CORRÊA, Manuel Luiz; BOCH, Françoise. (Orgs.). <i>Ensino de língua: representação e letramento</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-105.
8	*RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto.	KLEIMAN, Angela B. (Org.) <i>Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita</i> . Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 267-290.
8	*SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento.	MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org.). <i>Cultura escrita e letramento</i> . Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54-67.
7	BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica).	BAKHTIN, Mikhail M. <i>Freudism a marxist critique</i> . New York: Academic Press, 1976. p. 01-25.
7	*BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural.	VÓVIO, Cláudio Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. <i>Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada</i> . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
7	*GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações?	RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) <i>Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF</i> . São Paulo: Global. 2003. p. 125-154.
7	GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy.	GOODY, Jack. (Ed.) <i>Literacy in traditional societies</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1968. p. 27-68.
7	HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?	SILVA, Tomaz Tadeu, HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. <i>Identidade e diferença</i> . Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
7	HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school.	DURANTI, A. (org.) <i>Linguistic anthropology: a reader</i> . Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.
7	*KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional.	SIGNORINI, Inês. (Org.). <i>Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado</i> . Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
7	*KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio.	BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). <i>Português no ensino médio e formação do professor</i> . São Paulo: Parábola, 2006.
7	KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes.	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). <i>Por uma lingüística aplicada indisciplinar</i> . São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148. (Lingua[gem]; 19)
7	*MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em um relato de mulheres.	KLEIMAN, Angela B. (Org.). <i>Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita</i> . Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-238.
7	*MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane. Linguagens, códigos e suas tecnologias.	BRASIL. Ministério da Educação. <i>Orientações curriculares de ensino médio</i> . Brasília: MEC; SEB; DPEM, 2004. p. 14-56. Brasília: MEC; SEB; DPEM, 2002. p. 14-56.
7	*SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil.	EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). <i>A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

7	HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna.	OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-24. (Coleção Múltiplas Escritas)
7	*MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento na mídia.	KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.
7	*OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna.	OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 93-118.
7	VAN LEEUWEN, Theo. The representation of social actors.	CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcom. (Ed.). Texts and practice. London: Routledge, 1996. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

Fonte: dados da pesquisa. *Autores brasileiros.

Dentre os 63 capítulos mais citados, 53,97% (n=34) são de autores brasileiros²¹. Somando-se as citações recebidas, percebe-se que 66,46% (n=432) correspondem às citações da frente de capítulos, indicando que o pensamento brasileiro registrado nesse tipo documental tem grande influência nas pesquisas de doutorado sobre letramento, diferentemente do que foi notado na autoria da frente de livros.

Ressalta-se que o capítulo *Letramento e escolarização*, de Soares, foi citado por Mortatti (2004) entre os primeiros textos brasileiros representativos sobre letramento, como visto no Quadro 1.

O capítulo *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, de Kleiman (2014), é o texto da parte introdutória intitulada *O que é letramento?* do livro organizada pela mesma autora, *Os significados do letramento*. Kleiman (2014, p. 18-19) abre seu texto conceituando o letramento enquanto “[...] práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”, mas que extrapolam a escrita ensinada na escola. Depois, a autora discorre sobre as concepções de letramento autônomo e ideológico, objetivo principal do seu texto.

Percebe-se, nesse capítulo, que Kleiman faz um resumo das principais noções que embasam os estudos sobre letramento, citando, além dos modelos acima, as relações entre letramento e desenvolvimento de habilidades cognitivas, a dicotomização entre oralidade e escrita, metáforas que comparam analfabetismo à perda de liberdade, o poder libertador e emancipador da escrita, práticas e eventos de letramento, relações entre letramento e escolarização e alfabetização de adultos, sempre recorrendo a citações de autores e textos que

²¹ Considerando apenas o primeiro autor de cada obra.

se tornaram clássicos na área, como Heat, Street, Goody, Bakhtin, Scribner, Cole, Graff, Gee etc.

Compreende-se facilmente porque esse texto recebeu 55 citações: em 46 páginas, Kleiman (2014) faz um tratado sobre os estudos do letramento e consegue trazer a essência do fenômeno, sendo leitura obrigatória tanto para os iniciantes no assunto como para os especialistas.

Em *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, Marcuschi (2007) traça uma caracterização histórica dos gêneros textuais enquanto instrumentos maleáveis, dinâmicos e plásticos, relacionando-os aos meios de comunicação e seus aspectos funcionais. O autor inicia sua análise retomando a ideia bakhtiniana de transmutação de gênero, isto é, o surgimento de novos tipos de textos sempre se dá a partir da ancoragem em outros já existentes, nunca são gêneros completamente originais e não são estáticos. Marcuschi (2007) também cita o hibridismo entre oralidade e escrita e a relação intrínseca entre verbal e visual nos gêneros textuais ditos emergentes. A partir daí, o autor começa a discorrer sobre as diferenças entre gêneros e tipos textuais, salientando, também, a diferença existente entre texto e discurso: “Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.” (MARCUSCHI, 2007, p. 24).

Segundo Marcuschi (1995), muitos livros didáticos utilizam erroneamente a expressão ‘tipo de texto’, quando deveriam dizer ‘gênero textual’:

Quando alguém diz, por exemplo, ‘*a carta pessoal é um tipo de texto informal*’, ele não está empregando o termo ‘*tipo de texto*’ de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma *carta pessoal* que você escreve para sua mãe é um *gênero textual*, assim como um *editorial*, *horóscopo/ receita médica*, *bula de remédio*, *poema*, *piada*, *conversação casual*, *entrevista jornalística*, *artigo científico*, *resumo de um artigo*, *prefácio de um livro*. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). (MARCUSCHI, 2007, p. 25, grifos do autor)

Já os tipos textuais, segundo o autor, são definidos por seus traços linguísticos predominantes, os quais formam sequências tipológicas, como a narração, argumentação ou descrição, por exemplo.

Após conceituar gênero e tipo textual, Marcuschi (2007) fala sobre o uso dos gêneros no ensino, ressaltando que se deve ter cuidado ao definir o que é gênero oral ou escrito, pois muito do que chega ao interlocutor oralmente foi elaborado por escrito, como textos de rádio e

televisão. Também reforça a ideia de gênero enquanto construção sociocultural, dependente de situações comunicacionais coletivas, e não de decisões individuais, e que variam conforme o contexto, nível de linguagem, relação entre os participantes etc. O autor finaliza afirmando que essas características devem ser levadas em consideração durante as aulas, inclusive como forma de seguir as recomendação dos PCN.

Em *Letramento e escolarização*, Soares (2003) utiliza os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para traçar considerações sobre as relações entre letramento e escolarização. Antes de adentrar na discussão, a autora faz uma conceituação de letramento (habilidade de uso da língua escrita em práticas sociais) em comparação com alfabetização (aquisição de uma tecnologia). Depois, conceitua escolarização como um verbo que pode ter como complemento uma pessoa (criança, adulto etc.) como também um conteúdo (escrita). A partir de então, Soares (2003) começa a analisar as relações entre letramento, alfabetização e escolarização. Segundo ela, vincular escolarização e alfabetização pode ser óbvio, mas não é somente a escola que ensina a pessoa sobre a escrita. Além disso, é fácil relacionar escolarização e alfabetização, mas identificar as relações entre escolarização e letramento é uma atividade mais complexa.

A autora discorre sobre a dificuldade de avaliação ao se utilizar comparações entre nível de escolarização e nível de letramento, recomendando que se verifica o nível de instrução a partir das habilidades de letramento, e não escolher um grau de instrução como indicativo de um grau de letramento.

Após retomar os conceitos de eventos e práticas de letramento, conclui afirmando que “o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos.” (SOARES, 2003, p. 111).

5.2.3 Livros mais citados por intermédio de capítulos

Também foram contabilizados os títulos dos livros que contém os capítulos referenciados. Os capítulos citados fazem parte de 2.074 livros no total. Calculando-se a raiz quadrada, como feito anteriormente para encontrar a frente de livros e capítulos mais citados, obtém-se o resultado de 45,54. Como esse número não é inteiro, o valor foi arredondado para 46. Isso equivale a dizer que, dentre os 2.074 livros que possuem os capítulos referenciados, os 46 mais citados formam a frente de livros mais mencionados por intermédio dos capítulos. O capítulo classificado na posição 46 recebeu 14 citações, por isso, todas as obras que receberam a mesma quantidade de citações devem entrar na frente de livros, o que perfaz 47 obras.

A Tabela 17 mostra os 47 livros mais citados por intermédio de capítulos, os quais receberam de 115 a 14 citações, totalizando 25,78% das referências de capítulos (n=1.342).

Tabela 17 – Livros mais citados por intermédio de capítulos.

Citações	Livro
115	KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
77	MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar . São Paulo: Parábola, 2006.
70	RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil : reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2003.
58	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola . Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
56	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (Eds.). Situated literacies : reading and writing in context. London: Routledge, 1994.
50	DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino . São Paulo: Parábola, 2010.
41	CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Orgs.). Ensino de língua : representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
40	MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org.). Cultura escrita e letramento . Belo Horizonte: UFMG, 2010.
39	KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). Letramento e formação do professor : práticas discursivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
36	SIGNORINI, Inês. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento . Campinas: Mercado de Letras, 2001.
33	SIGNORINI, Inês. (Org.). Lingua(gem) e identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
32	SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
31	SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade : questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
31	RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Sociolinguística interacional : antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso, 2002.
29	BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal . Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
29	MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desireé. (Orgs.). Gêneros : teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
26	KLEIMAN, Angela B. (Org.). A formação do professor : perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
26	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2001.
25	MAGALHÃES, Izabel. (Org.). Discursos e práticas de letramento : pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
25	MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais : novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2004.
24	BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin : conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
24	COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital : aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação).
23	VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). Letramentos : rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
21	PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). Leituras literárias : discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.
20	COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. (Orgs.). Cenas de sala de aula . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
20	KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Orgs.). Lingüística aplicada : suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
20	ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. (Orgs.). Multiletramentos na escola . São Paulo: Parábola, 2012.

20	BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor . São Paulo: Parábola, 2006.
19	KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino . Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
18	SKLIAR, Carlos. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos . Porto Alegre: Mediação, 1999.
17	STREET, Brian. V. (Ed.). Cross-cultural approaches to literacy . Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
17	DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens . Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
17	CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação . São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
16	ROJO, Roxane. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN . Campinas: Mercado de Letras, 2000.
16	BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave . São Paulo, Contexto, 2006.
16	OLSON, David. R.; TORRANCE, Nancy. (Orgs.). Cultura escrita e oralidade . Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.
16	OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, A. B. (Org.). Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações . Natal: EDUFRN, 2008.
16	KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos . Porto Alegre: ArtMed, 2000.
16	DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares . Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
16	NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e sua formação . Lisboa: Don Quixote, 1992.
15	BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido . Campinas: Editora Unicamp, 2005.
15	GERALDI, João Wanderley. (Org.). O texto na sala de aula . São Paulo: Ática, 1984.
15	BARTON, David; IVANIČ, Roz. (Ed.). Writing in the community . New Bury Park, California: Sage, 1991.
14	ROJO, Roxane. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas . Campinas: Mercado de Letras, 1998.
14	FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. (Org.). Letramento no Brasil: habilidades matemáticas . São Paulo: Global, 2004.
14	FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarida Gomes. (Coord.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas . Porto Alegre: ArtMed, 1987.
14	CHARTIER, Roger. (Org.). Práticas da leitura . Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre os 47 livros mais citados por intermédio dos capítulos, apenas 1 não é do tipo coletânea: *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, o que indica a predileção por capítulos do tipo ensaio, ou seja, obras completas veiculadas em conjunto, e não excertos de obras.

Em relação à nacionalidade dos autores dos capítulos, 76,60% (n=36) são brasileiros²². Percebe-se que 79,29% (n=1.064) corresponde às citações da frente de livros citados por meio de capítulos, indicando que os livros que foram citados indiretamente são majoritariamente de autores brasileiros, diferentemente do que ocorreu com os livros citados diretamente.

De modo geral, os livros mais citados no todo, analisados no subitem anterior, e os mais citados por intermédio dos capítulos, são obras diferentes. Ao comparar os 84 títulos mais citados aos 47 títulos mais citados por intermédio dos capítulos, nota-se que 9 livros pertencem

²² Considerando apenas o primeiro autor de cada obra.

às frentes dos dois tipos documentais, como visto na Tabela 18. As referências de cada obra foram somadas, a fim de visualizar a extensão delas dentro do universo de citações.

Tabela 18 – Obras mais citadas nas categorias livro e capítulos.

Citações	Obra
183	*KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
127	BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal . Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
95	*RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil : reflexões a partir do INAF, 2001.
89	BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (Eds.). Situated literacies : reading and writing in context. London: Routledge, 1994.
87	SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola . Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
43	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2001.
39	*GERALDI, João Wanderley. (Org.). O texto na sala de aula . São Paulo: Ática, 1984.
39	STREET, Brian. V. (Ed.). Cross-cultural approaches to literacy . Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
29	*ROJO, Roxane. (Org.). Alfabetização e letramento : perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Fonte: dados da pesquisa. *Autores brasileiros.

A soma das referências de capítulos e livros equivale a 80,13% das citações (n=16.827).

É sabido que os pesquisadores das Ciências Humanas preferem citar os livros, o que acarretou a criação de um Qualis Livros para a estratificação e mensuração da qualidade desse tipo documental, na avaliação da produção científica da pós-graduação pela Capes. Entretanto, a grande citação de livros que são coletânea e de capítulos que são ensaios, nos obriga a repensar a citação.

Os documentos são classificados de acordo com seu suporte físico (textuais, não textuais, digitais), pelo meio de difusão (publicados, *mimeo*, literatura cinzenta) e pelo tratamento intelectual.

5.3 ANÁLISE DE REFERÊNCIAS DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

As 4.172 referências de artigos científicos se referem a 3.323 títulos, o que perfaz uma média de 1,25 citações por trabalho. Dentre os artigos referenciados, 88,95% (n=2.956) foram citados apenas 1 vez, demonstrando uma grande dispersão das referências. Os demais 367 trabalhos receberam de 34 até 2 citações. Os artigos citados 1 vez receberam 70,85 das citações.

A Tabela 19 mostra a distribuição das referências dos artigos científicos mencionadas nas teses sobre letramento.

Tabela 19 – Distribuição das referências de artigos.

Obras	Qtd. de citações recebidas	Total de referências	% de citações recebidas
2	34	68	1,63
1	24	24	0,58
1	20	20	0,48
1	18	18	0,43
2	17	34	0,81
1	16	16	0,38
1	14	14	0,34
1	13	13	0,31
2	11	22	0,53
3	10	30	0,72
1	9	9	0,22
4	8	32	0,77
8	7	56	1,34
11	6	66	1,58
11	5	55	1,32
22	4	88	2,11
61	3	183	4,39
234	2	468	11,22
2.956	1	2.956	70,85
3.323	--	4.172	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Foi calculada a frente de artigos mais citados. Para isso, utilizando procedimentos propostos por Maroldi et al. (2018), foi calculada a raiz quadrada de 3.323, que equivale ao total de títulos de artigos citados, chegando ao resultado de 57,64. Como esse número não é inteiro, o valor foi arredondado para 58. Isso equivale a dizer que, dentre as 3.323 obras, as 58 mais citadas formam a frente de artigos mais mencionados pelos pesquisadores que defenderam teses sobre letramento. O artigo classificado na posição 58 recebeu 4 citações, por isso, todas as obras que receberam a mesma quantidade de citações devem entrar na frente de livros, o que perfaz 72 obras.

A Tabela 20 apresenta as 72 obras mais citadas, que receberam de 34 até 4 citações. Esse conjunto corresponde a apenas 2,17% dos artigos citados, mas representa 13,55% (n=565) das citações desse tipo documental.

Tabela 20 – Artigos mais citados.

Citações	Obra
34	*SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita : letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
34	STREET, Brian V. What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current issues in comparative education, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.
24	*SOARES, Magda. Letramento e alfabetização : as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.
20	STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento . Tradução Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.
18	*KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna . Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
17	GEE, James Paul. Reading as situated language : a sociocognitive perspective. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
17	HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means : narrative skills at home and school. Language in Society, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.
16	*KLEIMAN, Angela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna . Linguagem em Discurso - LemD, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez., 2008.
14	PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants . On the Horizon, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
13	*FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico : uma perspectiva portuguesa. Acta Scientiarum: Language and culture, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
11	*FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade . Revista da ABRALIN, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.
11	*MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada : a linguagem como condição e solução. DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
10	*CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith; DIXON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula : uma análise de ações letradas como construção social. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 20, p. 7-38, 2007.
10	ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography "ethnographic"? Anthropology and Education Quarterly, n. 15, v. 1, p. 51-55, 1984.
10	*MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico . Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
9	STREET, Brian V. Dimensões 'escondidas' na escrita de artigos acadêmicos . Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.
8	BARTON, David. Directions for literacy research : analysing language and social practices in a textually mediated world. Language and Education, v. 15, n. 2-3, p. 92-104, 2001.
8	ERICKSON, Frederick. Transformation and school success : the politics and culture of educational achievement. Anthropology & Education Quarterly, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.
8	*KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica : a contribuição dos estudos do letramento. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.
8	*KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita : relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
7	AUTHIER-RÉVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s) . Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.
7	BRANDT, Deborah; CLINTON, Kate. Limits of the local : expanding perspectives on literacy as a social practice. Journal of Literacy Research, v. 34, p. 337-356, 2002.
7	*CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil . DELTA, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999.
7	*CORRÊA, Manuel Luis Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita : o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. elet., n. esp., p. 333-356, 2. par., 2011.
7	*GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado : discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista brasileira de educação, São Paulo, v.11, n.33, p. 450- 460, set./dez. 2006.
7	*KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento : identidade e posicionamento social. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.
7	*MARTINS, Heloisa Helena T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa . Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 30, p.289-299, jul./dez. 2004.
7	*SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura . Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.
6	BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização . Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.
6	*CAMPELO, Bernadete. S. O movimento da competência informacional : uma perspectiva para o letramento informacional. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.
6	COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies : new literacies, new learning pedagogies. An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009.

-
- 6 *DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information literacy**: princípios, filosofia e prática. Ciência da Informação, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.
- 6 *FERRARO, Alceu R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- 6 GEE, James Paul. **Orality and literacy**: from the savage mind to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.
- 6 GREEN, Judith; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. **A etnografia como uma lógica de investigação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- 6 *MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas**: um estudo do resumo. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem., 2002.
- 6 *ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica**: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- 6 SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.
- 6 *FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, pp. 569-599, jul./dez. 2010.
- 5 *BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. **Cultura escrita no Brasil**: modos e condições de inserção. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124, jul./dez. 2004.
- 5 *CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. **Interactional ethnography**: an approach to studying the social construction of literate practices. Linguistics and Education, New York, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.
- 5 CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael. J.; DAMICO, James S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.
- 5 *FIAD, Raquel Salek. **Reescrita, dialogismo e etnografia**. Linguagem em(Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.
- 5 *FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- 5 IVANIĆ, Roz. **Discourses of writing and learning to write**. Language and Education, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.
- 5 JEWITT, Carey. **Multimodality and literacy in school classrooms**. Review of Research in Education, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.
- 5 MILLER, Carolyn R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151- 167, 1984.
- 5 NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- 5 STREET, Brian V. **'Hidden' features of academic paper writing**. Working Papers in Educational Linguistics, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.
- 5 WOOD, David, BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. **The role of tutoring in problem solving**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, p. 89-100, 1976.
- 4 *ARAÚJO, Júlio César. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, v. 46, p. 79-92, 2007.
- 4 BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. **Referir-se ao discurso do outro**: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Trad. Maria de Lourdes Matêncio. Scripta, Belo Horizonte, v.6, 8n. 11, p. 97-108, 2002.
- 4 *BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. **Avaliação e letramento**: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.
- 4 CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v. 1/1, p. 1-48, 1980.
- 4 *CAVALCANTI, Marilda C. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n; 17, p.133-144, 1991.
- 4 *CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. Linguagem & Ensino, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- 4 COMBER, Barbara. **Pedagogy as work**: educating the next generation of literacy teachers. Pedagogy, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.
- 4 *CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2006.
- 4 *FISCHER, Adriana. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil**: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. Revista Scripta, v. 15, n. 28, 2011.
- 4 *FREITAS, Maria Teresa. A. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- 4 *GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade, memória e mediação do outro**: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002.
- 4 GEE, James Paul. **Identity as analytic lens for research in education**. Review of Research in Education, v. 25, p. 99-125, 2001.
-

4	KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita : la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , México, enero-abril, v. VIII, n. 17, p. 37-66, 2013.
4	*MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor . <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> . Campinas, n. 23, 71-78, jan./jun. 1994.
4	OLSON, David. From utterance to text : the bias of language in speech and writing. <i>Harvard Educational Review</i> , Cambridge, v. 47, n.3, p. 257-281, 1977.
4	*RIBEIRO, Vera Masagão, VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil : alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. <i>Educação e Sociedade</i> , Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.
4	*ROJO, Roxane. Letramentos escolares : coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. <i>Perspectiva</i> , Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.
4	*SANTOS, Lucíola Licínio. Bernstein e o Campo Educacional : relevância, influências e incompreensões. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 120, p. 15-49, nov. 2003.
4	*SOARES, Magda. Alfabetização e letramento : caminhos e descaminhos. <i>Pátio – Revista Pedagógica</i> . Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004b.
4	*SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização . <i>Cadernos de pesquisa</i> . São Paulo, n. 52. p. 19-24, fev. 1985.
4	STROMQUIST, Nelly. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento : novos avanços. <i>Educação e Pesquisa</i> . São Paulo, v. 27, n.2, p.301-320, jul./dez. 2001.
4	*ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos . <i>Cuadernos Comillas</i> , v. 1, p. 52-66, 2011.

Fonte: dados da pesquisa. *Autores brasileiros.

Dentre os 72 artigos da frente, 58,34% (n=42) foram escritos por pesquisadores brasileiros, o que indica a importância dos autores nacionais de artigos na formação do referencial teórico das pesquisas de doutorado sobre letramento. Somando-se as citações recebidas, percebe-se que 56,82% (n=321) correspondem às citações da frente de artigos, indicando que o pensamento brasileiro registrado nesse tipo documental possui grande influência sobre as pesquisas de doutorado sobre letramento, diferentemente do que foi notado na autoria da frente de livros.

Ressalta-se que os dois artigos indicados por Mortatti (2004) entre os primeiros textos brasileiros representativos sobre letramento, como mostrado no Quadro 1, *Língua escrita, sociedade e cultura* e *Novas práticas de leitura e escrita*, ambos de Soares, aparecem na frente de artigos.

