



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS DESAFIOS DO  
FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR



**Universidade Federal de São Carlos**

Letícia Silveira

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

ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS  
DESAFIOS DO FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

LETÍCIA SILVEIRA  
Bolsista Capes

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos  
como parte dos requisitos para  
obtenção do Título de Mestre em  
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Luiz André  
Neves de Brito

São Carlos – São Paulo – Brasil

2021

Silveira, Letícia

Escrita na universidade: um estudo etnográfico acerca dos desafios do fazer científico de estudantes no ensino superior / Letícia Silveira -- 2021.

179f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz André Neves de Brito

Banca Examinadora: Ângela Francine Fuza, Rosângela Rodrigues Borges

Bibliografia

1. Letramento acadêmico. 2. Formação universitária. 3. Escrita na universidade. I. Silveira, Letícia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leticia Silveira, realizada em 29/06/2021.

#### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito (UFSCar)

Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFTO)

Profa. Dra. Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL - MG)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho à minha família, aos professores e alunos de todo país e a todos que acreditam e lutam pela educação. Juntos somos fortes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Zula, minha melhor amiga e principal incentivadora, que estimulou fortemente meus estudos desde criança, além de minha criatividade, sempre apoiando, investindo, se orgulhando e aplaudindo literalmente de pé as minhas pequenas e grandes conquistas. Que sempre está ali para ouvir minhas queixas, desapontamentos e também vitórias da vida. Com ela nunca estou sozinha.

Agradeço ao meu pai, Luciano, por não soltar a minha mão e me apoiar em todas as decisões. Por me encorajar a ser uma mulher independente, respeitando minhas escolhas. Por sempre apoiar, mesmo com dor, a distância que nos separa, incentivando sempre minha liberdade de estudar e viver onde eu quero, fornecendo sempre o seu colo carinhoso quando volto para casa.

Quero agradecer ao meu irmão, Murilo, minha maior saudade provocada pela distância. Por ouvir sempre o que eu tenho a dizer, por estar presente em todas as conquistas e derrotas, por ser meu fiel confidente e amigo, por me fazer acreditar sempre que eu sou capaz e inteligente.

Agradeço ao grande amor da minha vida, Hugo, parceiro que vivenciei comigo todas as etapas da produção desta pesquisa. Sem ele, nada disso seria possível. Meu amor, cuidou de mim, da nossa casa, do nosso filho de quatro patas e dos nossos diversos sonhos para que tudo isso acontecesse.

Quero agradecer imensamente ao meu orientador, Professor Luiz André, que além de um orientador espetacular se mostrou sempre empático com minhas inseguranças. Professor humano que me acolheu como sua orientanda, me levou a congressos, compartilhou saberes, experiências, apresentou oportunidades e sempre solicitou minha opinião. Se hoje sou apaixonada pela área acadêmica, devo isso a ele, um grande exemplo a ser seguido.

Agradeço também a todos os professores, professoras e secretárias do PPGL, que com tanta dedicação permitem o funcionamento de um dos melhores Programas de Pós-Graduação em Linguística do Brasil, do qual eu faço parte e tenho muito orgulho.

Quero agradecer às minhas amigas e amigos, que são poucos, mas vibram comigo em cada conquista e me fazem sentir completa e amada.

Por fim, gostaria de agradecer à banca avaliadora, professoras Ângela Fuza e Rosângela Rodrigues Borges, por trazerem desde a qualificação sugestões e apontamentos importantíssimos e essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

O mestrado é um sonho realizado. Lutei muito para finalmente me tornar uma pesquisadora depois de tantas experiências profissionais que me desvalorizaram. Agora me sinto uma mulher de valor, com poder e vontade de alcançar o máximo de pessoas com o conhecimento que adquiri e ainda irei adquirir na pós-graduação, sempre buscando melhorar e entender os processos de ensino e aprendizagem. Tudo isso consegui com a ajuda de todos esses que amo incondicionalmente. Este será só o início de tudo que está por vir, então continuemos resistindo e lutando por um país que valoriza e acredita na ciência e na educação.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

(Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

Boch *et al.* (2015, p.11) afirmam que o campo de pesquisa sobre estudos de letramento acadêmico encontra-se em um crescimento notório devido, principalmente, à massificação do ensino superior, no qual estudantes manifestam inúmeras dificuldades ao lerem e escreverem textos na universidade. Dessa forma, nos deparamos durante nossa formação universitária com a problemática do discurso sobre o *déficit* de letramento dos alunos introduzidos na universidade, questão essa que suscita a produção deste trabalho. Portanto, o objetivo da pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado é investigar os desafios impostos aos alunos pela escrita científica, de modo a compreender como os eles se engajam e se posicionam frente as práticas de leitura e escrita em sala de aula. O estudo é resultado de uma pesquisa realizada em uma universidade federal do interior de São Paulo, durante o segundo semestre de 2019, na qual o foco da investigação baseou-se no estudo das práticas de letramento de 21 estudantes do curso de Linguística matriculados na disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso, em que foram desenvolvidos projetos de trabalho de conclusão de curso. Para a triangulação de dados introduzi métodos inspirados na área da etnografia, através do uso de instrumentos determinados por mim durante minha observação na disciplina: diários de campo, questionário semiestruturado, documentos referentes à disciplina e às produções orais dos participantes. Parto, conseqüentemente, do estudo de letramento como prática social e, além disso, para alcançar o objetivo proposto neste trabalho considerei os estudos dos letramentos acadêmicos, a fim de compreender as relações dos estudantes com as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. Desse modo, o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa é baseado, principalmente, em estudos sobre letramento acadêmico e formação universitária (KLEIMAN, 2001; BARTON, 2007; STREET, 2003, 2010; LEA, 2001; LILLIS, 2001; FIAD, 2013 entre outros). Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem dialógica dos letramentos acadêmicos, dado que há relações dialógicas desencadeadas entre os sujeitos participantes das aulas, entre gêneros, entre esferas sociais, entre discursos que circulam nessas esferas e entre identidades assumidas por esses sujeitos em seus textos. Fatos que excluem o discurso do *déficit* da escrita por parte dos alunos e evidencia o aspecto sociocultural das práticas letradas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Formação universitária. Escrita na universidade. Novos estudos dos letramentos. Escrita científica.

## ABSTRACT

Boch et al. (2015, p.11) state that the field of research on academic literacy studies is experiencing notorious growth, mainly due to the massification of higher education, in which students manifest numerous difficulties when reading and writing texts at university. Thus, during our university education, we are faced with the issue of the discourse on the literacy deficit of students entering the university, an issue that raises the production of this work. Therefore, the objective of the research presented in this master's dissertation is to investigate the challenges imposed on students by scientific writing, to understand how they engage and position themselves concerning reading and writing practices in the classroom. The study is the result of a survey conducted at a federal university in the interior of São Paulo, during the second half of 2019, in which the focus of the investigation was based on the study of literacy practices of 21 students from the Linguistics course enrolled in the discipline “Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso”, in which course completion work projects were developed. For data triangulation, I introduced methods inspired by the field of ethnography, through the use of instruments determined by me during my observation in the course: field diaries, a semi-structured questionnaire, documents referring to the course, and the participants' oral productions. Consequently, I started from the study of literacy as a social practice. Furthermore, to achieve the objective proposed in this work, I considered the studies of academic literacy to understand the students' relationships with reading and writing practices in the academic context. Thus, this research's theoretical framework is mainly based on studies on academic literacy and university education (KLEIMAN, 2001; BARTON, 2007; STREET, 2003, 2010; LEA, 2001; LILLIS, 2001; FIAD, 2013 among others). The results point to the need for a dialogical approach to academic literacies, given that there are dialogical relationships triggered between the subjects participating in the classes, between genders, between social spheres, between discourses that circulate in these spheres, and between identities assumed by these subjects in their texts. Facts that exclude the speech from the deficit of writing on the part of students and highlight the sociocultural aspect of literate practices.