Os quatro artigos melhores classificados são de Magda Soares e Brian V. Street. Na primeira posição, os trabalhos de Soares e Street receberam 34 citações cada. Entre os artigos mais citados, 5 são de Angela Kleiman, 5 de Magda Soares, 4 de Brian V. Street, 3 de Magda Soares, 3 de Adriana Fischer, 3 de James Paul Gee, 2 de James Paul Gee, 2 de Raquel Salek Fiad, 2 de Frederick Erickson, 2 de Maria Lucia Castanheira, 2 de Marilda Cavalcanti, 2 de Manuel Corrêa e 2 de Roxane Rojo.

Em *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Soares (2002) aborda as conceituações de letramento, afirmando que não há diversidade de definição, mas sim de ênfase, como na abordagem do conceito pelas óticas das práticas e eventos de leitura e da confrontação com a alfabetização. A autora conceitua letramento como

“[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...]” (SOARES, 2002, p. 145).

Partindo dessa concepção, a autora compara a leitura e a escrita de textos ditos lineares e os hipertextos, tendo em vista que o espaço da escrita, ou seja, campo visual e físico determinado pela tecnologia da escrita determina as relações entre escritor e leitor (SOARES, 2002).

Na última parte do artigo, Soares (2002) cita o conceito de letramentos no plural, sem aprofundá-lo, mas sugerindo o uso do termo para ressaltar que há diferentes tipos de leitura e escrita surgidos nos diversos espaços textuais, criados tanto pelas tecnologias tipográficas tradicionais como pelas digitais.

Tendo em vista que Soares enfoca a conceituação de letramento e a leitura nas diferentes tecnologias, uma análise das razões de citação desse artigo poderá elucidar se os autores das teses recorreram a ele para definir letramento ou para abordar a leitura hipertextual.

Em *What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, Brian V. Street faz uma avaliação do que realmente há de novo nos chamados Novos Estudos do Letramento, ou NLS, no que tange tanto à sua conceituação teórica dentro da ciência quanto ao seu uso dentro da Educação. O autor inicia o texto enfatizando as múltiplas literacias, as quais variam conforme o tempo, o espaço e as relações de poder entre atores e instituições envolvidas.

Street (2003) retoma seus próprios trabalhos para esclarecer a diferenciação entre os modelos autônomo e ideológico, que influenciam sobremaneira as pesquisas sobre o tema. Ele também cita autores que sugerem ampliar a noção de *habitus* de Bourdieu para a avaliação do impacto das próprias narrativas verbais e imagéticas na modificação da percepção humana.

O autor também discorre sobre a aplicação dos estudos do letramento nas práticas e nas políticas de ensino, tocando em um ponto extremamente delicado:

Quanto mais os etnógrafos demonstram que o letramento não tem necessariamente os efeitos que a retórica sugeriu - melhorando a saúde, a cognição, o empoderamento - mais é difícil para os políticos persuadirem os financiadores a apoiar os programas de alfabetização. (STREET, 2003, p. 85, tradução nossa)

Street analisa os desafios de realização e comparação entre os letramentos locais e globais, em especial no que concerne à suposta neutralidade do letramento global.

Em *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Magda Soares faz uma releitura de um artigo publicado por ela em 1985, a fim de atualizar sua conceituação de letramento vinte anos após a publicação original:

[...] em um movimento que vou propor como sendo de progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 5, grifos da autora)

A autora inicia o texto destacando a necessidade de nomear as práticas sociais da leitura em diversos países na década de 1980 e discorre sobre os principais aspectos históricos nos Estados Unidos e França para o que chama de invenção do letramento.

Na segunda parte do texto, Soares (2004) fala da perda da especificidade da alfabetização em decorrência de fatores como a implantação de ciclos e o uso inadequado da progressão continuada, entre outros. A autora também cita as mudanças teóricas no campo da alfabetização do behaviorismo para o cognitivismo e depois para o socioculturalismo, e a enorme influência da psicogenética de Emília Ferreiro no Brasil. Frente a esses aspectos teóricos, Soares (2004) afirma que privilegiou-se a faceta psicológica da aprendizagem em detrimento da faceta linguística, criou-se a falsa ideia de incompatibilidade da psicogênese com métodos de alfabetização e a noção errônea de que o simples contato com materiais escritos é capaz de alfabetizar.

Na última parte do artigo, Soares analisa o ensino holístico da língua (*whole language*) no embate com o ensino grafofônico, este último deixado de lado nas abordagens mais atuais, e afirma que não se deve dissociar alfabetização e letramento, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita depende dos dois processos.

O artigo *Perspectivas interculturais sobre o letramento* de Street (2006) é uma tradução de ensaio publicado em 1994²³. Nele, o autor discute a complexidade do conceito de letramento sem inseri-lo em discussões educacionais, mas sim correlacionando as práticas letradas com as questões ideológicas que a elas subjazem.

O autor aborda o letramento enquanto formador da personalidade e da moral do ser humano, como se o nível de alfabetização fosse capaz de dizer qual é sua postura moral:

²³ STREET. B. V. Cross-cultural perspectives on literacy. In: VERHOEVEN, L. (Ed.). **Functional literacy: theoretical issues and educational implications**; Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994. p. 95-111.

O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Isso é enfatizado pelas maneiras como, durante o Ano Internacional da Alfabetização, as organizações (UNESCO inclusive) acabaram por associar letramento com a idéia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do “analfabetismo”. (STREET, 2006, p. 469)

Street (2006) também discorre sobre exemplos de ensino de leitura e escrita em diversas partes do mundo e enfoca os letramentos em diferentes contextos, contrapondo-os a um letramento paternalista e único tomado como modelo universal de avaliação e como parâmetro de estabelecimento de políticas educacionais. O autor termina o texto questionando como as demandas locais e culturais podem ser consideradas no delineamento das práticas pedagógicas que se pretende implementar.

O artigo *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*, de Angela Kleiman, tece-se no sentido de discutir o letramento no Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista que esse conceito costuma ser mais abordado junto com a alfabetização.

Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. (KLEIMAN, 2007, p. 3)

A autora discute as diferenças, na prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa, entre textos selecionados pelos professores e aqueles que são textos significativos para a comunidade de acordo com suas práticas sociais, o que implica diretamente na concepção do que é objeto de leitura (KLEIMAN, 2007).

Kleiman também narra a experiência de confecção de um jornal em uma escola, que visava a mobilizar a comunidade para a criação de uma biblioteca escolar, cuja finalidade seria trabalhar com a diversidade de gêneros textuais. A autora cita uma série de empecilhos que acabaram por modificar o projeto algumas vezes, como a impossibilidade de alteração do planejamento e a imposição de regras disciplinares, alertando para a necessidade de a escola trabalhar com projetos de letramento que partam de necessidades reais dos alunos e mobilizem conhecimentos linguísticos diversos.

Na última parte do artigo, Kleiman (2007) discute a formação de professores que atuarão com as práticas de letramento, indicando a ideia de Shirley Heat de formar educadores para

atuarem como etnógrafos, o que possibilitaria a observação das práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. A autora também fala da importância do letramento do professor de modo a prepará-lo para as mudanças de concepções e práticas de ensino ocorridas durante os anos.

5.3.1 Tipo de autoria dos artigos citados

Foram verificados os tipos de autoria dos artigos. A maior parte dos textos, 68,40% (n=2.273), foi escrita por um único autor, como mostra a Tabela 21, o que confirma a predileção por essa autoria, verificada nos tipos documentais livro e capítulos.

Tabela 21 – Tipo de autoria dos artigos.

Tipo de autoria	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)
1 autor	2.273	68,40
2 autores	751	22,60
3 autores	183	5,50
Mais de 3 autores	116	3,50
Total	3.323	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como ocorreu nos tipos documentais livro e capítulo, a porcentagem de obras diminui à medida que o número de autores cresce: 22,60% dos artigos foram escritos por 2 autores, 5,50% por 3 e 3,50% por 4 ou mais pessoas.

Os dados sobre o tipo de autoria revelam que a cooperação entre autores da área de letramento deve ser estimulada como forma de se evitar o isolamento na produção científica e melhorar o intercâmbio de ideias entre diferentes pesquisadores.

5.3.2 Periódicos mais citados

Também foram contabilizados os periódicos com maior número de citações. Ressalta-se que a padronização dos títulos dos periódicos é uma etapa essencial, pois algumas publicações possuem nomes semelhantes (como *Signo*, *Signos* e *Signum* ou *Calidoscópico* e *Caleidoscópico*) ou até mesmo idênticos (como *Cadernos de Pesquisa*, que dá nome a três revistas diferentes publicadas pela Universidade Federal do Maranhão, Fundação Carlos Chagas e Universidade de Santa Cruz do Sul). A indicação do local de publicação é um elemento importante para a identificação, mas muitos pesquisadores se esquecem de colocá-lo, dificultando e até mesmo impossibilitando a confirmação.

Outro aspecto importante que costuma ser esquecido na hora da citação é a indicação da versão *online* ou impressa da revista; dessa forma, foram contabilizados os títulos dos periódicos, não diferenciando as versões.

Foram citadas 1.438 revistas, sendo que a maioria, 67,18%, recebeu apenas 1 citação. Os demais periódicos foram citados de 155 a 2 vezes. Os periódicos citados 1 vez receberam 23,15% das citações. A Tabela 22 mostra a distribuição das citações dos periódicos.

Tabela 22 – Distribuição das referências dos periódicos.

Qtd.	Qtd. de citações recebidas	Total de referências	% de citações recebidas
1	155	155	3,72
1	124	124	2,97
1	88	88	2,11
1	77	77	1,85
1	74	74	1,77
1	69	69	1,65
1	62	62	1,49
1	59	59	1,41
1	54	54	1,29
1	50	50	1,20
1	40	40	0,96
2	36	72	1,73
1	34	34	0,81
1	33	33	0,79
2	32	64	1,53
2	30	60	1,44
1	28	28	0,67
1	25	25	0,60
1	24	24	0,58
2	22	44	1,05
6	21	126	3,02
1	20	20	0,48
2	19	38	0,91
1	18	18	0,43
2	17	34	0,81
2	16	32	0,77
5	15	75	1,80
4	14	56	1,34
2	13	26	0,62
5	12	60	1,44
4	11	44	1,05
6	10	60	1,44
6	9	54	1,29
17	8	136	3,26
15	7	105	2,52
21	6	126	3,02
31	5	155	3,72
46	4	184	4,41
77	3	231	5,54
195	2	390	9,35
966	1	966	23,15
1.438	--	4.172	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se que 67,18% das revistas (n=966) foi citada apenas 1 vez; assim, também pôde-se perceber o mesmo fenômeno da Lei de Lotka, com um pequeno grupo de periódicos científicos altamente citados e outro grupo com revistas mencionadas pouquíssimas vezes.

Para a demarcação da frente de periódicos, foi calculada a raiz quadrada do total de revistas (n=1.438), obtendo-se o resultado de 37,92. Esse número foi arredondado para 38, valor que equivale aos 38 periódicos mais citados. O periódico classificado na posição 38 recebeu 16 citações; assim, foram incluídos na frente os periódicos citados até 16 vezes, o que equivale a 38 títulos.

A Tabela 23 mostra os 38 periódicos mais citados pelos autores das teses sobre letramento. Esse conjunto, que representa 2,65% das revistas, recebeu 25,27% das citações (n=1.054).

Tabela 23 – Frente de periódicos mais citados.

Citações	Periódico
155	*Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação, Campinas.
124	*Revista Brasileira de Educação - RBE, Rio de Janeiro.
88	*Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas.
77	*DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Aplicada, São Paulo.
74	*Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão.
69	*Educação e Pesquisa, São Paulo.
62	*Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte.
59	*Cadernos de Pesquisa, São Paulo.
54	*Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.
50	*Cadernos Cedes, Campinas.
40	*Educação em Revista, Belo Horizonte.
36	*Ciência da Informação, Brasília.
36	Current Issues in Comparative Education, New York.
34	Journal of Adolescent e Adult Literacy, Newark.
33	*Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas.
32	*Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo.
32	*Scripta: Filologia e linguística, Belo Horizonte.
30	*Educação e Realidade, Porto Alegre.
30	English Teaching: Practice and Critique.
28	TESOL Quarterly, Washington.
25	Language and Education, London.
24	*Linguagem e Ensino, Pelotas.
22	*Em Aberto, Brasília.
22	*Signo, Santa Cruz do Sul.
21	Anthropology and Education Quartely.
21	*Educação Temática Digital, Campinas.
21	Harvard Educational Review, Cambridge.
21	*Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre.
21	*Revista da ABRALIN, Curitiba.
21	Revista Portuguesa de Educação, Braga.
20	*Leitura: teoria e prática, Campinas.
19	Applied Linguistics.
19	*Veredas: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora.
18	*Intercâmbio, São Paulo.
17	Linguistics and Education: an International Research Journal, Reino Unido.
17	*Revista da Anpoll, São Paulo.
16	*Espaço, Rio de Janeiro.
16	Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

Fonte: dados da pesquisa. *Periódicos brasileiros.

Dentre os 38 periódicos mais citados, 71,06% (n=27) são publicações editadas no Brasil, as quais receberam 82,19% (n=1.236) das citações da frente de periódicos, demonstrando a predileção dos autores das teses por revistas brasileiras.

O periódico mais citado foi *Educação e Sociedade*, que recebeu 10,60% das citações (n=155). Publicado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) desde 1978 sob responsabilidade da Faculdade de Educação da Unicamp, ela é tida como uma das principais publicações científicas da área de Educação no país. Essa revista é indexada internacionalmente em bases como o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e Scopus e tem periodicidade trimestral, sendo que um dos números é sempre uma edição especial.

O segundo periódico mais citado é a *Revista Brasileira de Educação* (RBE), com 8,42% das citações (n=124). Essa revista, publicada trimestralmente, é de responsabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), instituição sem fins lucrativos que visa a congregar estudantes, pesquisadores e programas de pós-graduação como forma de fortalecer a pesquisa educacional.

A revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* (TLA) foi a terceira mais citada, com 5,98% das citações (n=88). De publicação quadrimestral, é editada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp desde 1983. Diferentemente dos dois periódicos anteriores, a área de interesse dessa revista se concentra nos estudos linguísticos. De indexação internacional, está presente em bases como *Linguistics and Language Behaviour Abstracts Database* e *Modern Language Association Directory of Periodicals e International Bibliography* (MLA).

O quarto periódico mais citado foi o *DELTA Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, com 5,23% das citações (n=77). Publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), esse periódico foi fundado no ano de 1985 e também se concentra no campo temático dos estudos linguísticos.

A revista *Linguagem em (Dis)curso* (LemD) aparece em quinto lugar, com 5,02% das citações (n=74). Esse periódico é publicado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e seu eixo temático diz respeito aos estudos discursivos.

A *Educação e Pesquisa* teve 4,69% das citações (n=69). Publicada sob responsabilidade da Faculdade de Educação da USP desde 1975, debruça-se sobre a temática da Educação.

A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA) recebeu 4,21% das citações (n=62). Editada pela Faculdade de Letras da UFMG, foi criada em 2001 e publica trimestralmente pesquisas na área de linguística.

O periódico *Cadernos de Pesquisa* teve 4,00% das citações (n=59). Essa revista é editada pela Fundação Carlos Chagas desde 1971 e publica trabalhos na área temática da Educação.

A *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação* teve 3,67% das citações (n=54). O periódico, que foi criado em 1983, é de responsabilidade do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e tem publicação trimestral no campo temático da Educação.

O *Cadernos Cedes* recebeu 3,40% das citações (n=50). Esse periódico foi criado em 1980 e também é publicado pelo CEDES, sob responsabilidade da Unicamp.

Para parametrizar a comparação entre os periódicos, foram consultados os Qualis Capes para o triênio 2013-2016 para as áreas de avaliação em Educação e Linguística e Literatura, como visto na Tabela 24. Das 38 revistas, 23 são avaliadas nas duas áreas de conhecimento; dessas, somente 6 não possuem nenhum estrato A. As demais 17 possuem ao menos 1 estrato A em uma das áreas, o que revela a excelência dos periódicos altamente citados.

Tabela 24 – Qualis dos periódicos mais citados.

Periódico	Qualis Educação	Qualis Linguística e Literatura
Educação & Sociedade	A1	A2
Revista Brasileira de Educação	A1	A2
Trabalhos em Linguística Aplicada	B1	A1
DELTA	B5	A1
Linguagem em (Dis)curso	B1	A1
Educação e Pesquisa	A1	A2
Revista Bras. de Linguística Aplicada	B1	A1
Cadernos de Pesquisa	A1	A2
Perspectiva	A2	B2
Cadernos Cedes	A1	A2
Educação em Revista	A1	A2
Ciência da Informação	B1	--
Current Issues in Comparative Education	--	--
Journal of Adolescent e Adult Literacy	--	--
Caderno de Estudos Linguísticos	--	--
Filologia e Linguística Portuguesa	B1	B2
Scripta: Filologia e linguística	--	B1
Educação e Realidade, Porto Alegre.	A1	A2
English Teaching: Practice and Critique	--	--
TESOL Quarterly	--	--
Language and Education	--	--
Linguagem e Ensino	B5	A1
Em Aberto	B1	--
Signo	B2	B1
Anthropology and Education Quartely	--	--
Educação Temática Digital	A1	B1
Harvard Educational Review	--	--
Psicologia: Reflexão e Crítica	A1	B5
Revista da ABRALIN	B2	B1
Revista Portuguesa de Educação	A1	A2
Leitura: teoria e prática	B1	B2
Applied Linguistics	--	--
Veredas: revista de estudos linguísticos	B2	B1
Intercâmbio	--	B2
Linguistics and Education: an International Res.	--	--
Revista da Anpoll	A2	B1
Espaço	B4	B5
Journal of Deaf Studies and Deaf Education	--	C

Fonte: elaborado a partir de dados da Plataforma Sucupira (acesso 26/11/2018).

Convém explicar que os estratos, inicialmente, seguiam três classificações de qualidade: A (alta), B (média) e C (baixa); e três categorias de abrangência de circulação: 1 (internacional), 2 (nacional) e 3 (local). Após reavaliação, uma nova classificação passou a conter sete estratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, mais o estrato C, para indicar publicações não são científicas ou que não atendem aos critérios estabelecidos em cada área (BARATA, 2016).

Na Tabela 24, as revistas que não possuem indicação de estratos nas duas áreas não são avaliadas pela Capes, pois ou não possuem vínculo com nenhum programa de pós-graduação ou foram classificadas como ‘não periódico’ segundo os critérios de avaliação predefinidos.

Dos 38 periódicos, 26,31% são classificados com Qualis A1 (n=10) na área de Educação; 18,42% (n=7) possuem Qualis B1; 7,89% (n=3) Qualis B2; 5,27% (n=2) Qualis A2; 5,27% (n=2) Qualis B5; 2,63% (n=1) Qualis B4; e 34,21% (n=13) não são avaliados nessa área.

Na Linguística e Literatura, 21,05% (n=8) possuem Qualis A2; 15,79% (n=6) Qualis B1; 13,16% (n=5) Qualis A1; 10,53% (n=4) Qualis B2; 5,27% (n=2) Qualis B5; 2,63% (n=1) Qualis C; e 31,57% (n=12) não são avaliados nessa área.

Percebe-se, portanto, que os periódicos são mais bem avaliados na área de Educação, que possui 10 revistas com Qualis A1 contra 5 na Linguística e Literatura. Entretanto, somando os estratos A1 e A2, as duas áreas possuem avaliações quase idênticas: 13 na Linguística e Literatura e 12 na Educação. Assim, pode-se afirmar que os periódicos mais citados possuem excelência nas duas áreas.

É importante ressaltar que a atribuição de Qualis mais altos, como A1, A2 e B1, impõe uma interferência de mão dupla nas revistas: a presença de artigos muito citados melhora a avaliação da revista e a boa qualificação no ranque da Capes aumenta as chances de citação do artigo. De outro lado, os Qualis mais baixos costumam repelir os autores e receber a submissão de trabalho de qualidade mais baixa, o que prejudica sua ascensão a estratos mais elevados.

Um dos problemas mais discutidos acerca das avaliações e criação de índices de impacto o surgimento de periódicos predatórios, ou seja, publicações que corrompem o processo de avaliação e extorquem o rigor científico com o objetivo exclusivo de serem altamente citados, reproduzindo o Efeito Mateus também no universo das publicações.

A avaliação de periódicos é criticada por alguns cientistas, que questionam os critérios usados para definir o que é qualidade e qual a abrangência territorial. Bonini (2004), que analisou os princípios de classificação de revistas da área de Letras e Linguística pela Capes, afirma que os critérios das comissões das diferentes áreas científicas costumam ser destoantes e cita a problemática envolvida nas publicações do tipo departamental, ou seja, periódicos criados dentro das IES “[...] para que todos os pesquisadores de uma instituição (centro,

departamento, curso) possam publicar nela.” (BONINI, 2004, p. 147), além da falta de profissionalismo na editoração científica.

Em relação à classificação da circulação (local, nacional e internacional), Bonini (2004) afirma que os critérios são empregados separadamente, o que torna confuso o entendimento da avaliação, e questiona qual a medida utilizada para estabelecer o que é ser muito citado. Além disso, o autor ainda cita a existência de periódicos Qualis A que não possuem qualidade científica:

Pude conferir um fascículo de uma dessas revistas (classificada como nacional A). Ela apresenta 47 artigos (em 189 páginas do tipo A4), todos tendo em média cinco páginas. O que se pode concluir, de imediato, é que, de modo algum, um texto de cinco páginas pode ser considerado um artigo científico. (BONINI, 2004, p. 153)

Quanto à área de Letras e Linguística, Bonini (2004) traça várias sugestões, como avaliá-las separadamente, contabilizar apenas artigos destas disciplinas e eleger um periódico que servirá de modelo editorial para as demais publicações.

Entretanto, ressalta-se que esses critérios devem ser pensados com muito cuidado, pois uma alteração na avaliação pode acarretar mudança na política editorial do periódico, por exemplo, um editor pode se sentir impelido a publicar apenas artigos na área de Literatura e descartar a Linguística, sendo que essa separação é extremamente complexa. A criação de um modelo pode tolher as particularidades dos periódicos frente às características das instituições, regiões e áreas vinculadas à publicação. Sendo assim, pode-se questionar: o periódico deve considerar os critérios de avaliação ou os critérios devem ser pensados de acordo com as especificidades de cada área?

Segundo Souza et al. (2018), que propuseram nova metodologia para avaliação dos periódicos científicos na área da Educação no Brasil, a fim de evitar a competição desigual com periódicos publicados em língua inglesa, que geralmente possuem fator de impacto maior, o idioma deve ser levado em conta pelo Qualis. Além disso, propõem que a variável internacionalização seja reavaliada, pois não possui muito sentido para revistas estrangeiras. “Desta maneira, teremos que ter três listas no Qualis, a de periódicos em língua inglesa, as outras revistas estrangeiras publicadas em outra língua que não a inglesa, e as revistas nacionais.” (SOUZA et al., 2018, p. 228). Essa discussão é extremamente relevante; entretanto, notou-se que, dentre os periódicos em inglês que constam na frente de revistas mais citadas nas teses sobre letramento, apenas o *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* é avaliado pela

Capas, o qual possui estrato C na Linguística e Literatura. Portanto, não foi possível comparar o impacto dessas revistas com as publicações brasileiras.