Keywords: Academic literacy. University education. Written at the university. New literacy studies. Scientific writing.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Fatores sociais e econômicos dos sujeitos de pesquisa .....	96
Tabela 2 - Formação escolar.....	98
Tabela 3 - Produção textual na universidade.....	103
Tabela 4 - Os elementos expostos nas apresentações individuais.....	135

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Representações sobre as práticas de letramento na universidade .....	106
Gráfico 2- Experiências com as práticas de letramento na universidade .....	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação dos resumos.....	119
Figura 2 - Revista Preguiling.....	121
Figura 3 - Revista KFB Linguistics.....	122
Figura 4 - Diário de campo: percepção da estrutura do artigo científico em resumos .	124
Figura 5 - Diário de campo: as marcas de personalidade em textos científicos.....	126
Figura 6 - Diário de campo: discussões acerca dos “materiais e métodos” .....	128
Figura 7 - Diário de campo: o que é revisão da literatura?.....	128
Figura 8 - Diário de campo: atividade de troca de textos.....	132
Figura 9 - Diário de campo: organização do evento “Labted” .....	133
Figura 10 - Diário de campo: performances das apresentações individuais.....	134
Figura 11 - Enquadramento .....	139
Figura 12 - Contribuição .....	142
Figura 13 - Voz do Autor .....	146
Figura 14 - Ponto de Vista.....	149
Figura 15 - Marcas Linguísticas .....	152
Figura 16 - Estrutura.....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Modelos para Abordagem da Escrita e Letramento em Contexto Universitário .....	36
Quadro 2- Dimensões “Escondidas” na Produção de Artigos Acadêmicos .....	56
Quadro 3 - Fases da Etnografia .....	78
Quadro 4 - Instrumentos e questões de pesquisa.....	91

## **ANEXO**

<b>ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>176</b>
--	------------

## APÊNDICES

<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>178</b>

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL .....	26
2.1 Os Novos Estudos de Letramento .....	26
2.2. Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos .....	31
2.3 Concepções bakhtinianas: enunciação, dialogismo e gêneros do discurso .....	42
2.4 Gêneros discursivos e os modelos de letramentos acadêmicos.....	46
2.5 Textos que circulam na universidade: o gênero acadêmico .....	50
3 A CONSTRUÇÃO DE UMA POSIÇÃO AUTORAL NA ESCRITA DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE .....	54
3.1 Dimensões escondidas de letramento e posição autoral.....	54
3.2. As noções de identidade e autoria: o gerenciamento lexical em busca de um posicionamento.....	60
3.3 Marcas de personalidade: <i>o tabu do eu</i> .....	69
4 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	74
4.1 A pesquisa qualitativa.....	74
4.2 Pesquisa etnográfica: princípios e características.....	77
4.3 Ambiente de pesquisa.....	81
4.3.2 O curso de Linguística.....	81
4.3.3. As disciplinas de Laboratório .....	83
4.3.4 O gênero projeto de pesquisa.....	87
4.4 Participantes da pesquisa .....	88
4.5 Os instrumentos da pesquisa.....	89
5 AS VIVÊNCIAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS COM A PRÁTICAS LETRADAS: CAMINHOS DE ANÁLISE .....	93
5.1 Identificando indivíduos letrados: o que dizem os participantes.....	94
5.2 Interpretações acerca das práticas de escrita e leitura: os eventos de letramento	115

5.3 Dimensões escondidas de letramento na escrita de projetos de trabalho de conclusão de curso.....	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CAMINHO A PERCORRER .....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	164

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos do campo dos letramentos acadêmicos<sup>1</sup> se tornaram hoje, no Brasil, um vigoroso campo de pesquisa. Segundo Fiad (2003), podemos levar em conta que o impulso destes estudos se deu, substancialmente, devido ao efeito da popularização do ensino superior aliada a programas de financiamento ao estudante. Esta questão fez com que grupos sociais anteriormente delimitados aos mais baixos níveis de escolaridade, tivessem acesso à educação superior. Ademais, outra questão, que comprova a relevância do tema aqui apresentado, está ligada às confrontações que os estudantes recém-chegados teriam no que diz respeito às práticas de letramento acadêmico, que persistiriam mesmo após anos de vivência no contexto universitário.

Para tanto, concordo com Assis (2014) ao considerar que a chegada de estudantes na comunidade acadêmica e sua permanência está apoiada por uma etapa de confrontação com os desafios presentes nas atividades de escrita e leitura de textos acadêmicos. Ademais, esses textos passam a ser inseridos em práticas sociais e discursivas obscuras aos ingressantes na universidade, o que ocasiona em uma não familiaridade ou falta de aptidão às práticas de letramento acadêmico. Muitas vezes, isso ocorre devido a uma parte dos professores subestimar essa familiaridade dos alunos com a escrita acadêmica e a impor, enquanto a maioria deles não a (re) conhecem. Segundo a autora Thereza Lillis (1999), as convenções que direcionam a escrita não são translúcidas mesmo para aqueles que participam das atividades acadêmicas, logo, é extremamente importante que haja inicialmente uma relação dialógica entre professores e alunos, para que todas as questões desconhecidas acerca da escrita científica sejam finalmente alcançadas, mesmo que parcialmente.

Além disso, devemos reconhecer que a entrada no universo da escrita acadêmica não ocorre espontaneamente, pois, segundo Fiad (2015) trata-se de um processo de aprendizagem em termos de socialização uma vez que o âmbito acadêmico é um universo cultural. Dito isso, os estudantes no ensino superior devem ler e escrever textos acadêmico-científicos com uma orientação de que não se deve apenas transcrever saberes,

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa utiliza-se o termo “letramento acadêmico”, com letra minúscula, para se referir às práticas letradas em âmbito geral e, com letra maiúscula, para tratar da abordagem teórico-metodológica.

mas acima de tudo, “pensar por meio da escrita” (ASSIS, 2014, p. 16). Para lidar com essa questão, as pesquisas sobre letramento acadêmico têm se atentado em investigar os obstáculos presentes nessa vivência, como faço nesta dissertação.

Muitas dessas pesquisas revelam que os alunos subestimam a magnitude da reescrita de seus textos, já que eles não partem da reflexão sobre de que maneira suas escritas auxiliam na apropriação de saberes revelando seus pensamentos e conhecimentos. Além disso, podemos citar a problemática de uma compreensão em que o conhecimento é um amontoado e não composição de saberes adquiridos ao longo da vivência na comunidade discursiva, por isso, mesmo em um estágio avançado do curso superior, ainda aparecem dificuldades em compreender e discutir autores teóricos.

Desse modo, concordo com Fiad (2015) ao defender a ideia que, apesar de serem fundamentais para a formação escolar do indivíduo, as práticas de escrita realizadas nos ensinos fundamental e médio não são eficazes para desempenharem as exigências das práticas realizadas no ensino superior, uma vez que a escrita não é apenas o objeto concreto composto por um agrupamento de saberes e aptidões linguísticas. Muito além disso, a escrita é principalmente uma prática social (BAZERMAN, 2005), e por isso se adapta e varia conforme os contextos são exigidos.

Diante desse contexto, podemos observar a abertura de disciplinas nos mais variados cursos com o intuito de preparar os estudantes universitários para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2009), bem como a existência de cursos, inclusive *online*<sup>2</sup>, de escrita científica. Um exemplo, apontado por muitos pesquisadores em seus trabalhos sobre letramento acadêmico, é a disciplina de Leitura e Produção de Texto que diversas universidades implementaram em suas grades, com o objetivo de solucionar as lacunas deixadas pelo ensino que antecede o superior e, além disso, com o intuito de atender as queixas de estudantes e professores de que não há preparação para a exposição desses alunos às práticas de letramento. Segundo as autoras Henderson e Hirst (2006, p. 26), o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação”.