Também foram pesquisados os sistemas de submissão dos periódicos, a fim de identificar se a temática do letramento faz parte do escopo da política editorial.

Dos 38 periódicos mais citados, apenas 6 abordam o letramento como escopo da publicação ou de uma das seções, marcados na Tabela 25 em negrito: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *Scripta: Filologia e Linguística*, *Applied Linguistics*, *Language and Education*, *Intercâmbio* e *English Teaching: Practice and Critique*.

Tabela 25 – Áreas de escopo dos periódicos mais citados.

Periódico	Área de escopo
Anthropology and Education Quartely	Antropologia aplicada à Educação
Linguagem em (Dis)curso	Campo textual-discursivo
Ciência da Informação	Ciência da Informação
Educação & Sociedade	Educação
Revista Brasileira de Educação	Educação
Educação e Pesquisa	Educação
Cadernos de Pesquisa	Educação
Perspectiva	Educação
Cadernos Cedes	Educação
Educação em Revista	Educação
Educação e Realidade	Educação
Em Aberto	Educação
Educação Temática Digital	Educação
Harvard Educational Review	Educação
Revista Portuguesa de Educação	Educação
TESOL Quarterly	Ensino de inglês como segunda língua
Journal of Deaf Studies and Deaf Education	Estudos sobre surdez
Filologia e Linguística Portuguesa	Filologia e Linguística
Linguistics and Education: an International R. J.	Intersecção ente Linguística e Educação
Leitura: teoria e prática	Leitura
English Teaching: Practice and Critique	Letramento em língua inglesa
Journal of Adolescent e Adult Literacy	Letramento para alunos acima de 12 anos
Signo	Letras
Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguagem
DELTA	Linguagem
Applied Linguistics	Linguagem (letramento como subtema)
Language and Education	Linguagem e letramento
Linguagem e Ensino	Linguagem, texto e imagem
Caderno de Estudos Linguísticos	Linguística
Veredas: revista de estudos linguísticos	Linguística
Revista Bras. de Linguística Aplicada	Linguística Aplicada
Intercâmbio	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Revista da Anpoll	Literatura, Linguística e tradução

Scripta: Filologia e linguística	Literaturas de Língua Portuguesa e Linguística (3 seções sobre letramento)
Espaço	Não identificado (periódico descontinuado)
Current Issues in Comparative Education	Políticas educacionais
Psicologia: Reflexão e Crítica	Psicologia
Revista da ABRALIN	Teoria e Análise Linguística

Fonte: dados da pesquisa.

O escopo da maior parte das revistas gira em torno de temas da área de Letras e Linguística (n=18) e Educação (n=13). Apesar de a maior parte dessas publicações não abranger explicitamente o letramento, nota-se que o escopo dos periódicos envolve esse tema indiretamente. As áreas mostradas na Tabela 22 são praticamente as mesmas das áreas/especialidades dos autores da frente de pesquisa de livros, capítulos e artigos, como será discutido a seguir na seção 6. Pode-se partir da hipótese que o escopo dos periódicos escolhidos para publicação de artigos tem relação direta com a área de atuação dos pesquisadores, o que explicaria a extensão do letramento para disciplinas além da Educação e Letras.

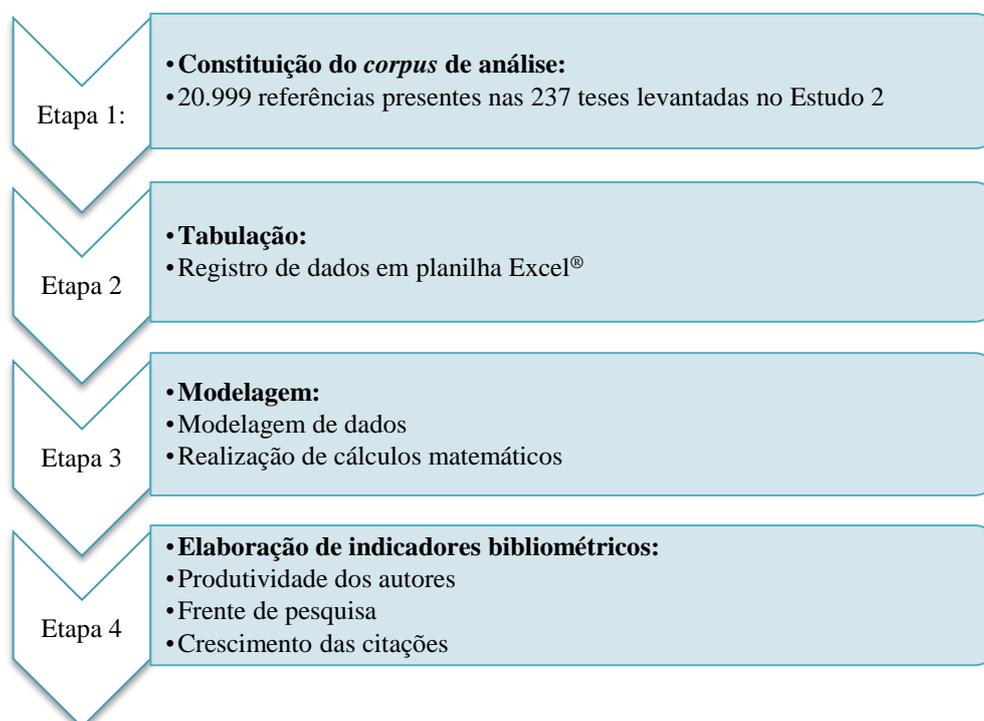
6 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES E FRENTE DE PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os resultados do Estudo 3, referentes à produtividade e à frente de pesquisa dos autores citados nas 237 teses sobre letramento da base de dados BDTD, considerando os tipos documentais: a) livros; b) capítulos de livros; e c) artigos.

O objetivo deste estudo é indicar qual é frente de pesquisa para cada tipo documental e observar o comportamento de crescimento das citações.

A Figura 13 ilustra o fluxo de levantamento de dados para a análise da produtividade dos autores citados e a frente de pesquisa:

Figura 13 – Fluxo do mapeamento documental das referências.



Fonte: elaborado pela autora.

Para este estudo foi utilizada a contagem direta, tendo em vista que a atribuição de frações de autoria poderia levar a uma distribuição diferente da produtividade observada por Lotka, conforme indicado por Burrell e Rousseau (1995) e discutido na seção 2.2. Dessa forma, foram contabilizados apenas os autores seniores, ou seja, o primeiro autor de cada obra.

Convém salientar que não foram identificados estudos correlatos que se dispuseram a analisar a frente de pesquisa de autores citados nos estudos sobre letramento. Assim, frente ao

ineditismo dos resultados aqui apresentados, não há a possibilidade de traçar comparações entre outros estudos e os dados encontrados nessa pesquisa.

6.1 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DE LIVROS CITADOS NAS TESES SOBRE LETRAMENTO

Nas citações de livros (n=11.620) presentes nas teses e dissertações sobre letramento, foi identificado um conjunto de 3.382 autores. Para o cálculo da produtividade, foi utilizada a Lei de Lotka, em que o número de autores que totaliza n contribuições é aproximadamente igual a $1/n^2$.

A Tabela 26 apresenta produtividade dos 3.382 autores de livros mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 26 – Produtividade dos autores dos livros citados.

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência acumulada inversa de autores*	Frequência relativa (%)
1	2.193	3.382	64,84
2	473	1.189	13,98
3	203	716	6,00
4	104	513	3,09
5	78	409	2,31
6	46	331	1,36
7	35	285	1,03
8	42	250	1,24
9	16	208	0,47
10	18	192	0,53
11	19	174	0,56
12	15	155	0,44
13	12	140	0,35
14	10	128	0,30
15	13	118	0,38
16	7	105	0,21
17	7	98	0,21
18	9	91	0,27
19	5	82	0,15
20	3	77	0,09
21	3	74	0,09
22	4	71	0,12
23	3	67	0,09
24	3	64	0,09
25	1	61	0,03
26	3	60	0,09
27	4	57	0,12
29	4	53	0,12
30	1	49	0,03
31	1	48	0,03
32	1	47	0,03
33	3	46	0,09
34	1	43	0,03
36	1	42	0,03
37	2	41	0,06
39	3	39	0,09
40	2	36	0,06

42	3	34	0,09
43	1	31	0,03
45	1	30	0,03
49	2	29	0,03
51	1	27	0,03
53	1	26	0,03
54	1	25	0,03
55	1	24	0,03
58	1	23	0,03
60	1	22	0,03
61	1	21	0,03
72	1	20	0,03
75	1	19	0,03
79	1	18	0,03
80	1	17	0,03
84	1	16	0,03
87	1	15	0,03
88	1	14	0,03
95	1	13	0,03
103	1	12	0,03
105	2	11	0,06
106	1	9	0,03
123	1	8	0,03
138	1	7	0,03
177	1	6	0,03
181	1	5	0,03
185	1	4	0,03
196	1	3	0,03
256	1	2	0,03
266	1	1	0,03
Total	3.382	--	100,00

Fonte: dados da pesquisa. *Os valores da terceira coluna foram obtidos subtraindo a frequência absoluta da frequência acumulada inversa, iniciando pelo valor total de autores (n=3.382).

Na Tabela 26, subtraindo-se o valor da frequência absoluta da primeira linha (que equivale ao número de autores de livros com 1 citação) da frequência acumulada inversa da primeira linha (que equivale ao total de autores de livros), obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da segunda linha; subtraindo-se o valor da frequência absoluta da segunda linha da frequência acumulada inversa da segunda linha, obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da terceira linha, e assim sucessivamente, até obter todos os valores da terceira coluna.

Dentre os 3.382 autores, 64,84% (n=2.193) receberam apenas 1 citação e 1.189 foram citados de 2 até 266 vezes. Foi confirmada a lei de Lotka ao se verificar que uma grande quantidade de autores tem baixa produtividade e é responsável por um volume parecido de trabalhos aos escritos por aqueles poucos que publicam muito. No entanto, para separar o grupo dos autores mais produtivos dos menos produtivos, é necessário calcular a frente de pesquisa.

6.1.1 Frente de pesquisa dos livros citados nas teses sobre letramento

Para o cálculo da frente de pesquisa, foi encontrada a raiz quadrada do valor total do número de autores ($\sqrt{3.382}$), resultando em 58,15. De acordo com Maroldi (2017), não há orientação sobre arredondar esse número para baixo ou para cima a fim de se obter um valor inteiro. Sendo assim, sugere-se adotar os conceitos de frente de pesquisa ampla (FPA) e frente de pesquisa restrita (FPR):

- 1) frente de pesquisa ampla (FPA) – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for menor que 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1);
- 2) frente de pesquisa restrita (FPR) – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for maior ou igual a 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1). (MAROLDI, 2017, p. 138)

Não há como localizar o valor 58,15 na terceira coluna da Tabela 26, sendo necessário encontrar os valores aproximados, ou seja:

- 57, que corresponde a 4 autores que foram citados 27 vezes cada,
- 60, que corresponde a 3 autores que foram citados 26 vezes cada.

Ao calcular a diferença entre as frequências acumuladas inversas dos dois grupos de autores, obtém-se o valor 3, ou seja: $\Delta = 60 - 57 = 3$. Nesse caso, para o cálculo da frente de pesquisa de acordo com a opção 1 supracitada, obtém-se:

$$(\Delta/y_1)*100 = (3/2.193)*100 = 0,14 \%$$

Como $0,14\% < 2\%$ do total dos autores com uma única contribuição, adotou-se a frente de pesquisa ampla, que corresponde aos 60 autores com 26 ou mais citações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações.

Encontrando-se esse parâmetro, é possível localizar a frente de pesquisa dos autores dos livros citados nas teses sobre letramento. A Tabela 27 apresenta os 60 autores que compõem a frente de pesquisa, ranqueados de 1 a 42, uma vez que autores com a mesma frequência de citação devem possuir posições idênticas no ranque.

Tabela 27 – Frente de pesquisa de autores de livros.

Posição	Frequência de citações	Autor	Área/especialidade do autor
1	266	BAKHTIN, Mikhail	Filosofia (filosofia da linguagem)
2	256	FREIRE, Paulo	Educação
3	196	KLEIMAN, Angela B.	Linguística (letramento)
4	185	SOARES, Magda	Educação, Letras (alfabetização, letramento)
5	181	STREET, Brian V.	Linguística (sociolinguística, letramento)
6	177	VIGOTSKY, Lev S.	Psicologia
7	138	BARTON, David	Linguística (sociolinguística, letramento)
8	123	KOCH, Ingedore G. Villaça	Linguística
9	106	GEE, James Paul	Linguística (sociolinguística, letramento)
10	105	MARCUSCHI, Luiz Antônio	Linguística
10	105	FOUCAULT, Michel	Filosofia (história das ideias)
11	103	ROJO, Roxane	Linguística (letramento)
12	95	FAIRCLOUGH, Norman	Linguística (análise crítica do discurso)
13	88	FERREIRO, Emilia	Linguística (psicolinguística (alfabetização))
14	87	GERALDI, João Wanderley	Linguística (análise do discurso)
15	84	TFOUNI, Leda Verdiane	Linguística (letramento)
16	80	BOURDIEU, Pierre	Sociologia, Educação, Linguística (reprodução, campo científico, <i>habitus</i>)
17	79	BAUMAN, Richard	Antropologia
18	75	KRESS, Gunther	Semiótica, Educação
19	72	CHARTIER, Roger	História (leitura)
20	61	BORTONI-RICARDO, Stella Maris	Linguística (letramento)
21	60	HEATH, Shirley Brice	Linguística, Antropologia
22	58	KATO, Mary A.	Linguística
23	55	HALL, Stuart	Sociologia (estudos culturais)
24	54	ORLANDI, Eni P.	Linguística (análise do discurso)
25	53	BAZERMAN, Charles	Letras (gêneros textuais)
26	51	HALLIDAY, Michael	Linguística (sistêmico-funcional)
27	49	MAINGUENEAU, Dominique	Linguística (análise do discurso)
27	49	FREUD, Sigmund	Psicanálise
28	45	SANTAELLA, Lucia	Semiótica
29	43	MORIN, Edgar	Filosofia, Antropologia, Sociologia
30	42	BRONCKART, Jean-Paul	Linguística (psicolinguística)
30	42	BAGNO, Marcos	Linguística
30	42	PIAGET, Jean	Psicologia (epistemologia genética)
31	40	RIBEIRO, Vera Masagão	Educação, Letras
31	40	ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de	Educação (formação de professores)
32	39	GEERTZ, Clifford	Antropologia
32	39	MOITA LOPES, Luiz Paulo	Linguística
32	39	GIDDENS, Anthony	Sociologia (teoria da estruturação)
33	37	MORTATTI, Mário do Rosário L.	Educação, Letras (alfabetização, letramento)
33	37	CASTELS, Manuel	Sociologia (sociedade em rede)
34	36	SCRIBNER, Sylvia	Psicologia (alfabetização)
35	34	BOGDAN, Robert C.	Educação (métodos de pesquisa)

36	33	FARACO, Carlos Alberto	Linguística
36	33	BATISTA, Antônio Augusto Gomes	Educação, Letras
36	33	GOODY, Jack	Antropologia (cultura escrita)
37	32	BRUNER, Jerome	Psicologia, Educação
38	31	SILVA, Ezequiel Teodoro da	Educação (leitura)
39	30	CERTEAU, Michel de	História, Teologia
40	29	SWALES, John	Linguística (gêneros do discurso)
40	29	SIGNORINI, Inês	Linguística (letramento)
40	29	ECO, Umberto	Linguística, Semiótica
40	29	SILVA, Tomaz Tadeu da	Educação (currículo)
41	27	ZILBERMAN, Regina	Letras (literatura, literatura infanto-juvenil)
41	27	SCHNEUWLY, Bernard	Letras (gêneros do discurso)
41	27	BHABHA, Homi K.	Letras (teoria literária, pós-colonialismo)
41	27	SANTOS, Boaventura de Sousa	Sociologia (do Direito, globalização)
42	26	TARDIFF, Maurice	Educação (formação de professores)
42	26	FIORIN, José Luiz	Linguística, Semiótica (pragmática)
42	26	FLICK, Uwe	Psicologia (pesquisa qualitativa)
Total	4.140	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Na coluna “Área/especialidade”, foi acrescentado o campo de pesquisa em que autores atuam e, somente a título de curiosidade, eventuais especializações desenvolvidas nas investigações e/ou contribuições notoriamente dadas à ciência. Para a verificação das áreas, foram consultadas fontes como currículo Lattes, páginas de IES, agências de fomento e entrevistas em periódicos científicos.

A frente de pesquisa formada pelos autores de livros representa apenas 1,78% da autoria (n=60), mas recebeu 35,63% (n=4.140) das citações.

Os 60 autores que formam a frente de pesquisa representam apenas 1,78% do total do universo de 3.382 autores citados, e as citações recebidas por eles (n=4.140) correspondem a 35,63% do total de citações de livros. As demais citações (n=7.480) foram recebidas por autores (n=3.322) referenciados entre 1 e 25 vezes, o que representa 98,22% do total de autores (n=3.322) e 64,37% do total de citações.

Os autores mais citados são Mikhail Bakhtin, com 2,29% (n=266) das citações de livros e Paulo Freire, com 2,20% (n=256). Entre os dois, nota-se uma diferença de apenas 10 citações. A diferença entre o segundo autor na posição (Freire) e o terceiro (Kleiman) é de 60 citações. A partir da quarta posição, a diferença entre a quantidade de citações chega a, no máximo, 9 pontos, e vai diminuindo à medida que as posições decaem no ranque.

Na frente de pesquisa para livros, 55,00% dos autores (n=33) são alinhados à área de Letras e Linguística, os quais receberam 17,58% (n=2.042) das citações de livros (n=11.620).

Desses autores, 4 também foram considerados alinhados à área de Educação (Ribeiro, Batista, Soares e Mortatti), que contou com mais outros 6 autores, totalizando 10 nomes e 6,12% (n=711) das citações. Decidiu-se por contar essas citações duas vezes, pois alguns autores trabalham em uma interface íntima entre Linguística e Educação que não se julgou possível separar as duas áreas.

Nas demais áreas do conhecimento, aparecem 3 autores da Filosofia, com 3,56% das citações (Bakhtin, Foucault e Morin, também atuante na Sociologia e Antropologia); 5 da Psicologia com 2,70% de citações (Vigotsky, Scribner, Piaget, Flick e Bruner); 5 da Sociologia, com 2,05% das citações (Santos, Hall, Castels, Giddens e Bourdieu); e 3 da Antropologia, com 1,30% das citações (Bauman, Geertz, Goody, excetuando Morin). Vale ressaltar que Pierre Bourdieu foi um intelectual que, apesar da sua importância e influência para a Sociologia, também deixou um legado inestimável à Educação, de modo que ele também poderia ser contabilizado nesta área, que passaria a ter 11 nomes e 6,81% das citações (n=791).

Também aparecem autores da Semiótica, História e Psicanálise, com 1,03%, 0,88%, e 0,42% das citações, respectivamente.

Os dados sobre a afiliação disciplinar dos autores da frente de pesquisa, para o tipo documental livro, ressaltada a subjetividade inerente à tentativa de delimitar uma área de atuação desses intelectuais, indicam a existência de uma matriz teórico-conceitual interdisciplinar, com foco na Linguística e na Educação, com subsídio de outros campos, como Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Semiótica, História e Psicanálise. Tendo em vista que o conceito de letramento é centrado no aprendizado da leitura e da escrita enquanto processo socialmente construído, pode-se inferir que a interdisciplinaridade é trabalhada no sentido de englobar todos os aspectos sociais que possam interferir no ato educativo.

Os Estudos do Letramento aportam uma forte vertente socioideológica, que toma como objeto as práticas sociais vinculadas às estruturas de poder das sociedades, nas quais se engendram, como parte essencial da interação, as estratégias interpretativas dos sujeitos e os modelos culturais que criam para agir no mundo social. (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 183)

Pasquotte-Vieira (2011), que avaliou o aporte teórico de 34 teses sobre letramento defendidas entre 2000-2005, indicou os principais aportes teóricos e autores utilizados, separando-os por ano. Como a autora empregou procedimentos metodológicos diferentes aos desta pesquisa, tendo relatado apenas os autores, sem indicar ou separar o tipo documental dos

trabalhos citados²⁴, a comparação dos dados fica prejudicada. Porém, é possível listar os autores indicados por Pasquotte-Vieira e os encontrados também nesta pesquisa: Vigotsky, Street, Ferreiro, Freire, Bakhtin, Foucault, Barton, Tfouni e Geraldi. Tais dados reforçam a importância desses nove autores para a área do letramento.

Ao comparar a Tabela 27 com o Quadro 4, que traz os quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade elencados por Gee (2000), percebe-se que 9 figuram como autores da frente de livros: Bakhtin, Foucault, Fairclough, Bourdieu, Bazerman, Gee, Giddens, Bruner e Swales. Nota-se a influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo nas teses sobre letramento feitas no Brasil: ao somar as citações de livros de Bakhtin, Bourdieu, Fairclough e Foucault, apontados por Gee (2000) nessas correntes científicas, obtém-se 546 citações, o que equivale a 13,19% da frequência de citações da frente de autores de livros. De acordo com Paraíso (2004), é grande a influência dessas correntes na Educação brasileira, as quais podem ser chamadas de ‘virada linguística’ e se expressam como ‘teorias pós-críticas em Educação’, ou seja, voltam-se à multiplicidade de sentidos, à transgressão e à subversão dos dizeres anteriormente já estabelecidos, enfocando o particular no lugar do geral. De acordo com a autora, essas pesquisas

Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado. (PARAÍSO, 2004, p. 287)

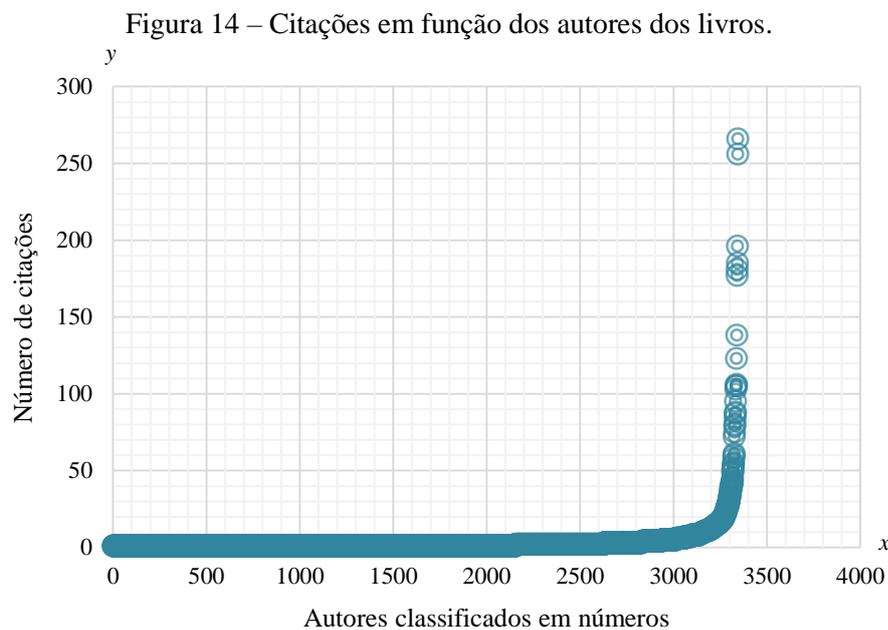
6.1.2 Crescimento da produtividade das citações de livros

Além de calcular a frequência das citações recebidas e a frente de pesquisa, decidiu-se observar como se comportou o crescimento da produtividade dos autores citados, calculando-se o aumento das citações em função do número de autores para o tipo documental livro. Ao avaliar a distribuição das citações de acordo com a lei do Lotka, são gerados gráficos em forma de J, o que induz a pensar que o crescimento das citações é exponencial. A fim de verificar se o crescimento é exponencial ou não, foi proposta a utilização da Função Logarítmica natural (Ln).

²⁴ A autora indicou o ano de publicação dos trabalhos, mas não relacionou as referências que permitiriam identificá-los.

Primeiramente, cada um dos 3.382 autores foi identificado com um número que correspondia a seu lugar na classificação, partindo do mais para o menos citado, o que permitiu observar graficamente a curva de crescimento das citações dos autores e a região da curva em que se inicia o grupo de pessoas mais citadas.

A Figura 14 mostra a curva de citações em função dos autores; essa curva apresenta um formato que induz uma mudança brusca de direção com incrementos significativos em relação ao número de citações, iniciando-se, aproximadamente, no autor 3.000.



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se especular que há uma alteração significativa na quantidade de citações bem no ponto em que há a mudança de direção, marcado pela intersecção de duas tendências de retas presumíveis na curva da Figura 14. Além disso, nesse ponto de intersecção, cria-se uma nova classe de autores, com quantidade intermediária de citações.

Entretanto, essa curva é composta por várias funções distintas, impossibilitando a determinação de uma única função que descreva toda ela. Dito de outra forma, para descrever cada trecho da curva, seria necessário empregar uma função diferente. Isso fica claro ao observar intervalos, como no Exemplo 1:

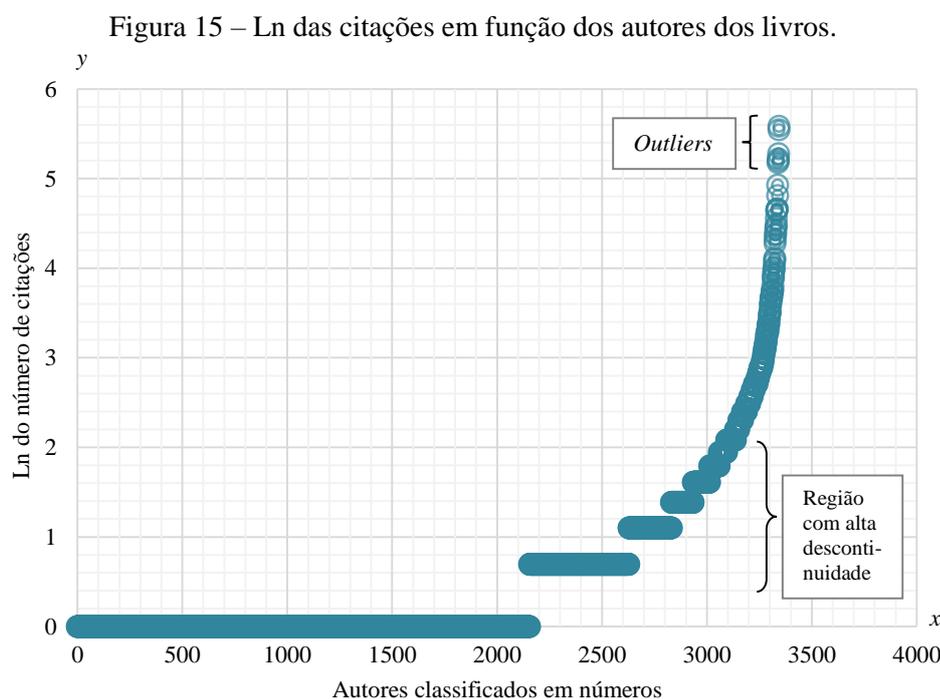
$$F(x) = 1; \text{ para: } x \geq 1 \text{ e } x \leq 2.156$$

$$G(x) = 2; \text{ para } x \geq 2.157 \text{ e } x \leq 2.629$$

$$H(x) = 3; \text{ para } x \geq 2.630 \text{ e } x \leq 2.832; \text{ e assim por diante.}$$

Portanto, sendo impossível definir uma função única para descrever toda a curva, foram usadas duas tendências de retas que se interseccionaram em número de autores na ordem de 3.000. Fica claro que, com o aumento de citações por autores, os intervalos no eixo x , que representa os autores classificados em números, são diminuídos, levando a uma tendência de continuidade na curva. No entanto, essa tendência de continuidade não fica clara na Figura 14. O que fica claro é de cunho qualitativo, pois a Figura 14 mostra que a minoria dos pontos está em paralelo ao eixo vertical (y), que representa o número de citações.

A curva da Figura 14 aparenta um crescimento exponencial positivo; entretanto, devido à descontinuidade das funções, testou-se o uso da Função Logarítmica natural (\ln), a qual é exatamente inversa à função exponencial, a fim de comprovar se o crescimento é exponencial ou não. Nota-se, na Figura 15 que não foi obtida uma curva descrita pela função inversa à da Figura 14, sendo confirmada a descontinuidade da curva da Figura 14. Nota-se, também, que são formadas ‘plataformas’ nos intervalos específicos (Exemplo 1), mais uma vez confirmando a descontinuidade da curva da Figura 14.



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados obtidos com a aplicação da \ln não são apenas com relação à descontinuidade, mas também um intervalo na curva da Figura 15, que induz à formação de uma curva contínua descrita por uma única função matemática. Neste caso, essa tendência se

inicia em $x = 3.154$ e $y = 2,303$. Isso significa que, a partir do autor 3.154, a curva assume continuidade e, ao aplicar a função anti-Ln no valor de 2,303, tem-se o resultado de 10, que nada mais é que o número de citações. Portanto, é razoável afirmar que há mudança significativa nas citações a partir do autor número 3.154, ou seja, a partir do(s) autor(es) citado(s) 10 vezes. Nota-se que no intervalo entre 3.154 e 3.345, concentram-se 5,67% ($n=192$) dos autores, que receberam 52,20% do total de citações ($n=6.065$). Pode-se, portanto, determinar que o grupo de autores mais citados começa a partir do autor 3.154.

Dessa forma, é possível verificar o ponto exato de mudança entre o grupo de autores mais produtivos ($n=192$), indicados na Tabela 26 em negrito, e o grupo de autores pouco produtivos. Também percebe-se que, além da frente de pesquisa, há um grupo bem produtivo que se inicia no autor 3.154.

As duas tendências de reta da Figura 15 mostram os dois grupos descritos pela lei de Lotka: um grupo de poucos autores responsáveis por um grande volume de citações e um grande grupo de autores ($n=3.190$) com poucas citações, mas também revela uma curvatura que indica a existência de um terceiro grupo intermediário, ou seja, com autores com produtividade mediana. Na Figura 15, a região com alta descontinuidade confirma que existe um grupo intermediário, sendo plausível afirmar que existem três grupos de produtividade: um grupo de autores com pouquíssimas citações ($n=3.190$), um grupo com um nível médio de citações ($n=132$) e a frente de pesquisa ($n=60$), encontrada pelo cálculo da raiz quadrada.

Isso leva a inferir um resultado mais qualitativo, pois esse intervalo mostra autores que são importantes para a área, mas que por razões diversas não foram citados mais vezes. É possível, também, levantar a hipótese de que esses autores podem formar a frente de pesquisa em outros trabalhos sobre a temática do letramento.

Partindo da ideia de campo científico de Bourdieu (1983), pode-se pensar que a luta pelo monopólio do campo se trava nesse ponto intermediário, ou seja, os autores da parte de baixo em busca de ascensão e os autores da parte de cima tentando se manter. O ponto intermediário seria a zona de combate onde se localizariam as casamatas da ciência? Na plataforma estaria o pelotão de soldados rasos?

A partir do ponto 3.345, percebe-se que a disputa é mais acirrada, o que é comprovado pelo crescimento quase vertical (Figura 15). Já no grupo antes do ponto 3.154. A disputa é quase homogênea, o que se percebe pela plataforma formada.

Todas essas questões levam à seguinte indagação: os 132 autores (entre 10 e 25 citações) formariam uma frente de pesquisa genérica? Ou seja, pode-se pensar que esse conjunto será o mais citado nas pesquisas sobre letramento, sendo que o grupo de elite poderá mudar de acordo

com os dados analisados bibliometricamente, em função do tipo de trabalho (artigo, tese, dissertação), base consultada, região geográfica etc.? Assim, uma futura análise metabibliométrica sobre letramento poderá verificar se os autores presentes a partir do ponto de inflexão formarão o grupo de elite em outros contextos.

6.1.3 *Outliers da frente de pesquisa de livros*

Foram verificados os *outliers*, a fim de saber se existem autores que se sobressaem na frente de pesquisa. *Outlier* é um valor discrepante que apresenta afastamento dos demais dados de uma série. Em geral, deve ser ignorado ou removido, a fim de evitar assimetrias na distribuição dos valores encontrados (MAROLDI, 2017).

Para o cálculo de *outliers*, é necessário encontrar os valores dos quartis (Q), cálculo consagrado na Estatística que permite dividir uma série de dados em quatro partes iguais, a fim de verificar possíveis assimetrias. Para tanto, foram utilizados os dados da Tabela 26, com a produtividade dos autores dos livros citados.

Primeiramente foi encontrado o valor da mediana, dividindo-se os 67 pontos da Tabela 26 por 2, o que resultou no ponto 34 (equivalente a 36 citações). Para encontrar o primeiro quartil (Q₁), divide-se o intervalo do ponto 1 ao ponto 34 por 2, que equivale ao ponto 17 (17 citações). O terceiro quartil (Q₃) pôde ser calculado dividindo-se o intervalo entre a mediana (ponto 34) ao último ponto (ponto 67) por 2, que resultou no ponto 51 (79 citações).

Para encontrar os valores de *outlier* menores que o primeiro quartil, aplicou-se a equação:

$$\begin{aligned} \text{Outlier} &< Q_1 - 1,5 * (Q_3 - Q_1) \\ \text{Outlier} &< 17 - (1,5 * 62) < -76 \end{aligned}$$

O valor -76 foi descartado, pois é um número negativo e não corresponde a nenhum autor. Depois, para localizar o *outlier* maior que Q₃, utilizou-se a equação:

$$\begin{aligned} \text{Outlier} &> Q_3 + 1,5 * (Q_3 - Q_1) \\ \text{Outlier} &> 79 + (1,5 * 62) > 172 \end{aligned}$$

Ou seja, o valor discrepante é maior que 172 citações, o que equivale a dizer que corresponde aos 6 primeiros autores da Tabela 27 e também ilustrados na curva das Figuras 14 e 15. Bakhtin (n=266 citações), Freire (n=256), Kleiman (n=196), Soares (n=185), Street (n=181) e Vigotsky (n=177).

Analisando-se as Figuras 14 e 15, fica claro que tais autores se destacam dos perfis das curvas, aparecendo como grupos isolados, o que colabora com os dados anteriores referentes ao cálculo da frente de pesquisa. A mensuração dos quartis tomando como base a produtividade dos autores dos livros citados se mostrou um cálculo que pode ser realizado com rapidez e facilidade.

6.2 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DOS CAPÍTULOS CITADOS

Foi observado o comportamento do crescimento da produtividade dos autores de capítulos, calculando-se o aumento das citações em função do número de autores. Nas citações de capítulos de livros (n=5.207) presentes nas teses e dissertações sobre letramento, foi identificado um conjunto de 2.106 autores. A Tabela 28 apresenta produtividade desses autores, mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 28 – Produtividade dos autores dos capítulos citados.

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência acumulada inversa de autores*	Frequência relativa (%)
1	1.454	2.106	69,04
2	287	652	13,63
3	117	365	5,56
4	64	248	3,04
5	43	184	2,04
6	21	141	1,00
7	15	120	0,71
8	12	105	0,57
9	17	93	0,81
10	8	76	0,38
11	12	68	0,57
12	2	56	0,09
13	6	54	0,28
14	6	48	0,28
15	2	42	0,09
16	2	40	0,09
17	3	38	0,14
18	4	35	0,19
19	4	31	0,19
21	4	27	0,19
22	2	23	0,09
23	1	21	0,05
24	4	20	0,19
25	2	16	0,09
27	1	14	0,05
30	1	13	0,05
34	1	12	0,05
45	1	11	0,05
48	3	10	0,14
53	1	7	0,05
65	1	6	0,05
77	1	5	0,05
81	1	4	0,05
83	1	3	0,05
91	1	2	0,05
193	1	1	0,05
Total	2.106	--	100,00

Fonte: dados da pesquisa. *Os valores da terceira coluna foram obtidos subtraindo a frequência absoluta da frequência acumulada inversa, iniciando pelo valor total de autores (n=2.106).

Na Tabela 28, subtraindo-se o valor da frequência absoluta da primeira linha (que equivale ao número de autores de capítulos com 1 citação) da frequência acumulada inversa da primeira linha (que equivale ao total de autores de capítulos), obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da segunda linha; subtraindo-se o valor da frequência absoluta da segunda linha da frequência acumulada inversa da segunda linha, obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da terceira linha, e assim sucessivamente, até obter todos os valores da terceira coluna.

Dentre os 2.106 autores, 69,04% (n=1.454) foram citados apenas uma vez e 652 foram citados de 2 até 193 vezes, novamente confirmando a lei de Lotka ao se notar a existência de uma grande quantidade de autores pouco produtivos responsáveis e uma pequena quantidade de autores altamente produtivos. A fim de identificar o grupo dos autores mais produtivos e menos produtivos, calculou-se a frente de pesquisa.

6.2.1 Frente de pesquisa dos capítulos de livros citados nas teses sobre letramento

Para o cálculo da frente de pesquisa, foi encontrada a raiz quadrada do valor total do número de autores ($\sqrt{2.106}$), resultando em 45,90. Como não é possível localizar o valor 45,90 na terceira coluna da Tabela 28, é necessário encontrar os valores aproximados, ou seja:

- 42, que corresponde a 2 autores que foram citados 15 vezes cada,
- 48, que corresponde a 6 autores que foram citados 14 vezes cada.

Ao calcular a diferença entre as frequências acumuladas inversas dos dois grupos de autores, obtém-se o valor 6, ou seja: $\Delta = 48 - 42 = 6$. Nesse caso, para o cálculo da frente de pesquisa de acordo com a FPA, obtém-se:

$$(\Delta/y_1)*100 = (6/1.454)*100 = 0,42\%.$$

Como $0,42\% < 2\%$ do total dos autores com uma única contribuição, adotou-se a frente de pesquisa ampla, que corresponde aos 48 autores com 14 ou mais citações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações.

A Tabela 29 apresenta os 48 autores que compõem a frente de pesquisa dos capítulos citados, ranqueados de 1 a 23, pois autores com a mesma frequência de citação devem possuir posições idênticas no ranque.

Tabela 29 – Frente de pesquisa de autores de capítulo de livro.

Posição	Frequência de citações	Autor	Área/especialidade do autor
1	193	KLEIMAN, Angela	Linguística (letramento)
2	91	ROJO, Roxane	Linguística (letramento)
3	83	MARCUSCHI, Luiz Antônio	Linguística
4	81	STREET, Brian V.	Linguística (sociolinguística, letramento)
5	77	SOARES, Magda	Educação, Letras (alfabetização, letramento)
6	65	MOITA LOPES, Luiz Paulo	Linguística
7	53	BARTON, David	Linguística (sociolinguística, letramento)
8	48	BAKHTIN, Mikhail	Filosofia (filosofia da linguagem)
8	48	ERICKSON, Frederick	Antropologia, Educação
8	48	SIGNORINI, Inês	Linguística (letramento)
9	45	GEE, James Paul	Linguística (sociolinguística, letramento)
10	34	DOLZ, Joaquim	Letras (gêneros textuais)
11	30	HEATH, Shirley Brice	Linguística, Antropologia
12	27	BRITTO, Luiz Percival Leme	Linguística
13	25	FAIRCLOUGH, Norman	Linguística (análise crítica do discurso)
13	25	GERALDI, João Wanderley	Linguística (análise do discurso)
14	24	BORTONI-RICARDO, Stella Maris	Linguística (letramento)
14	24	BRAIT, Beth	Linguística (análise do discurso)
14	24	GUMPERZ, John J.	Linguística (sociolinguística)
14	24	PENNYCOOK, Alastair	Linguística, ensino de língua estrangeira
15	23	PÊCHEUX, Michel	Filosofia (análise do discurso)
16	22	BUNZEN, Clecio	Linguística (letramento)
16	22	SCHNEUWLY, Bernard	Letras (gêneros do discurso)
17	21	HYMES, Dell	Sociolinguística
17	21	MAGALHÃES, Izabel	Linguística (letramento)
17	21	RAJAGOPALAN, Kanavillil	Linguística (semântica, pragmática)
17	21	VIGOTSKY, Lev Semiovich	Psicologia
18	19	GALVÃO, Ana Maria Oliveira	Educação (leitura)
18	19	HALL, Stuart	Sociologia (estudos culturais)
18	19	SILVA, Tomaz Tadeu da	Educação (currículo)
18	19	VÓVIO, Cláudia Lemos	Educação (EJA)
19	18	BATISTA, Antônio Augusto Gomes	Letras, Educação
19	18	FIORIN, José Luiz	Linguística, Semiótica (pragmática)
19	18	HAMILTON, Mary	Educação (letramento)
19	18	MATÊNCIO, Maria de Lourdes M.	Linguística (letramento)
20	17	BAZERMAN, Charles	Letras (gêneros textuais)
20	17	BOURDIEU, Pierre	Sociologia, Educação, Linguística
20	17	OLIVEIRA, Marta Khol	Psicologia, Educação
21	16	FARACO, Carlos Alberto	Linguística
21	16	MAHER, Terezinha de Jesus Machado	Linguística

22	15	CAVALCANTI, Marilda do Couto	Linguística (letramento)
22	15	SKLIAR, Carlos	Educação
23	14	CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes	Linguística (gêneros textuais)
23	14	FABRICIO, Branca Falabella	Linguística
23	14	FERREIRO, Emilia	Linguística (psicolinguística, alfabetização)
23	14	GÓES, Maria Cecília Rafael de	Psicologia, Educação
23	14	GREEN, Judith L.	Educação
23	14	PAULINO, Maria das Graças Rodrigues	Letras, Educação (literatura)
Total	1.565	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

A frente de pesquisa dos autores dos capítulos representa apenas 2,28% dos autores, mas recebeu 30,06% (n=1.565) das citações. As demais citações (n=3.642) foram recebidas por autores referenciados entre 1 e 13 vezes, o que representa 97,72% do total de autores (n=2.058) e 69,94% do total de citações.

A autora mais citada é Kleiman, com 3,71% (n=193) das citações totais de capítulos (n=5.207). A autora está 102 pontos à frente da segunda autora mais citada: Rojo, com 1,75% das citações (n=91), indicando que ela pode ser um *outlier*, o que será confirmado mais adiante.

Na frente de pesquisa para capítulos de livros, a maior parte dos autores (n=32) é alinhada à área de Letras e Linguística, os quais receberam 22,20% (n=1.156) das citações de capítulos de livros. Desses autores, 1 também foi considerado alinhados à área de Educação (Batista), a qual contou com mais outros 7 autores, totalizando 9 nomes e 3,82% (n=199) das citações. Decidiu-se por contar as citações desse autor duas vezes, pois se julgou pertinente não separar a área de Letras da de Educação, devido ao forte vínculo entre as duas áreas.

Na frente de pesquisa de capítulos também apareceram autores da: Filosofia com 1,37% (n=71) das citações (Bakhtin e Pêcheux); Sociologia, com 1,10% (n=57) das citações (Hymes, Hall e Bourdieu); Psicologia, com 1,00% (n=52) das citações (Vigostsky, Oliveira e Goés); e Antropologia, com 0,93% (n=48) das citações (Erickson).

Não apareceram autores da Semiótica, História e Psicanálise, como ocorreu na frente de pesquisa dos autores de livros.

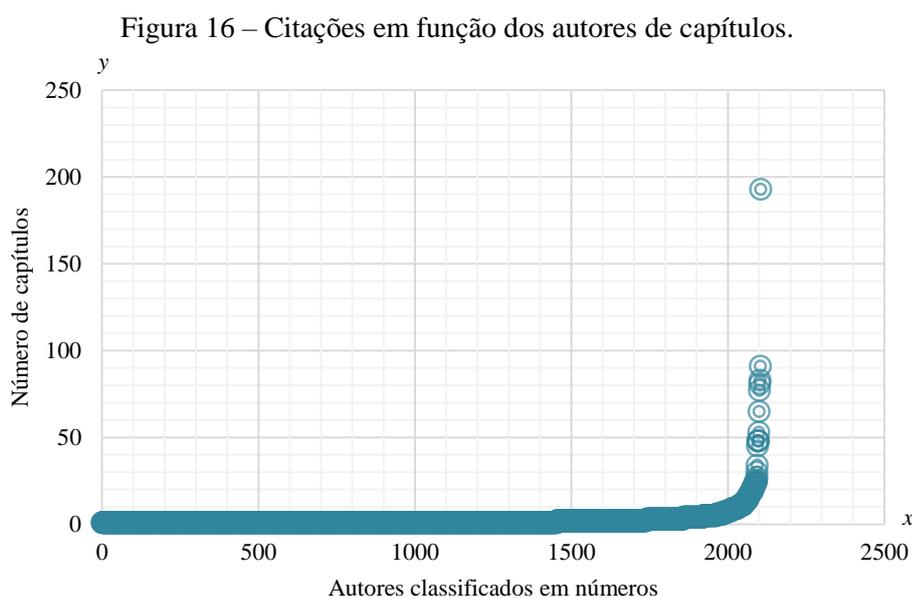
Os dados sobre a afiliação disciplinar dos autores dos capítulos mais citados, observada a subjetividade inerente à delimitação de áreas de atuação desses intelectuais, indicam a existência de uma matriz teórico-conceitual interdisciplinar, com foco na Linguística e na Educação, com aportes de outros campos, como Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia.