---

<sup>2</sup> Em sua tese de doutorado, Fuza (2015) trata do movimento da universidade em propor cursos e espaços sobre escrita acadêmica, destacando contextos específicos (USP e UNICAMP).

Logo, neste trabalho promovo discussões sobre a vivência de estudantes brasileiros da área de Linguística no universo da escrita acadêmica em uma disciplina de produção de texto, buscando compreender como eles identificam e vivem as especificidades dos textos acadêmico-científicos bem como interpretam as orientações de escrita de seu professor relativamente à escrita na universidade, mais precisamente para o desenvolvimento de um projeto de trabalho de conclusão de curso em uma disciplina de produção de textos em uma universidade pública no interior de São Paulo.

Uma vez que as práticas letradas são vistas como uma prática social, dependente do contexto e da interação entre os indivíduos, devemos levar em conta os estudos sobre os gêneros do discurso, posto que considerá-los é fazer uma ligação entre a linguagem e a atividade humana. Logo, quando falamos em gêneros discursivos nos vêm à cabeça uma ampla variedade de comunidades discursivas que possuem, particularmente, suas peculiaridades, normas e convenções, que constroem as discussões acerca daquele gênero, já que existem variações linguísticas de acordo com cada finalidade textual. Assim, é importante considerar que os textos que emergem dessa comunidade terão suas especificidades, nos apresentam diversas reflexões sobre as práticas de letramento dos estudantes.

Todavia, ao analisar e buscar reflexões acerca das práticas de escrita e leitura de estudantes no ensino superior, estamos ultrapassando os estudos tradicionais da linguagem. O que busco compreender para alcançar o objetivo desta pesquisa necessita de perspectivas fundamentadas em teorias enunciativas, do texto e do discurso, já que há de se considerar muito mais que a ocorrência de desvios gramaticais ou a estrutura gramatical, mas sobretudo “fatores de outra ordem que não os relativos ao conhecimento especificamente linguístico” (PIETRI, 2007, p. 292) dos estudantes. Assim, sendo a universidade o contexto em que as práticas de escrita e leitura ocorrem de maneira constante, torna-se um espaço beneficiado para os alunos adquirirem e executarem conhecimentos. Porém, por outro lado, essa comunidade discursiva ordena o cumprimento de normas e coesões para produzir textos que variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (BAZERMAN, 2005).

Conforme Fiad (2015), os estudos sobre letramento têm despertado interesse relacionado à educação e a outras áreas da linguística, mas observa-se que a maior parte dessas pesquisas, embora de extrema importância, apontam para a aplicação no ensino

básico, o que não nos interessa inteiramente. Portanto, direciono a importância desses estudos para a possibilidade de se obter melhores resultados nos letramentos de alunos já no ensino superior.

A finalidade desta pesquisa é promover discussões sobre as barreiras encontradas pelos estudantes no fazer científico, questões que surgiram a partir das minhas experiências no mundo editorial como estagiária em revisão de textos em uma revista científica. Logo, ao citar Ivanic (1998), trago à dissertação uma série de comprometimentos com base em meus interesses, valores, crenças que são construídas a partir da minha própria história.

Essa história de minha vivência nos bastidores da produção e circulação de textos científicos me mostrou questões fundamentais sobre a complexidade no processo de revisão e de reescrita de artigos científicos e relatos de caso. Minha formação em Linguística (naquele período, em andamento) embora tenha me auxiliado para desempenhar este trabalho de revisão, também me permitiu rever problematizações ao trabalhar com os textos de outras pessoas.

Sabe-se que os gêneros científicos são constituídos por normas institucionais e padronizações que devem ser seguidas e obrigatoriamente cumpridas. Dessa forma, as padronizações existem para que haja disposição na leitura, considerando que mesmo um recém-chegado à comunidade científica seria rapidamente capaz de identificar determinadas categorias como título, palavras-chave, citações e referências. Isso ocorre, pois, estas informações dizem respeito aos padrões previamente estabelecidos.

Já as normas servem para garantir integralidade e a possibilidade de recuperação da informação. Como por exemplo, as normas da ABNT que dizem respeito às informações que devem conter uma referência bibliográfica. A partir delas, é fácil reconhecer com exatidão a fonte base para a produção daquele determinado texto. Portanto, todas essas considerações dizem respeito ao trabalho do revisor, direcionando os caminhos que devem ser percorridos por ele durante o tratamento dos textos. Além disso, a padronização torna-se necessária para que ocorra um consenso na forma de escrita acadêmica. No entanto, “ela é perpassada por movimentos que configurarão cada área do conhecimento, evidenciando a necessidade do diálogo constante entre aquilo que é mais homogêneo e heterogêneo” (FUZA, 2015, p. 253). Isso também pode ser justificado pela necessidade de consenso dentro das comunidades científicas sobre o que é escrever

academicamente, sendo precisos diálogos entre aspectos voltados ao conteúdo do material e sua forma de composição. Os próprios estudos bakhtinianos nos possibilitam pensar na relativa estabilidade da linguagem, por meio de elementos linguísticos, já que, sem isso, não haveria comunicação.

Dito isso, parto do pressuposto de que os processos de revisão vão muito além da correção de falhas gramaticais após uma leitura crítica de um profissional da língua. Esse processo, segundo Salgado & Muniz (2011), permite que o autor enxergue seu texto através da visão do revisor, fazendo com que questões imperceptíveis ou despercebidas por ele em algum momento sejam finalmente alcançadas.

Toda essa contextualização nos traz, por fim, às reflexões que me fizeram prosseguir com esta pesquisa na pós-graduação. Sabendo da complexidade do processo de revisão e circulação de textos científicos, passei a refletir sobre o meu olhar no texto do outro. Se em determinado momento encontrei dificuldades no processo de revisão de textos alheios, momento em que precisei adaptá-los às normas e padronizações para que respeitassem o gênero imposto, certamente aquele autor também encontrou inúmeras barreiras para escrevê-lo. Logo, eu como profissional da língua me questioneei: de que maneira posso auxiliar o autor de um texto acadêmico a escrevê-lo com mais facilidade e alcançar uma publicação de qualidade? Como posso compreender o olhar do autor perante um texto que não foi escrito por mim? À vista disso, esta pesquisa possui esta finalidade: colaborar com os estudos acerca dos processos de letramento do discurso científico na universidade.

Esta dissertação se insere nessa perspectiva com o propósito de analisar práticas de letramento de estudantes do curso de Linguística no ensino superior, de forma que a vivência com as especificidades dos textos científicos nos apresenta relevantes reflexões sobre seus posicionamentos na produção de seus discursos. O objetivo geral e os específicos amparam o norte da seleção e triangulação dos dados. Consequentemente, tenho o seguinte objetivo geral:

Investigar como os estudantes universitários do curso de Linguística vivenciam as especificidades dos textos acadêmicos em sala de aula e como eles se posicionam frente às práticas de leitura e escrita neste contexto.

Para tanto, organizei meus objetivos específicos em três partes:

- Parte 1 – **Práticas de letramento:** De que modo se deu o processo de leitura e escrita durante as atividades propostas pelo professor, bem como as interpretações dos participantes acerca dessas práticas?
- Parte 2 – **Evento de letramento:** Como ocorrem as interações orais mediadas pela leitura e pela escrita em sala de aula?
- Parte 3 – **Produção textual:** De que forma os elementos investigados pelos Novos Estudos do Letramento aparecem nos textos dos participantes e como eles estão relacionados com a construção de uma posição autoral?

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, selecionei os dados de quatro projetos de trabalho de conclusão de curso desenvolvidos pelos alunos na disciplina. Para este fim, é analisado de que modo os estudantes delinearam inicialmente seus trabalhos; quais foram as produções textuais realizadas por eles durante a disciplina; como ocorreu o processo da produção textual até chegar ao produto final; quais são os elementos utilizados na escrita dos projetos.