Alguns autores que figuraram na frente de pesquisa para livros não aparecem na frente de pesquisa de capítulos, com destaque para Paulo Freire, considerado um *outlier* no caso de livros.

Comparando-se a Tabela 29 ao Quadro 4, que traz os quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade elencados por Gee (2000), nota-se que 7 figuram como autores da frente de capítulos de livros: Bakhtin, Fairclough, Bourdieu, Bazerman, Gee, Gumperz e Hymes. Mais uma vez se percebe a influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo nas teses sobre letramento desenvolvidas no Brasil: dos quatro autores citados por Gee (200) nessas correntes, três aparecem na frente de capítulos: Bakhtin, Bourdieu e Fairclough.

6.2.2 Crescimento da produtividade das citações de capítulos

Foi calculado o comportamento de crescimento da produtividade dos autores dos capítulos citados. A Figura 16 mostra a curva de capítulos em função dos autores, a qual apresenta um formato que induz a um caráter exponencial positivo com mudança significativa de direção iniciando-se, aproximadamente, no autor 1800.

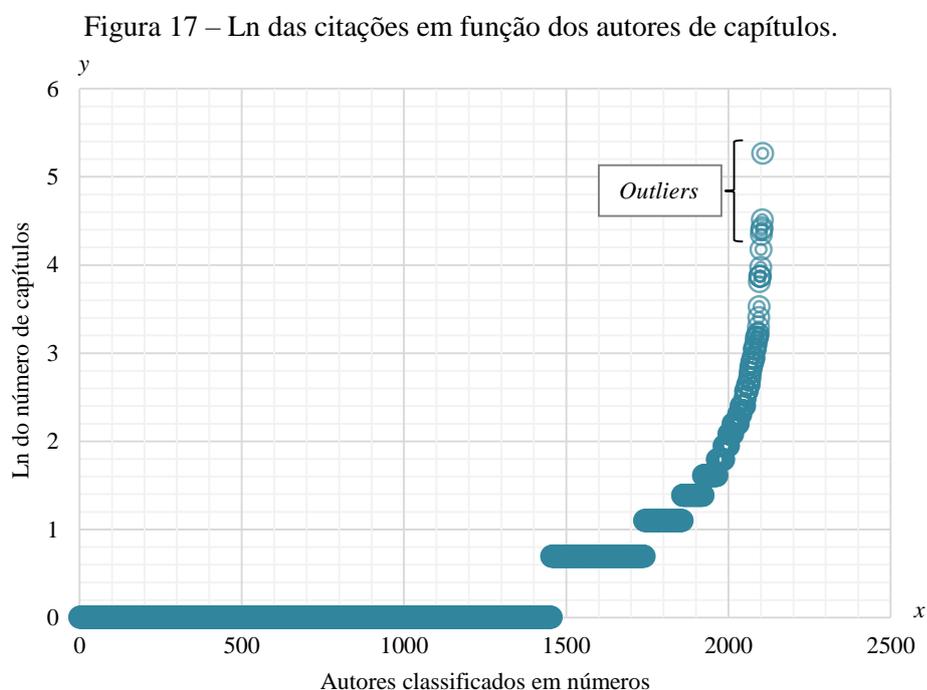


Fonte: dados da pesquisa

Pode-se especular que há uma mudança significativa nas citações bem no ponto em que há a mudança de direção, marcado pela intersecção de duas tendências de retas presumíveis na curva da Figura 16. Nesse ponto de intersecção, cria-se uma nova classe de autores, com quantidade intermediária de citações.

Fica claro que, com o aumento de citações por autores, os intervalos em x são diminuídos, levando a uma tendência de continuidade na curva, podendo ser descrita por uma função matemática. No entanto, essa tendência de continuidade não fica clara na Figura 16, o que fica claro é de cunho qualitativo, pois a minoria dos pontos está em paralelo ao eixo vertical (y).

Para provar que a curva da Figura 16 não representa uma exponencial, aplicou-se a Função Logarítmica natural, que é exatamente a inversa da função exponencial. No entanto, nota-se na Figura 17 que não foi obtida uma curva inversa à da Figura 16, o que confirma a descontinuidade desta. Nota-se, também, que são formadas ‘plataformas’ nos intervalos específicos, mais uma vez confirmando essa descontinuidade.



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados obtidos com aplicação da Ln não são apenas com relação à descontinuidade, mas também um intervalo na curva da Figura 17 que induz à formação de uma curva contínua descrita por uma única função matemática. Neste caso, esta tendência se inicia em $x = 1.987$ e $y = 1.946$. Isso significa que a curva assume continuidade a partir do autor 1.987 e, ao aplicar a função anti-Ln no valor de 1.946, tem-se o resultado de 7, que nada mais é o número de citações de capítulos. Portanto, é razoável afirmar que há mudança significativa nas citações a partir do autor 1.987, ou seja, a partir dos autores citados 7 vezes, marcados em negrito na Tabela 28. Nota-se que 5,70% dos autores ($n=120$), compreendidos entre o intervalo 1.987 a 2.106, são

responsáveis por 42,88% do total de capítulos ($n=2.233$). Pode-se, portanto, afirmar que o grupo de autores mais citados começa a partir do autor 1.987.

Dessa forma, é possível verificar o ponto exato de mudança entre o grupo de autores mais produtivos ($n=120$), indicados na Tabela 28 em negrito, e o grupo de autores pouco produtivos. Também percebe-se que, além da frente de pesquisa, há um grupo bem produtivo que se inicia no autor 1.987.

É possível notar nas Figuras 16 e 17 o destaque da autora Angela Kleiman, que figura em primeiro lugar com mais do que o dobro das citações do segundo autor.

Percebe-se que a aplicação da Ln indica um número exato e inteiro de autores, evitando a lacuna criada pelo cálculo da raiz quadrada do total de autores, a qual costuma gerar um valor não inteiro, o que, segundo Silva, Maroldi e Lima (2017), dificulta encontrar o ponto específico onde se inicia a frente de pesquisa.

As duas tendências de reta da Figura 17 mostram os dois grupos descritos pela lei de Lotka: um pequeno grupo de autores com muitas citações e um grande grupo de autores ($n=1.986$) com poucas citações, mas também revela uma curvatura que indica a existência de um terceiro grupo intermediário, ou seja, com autores com produtividade média. Na Figura 17, a região com alta descontinuidade confirma que existe um grupo intermediário, sendo plausível afirmar que existem três grupos de produtividade: um grupo de autores com pouquíssimas citações ($n=1.986$), um grupo com um nível médio de citações ($n=72$) e a frente de pesquisa ($n=48$), também indicada pelo cálculo da raiz quadrada.

Tais dados confirmam que a observação do crescimento da produtividade permite delimitar com precisão os três grupos de autores – a frente de pesquisa, a plataforma de autores com poucas citações e o grupo com número intermediário de citações – e visualizar o fenômeno descrito por Lotka.

6.2.3 *Outliers da frente de pesquisa de capítulos de livros*

Foram verificados os *outliers*, a fim de saber se existem autores que se sobressaem na frente de pesquisa. Para tanto, foram utilizados os dados da Tabela 28, com a produtividade dos autores dos capítulos de livros citados.

Primeiramente foi encontrado o valor da mediana, dividindo-se os 36 pontos da Tabela 28 por 2, o que resultou no ponto 18 (equivale a 18 citações). Para encontrar o primeiro quartil (Q_1), dividiu-se o intervalo do ponto 1 ao ponto 18 por 2, que equivale ao ponto 9 (9 citações). O terceiro quartil (Q_3) pôde ser calculado dividindo-se o intervalo entre a mediana (ponto 18) ao último ponto (ponto 36) por 2, que resultou no ponto 27 (34 citações).

Para encontrar os valores de *outlier* menores que o primeiro quartil, aplicou-se a equação:

$$\text{Outlier} < Q_1 - 1,5 * (Q_3 - Q_1)$$

$$\text{Outlier} < 9 - (1,5 * 25) < -28,5$$

O valor $-28,5$ foi descartado, pois é um número negativo e não corresponde a nenhum autor. Depois, para localizar o *outlier* maior que Q_3 , utilizou-se a equação:

$$\text{Outlier} > Q_3 + 1,5 * (Q_3 - Q_1)$$

$$\text{Outlier} > 34 + (1,5 * 25) > 71,5$$

Ou seja, o valor discrepante é maior que 71,5 citações, o que equivale a dizer que corresponde aos 5 primeiros autores da Tabela 29 e também ilustrados na curva das Figuras 16 e 17: Kleiman (193 citações), Rojo (91), Marcuschi (83), Street (81) e Soares (77).

Analisando-se as Figuras 16 e 17, observa-se que Kleiman se destaca na curva, bem acima dos demais autores, e que os outros 4 autores despontam como um grupo quase isolado, o que colabora com os dados anteriores referentes ao cálculo da frente de pesquisa. O cálculo dos quartis tomando como base a produtividade dos autores dos livros citados se mostrou uma contagem que pode ser realizada com rapidez e facilidade.

6.3 PRODUTIVIDADE DOS AUTORES DE ARTIGOS CITADOS NAS TESES SOBRE LETRAMENTO

Nas citações de artigos científicos ($n=4.172$) presentes nas teses e dissertações sobre letramento, foi identificado um grupo de 2.298 autores. A Tabela 30 apresenta a produtividade desses autores, mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 30 – Produtividade dos autores dos artigos citados.

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência acumulada inversa de autores*	Frequência relativa (%)
1	1.755	2.298	76,37
2	269	543	11,71
3	94	274	4,09
4	53	180	2,31
5	36	127	1,57
6	18	91	0,78
7	12	73	0,52
8	12	61	0,52
9	15	49	0,65
10	3	34	0,13
11	3	31	0,13
12	4	28	0,17
13	4	24	0,17
14	2	20	0,09
16	2	18	0,09
17	1	16	0,04
18	3	15	0,13
19	1	12	0,04
21	2	11	0,09
22	1	9	0,04
23	1	8	0,04
26	1	7	0,04
27	1	6	0,04
31	1	5	0,04
43	1	4	0,04
82	1	3	0,04
84	1	2	0,04
87	1	1	0,04
Total	2.298	--	100,00

Fonte: dados da pesquisa. *Os valores da terceira coluna foram obtidos subtraindo a frequência absoluta da frequência acumulada inversa, iniciando pelo valor total de autores (n=2.298).

Na Tabela 30, subtraindo-se o valor da frequência absoluta da primeira linha (que equivale ao número de autores de artigos com 1 citação) da frequência acumulada inversa da primeira linha (que equivale ao total de autores de artigos), obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da segunda linha; subtraindo-se o valor da frequência absoluta da segunda linha da frequência acumulada inversa da segunda linha, obtém-se o valor da frequência

acumulada inversa da terceira linha, e assim sucessivamente, até obter todos os valores da terceira coluna.

Dentre os 2.298 autores citados, 76,37% (n=1.755) foram citados apenas uma vez e 543 foram citados de 2 até 87 vezes. Tais dados corroboram mais uma vez para a confirmação da lei de Lotka, ao mostrar que uma grande quantidade de autores tem baixa produtividade e poucos autores são altamente citados. A fim de separar o grupo dos autores mais produtivos dos menos produtivos, foi calculada a frente de pesquisa.

6.3.1 Frente de pesquisa dos artigos citados nas teses sobre letramento

Para o cálculo da frente de pesquisa, foi encontrada a raiz quadrada do valor total do número de autores ($\sqrt{2.298}$), o que resulta em 47,94. Como não é possível localizar esse valor na terceira coluna da Tabela 30, é necessário encontrar os valores aproximados, ou seja:

- 34, que corresponde a 3 autores que foram citados 10 vezes cada.
- 49, que corresponde a 15 autores que foram citados 9 vezes cada.

Ao calcular a diferença entre as frequências acumuladas inversas dos dois grupos de autores, obtém-se o valor 15, ou seja: $\Delta = 49 - 34 = 15$. Nesse caso, para o cálculo da frente de pesquisa de acordo com a FPA, obtém-se:

$$(\Delta/y_1)*100 = (15/1.755)*100 = 0,85\%.$$

Como $0,85\% < 2\%$ do total dos autores citados apenas uma vez, adotou-se a frente de pesquisa ampla, que corresponde aos 34 autores com 10 ou mais citações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações.

A Tabela 31 apresenta a frente de pesquisa dos capítulos citados, composta por 34 autores ranqueados de 1 a 19, pois autores que possuem o mesmo número de citações estão ‘empatados’ na mesma classificação do ranque.

Tabela 31 – Frente de pesquisa de autores de artigo.

Posição	Frequência de citações	Autor	Área/especialidade
1	87	SOARES, Magda	Educação, Letras (alfabetização, letramento)
2	84	STREET, Brian V.	Linguística (sociolinguística, letramento)
3	82	KLEIMAN, Angela	Linguística (letramento)
4	43	GEE, James Paul	Linguística (sociolinguística, letramento)
5	31	FISCHER, Adriana	Letras
6	27	FIAD, Raquel Salek	Linguística
7	26	MOITA LOPES, Luiz Paulo	Linguística
8	23	HYLAND, Ken	Linguística
9	22	ROJO, Roxane	Linguística (letramento)
10	21	CORRÊA, Manuel Luis Gonçalves	Linguística
10	21	ERICKSON, Frederick	Antropologia, Educação
11	19	BUZATTO, Marcelo El Khouri	Linguística
12	18	CASTANHEIRA, Maria Lúcia	Educação (letramento)
12	18	HEATH, Shirley Brice	Linguística, Antropologia
12	18	KOCH, Ingedore G. Villaça	Linguística
13	17	CAVALCANTI, Marilda do Couto	Linguística (letramento)
14	16	MOTTA-ROTH, Désirré	Linguística
14	16	PRENSKY, Marc	Educação
15	14	TERZI, Sylvia Bueno	Linguística (letramento)
15	14	TFOUNI, Leda Verdiani	Linguística (letramento)
16	13	AUTHIER-REVUZ, Jaqueline	Linguística (discurso)
16	13	BUCKINGHAM, David	Comunicação (mídias digitais)
16	13	GASQUE, Kelley C. G. Dias.	Ciência da Informação (letramento informacional)
16	13	SILVA, Wagner Rodrigues	Linguística
17	12	BARTON, David	Linguística (letramento)
17	12	FÁVERO, Maria Helena	Psicologia
17	12	MAGALHÃES, Izabel	Linguística (letramento)
17	12	MATÊNCIO, Maria de Lourdes	Linguística (letramento)
18	11	ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de	Educação (tecnologias)
18	11	MARINHO, Marildes	Educação (letramento)
18	11	SANTOS, Boaventura de Sousa	Sociologia (do Direito, globalização)
19	10	BORTONI-RICARDO, Stella Maris	Linguística (letramento)
19	10	MARCUSCHI, Luiz Antônio	Linguística
19	10	RIBEIRO, Vera Masagão	Educação, Letras
Total	780	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

A frente de pesquisa de artigos, formada por 34 autores, representa apenas 1,48% dos 2.298 autores de artigos citados, mas recebeu 18,70% (n=780) das citações. As demais citações (n=3.392) foram recebidas por autores (n=2.264) referenciados entre 1 e 9 vezes, o que representa 98,52% do total de autores (n=2.264) e 81,30% do total de citações (n=4.172).

Chama a atenção a quantidade de citações dos autores nas três primeiras posições: Soares, Street e Kleiman, com pelo menos 39 pontos a mais do que o quarto colocado.

A frente de pesquisa de autores de artigos mostrou uma configuração semelhante às das frentes para livros e capítulos, com prevalência da área de Letras e Linguística (n=23), que receberam 13,35% (n=557) de citações, e da Educação (n=6), com 3,67% de citações (n=153).

As duas áreas são complementadas por 1 autor de cada um dos campos científicos: Antropologia (Erickson), com 0,50% das citações (n=21); Ciência da Informação (Gasque), com 0,31% (n=13); Comunicação (Buckingham), com 0,31% (n=13); Psicologia (Fávero), com 0,28% (12) e Sociologia (Santos), com 0,26% (n=11).

Erikson também é um pesquisador notório da Educação, portanto, se ele também for considerado nessa área, ela passa a contar com 7 autores e 4,17% de citações (n=174).

Ressalta-se que, dentre os autores da Educação, 5 trabalham no contexto do ensino de leitura e escrita (Castanheira, Marinho, Almeida, Ribeiro e Soares). Se os contabilizarmos na área de Letras e Linguística, essa passa a contar com 28 autores e 16,63% das citações de artigos.

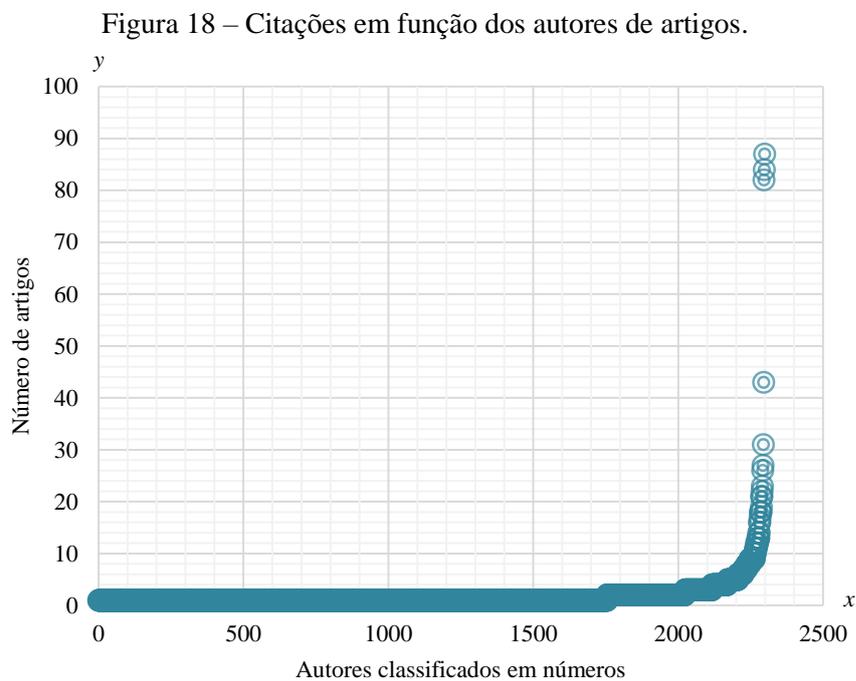
Na frente de pesquisa de artigos, apareceu um autor da área de Comunicação, Buckingham, conhecido por pesquisas sobre mídias digitais. Chama a atenção que um autor da Educação também trabalha com o contexto do ensino na era da Internet: Prensky, que cunhou os termos 'nativo digital' e 'imigrante digital'. Almeida, da área da Educação, também investiga o uso das tecnologias em sala de aula. Gasque, da Ciência da Informação, trabalha no contexto do letramento informacional, que se refere à capacidade de buscar, selecionar e acessar informações em sistemas informacionais, como bases de dados e buscadores. Assim, chama a atenção nos autores de artigos mais citados, a preocupação com o ensino face às novas mídias.

Nas frentes de pesquisa de livros, capítulos e artigos, percebe-se, ao traçar o perfil dos autores e de suas publicações, a relação íntima entre a Letras e Linguística e a Educação, o que reforça a junção das duas áreas, notada, também, nos programas de pós-graduação de afiliação da teses que compõem o *corpus* deste trabalho.

Comparando-se o Quadro 4, que traz os quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade e seus autores listados por Gee (2000), nota-se que o único autor que figura na frente de artigos é o próprio Gee, que se denomina alinhado à corrente *connectionism*.

6.3.2 Crescimento da produtividade das citações de artigos

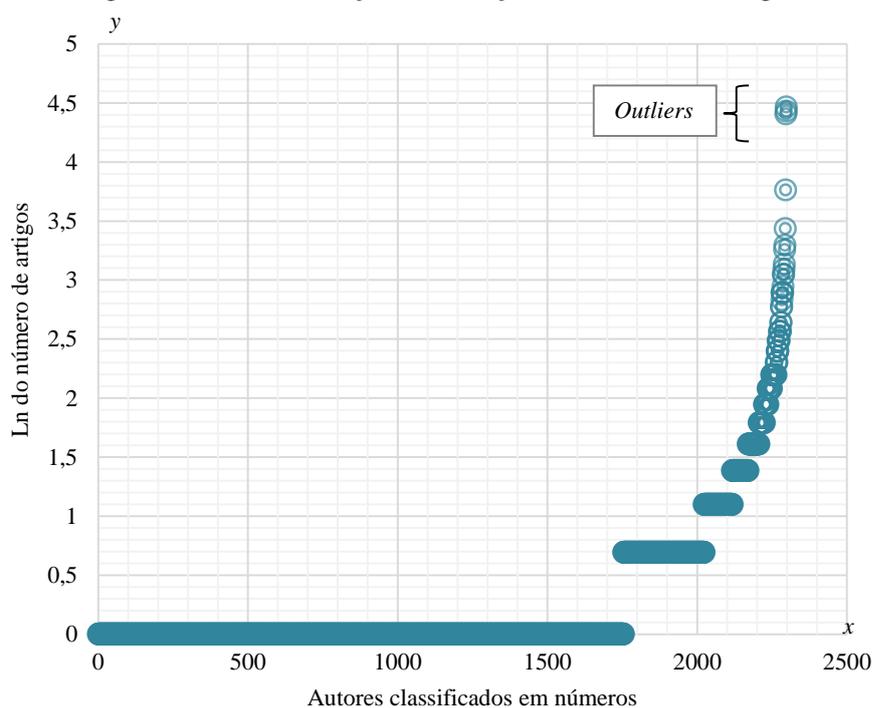
Foi calculado o crescimento da produtividade dos autores dos artigos citados. A Figura 18 mostra a curva de capítulos em função dos autores, a qual enseja um caráter exponencial positivo, com mudança significativa de direção iniciando-se, aproximadamente, no autor 2.100. Pode-se dizer que há mudança significativa nas citações no ponto de inflexão. Entretanto, esta curva é composta por várias funções distintas, impossibilitando a determinação de uma única função que descreva toda ela. Sem a definição de uma função única, fica inviável o cálculo do ponto de inflexão.



Fonte: dados da pesquisa.

Para demonstrar que a curva da Figura 18 não representa uma exponencial, aplicou-se a Função Logarítmica natural (Ln), que é inversa à função exponencial. Formam-se 'plataformas' nos intervalos específicos, o que confirma a descontinuidade da curva da Figura 18.

Figura 19 – Ln das citações em função dos autores de artigos.



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados obtidos com aplicação da Ln não são apenas com relação à descontinuidade, mas também ao intervalo na curva da Figura 18, que induz à formação de uma curva contínua descrita por uma única função matemática. Assim, percebe-se uma tendência se inicia em $x = 2.249$ e $y = 2,197$. Ou seja, a partir do autor 2.249, a curva assume continuidade e, ao aplicar a função anti-Ln no valor de 2,197, tem-se o resultado de 9, que nada mais é o número de citações recebidas. Portanto, é possível afirmar que há mudança significativa a partir do autor que recebeu 9 citações (marcado em negrito na Tabela 30), ou seja, o autor 2.249. Esse resultado coincidiu com o cálculo da raiz quadrada, indicando como mais produtivos os 50 autores citados a partir de 9 vezes.

Nota-se que esse intervalo compreende 2,18% dos autores ($n=50$) e 22,20% do total das citações de artigos ($n=926$). Pode-se determinar que o grupo de autores mais produtivos se inicia no autor 2.249.

As duas tendências de reta da Figura 18 mostram os dois grupos descritos pela lei de Lotka: um grupo de poucos autores responsáveis por um grande volume de citações e um grande grupo de autores ($n=2.248$) com poucas citações, mas também revela uma curvatura que indica a existência de um terceiro grupo intermediário, ou seja, com autores com produtividade mediana. Na Figura 19, a região com alta descontinuidade confirma que existe um grupo intermediário, podendo-se dizer que existem três grupos de produtividade: um de autores com

pouquíssimas citações (n=2.248), um grupo com um nível médio de citações (n=16) e a frente de pesquisa (n=34), encontrada pelo cálculo da raiz quadrada.

É possível ver nas Figuras 18 e 19 que os três pontos mais altos, quase isolados, representam os três autores mais profícuos, respectivamente: Magda Soares, Brian V. Street e Angela Kleiman. O quarto ponto, também em destaque, refere-se a James Paul Gee, quarto autor mais citado.

6.3.3 *Outliers da frente de pesquisa de artigos*

Foram verificados os *outliers*, a fim de saber se existem autores que se sobressaem na frente de pesquisa de artigos. Para tanto, foram utilizados os dados da Tabela 30, com a produtividade dos autores dos artigos citados.

Primeiramente foi encontrado o valor da mediana, dividindo-se os 28 pontos da Tabela 30 por 2, o que resultou no ponto 14 (equivalente a 14 citações). Para encontrar o primeiro quartil (Q₁), divide-se o intervalo do ponto 1 ao ponto 14 por 2, que equivale ao ponto 7 (7 citações). O terceiro quartil (Q₃) pôde ser calculado dividindo-se o intervalo entre a mediana (ponto 14) ao último ponto (ponto 28) por 2, que resultou no ponto 21 (23 citações).

Para encontrar os valores de *outlier* menores que o primeiro quartil, aplicou-se a equação:

$$\text{Outlier} < Q_1 - 1,5 * (Q_3 - Q_1)$$

$$\text{Outlier} < 7 - (1,5 * 16) < -17$$

O valor -17 deve ser descartado, pois é um número negativo e não corresponde a nenhum autor. Depois, para localizar o *outlier* maior que Q₃, utilizou-se a equação:

$$\text{Outlier} > Q_3 + 1,5 * (Q_3 - Q_1)$$

$$\text{Outlier} > 23 + (1,5 * 16) > 47$$

Ou seja, o valor discrepante é maior que 47 citações, o que equivale a dizer que corresponde aos 3 primeiros autores da Tabela 31, também ilustrados na curva das Figuras 18 e 19: Soares (87 citações), Street (84) e Kleiman (82).

Analisando-se as Figuras 18 e 19, fica claro que tais autores se destacam dos perfis das curvas, aparecendo como três pontos isolados bem acima dos demais, o que colabora com os dados anteriores referentes ao cálculo da frente de pesquisa.

6.4 AUTORES ALTAMENTE CITADOS NAS TIPOLOGIAS DOCUMENTAIS LIVRO, CAPÍTULO E ARTIGOS

As frentes de pesquisa foram comparadas e somadas, a fim de verificar quantas citações os autores os autores mais citados receberam no todo, considerando o conjunto de livros, capítulos e artigos. A Tabela 32 apresenta os 20 autores mais citados, apresentados do primeiro até o último mais citado nas três frentes de pesquisa. Os 10 autores marcados em negrito figuraram nas três frentes de pesquisa.

Tabela 32 – Autores mais citados após soma das frentes de pesquisa dos três tipos documentais

Autor	Total de citações	Média de citações por tese
*KLEIMAN, Angela	471	1,99
*SOARES, Magda	349	1,47
STREET, Brian V.	346	1,46
BAKHTIN, Mikhail	314	1,32
*FREIRE, Paulo	256	1,08
*ROJO, Roxane	216	0,91
BARTON, David	203	0,86
*MARCUSCHI, Luiz Antônio	198	0,84
VIGOTSKY, Lev Semiovich	198	0,84
GEE, James Paul	194	0,82
**KOCH, Ingedore G. Villaça	141	0,59
*MOITA LOPES, Luiz Paulo	130	0,55
FAIRCLOUGH, Norman	120	0,51
*GERALDI, João Wanderley	112	0,47
HEATH, Shirley Brice	108	0,46
FOUCAULT, Michel	105	0,44
FERREIRO, Emilia	102	0,43
*TFOUNI, Leda Verdiane	98	0,41
BOURDIEU, Pierre	97	0,41
*BORTONI-RICARDO, Stella	95	0,40

Fonte: dados da pesquisa. Os autores em negrito aparecem nas três frentes de pesquisa.

*Autores brasileiros. **Autora naturalizada brasileira.

A autora mais citada, que também aparece nos três frentes de pesquisa é a pesquisadora brasileira Angela Kleiman, com 471 citações, que teve média de 1,99 citações por tese, o que equivale a dizer que os trabalhos de doutorado defendidos nas últimas duas décadas e depositados na BDTD, fizeram menção a quase duas obras de Kleiman.

Dentre os 20 autores mais citados no todo, 10 são pesquisadores brasileiros: Kleiman, Soares, Freire, Rojo, Marcuschi, Moita Lopes, Geraldi, Tfouni, Bortoni-Ricardo e Koch (naturalizada brasileira).

É importante lembrar que, dentre os 20 autores mais citados, 8 não abordam a questão do letramento em suas obras: Bakhtin, Freire, Vigotsky, Koch, Fairclough, Foucault, Ferreiro e Bourdieu. Os motivos de citação desses autores podem ser explicados retomando as dimensões disciplinares do letramento descritas por Kern (2009), formadas pelos estudos socioculturais, linguísticos e cognitivos. Estudos bibliométricos sobre razões de citação podem responder com mais precisão como esses autores foram apropriados pelos estudos do letramento.

Comparando os dados da Tabela 32 ao Quadro 4, com os quatorze movimentos de estudo sobre língua e sociedade de Gee (2000), percebe-se que 5 nomes figuram entre os autores mais citados pela soma dos tipos documentais: Bakhtin, Foucault, Bourdieu, Fairclough e o próprio Gee. Ressalta-se que os quatro primeiros autores pertencem ao que se denominou de movimento pós-estruturalista e pós-modernista (GEE, 2000), destacando a importância dessas duas correntes para a pesquisa educacional brasileira sobre letramento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de compreender como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil, foi realizada pesquisa para levantamento de indicadores bibliométricos da produção científica sobre esse tema em teses depositadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a qual resultou em três estudos. A seguir, serão apresentados os principais indicadores obtidos nesta investigação, os quais podem ser considerados janelas, ou seja, recortes que requerem um olhar mais aprofundado, segundo Leydesdorff, Wouters e Bornmann (2016).

No Estudo 1, em que foram consideradas quatro variáveis de investigação (evolução temporal; distribuição geográfica e institucional; orientação e gênero; e uso de palavras-chave), notou-se que ocorreu crescimento de pesquisas de doutorado sobre letramento depositadas na BDTD entre 1997 e 2016, sendo que a maior parte das 237 teses consideradas neste trabalho, ou 88,60% (n=210), foi defendida entre 2007 a 2016. Uma queda considerável foi notada no ano de 2016, a qual ainda não pode ser tida como diminuição de interesse pelo tema, o que pode ser confirmado em futuras pesquisas.

Os dados sobre o mapeamento das teses permitiram revelar que há um desequilíbrio no desenvolvimento de pesquisas de doutorado sobre letramento no país, com grande concentração da produção em poucas regiões, instituições e pessoas, confirmando a hipótese de que maior parte das teses produzidas sobre o tema é oriunda da região Sudeste.

O Sudeste concentra a maior parte de teses sobre letramento, com 51,48% (n=122) do total, seguida das regiões Sul, com 22,78% (n=54), Centro-Oeste, com 13,08% (n=31) e Nordeste, com 12,66% (n=30), sendo que nenhum trabalho do *corpus* analisado foi desenvolvido no Norte do país. Os dados chamam a atenção para a hegemonia da região Sudeste na produção de pesquisas sobre a temática de um lado e a ausência de trabalhos na região Norte do outro, destacando as desigualdades socioeconômicas existentes no país, que resvalam na pós-graduação e na pesquisa acadêmica.

Outro indicador da desigualdade na produção sobre letramento é o fato de que 13 estados, ou 50,00%, não apresentaram pesquisa de doutorado sobre o tema. Dentre as demais unidades federativas, São Paulo mostrou a maior concentração de teses, com 40,08% (n=95) dos trabalhos, seguido por Rio Grande do Sul, com 13,92% (n= 33) e do Distrito Federal, com 12,66% (n=30).

Verificou-se que as pesquisas de doutorado sobre letramento foram realizadas em 27 Instituições de Ensino Superior; as mais produtivas, considerando as IES que tiveram mais de

20 teses defendidas, são a Unicamp (18,99%), a USP (12,66%), a UnB (12,66%) e a UFRGS (9,28%), onde se verificou que 53,59% (n=127) da produção sobre letramento estão concentradas apenas nas quatro primeiras instituições. Dito de outro modo, pode-se dizer que a Unicamp, a USP, a UnB e a UFMG dominam o cenário da pós-graduação na temática do letramento.

A maior parte das teses foi desenvolvida nas grandes áreas de Letras/Linguística, ou 59,90% (n=142), e Educação, 30,38% (n=72), revelando que, apesar da expansão do letramento para diversas áreas e disciplinas, a tradição da pesquisa se mantém em programas de pós-graduação nessas duas áreas.

O cálculo da frente de orientadores mais profícuos permitiu verificar a existência de um grupo de 10 docentes com maior número de orientações, respectivamente: Stella Maris Bortoni-Ricardo (5,49%), Angela Kleiman (5,06%), Maria Izabel Santos Magalhães (3,38%), Walkyria Maria Monte Mór (3,38%), Maria do Socorro Oliveira (2,53%), Raquel Salek Fiad (2,12%), Luciene Juliano Simões (1,70%), Maria das Graças Rodrigues Paulino (1,70%), Marilda do Couto Cavalcanti (1,70%), e Roxane Helena Rodrigues Rojo (1,70%).

Em relação ao gênero, constatou-se que, dentre os 150 orientadores, 74,00% (n=111) são mulheres e 26,00% (n=39) homens; quanto aos autores das teses, 82,28% são mulheres (n=195) e 17,72% homens (n=42), o que indica assimetrias de gênero tanto nas orientações quanto na autoria das pesquisas de doutorado sobre letramento.

No Estudo 2, que visou à análise das citações presentes nas teses, notou-se uma média de 142,82 referências de tipos diversificados, como livros, artigos, legislação, resumos, trabalhos apresentados em congressos etc. Entretanto, para este estudo, foram considerados somente os tipos documentais livros, capítulos e artigos científicos, o que resultou na análise de 20.999 referências. Ressalta-se que a baixa qualidade da normalização documental de alguns trabalhos demandou grandes esforços para a padronização e confirmação, em especial, sobre autorias e títulos, o que poderia acarretar erros e desvios no levantamento de dados. Deve-se reforçar, para os pesquisadores, a necessidade de maior rigor na elaboração de citações e referências, sem o qual é possível dificultar ou até mesmo impedir a localização e contabilização dos trabalhos e autores citados.

Ao somar as referências de livros e capítulos, percebe-se que 80,13% das citações (n=16.827) no suporte livro, o que indica a predileção por essa mídia por parte dos autores das teses sobre letramento.

As 11.620 citações de livros correspondem a 5.679 obras, os quais receberam de 1 a 114 citações. O cálculo da frente de livros mais citados mostrou que existe um *corpus* de 84 obras

consideradas mais importantes para os autores das teses sobre letramento, sendo que apenas 35,72% (n=30) foram escritos por autores brasileiros, indicando a baixa prevalência do pensamento brasileiro nas pesquisas sobre o tema, o que deve ser confirmado em futuras investigações que possam ratificar ou até mesmo rebater esses dados, explicitando possíveis motivações.

Pelo estudo dos assuntos dos livros mais citados, notou-se que 27,38% abordam a temática do letramento e os demais giram em torno de assuntos, diversos, como análise do discurso, linguagem e línguas e língua portuguesa.

As 5.207 citações de capítulos correspondem a 3.534 obras, que tiveram de 1 a 55 citações, sendo que a frente de capítulos foi formada por 60 títulos, os quais 53,97% (n=34) foram escritos por autores brasileiros, o que revela um comportamento diferente da citação de livros.

As 4.172 citações de artigos correspondem a 3.323 títulos, os quais receberam de 1 até 34 citações, sendo a frente de artigos formada por 72 obras, as quais 58,34% (n=42) são de autores brasileiros.

A hipótese de que há predominância de autores brasileiros nas frentes de pesquisa foi confirmada somente para os tipos documentais capítulos e artigos; entretanto, considerando que a porcentagem de autores nacionais desses documentos representa um pouco mais da metade das citações e tendo em vista que o tipo documental livro obteve a maior parte das citações, pode-se dizer que há tendência de equilíbrio entre a citação de autores brasileiros e estrangeiros.

Foram mencionados 1.438 periódicos científicos, sendo que o cálculo da frente de periódicos indicou a existência de um grupo de 38 revistas mais profícuas, figurando em destaque *Educação e Sociedade*, com 10,60% das citações (n=155); *Revista Brasileira de Educação*, com 8,42% (n=124); *Trabalhos em Linguística Aplicada*, com 5,98% (n=88); *DELTA Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, com 5,23% (n=77); *Linguagem em (Dis)curso*, com 5,02% (n=74); *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, com 4,21% (n=62); *Cadernos de Pesquisa*, com 4,00% (n=59); *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, com 3,67% (n=54); e *Cadernos Cedes*, com 3,40% (n=50).

Dentre os 38 periódicos da frente, apenas 6 abordam o letramento como escopo temático da publicação como um todo ou de uma das seções: *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, *Scripta: Filologia e Linguística*, *Applied Linguistics*, *Language and Education*, *Intercâmbio e English Teaching: Practice and Critique*. Assim, pode-se afirmar que a maior parte dos artigos citados foram publicados em periódicos não especializados sobre o letramento, mas que englobam esse tema indiretamente.

O Estudo 3 teve como objetivo verificar qual a frente de pesquisa para cada tipo documental e observar o comportamento de crescimento das citações. O cálculo da frente de pesquisa permitiu indicar a quantidade de autores que deve ser considerada a mais citada, separando-os dos autores menos citados. O comportamento do crescimento das citações, estudo realizado em caráter inédito nesta tese, possibilita examinar a curva de aumento e o ponto exato de mudança entre os grupos menos citados e os mais citados. Partindo da ideia de campo científico de Bourdieu (1983), pode-se localizar a luta pelo monopólio do campo nesse ponto intermediário, com os autores da parte de baixo em busca de ascensão e os autores da parte de cima tentando se manter na área conquistada.

Verificou-se que a frente de pesquisa de livros é composta por 60 autores, que foram citados de 26 a 266 vezes. A frente de pesquisa de capítulos é composta de 48 autores que receberam de 14 a 193 citações; já a frente de pesquisa de artigos é formada por 34 autores citados de 10 a 87 vezes. A maioria dos autores das três frentes são da área de Letras e Linguística: 55,00% (n=33) dos autores de livros, 66,67% (n=32) de capítulos e 67,65% (n=23) de artigos. A segunda maior área de afiliação dos autores é a Educação: 18,34% (n=11) de livros, 18,75% (n=9) de capítulos e 17,65% (n=6) de artigos, ressaltando que alguns autores foram contados duas vezes, pois contribuem notoriamente em mais de um campo científico.

Notou-se que a matriz teórico-conceitual das teses sobre letramento depositadas na BDTD é interdisciplinar, com ênfase na Linguística e na Educação, respectivamente, e subsídio dos campos da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Semiótica, História, Psicanálise, Comunicação e Ciência da Informação. Assim, percebeu-se que tais disciplinas formam as dimensões disciplinares dos estudos sobre letramento, que Kern (2009) descreveu como bases linguística (Linguística), cognitivas (Psicologia) e socioculturais (Sociologia, Antropologia, Semiótica, História etc.). Os dados levantados neste trabalho permitem concluir que, além dessas três dimensões disciplinares, as pesquisas brasileiras sobre letramento também possuem uma quarta base sustentada pela área de Educação.

Vale ressaltar que, entre os dez textos citados por Mortatti (2004) como os primeiros trabalhos brasileiros representativos sobre letramento (Quadro 1 da seção 2.1), apenas 1 não apareceu entre os mais citados: o capítulo *Alfabetismo e atitudes*, de Ribeiro, o que indica a importância das pesquisas pioneiras sobre letramento na construção das teses de doutorado sobre o tema. Além de pioneiros, tais títulos podem ser considerados clássicos da literatura científica brasileira sobre letramento.

O cálculo do crescimento da produtividade dos autores permitiu notar o ponto exato de mudança do grupo menos produtivo para o mais produtivo. Para o tipo documental livro,

percebeu-se que o grupo de autores mais citados é formado por 192 nomes que receberam a partir de 10 citações. Para os capítulos, notou-se um grupo de 120 autores mais citados, que tiveram a partir de 7 citações. Em relação aos artigos, verificou-se que há um grupo de 50 autores que foram citados a partir de 9 vezes.

É razoável afirmar que a Função Logarítmica natural (\ln) pode ser utilizada para o cálculo da frente de pesquisa, substituindo o método tradicional que emprega a raiz quadrada do total de autores que, apesar da sua simplicidade, costuma gerar números não inteiros e exigir aproximações de valores. A \ln é capaz de indicar a quantidade exata de autores da frente de pesquisa em números inteiros, agregando precisão aos procedimentos.

Foram feitos cálculos para verificar se há *outliers*, ou seja, autores que se sobressaem recebendo maior quantidade de citações que os demais autores da frente de pesquisa. Para o tipo documental livro, figuram em destaque, respectivamente, Bakhtin (n=266 citações); Freire (n=256); Kleiman (n=196); Soares (n=185); Street (n=181); e Vigotsky (n=177). Em relação aos capítulos, os *outliers* são Kleiman (n=193 citações); Rojo (n=91); Marcuschi (n=83); Street (n=81); e Soares (n=77). Os *outliers* de artigos são Soares (n=87 citações); Street (n=84); e Kleiman (n=82).

Somando-se as três frentes de pesquisa, observou-se que 10 autores aparecem em todas e, quando classificados, figuram, respectivamente, da seguinte forma: Kleiman (n=471 citações); Soares (n=349); Street (n=346); Rojo (n=216); Barton (n=203); Marcuschi (n=198); Gee (n=194); Moita Lopes (n=130); Heat (n=108); e Bortoni-Ricardo (n=95). É importante ressaltar que 4 autores receberam mais de 300 citações, ou seja, no mínimo 1,43% do total das 20.999 citações analisadas: Kleiman (n=471 citações); Soares (n=349); Street (n=346); e Bakhtin (n=314).

É razoável afirmar que os *outliers* são os grande influenciadores das pesquisas brasileiras de doutorado na temática do letramento e que o estudo e o entendimento desse campo e de sua produção científica não pode se dar sem a compreensão desses pensadores. Os cálculos das frentes de pesquisa e dos *outliers* permitiram identificar a distribuição do capital científico puro descrito por Bourdieu (2004), em um período de 20 anos, pois revelaram a posição que cada agente possui na estrutura e sua relação com os demais agentes.

Ao concluir essa tese, tem-se a convicção de que as metodologias empregadas permitiram cumprir plenamente os objetivos propostos, pois foi possível o levantamento de indicadores que auxiliaram na compreensão da constituição do campo científico sobre letramento no Brasil, na identificação de sua frente de pesquisa e de seu quadro teórico de referência. Entretanto, ressalta-se que, devido aos recortes utilizados (base de dados escolhida, período de tempo

abrangido etc.) e do tempo disponível para a elaboração da pesquisa, é normal que algumas lacunas se apresentem, as quais podem ser preenchidas em futuras pesquisas. É necessário esclarecer que, por ser uma pesquisa exploratória e de cunho inédito, este trabalho visa a levantar questões e apontar recortes que podem merecer mais atenção futuramente, servindo como um ponto inicial embasado cientificamente para investigações que utilizem a análise bibliométrica ou não.

Tendo como base os livros, capítulos, artigos e periódicos mais citados aqui apontados, é possível a realização de futuros trabalhos que deem conta de verificar a vida média e a obsolescência da literatura, a fim de compreender como se dá a taxa de envelhecimento desses documentos. Assim, pode-se observar, tanto nas teses aqui analisadas como também em outros *corpora*, a quantidade de citações obtidas por ano e a ‘idade’ desses documentos. Isso permitiria compreender por quanto tempo cada documento costuma ser citado, quais as épocas em que cada um teve seu ápice de citação e como se dá o aumento e o decréscimo de referências às obras.

Outra pesquisa que pode ser realizada é a análise das razões de citação, ou seja, tendo como base os autores mais citados aqui indicados, pode-se verificar quantas vezes e em que locais dos textos (referencial, discussão, procedimentos metodológicos etc.) os autores foram mencionados, além de observar o motivo de suas menções: construção de referencial, definições, razões históricas, refutações etc.

Para as futuras pesquisas bibliométricas sobre esse tema, recomenda-se abarcar, também, as dissertações no *corpus* analisado; entretanto, como a quantidade de trabalhos de mestrado sobre letramento é muito grande, sugere-se que seja feito um recorte temático mais específico, como letramento digital ou acadêmico, por exemplo. A comparação entre dados de trabalho de mestrado e de doutorado poderá revelar outros aspectos no quadro teórico de referência.