Para elucidar a distribuição desta dissertação, que manifesta como os estudantes vivenciam as singularidades no contexto científico, apresento as principais perspectivas de cada capítulo que compõe este trabalho.

Início o Capítulo 2 apresentando as discussões acerca da concepção do que é letramento baseando-nos, principalmente, nos Novos Estudos de Letramento. Para agregar o debate, apresento estudos pioneiros sobre letramentos acadêmicos, uma vez que a prática analisada está inserida em uma instituição e contexto determinados, sendo o contexto universitário foco em cerne nesta pesquisa. Para tanto, descrevo os modelos dos letramentos acadêmicos relacionando-os com os estudos de gênero do discurso fundamentados pela teoria bakthiniana, que nos leva à concepção de comunidade discursiva que provoca a ideia da produção de um padrão relativamente estável da língua.

Designo o Capítulo 3 para discutir exclusivamente acerca do percurso que indivíduos imersos na comunidade acadêmica constroem para o alcance de uma posição autoral ao produzir textos acadêmicos, apresentando estudos realizados em contextos universitários. À vista disso, como base dessas concepções intenciono uma discussão

sobre os estudos de Street (2010) sobre as dimensões escondidas na produção de textos científicos e como seus elementos são importantes para o processo de apropriação.

O enfoque metodológico da pesquisa é apresentado no Capítulo 4. Aqui, discuto o conceito da metodologia de base etnográfica na Linguística Aplicada e exemplifico os instrumentos de pesquisa utilizados para geração de dados. Logo mais, descrevo o ambiente e participantes de pesquisa e como foi planejada e desenvolvida a disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso, que possibilitou a geração e a coleta de dados.

No capítulo 5, a análise dos dados ocorre em torno das vivências dos alunos universitários com as atividades de leitura e escrita no ensino superior. Nesta seção, inicio com a exposição dos pensamentos e interpretações dos alunos em relação às suas próprias experiências com as práticas de letramento em seus percursos acadêmicos. Posteriormente, analiso as relações dialógicas ocorridas entre os alunos e professor e entre os próprios alunos e com os gêneros durante a disciplina ocorrida em 2019, buscando compreender como essas relações influenciam o processo de letramento dos estudantes. Depois, mostro as relações cotidianas entre os alunos e os textos, tanto orais quanto escritos, produzidos para a disciplina em sala de aula, com o intuito de enxergar de que forma se deu o processo de leitura, escrita e reescrita durante as atividades propostas pelo professor (conversas sobre o texto). Finalmente, a terceira e última parte da análise destina-se à investigação de quatro projetos de conclusão de curso a partir dos estudos das Dimensões Escondidas de Letramento de Brian Street (2010), com o objetivo de compreender a necessidade do ensino da escrita no âmbito de uma determinada disciplina, e, somados aos demais dados, entender de que maneira se deu o percurso da construção do posicionamento autoral dos alunos.

Finalmente, no Capítulo 6 encerro o trabalho expondo considerações de um trabalho de pesquisa comprometido com a unidade social complexa na área do letramento e na formação continuada de professores e que possui ainda um caminho a percorrer.

## **2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL**

No capítulo 2 apresento reflexões para promover uma discussão acerca dos estudos dos letramentos acadêmicos. Embora os estudos de letramento, em sua maioria, estejam voltados para o ensino que antecede o período universitário, como já citado por Fiad (2015), trago nesta pesquisa discussões direcionadas apenas ao contexto acadêmico, foco em cerne no meu trabalho. Para alcançar os objetivos propostos na investigação, trago a princípio a discussão sobre os Novos Estudos de Letramento, que se apoiam às teorias socioculturais do letramento. Para este fim são apresentados autores como Street (1995, 2003, 2010), Lea e Street (1998, 2004, 2006), Barton e Hamilton (1998, 2000), Lillis (2001, 2003). Ademais, considero que a escrita é uma prática social que se adapta e varia de acordo com os contextos em que é requerida. Logo, como amparo para essas discussões, apresento os estudos de esfera internacional de Lea (2004), Russel et al. (2009) e Zavala (2010), além dos estudos de esfera nacional de Fiad (2011, 2013), Fischer (2008, 2010) e Motta-Roth (2009). Finalmente, para encerrar as discussões sobre letramento, é importante refletir e compreender a relação existente entre os modelos de letramento e os gêneros do discurso, discussão apoiada nos estudos de Bakhtin (1997, 2003, 2015).