Como recomendações para pesquisas bibliométricas em geral, aconselha-se que o bibliometrista tenha domínio das metodologias da bibliometria, da estatística básica e também da temática ou área disciplinar abrangida, pois o conhecimento do referencial teórico, autores, títulos, periódicos etc., é essencial durante os procedimentos, especialmente no que se refere à normalização documentária, identificação de possíveis homônimos, diferenciação de obras e periódicos com títulos idênticos etc. O desconhecimento da área temática não impede a realização de análises bibliométricas, mas pode atrasar o andamento do trabalho e acarretar grande quantidade de erros nos dados obtidos. Outro conselho é sempre recorrer ao referencial teórico e metodológico da Ciência da Informação para a resolução de desafios que possam aparecer durante os procedimentos bibliométricos, mesmo que não sejam usuais. A utilização

da análise documental e do modelo conceitual dos *Functional Requirements for Bibliographic Records* nesta tese, por exemplo, mostraram-se soluções eficazes e cientificamente embasadas para a leitura dos textos do *corpus* e para evitar a dispersão da contagem das referências que apresentam edições, datas, traduções e versões diversas.

Retomando Soares (2016c), segundo a qual definir letramento é uma tarefa controversa, pois uma concepção aceita como universal é impossível, salienta-se que esta tese não teve como objetivo a definição do conceito, mas logrou identificar a estrutura que forma o campo científico do letramento, pela identificação de sua frente de pesquisa por intermédio de indicadores que permitiram delinear seu quadro teórico de referência e a composição das frentes dos seus principais autores e textos científicos.

REFERÊNCIAS

- AHMED, T. et al. Highly cited old papers and the reasons why they continue to be cited: part II: the 1953 Watson and Crick article on the structure of DNA. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 61, n. 2, p. 147-156, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/B%3ASCIE.0000041645.60907.57>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- AHMED, T. et al. Highly cited old papers and the reasons why they continue to be cited: part II: the 1953 Watson and Crick article on the structure of DNA. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 61, n. 2, p. 147-156, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/B%3ASCIE.0000041645.60907.57>>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil: dos alfabetismos aos multiletramentos. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/8032/5305>>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ALMEIDA, Luciana da Silva. **Livro didático de alfabetização e letramento: uma análise bibliométrica das produções acadêmicas**. 2018. 89 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem)–Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goitacazes, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_a3ec16b69d0b0451203b0196908572ac>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ARAÚJO, Carlos A. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/3707/3495>>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- ARRIBALZAGA, Eduardo B. El factor de impacto o el impacto de factores. **Revista Chilena de Cirugía**, Santiago, v. 57, n. 3, p. 269-274, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3455/345531911017.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 12676**: métodos para análise de documentos, determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação. Rio de Janeiro, 1992.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **RBP AE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68576/39684>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 13-84.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947/pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BARTON, David. Talking about literacy. In: _____. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2nd ed. Malden: Blackwell, 2007. p. 10-32.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BITTAR, Marisa; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 655-674, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BONINI, Adair. Qualis de Letras/Linguística: uma análise de seus fundamentos. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 141-159, nov. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/45>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39).

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAGA, Gilda Maria. Relações bibliométricas entre a frente de pesquisa (research front) e revisões da literatura: estudo aplicado a Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 9-26, 1973.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. Disponível em: <eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/25321/pdf_56>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRAMBILLA; Sônia Domingues Santos; VANZ; Samile Andréa de Souza; STUMPF, Ida Regina C. Mapeamento de um artigo produzido na UFRGS: razões das citações recebidas. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. esp., 1º sem., 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11nesp1p195>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, [2000].

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BUFREM, Leilah Santiago; PRATES, Yara. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n2/28551>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BURRELL, Quentin; ROUSSEAU, Ronald. Fractional counts for authorship attribution; a numerical study. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 46, issue 2, p. 97-102. Mar. 1995. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291097-4571%28199503%2946%3A2%3C97%3A%3AAID-ASI3%3E3.0.CO%3B2-L>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CADAMURO, Liz. **História da Educação no Brasil: um estudo bibliométrico de teses e dissertações**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de São Carlos, de São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2584>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CAFARDO, Rafaela. País só deve dominar Leitura em 260 anos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2018, 03h00min. Seção .Edu. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-so-deve-dominar-leitura-em-260-anos,70002206631>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CAPES. Resultado da Avaliação Quadrienal 2017. 2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan/mar 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CISLAK, Aleksandra; FORMANOWICZ, Magdalena; SAGUY, Tamar. Bias against research on gender bias. **Scientometrics**, v. 115, i. 1, p. 189-200, Apr. 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-018-2667-0>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CÓDIGO de catalogação anglo-americano. 2. ed. Revisão de 2002. São Paulo: FEBAB, Imprensa Oficial, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabela 2.9.3**: número de bolsas-ano por grande área segundo o sexo do bolsista. 2018. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/documents/10157/4000bfac-aca3-470e-b182-dc29e0073987>>. Acesso em: 09 nov. 2018. Tabela 2.9.3.

CORTE de orçamento deixa ciência em situação calamitosa, diz presidente da Finep. **Época Negócios**. 11 ago. 2018. Atualizada às 10h18 por Estadão. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/08/corte-de-orcamento-deixa-ciencia-em-situacao-calamitosa-diz-presidente-da-finep.html>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CRISTOFOLINI; Marcia Nagel; KOERNER, Rosana Mara. O letramento na concepção e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT10_635.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

DAHLBERG, Ingetraut. Teoria do Conceito. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 101-107, 1978.

ELLEGAARD, Ole. The application of bibliometric analysis: disciplinary and user aspects. **Scientometrics**, v. 116, issue 1, p 181-202, July 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-018-2765-z>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FERREIRA, Alessandro; BARREIRA, Gabriel. Alerj aprova prorrogação do estado de calamidade no RJ. **G1**, Rio de Janeiro, 23/05/2017, 16h16min. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/alerj-aprova-prorrogacao-do-estado-de-calamidade-no-rj.ghtml>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **DataGramZero**, v. 11, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun10/Art_05.htm>. Acesso em: 01 ago. 2014.

- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/658/469>>. Acesso em 29 out. 2018.
- FURQUIM, Leila Aparecida Corte Volpini. **O papel pedagógico do tutor de EAD: uma abordagem bibliométrica baseada no banco de teses da CAPES**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de São Carlos, de São Carlos, 2010.
- GARCIA GUTIERREZ, Antonio Luis. **Linguística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social**. Barcelona: Mitre, 1984.
- GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 3th ed. Abingdon; New York: Routledge, 2008.
- GEE, James Paul. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London; New York: Routledge, 2000. p. 180-195.
- GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES. Atualizado em 23 mar. 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 24 out jul. 2018.
- GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Bruna Angélica. **Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)—Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- GORBEA PORTAL, Salvador. **El modelo matemático de Lotka: su aplicación a la producción científica latinoamericana en ciencias bibliotecológica y de la información**. México, DF: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2005.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 367-399, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA

INFORMAÇÃO, 6., 2005. **Anais...** Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <http://www.cinform-anteriores.ufba.br/vi_anais/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GUIMARÃES, Isac Pimentel et al. Avaliação da pós-graduação no Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós. **Quaestio**: revista de estudos de educação, v. 17, n. 1, p. 87-119, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2233>>. Acesso em: 24 out. 2018.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 - 2009)**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1285/1/MARCIA%20CAMPOS%20MORAES%20GUIMARAES.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2018.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIĆ, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. New York, Routledge, 2000. p. 16-34.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, Roger et al. (Orgs.). **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge; Open University Press, 2002. v. 1. p. 176-187.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. **O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa**. 249 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Carlos, São Carlos, 2007.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Reflexões em torno da pesquisa e da produção do conhecimento em educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 49, p. 45-70, mar. 2013. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640320>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. Análise de citações da produção científica em educação física da região Nordeste do país. In: CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. C.; TAFFAREL, C. **Produção do conhecimento na educação física no nordeste brasileiro**. Campinas: Librum, 2017. p. 38-77.

HEAT, Shirley Brice. What no bedtime story means; narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

HEINZ, Denise Pollnow; KOERNER, Rosana Mara. O letramento para os professores alfabetizadores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 39-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/791/665>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

HENSCHER, Natália dos Santos. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152372>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Agência IBGE notícias, 18 mai. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

ITAQUI, Evelyse Ramos; TRINDADE, Iole Maria Faviero. O Estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento no Rio Grande do Sul (1961-2006). In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2007. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/58214>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Logoteca).

JARNEVING, Bo. A comparison of two bibliometric methods for mapping of the research front. **Scientometrics**, v. 65, n. 2, p. 245-263, 2005. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11192-005-0270-7.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1993.

KERN, Richard. **Literacy and language learning**. 10th ed. Oxford: Oxford University Press, 2009. (Oxford applied linguistics).

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 15-61. (Letramento, educação e sociedade)

LEYDESDORFF, Loet; WOUTERS, Paul; BORNEMANN, Lutz. Professional and citizen bibliometrics: complementarities and ambivalences in the development and use of indicators - a state-of-the-art report. **Scientometrics**, v. 109, issue 3, p. 2129-2150, Dec. 2016. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11192-016-2150-8.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100207&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 out. 2018.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **Revista Gênero**,

Niterói, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em:

<www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/743>. Acesso em: 09 nov. 2018.

LISKA, Geraldo José Rodrigues; RIBEIRO, Luciana Maria Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua articulação com a legislação para a formação inicial do professor de língua portuguesa. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 3, n. 1, p. 81-108, 2017.

Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/686>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vania. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais...** Caxambu: MG, 2005.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109-129.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MAROLDI, Alexandre Masson. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações**. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9451>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MAROLDI, Alexandre Masson et al. Para além das autorias: nova aplicação para os estudos de frente de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018. **Anais eletrônicos...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <<http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/view/991>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MARTINIAK, Vera Lucia; KUBASKI, Luciana. A concepção dos professores alfabetizadores acerca da alfabetização e do letramento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2013. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9090_5443.pdf. Acesso em: 03 ago. 2018.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MERTON, Robert King. The Mathew effect in science. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56-63, jan. 1968. Disponível em: <<http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MONTENEGRO, Rosilene Dias; GONÇALVES, Hugo Feitosa; SILVA, Alla Gustavo Freire da. Desenvolvimento e gênero: indicadores da participação das mulheres na ciência e tecnologia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 8., 2017, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. p. [1-13]. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16798>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MORITZ, Gilberto de O. et al. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 3-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Unesp, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos, Série Educação).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/69>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 6-31, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewFile/4086/1616>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/BJPE/article/view/v3n2_3>. Acesso em: 24 out. 2018.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667/1873>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

OLIVEIRA, Silas Marques. A lei de Lotka sobre a produtividade dos autores: aplicabilidade do quadrado inverso. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.

13, n. 2, p. 207-233, 1984. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/10001>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2010, v. 10, n. 2, abr./jun. Disponível em: em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829613008>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

OLIVEIRA, Rafaela Luiza Klitzke de. **A alfabetização e o letramento: olhares da produção acadêmica nacional**. 44 f. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1230>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

OPPENHEIM, Charles; RENN, Susan. Highly cited old papers and the reasons why they continue to be cited. **Journal of the American Society for information science**, v. 29, issue 5, p. 225-231, Sep. 1978. Disponível em: em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/toc/10974571/1978/29/5>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. Pesquisas sobre letramento no Brasil: aproximações reflexivas sobre o tema. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, **Anais eletrônicos...** Natal, RN: SIGET, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20A.%20Pasquotte%20Vieira%20\(UNICAMP-IEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20A.%20Pasquotte%20Vieira%20(UNICAMP-IEL).pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: <<seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8961/10285>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

PIETRUCHA, Jacek. Country-specific determinants of world university rankings. **Scientometrics**, v. 114, issue 3, p. 1129-1139, Mar. 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2634-1>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. Lei de Bradford: uma reformulação conceitual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1983. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/8049>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

PIWOWAR, Heather et al. The state of OA: a large-scale analysis of the prevalence and impact of open access articles. **PeerJ**, v. 6, e4375, p. 1-23, Aug. 2017. Disponível em: <<https://peerj.com/articles/4375.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

POTTER, William Grey. Lotka's law revisited. **Library Trends**, v. 31, p. 21-39, 1981.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)—Universidade Federal de

São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8830>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. **Alfabetização**: o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251208>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

RIBEIRO, Daniella Borges. Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 37-60, ago./dez. 2016. Disponível em:

<<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/3048>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

RIGOLIN, Camila Carneiro Dias; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 143-170, maio 2013. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. Concepções de linguagem em marxismo e filosofia da linguagem. **Pró-Discente**: Caderno de Produções Acadêmico-científicas do Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, v. 17, n. 1, p. 62-71, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5789/4231>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930/1973. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? 2007. Versão revisada da intervenção feita à Mesa ‘Crítica Epistemológica Feminista’ durante o X Encontro da REDOR (NEIM/UFBA, Salvador, 29 de outubro a 1 de novembro de 2001). Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em:

<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SERRANO, Ana Cristina Rodrigues. **O Estado do Conhecimento sobre a aquisição da escrita no Brasil**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_85446216b93ab4348efaa45871a99f2f>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Dávilla Vieira Odízio da; MAROLDI, Alexandre Masson; LIMA, Luís Fernando Maia. Outliers na lei do elitismo. **Em questão**, Porto Alegre, v. 20, n.3, ed. esp., 2014. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/download/49088/32976>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVA, Rosemary Cristina da. **Produção científica em Sociologia da Educação: estudo bibliométrico do Banco de Teses da Capes**. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em educação)—Universidade Federal de São Carlos, de São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2327?show=full>>. Acesso em: 16 out. 2018.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Contornos dos letramentos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 279-287, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; GUIMARÃES, Elton Viera; MEDEIROS, Ivanildo Alves. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100159&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SILVEIRA, Murilo Artur Araújo da; CAREGNATO, Sônia Elisa. Estudo das razões das citações na Ciência da Informação: proposta de classificação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2014, **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, ECI; UFMG, 2014. Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt7>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SOARES, Magda. O que é letramento? In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. p. 13-25.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b. p. 27-60.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2016c. p. 61-124.

SOBRE A BDTD. 2018. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/a-bdttd>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. Qualis: a construção de um indicador para os periódicos na área da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SPERRHAKE, Renata; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetização e alfabetismo/letramento: mapeando teses e dissertações produzidas no Rio Grande do Sul entre 1975 e 2006. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUCRS, 10., 2009. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/70591-RENATASPERRHAKE.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

STREET, Brian V. Struggles over the meaning(s) of literacy. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIĆ, Roz (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, c1993. p. 15-25.

STREET, Brian V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, May 2003.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

STREET, Brian V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tempos: ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 30, p. 41-69, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545099002>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2018.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. (Lingua[gem]).

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 85-162.

STUEPP, Angelita Maria Gambeta. **Concepções de alfabetização e letramento**: o que dizem os professores formadores. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2010. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/345222_1_1.PDF>. Acesso em: 03 ago. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências)–Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

TOL, Richard S. J. Credit where credit's due: accounting for co-authorship in citation counts. **Scientometrics**, v. 89, issue 1, p. 291-299, Oct. 2011. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11192-011-0451-5.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

TRIFUNAC, Mihailo D. On publication rates in earthquake engineering. **Soil Dynamics and Earthquake Engineering**, v. 25, p. 413-420, 2005. Disponível em: <citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.548...T>. Acesso em: 09 nov. 2018. 22.9.3.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; ITAQUI, Evelyse Ramos ; COSTA, Luiza da Sillva. As pesquisas de alfabetização e alfabetismo/letramento em foco. In: CONGRESSO DE LEITURA, 16., 2007, **Anais eletrônicos...** Campinas: ALB, 2007. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30274/000646285.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

VANTI, Nadia Aurora Peres. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19 jun. 2017.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS,

Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59. (Letramento, educação e sociedade).

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

WAINER, Jacques; VIEIRA, Paula. Avaliação de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq e medidas bibliométricas: correlações para todas as grandes áreas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 60-78, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n2/05.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

ANEXO A – teses que compõem o *corpus* de pesquisa

Autor	Título	Orientador	IES	Programa de Pós-graduação	Ano de defesa
Ivani Aparecida Pereira	A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas	Angela B. Kleiman	Unicamp	Ciências	1997
Angela Carrancho da Silva	Karytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sob a ótica bilíngue	Afira Vianna Ripper	Unicamp	Educação	2000
Samuel Pereira Campos	Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do movimento sem-terra em escola pública de assentamento de reforma agrária	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística aplicada	2003
Simone Bueno Borges Silva	Formação de professores e PCN: Um olhar sobre a leitura e o material de leitura	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística aplicada	2003
Neiva Maria Jung	Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue	Pedro de Moraes Garcez	UFRGS	Letras	2003
Maria Zélia Versiani Machado	A literatura e suas apropriações por leitores jovens	Maria das Graças Rodrigues Paulino	UFMG	Educação	2003
Patrícia Corsino	Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Sonia Kramer	PUC-Rio	Educação	2003
Iveuta de Abreu Lopes	Cenas de letramentos sociais	Judith Chambliss Hoffnagel	UFPE	Linguística	2004
Cristina Maria Rosa	O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada	Malvina do Amaral Dorneles	UFRGS	Educação	2004
Roberval Teixeira e Silva	Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos	Maria Carmelita Pádua Dias	PUC-Rio	Letras	2001
Arlete Maria Feijó Salcides	Histórias de trabalhadores rurais se cruzando no passado e no presente: alfabetização de adultos: uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados"	Nilton Bueno Fischer	UFRGS	Educação	2005

Regina Celi Mendes Pereira da Silva	Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª série	Abuêndia Padilha Peixoto Pinto	UFPE	Linguística	2005
Maria Angélica Lauretti Carneiro	A prática de reflexão metadiscursiva: desenvolvimento de leitura do professor em formação	Sylvia Bueno Terzi	Unicamp	Linguística aplicada	2005
Heloísa de Oliveira Macedo	O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos	Edwiges Maria Morato	Unicamp	Linguística	2005
Ivani Rodrigues Silva	As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”	Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	Linguística aplicada	2005
Maria de Fátima Teixeira Barreto	O tempo vivido pelo alfabetizando adulto nas aulas de Matemática	Maria Aparecida Viggiani Bicudo	UNESP	Educação Matemática	2005
Eliana Ribeiro da Silva	Leitura da palavra e Leitura do mundo: os desafios da leiturização na universidade	Antônio Chizzotti	PUC-SP	Educação	2005
Claudia Graziano Paes de Barros	Compreensão ativa e criadora - uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso	Roxane Helena Rodrigues Rojo	PUC-SP	Linguística aplicada	2005
Marta Passos Pinheiro	Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”	Maria das Graças Rodrigues Paulino	UFMG	Educação	2006
Wagner Rodrigues Silva	Construção de aprendiz de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso	Inês Signorini	Unicamp	Linguística aplicada	2006
Elsa Midori Shimazaki	Letramento em jovens e adultos com deficiência mental	Maria Sílvia Cárnio	USP	Educação	2006
Sheila Oliveira Lima	Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor	Claudemir Belintane	USP	Educação	2006
Cássia Lobão Assis	Vivências com a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula	José Coelho Sobrinho	USP	Ciências da Comunicação	2005
Cynthia Regina Fischer	Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital	Rosinda de Castro Guerra Ramos	PUC-SP	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2007
Heloísa Andréia Vicente de Matos	Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores	Sérgio Antônio da Silva Leite	Unicamp	Educação	2007
Marcelo El Khouri Buzato	Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital	Denise Bértoli Braga	Unicamp	Linguística aplicada	2007

Adriana Fischer	A construção de letramentos na esfera acadêmica	Nilcéa Lemos Pelandré	UFSC	Linguística	2007
Maristela Pereira Fritzen	“Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben”: bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do brasil	Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	Linguística aplicada	2007
Cláudia Lemos Vóvio	Entre discursos sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos	Angela Kleiman	Unicamp	Linguística aplicada	2007
Cláudia Lopes Nascimento Saito	Nas teias do sentido do Homem-Aranha II: um estudo do gênero discursivo “adaptação oficial de filme em quadrinhos”	Sílvio de Santana Júnior	UNESP	Letras	2007
Ana Maria de Oliveira Paz	Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Linguística Aplicada	2008
Alzir Oliveira	O latim, uma língua morta? Uma metáfora em análise. (O olhar da Linguística Aplicada e suas implicações para o ensino)	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Letras	2008
Alberto Santos Arruda	Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento	Alina Galvão Spinillo	UFPE	Psicologia	2008
Ana Elisa Ribeiro	Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais	Carla Viana Coscarelli	UFMG	Linguística	2008
Ana Cláudia Fidelis	Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura	Maria Augusta Bastos de Mattos	Unicamp	Linguística aplicada	2008
Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco	Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2008
Fernando Frochtengarten	Caminhando sobre fronteiras: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes	Ecléa Bosi	USP	Psicologia	2008
Valéria Aparecida Bari	O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu	Waldomiro de Castro Santos Vergueiro	USP	Ciência da Comunicação	2008
Rute Izabel Simões Conceição	O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em Letras	Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	USP	Letras	2008
Glauce Rocha de Oliveira	Sobre o azul do mar: virtualidades reais e reais virtuais	Lynn Mario Trindade Menezes de Souza	USP	Letras	2008

Déborá Castilho Duran Prieto Negrão de Souza	Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações	Marta Kohl de Oliveira	USP	Educação	2008
Bárbara Olímpia Ramos de Melo	Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos	Maria Elias Soares	UFC	Linguística	2009
Flaminio de Oliveira Rangel	Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma	José Armando Valente	PUC-SP	Educação	2009
Ivete Janice de Oliveira Brotto	Alfabetização: um tema, muitos sentidos	Gilberto de Castro	UFPR	Educação	2009
Maria José Francisco de Souza	Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais	Maria das Graças R. Paulino	UFMG	Educação	2009
Nádie Christina Ferreira Machado	Estudo das trajetórias de letramento em curso de educação a distância: o texto, o papel e a tela do computador	Marie Jane Soares Carvalho	UFRGS	Informática na Educação	2009
Luciana Piccoli	Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem	Maria Helena Degani Veit	UFRGS	Educação	2009
Lúcia Barcelos	A tela do computador como suporte de texto: novas práticas de leitura e escrita na escola	Sérgio Roberto Kieling Franco	UFRGS	Educação	2009
Ana Lúcia Silva Souza	Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2009
Maria Cristina Silva Tempesta	Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão	Ana Lúcia Guedes Pinto	Unicamp	Educação	2009
Clecio dos Santos Bunzen Júnior	Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2009
Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres	A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento	Sylvia Bueno Terzi	Unicamp	Linguística Aplicada	2009
Márcia Regina Terra Silva	Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês	Roxane Helena Rodrigues Rojo	Unicamp	Linguística Aplicada	2009
Márcia Martins Castaldo	Redação no vestibular: a língua cindida	Sílvia de Mattos Gasparian Colello	USP	Educação	2009
Angelita Mendes	Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos	Gláucia d'Olim Marote Ferro	USP	Educação	2009

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	Marieta Lucia Machado Nicolau	USP	Educação	2009
Jaqueline de Moraes Fiorelli	Práticas de letramento na Rede Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria	Norma Seltzer Goldstein	USP	Letras	2009
Maria de Fátima Berenice Da Cruz	Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoanhenses	Dinéa Maria Sobral Muniz	UFBA	Educação	2009
Paula Cristina De Almeida Rodrigues	O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental	Maria Lúcia Castanheira	UFMG	Educação	2010
Vânia Aparecida Costa	Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção	Marildes Marinho	UFMG	Educação	2010
Suzana dos Santos Gomes	Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares	Maria Lúcia Castanheira	UFMG	Educação	2010
Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE	Educação	2010
Júlia Antônia Maués Corrêa	A professora leitora na Amazônia: identidades, narrativas e travessias	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2010
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos teórico-metodológicos de língua portuguesa, do curso de pedagogia	Roseli Aparecida Cação Fontana	Unicamp	Educação	2010
Rosana Cristina da Cunha	Jornal escolar: raio de ações, rede de significações: reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2010
Janete Silva dos Santos	Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial	Carmen Zink Bologhini	Unicamp	Linguística Aplicada	2010
Rogéria Costa de Paula	“Não quero ser branca não. Só quero um cabelo bom, cabelo bonito!” Performances de corpos/cabelos de adolescentes negras em práticas informais de letramento	Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	Linguística Aplicada	2010
Anderson de Carvalho Pereira	Mito e autoria nas práticas letradas	Leda Verdiani Tfouni	USP	Ciências	2010

Leoneide Maria Brito Martins	Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-letramento: 2005/2009	Maria do Rosário Longo Mortatti	UNESP	Educação	2010
Elisa Maria Pinheiro de Souza	Letramento digital: um estudo sobre a formação de discentes do Curso de Letras da UEPA	Maria Aparecida C. Mamede Neves	PUC-RIO	Educação	2010
Claudia Hilsdorf Rocha	Propostas para inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos	Roxane Helena Rodrigues Rojo	Unicamp	Linguística Aplicada	2010
Adilson do Rosário Toledo	Desenvolvimento de interlíngua na aprendizagem da língua materna de crianças em fase inicial de escolarização	Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	UEL	Estudos da Linguagem	2011
Cláudia Valéria Doná Hila	Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa	Elvira Lopes Nascimento	UEL	Estudos da Linguagem	2011
Giane Bezerra Vieira	Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente	Maria Estela Costa Holanda Campelo	UFRN	Educação	2011
Rosinete Barbosa Guedes	As práticas letradas e não letradas no Programa Brasil Alfabetizado em campina grande – PB	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	UFPB	Linguística	2011
Gabriela Medeiros Nogueira	A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	Eliane Peres	UFPEL	Educação	2011
Ediléa Félix Corrêa	Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital	Sandra Madureira	PUC-SP	Linguística Aplicada	2011
Julianna Silva Glória	Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG	Educação	2011
Zulmira Medeiros Roque	Letramento digital em contextos de autoria na internet	Silvania Sousa do Nascimento	UFMG	Educação	2011
Juçara Benvenuti	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular	Luciene Juliano Simões	UFRGS	Linguística Aplicada	2011
Gilmara Teixeira Barcelos	Tecnologias na prática docente de professores de matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet	Liliana Maria Passerino	UFRGS	Informática na Educação	2011
Ivan Ferrer Maia	No jardim dos letramentos: tomadas de consciência e poéticas em rede na cultura da convergência	José Armando Valente	Unicamp	Artes	2011

Cristiane Denise Vidal	Multimodalidade e traduções funcionais para investigar a aquisição de segunda língua em gamers	Markus J. Weininger	UFSC	Estudos da Tradução	2011
Lilian Abram dos Santos	Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar Wajãpi	Terezinha Machado Maher	Unicamp	Linguística Aplicada	2011
Andréa Machado de Almeida Mattos	O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania	Walkyria Monte Mór	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2011
Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa	Multiletramentos em aulas de LI no Ensino Público: transposições e desafios	Walkyria Monte Mór	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2011
Sheila Alves de Almeida	Interações e práticas de letramento mediadas pela revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula	Marcelo Giordan	USP	Educação	2011
Marlene de Almeida Augusto de Souza	Investigando as questões globais e locais de dois cursos de letars-inglês [sic]	Walkyria Monte Mór	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2011
Cristina Arcuri Eluf Kindermann	Nova interface pedagógica: linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa	Stella Esther Ortweiler Tagnin	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2011
Simone Batista da Silva	Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa	Walkyria Monte Mór	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2011
Keity Cassiana Seco Bruning	A semiótica e o ensino da canção: uma experiência rumo ao multiletramento	Loredana Limoli	UEL	Estudos da Linguagem	2012
Maria Nívia Dantas	Mundos de letramento e agência na construção da identidade de seminaristas católicos	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Linguística Aplicada	2012
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos	Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Linguística Aplicada	2012
Elisa Maria Dalla-Bona	Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental	Leilah Santiago Bufrem	UFPR	Educação	2012

José Carlos Fernandes	O leitor e a cidade: caminhos e descaminhos da leitura e da literatura entre pessoas com baixa exposição à escola	Marta Morais da Costa	UFPR	Letras	2012
Ana Cláudia Oliveira Silva	Mediação tecnológica e uso da língua inglesa em dois contextos universitários brasileiros	Ricardo Augusto de Souza	UFMG	Linguística Aplicada	2012
Simone Daise Schneider	Concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância	Luciene Juliano Simões	UFRGS	Linguística Aplicada	2012
Thaise da Silva	Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010)	Iole Maria Faviero Trindade	UFRGS	Educação	2012
Darlize Teixeira Mello	Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?	Iole Maria Faviero Trindade	UFRGS	Educação	2012
Carmen Ângela Lazarotto	Letramento e alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização em português e espanhol	Luciene Juliano Simões	UFRGS	Letras	2012
Paula Alves de Aguiar	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura	Nilcéa Lemos Pelandré	UFSC	Educação	2012
Leila Cristina Borges da Silva	Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional	Ana Lúcia Guedes-Pinto	Unicamp	Educação	2012
Roberto Bezerra da Silva	Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa	Walkyria Maria Monte Mór	USP	Letras	2012
Daniel de Mello Ferraz	Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos	Walkyria Maria Monte Mór	USP	Letras	2012
Ana Paula Martinez Duboc	Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês	Walkyria Maria Monte Mór	USP	Letras	2012
Rosângela Conceição de Souza	Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais” em busca de uma prática libertadora	Anna Maria G. Carmagnani	USP	Letras	2012
Margarete Fátima Pauletto Sales e Silva	Mobilização da escrita no mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação	Valdir Heitor Barzotto	USP	Educação	2012

Suely Shibao	A leitura da tira de quadrinhos: para uma gramática contrastiva do não verbal com o verbal	Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	UERJ	Letras	2012
Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual	Rosana Glat	UERJ	Educação	2013
Ana Maria Pereira Lima	Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa	Maria Elias Soares	UFC	Linguística	2013
Regina Cláudia Pinheiro	Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual	Júlio Araújo	UFC	Linguística Aplicada	2013
Marcelo José da Silva	Do presencial ao virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de literatura	Regina Helena Machado Aquino Corrêa	UEL	Letras	2013
Ana Paula Pinheiro da Silveira	O jogo da leitura e a leitura do jogo: semiótica, games e ensino	Loredana Limoli	UEL	Estudos da Linguagem	2013
Henrique Eduardo de Sousa	Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no ensino médio	João Gomes da Silva Neto	UFRN	Linguística Aplicada	2013
Daniel Amadei Gonçalves Barbiellini	A confluência do currículo na criação de textos audiovisuais: uma proposta de uso dos meios para as (i)mediações	Fernando José de Almeida	PUC-SP	Educação	2013
Madeline Gurgel Barreto Maia	Alfabetização matemática: aspectos concernentes ao processo na perspectiva de publicações brasileiras	Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão	PUC-SP	Educação Matemática	2013
Elizabeth Guzzo de Almeida	Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol	Ana Cristina Fricke Matte	UFMG	Linguística Aplicada	2013
Rivânia Maria Trotta Sant'Ana	Letramento, escrita de si e identidade: um estudo de caso	Luiz Francisco Dias	UFMG	Estudos Linguísticos	2013
Maria de Lourdes Santos Ferreira	Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil	Maria Zélia Versiani Machado	UFMG	Educação	2013
Ângela Cogo Fronckowiak	Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético	Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS	Educação	2013
Marília Forgearini Nunes	Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido	Analice Dutra Pillar	UFRGS	Educação	2013
Ana Helena Ithamar Passos	Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013	Denise Pini Rosalem da Fonseca	PUC-Rio	Serviço Social	2013

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos	Mineração textual e produção de <i>fanfictions</i> : processos desencadeadores de oportunidades de letramento no ensino de língua estrangeira	Eliseo Berni Reategui	UFRGS	Informática na Educação	2013
Elaine Milmann	Poética do letramento: problemas de escrita um enfoque da psicopedagogia na educação inclusiva	Simone Zanon Moschen	UFRGS	Educação	2013
Gilmar Luis Mazurkiewicz	Educação a distância e a literacia digital no processo de formação continuada de professores	José André Peres Angotti	UFSC	Educação Científica e Tecnológica	2013
Elaine Botelho Corte Fernandes	“Aqui é o lugar do surdo. E põe essa imagem mais pra lá”: línguas, representações e territórios em práticas de letramento de uma comunidade surda em contexto religioso ouvinte	Marilda do Couto Cavalcanti	Unicamp	Linguística Aplicada	2013
Aline Maria Pacífico Manfrim	Contribuições do conceito “práticas de letramento” para a compreensão do uso e do sentido da língua materna na escola municipal de ensino fundamental amorim lima	Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística Aplicada	2013
Ruberval Franco Maciel	Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais	Walkyria Maria Monte Mór	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2013
Dionéia Motta Monte Serrat	Letramento e discurso jurídico	Leda Verdiani Tfouni	USP	Psicologia	2013
Alba Regina Loredó Gama Tamanini	Contemplando a ressemantização da interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação	Maria do Carmo Leite de Oliveira	PUC-Rio	Letras	2013
Anair Valenia Martins Dias	Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais	Roxane Helena Rodrigues Rojo	Unicamp	Linguística Aplicada	2013
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários	Ana Maria de Mattos Guimarães	UNISINOS	Linguística Aplicada	2014
Marivan Tavares dos Santos	A prática de leitura do pensar alto em grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento	Mara Sophia Zanotto	PUC-SP	Linguística Aplicada	2014
Lissa Mara Saraiva Fontenele	Novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas	Maria Izabel Santos Magalhães	UFC	Linguística Aplicada	2014
Eliúde Costa Pereira	Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública	Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista	UFC	Linguística	2014

Georgyanna Andréa Silva Morais	Do produto ao processo: contribuições da provinha brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	UFC	Educação Brasileira	2014
Tania Maria Aires da Costa	A escrita dos professores de língua portuguesa: desvelando dizeres e saberes	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Letras	2014
Silvana Moura da Costa	Cartões de saudações em língua inglesa: uma prática de letramento em análise	Maria do Socorro Oliveira	UFRN	Letras	2014
Maria Júlia de Paiva Almeida	Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente	Maria Estela Costa Holanda Campelo	UFRN	Educação	2014
Carlos Ricardo Bifi	Conhecimentos estatísticos no Ciclo I do Ensino Fundamental: um estudo diagnóstico com professores em exercício	Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	PUC-SP	Educação Matemática	2014
Jônio Machado Bethônico	Entre o consumidor e o produtor: práticas, saberes e crenças de professores de língua portuguesa do ensino fundamental no trabalho com o letramento em marketing em sala de aula	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG	Educação	2014
Elaine Maria da Cunha Morais	Leituras de professores de Pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes	Maria das Graças Rodrigues Paulino	UFMG	Educação	2014
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas cebs	Carmem Lúcia Eiterer	UFMG	Educação	2014
Gláucia Regina Gomes	Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas	Maria Sílvia Cintra Martins	UFSCar	Letras	2014
José Peixoto Coelho de Souza	Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional – uma proposta de letramento literomusical	Margarete Schlatter	UFRGS	Linguística Aplicada	2014
Valéria Machado da Costa	Letramento multissemiótico por meio do infográfico: um estudo de caso com alunas do programa mulheres mil	Liane Margarida Rockenbach Tarouco	UFRGS	Informática na Educação	2014
Cláudia Bechara Fröhlich	Seis propostas para esse milênio: uma trama entre tempo e letramento	Simone Zanon Moschen	UFRGS	Educação	2014
Livia Maria Aires de Castro	Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional	Lúcia Pacheco de Oliveira	UFRGS	Estudos da Linguagem	2014
Rosângela Pedralli	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	UFSC	Linguística	2014

Simone Lesnhak	O sujeito na relação com o outro por meio da escrita: a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	UFSC	Linguística	2014
Letícia Caporlândia Giesta	Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar	Lincoln P. Fernandes	UFSC	Estudos da Tradução	2014
Rogério Santos Pereira	Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação	Gilka Girardello	UFSC	Educação	2014
Camila Lawson Scheifer	Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos: um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço	Marcelo El Khouri Buzato	Unicamp	Linguística Aplicada	2014
Alessandro da Silva Messias	Alfabetização & Letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática de leitura	Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	UERJ	Letras	2014
Eliane Aparecida Pasquotte Vieira	Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos	Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística Aplicada	2014
Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante	Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo	José Aires de Castro Filho	UFC	Educação	2014
Christiane Elany Britto de Araújo	Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online	Anna Maria Grammatico Carmagnani	USP	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	2014
Ana Flora Schindwein	You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	Denise Bertóli Braga	Unicamp	Linguística Aplicada	2014
Heitor Gribl	Radioblog na escola: uma proposta para os multiletramentos	Denise Bertóli Braga	Unicamp	Linguística Aplicada	2014
Elaine Cristine Fernandes Da Silva	Projeto de letramento na sala de aula: uma experiência com leitura de gêneros textuais	João Hilton Sayeg de Siqueira	PUC-SP	Língua Portuguesa	2015
Evanir Piccolo Carvalho	Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da educação de jovens e adultos (PROEJA)	Hilário I. Bohn	UCPEL	Letras	2015
Fabiana Poças Biondo Araujo	O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua	Inês Signorini	Unicamp	Linguística Aplicada	2015

Fabiana Ramos	Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores	Carla Lynn Reichmann	UFPB	Linguística	2015
Ângela Francine Fuza	A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas	Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística Aplicada	2015
Paula Baracat de Grande	Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2015
Jossemar de Matos Theisen	O letramento digital e a leitura online no contexto universitário	Vilson José Leffa	UCPEL	Linguística Aplicada	2015
Luciana Contreira Domingo	Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos cursos de letras	Hilário I. Bohn	UCPEL	Letras	2015
Eliane Vitorino de Moura Oliveira	Se Maria vai com as outras, Maria fala como as outras? Redes sociais e letramento na fala adolescente	Joyce Elaine de Almeida Baronas	UEL	Estudos da Linguagem	2015
Eliane Feitoza Oliveira	Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários	Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística Aplicada	2015
Patricia Gallo de França	A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático	Maria das Graças Pinto Coelho	UFRN	Educação	2015
Nathalia Rodrigues Catto Predebon	Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos	Graciela Rabuske Hendges	UFSC	Letras	2015
Mariana Vidotti de Rezende	Formação inicial de professores de língua portuguesa para a era digital	Núbio Delanne Ferraz Mafra	UEL	Estudos da Linguagem	2015
Silvania Faccin Colaço	A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID	Hilário I. Bohn	UCPEL	Letras	2015
Beatriz Furtado Alencar Lima	Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico	Maria Izabel Santos Magalhães	UFC	Linguística	2015
Claudiana Maria Nogueira de Melo	Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Sylvie G. Delacours Soares Lins	UFC	Educação	2015
Jader Martins Rodrigues Júnior	Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?	Maria Izabel Santos Magalhães	UFC	Linguística	2015
Marli Cristina Tasca Marangoni	Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético	Flávia Brocchetto Ramos	UCS e UniRitter	Letras	2015

Silvio Henrique Vilela	O movimento humano e sua interface com o letramento	Luiz Antonio Gomes Senna	UERJ	Educação	2015
Jacqueline Araujo Corrêa Mendes	Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural	Maria Lúcia Castanheira	UFMG	Educação	2015
Vera Lucia Pires	Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos: rasuras, reformulações, recomposições textuais	Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier DeVitto	PUC-SP	Linguística	2015
Veronice Camargo da Silva	Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor	Adail Ubirajara Sobral	UCPEL	Letras	2015
Eliane Matesco Cristovão	Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente	Dario Fiorentini	Unicamp	Educação	2015
Lúcia Inês Freire de Oliveira	Narrativas de indivíduos residentes na cidade de Manaus, a partir de nova reorganização do saber acumulado	Waldemar Ferreira Netto	USP	Filologia e Língua Portuguesa	2015
Orasir Guilherme Teche Cális	Quando as memórias são a matéria: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica	Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	USP	Filologia e Língua Portuguesa	2015
Amari Goulart	Um estudo sobre a abordagem dos conteúdos estatísticos em cursos de licenciatura em matemática: uma proposta sob a ótica da ecologia do didático	Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	PUC-SP	Educação Matemática	2015
Janaína Silva Costa Antunes	Um olhar sobre o Pró-letramento	Cláudia Maria Mendes Gontijo	UFES	Educação	2015
Cândida Martins Pinto	Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas	Vilson José Leffa	UCPEL	Letras	2015
Clara Vianna Prado	Nativos digitais versus imigrantes digitais: análise interpretativista das diferenças no uso das TIC em seu cotidiano e sua percepção do ensino na atualidade	Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa	PUC-SP	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2015
Keli Cristina Conti	Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico	Dione Lucchesi de Carvalho	Unicamp	Educação	2015
Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho	A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento	Dione Lucchesi de Carvalho	Unicamp	Educação	2015

Eduardo Fofonca	Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens	Marcos Rizolli	Mackenzie-SP	Educação, Arte e História da Cultura	2015
Wagner Leite Viana	Tipotretaleta: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes	Geraldo Souza Dias	USP	Artes visuais	2015
Maristela Juchum	Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade	Luciene Juliano Simões	UFRGS	Linguística Aplicada	2016
Raquel Wohnrath Arroyo	Links e heterogeneidade discursiva: tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras	Fabiana Cristina Komesu	UNESP	Estudos Linguísticos	2016
Daniel Espírito Santo Garcia	Letramento em design de games: jogando, criando e compartilhando textos videolúdicos	Vilson José Leffa	UCPEL	Letras	2016
Laura Silveira Botelho	Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia	Marta Cristina da Silva	UFJF	Linguística	2016
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda	Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais	Raquel Salek Fiad	Unicamp	Linguística Aplicada	2016
Alexandre Vilas Boas da Silva	Literatura e jogos digitais: perspectivas e reflexões para uso de novas tecnologias na educação básica	Frederico Augusto Garcia Fernandes	UEL	Letras	2016
Luanda Rejane Soares Sito	Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2016
Marília Curado Valsechi	Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários	Angela B. Kleiman	Unicamp	Linguística Aplicada	2016
Sérgio Gomes de Miranda	Práticas de linguagem, letramentos e interdisciplinaridade em uma escola pública	Joana Plaza Pinto	UFG	Letras e Linguística	2016
Alinne Santana Ferreira	Atividades de compreensão textual no ensino técnico: estudo sociointeracional de processos inferenciais	Cibele Brandão de Oliveira	UnB	Linguística	2016
Anderson Ibsen Lopes de Souza	Letramento Literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica	Raquel Lazzari Leite Barbosa	UNESP	Educação	2016
Leila Alves Medeiros Ribeiro	Curiouser lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação	Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	UnB	Ciência da Informação	2016
Lívia Ferreira de Carvalho	Formação continuada em letramento informacional na modalidade EAD de professores e bibliotecários	Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	UnB	Ciência da Informação	2016

Juliane D'Almas	Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento	Simone Reis	UEL	Estudos da Linguagem	2016
Sara de Paula Lima	Processamento cognitivo da escrita de texto multimodal em espanhol/LE	Vlândia Maria Cabral Borges	UFC	Linguística	2016
Avanúzia Ferreira Matias	Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem: uma análise das ações e das emoções	Rita Vieira de Figueiredo	UFC	Educação	2016
Erasmus de Oliveira Freitas	Uma proposta de descrição para gêneros multimodais animados	Júlio Araújo	UFC	Linguística	2016
Liliane Ferrari Giordani	Quero escrever o que está escrito nas ruas: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos	Carlos Bernardo Skliar	UFRGS	Educação	2003
Rosineide Magalhães de Sousa	Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2006
Denise Maria Maciel Leão	Experiências de letramento na infância: interação mãe-criança em situações estruturadas	Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel	UnB	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	2006
Christine Maria Soares de Carvalho	CD-Letras: gênero discursivo, práticas de letramento de identidades	Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	2006
Ana Adelina Lôpo Ramos	Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras	Maria Luiza Monteiro Sales Corôa	UnB	Linguística	2007
Edna Cristina Muniz da Silva	Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental	Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	2007
Meireluce Leite Pimenta	Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes	Maria Helena Fávero	UnB	Psicologia	2008
Luzia Rodrigues da Silva	As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar	Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	2008
Ana Dilma de Almeida Pereira	A educação (sócio)Linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2008
Isabela de Freitas Villas Boas	A contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa para o letramento do aluno	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2008
Maria Aparecida Lopes Rossi	O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2010

Veruska Ribeiro Machado	Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2010
Maria Avelina de Carvalho	Práticas de letramento em um grupo social urbano de cultura oral: uma abordagem etnográfica	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2011
Caroline Rodrigues Cardoso	Letramentos escolares no ensino médio	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2012
Maria da Guia Taveiro Silva	Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2012
Severina Alves de Almeida	Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé	Rosineide Magalhães de Sousa	UnB	Linguística	2012
Elda Alves Oliveira Ivo	O letramento de adultos na empresa: uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?	Josênia Antunes Vieira	UnB	Linguística	2013
Eliana Maria Sarreta Alves	O trabalhador e as exigências letradas na área rural	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2013
Izabella da Silva Negrão Trajano	A imagem como agente de representação social e ideológica no discurso multimodal	Josênia Antunes Vieira	UnB	Linguística	2013
Elson Marcolino da Silva	Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico?	Raquel de Almeida Moraes	UnB	Educação	2013
Denise Tamaê Borges Sato	A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso	Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	2013
Claudia Heloisa Schmeiske da Silva	Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2013
José Ribamar Lopes Batista Junior	Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência	Maria Izabel Santos Magalhães	UnB	Linguística	2013
José João de Carvalho	Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2014
Rosa Amélia Pereira da Silva	Nesta água que não para: leitura de João Guimarães Rosa no Vale do Urucua	Hilda Orquídea Hartmann Lontra	UnB	Literatura	2014
Linair Moura Barros Martins	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Educação	2015
Ana Aparecida Vieira de Moura	Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo	Stella Maris Bortoni-Ricardo	UnB	Linguística	2015

Betania Oliveira Barroso	A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP – DF	Guilherme Veiga Rios	UnB	Educação	2015
--------------------------	--	----------------------	-----	----------	------