### **2.1 Os Novos Estudos de Letramento**

O conceito de letramento foi criado, segundo Kleiman (2003), para referir-se aos usos da língua escrita além do contexto escolar, uma vez que é notável a presença da escrita em todas as atividades e contextos cotidianos, fazendo parte da paisagem do universo. Por isso, a ideia de letramento surge para decifrar os efeitos que a escrita adquire nas mais diversas atividades humanas possíveis, permitindo a compreensão do sentido a partir de um “conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura” (KLEIMAN, 2003, p. 19).

Apesar das definições e concepções, em consequência das transformações inevitáveis da sociedade ao longo da história e dos estudos dos mais diferentes campos de pesquisa sobre a escrita e seu efeito na sociedade, o termo letramento sofreu inúmeras mudanças e ressignificações. Essa questão comprova a necessidade dos ambientes

escolares e acadêmicos em expandir o letramento dos estudantes a fim de que eles se tornem ativos também nos demais contextos sociais, a partir do desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

No contexto educacional brasileiro a ideia de letramento surgiu em meados dos anos 70, quando havia um embate polêmico entre perspectivas fundamentadas nos conhecimentos da Linguística e nos estudos tradicionais da linguagem. Nessa fase foram introduzidas teorias do texto e do discurso que trouxeram grandes mudanças no ensino do português nas escolas, no qual se observou um domínio significativo dos gêneros do texto e do discurso nos materiais didáticos, o que é possível ser observado desde a primeira publicação realizada no final da década de 90 dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse período, autores como Street (1984) e Barton (1994) – embora criticados por aqueles que não adotavam as perspectivas contextuais das práticas de letramento – condenavam a relevância apenas dos gêneros discursivos das classes dominantes em detrimento dos demais gêneros, que desconsideravam os aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais das práticas de leitura e escrita. Dessa forma, apresentavam um panorama que conhecemos hoje como os Novos Estudos de Letramento: o letramento como um fenômeno social apoiado às crenças. Esse modelo apresentado pelos estudiosos expõe concepções acerca do uso social da linguagem, uma vez que qualquer significado carregado na escrita e na leitura depende absolutamente dos contextos sociais. Assim, uma importante distinção é apontada para discutir os contextos de ensino e linguagem por Street (1984), que nos mostra dois modelos de letramento: o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

No modelo autônomo, as habilidades técnicas do indivíduo são privilegiadas, supondo uma “neutralidade” diante de qualquer contexto. Essa concepção não considera as diferentes sociedades e relações de poder que as consistem. Assim, o modelo autônomo diz respeito às habilidades individuais, que supõem uma compreensão do indivíduo que vai além dos aspectos superficiais do texto, fazendo com que o domínio da gramática e da ortografia garanta a competência quanto à escrita acadêmica. Street (1984) ainda ajustou o modelo em questão baseado nos estudos iniciais de Hildyard & Olson (1978) e Goody (1968, 1977) que estabeleceram relações das questões de letramento com as habilidades cognitivas.

Esses estudos defendiam primordialmente que o desenvolvimento racional depende totalmente da escolarização do indivíduo. Com isso, os autores distanciavam o oral do escrito, já que para eles as linguagens escritas pertenciam à lógica, supondo sua superioridade em detrimento das práticas orais que, em suas visões, dependeriam do contexto e das referências dos indivíduos que as compartilhavam. Dessa maneira, estudiosos dos Novos Estudos de Letramento enxergam a relevância além das habilidades dos sujeitos para solução dos problemas relacionados às dificuldades dos estudantes nas práticas de leitura e escrita, uma vez que no modelo autônomo “o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154).

Por outro lado, no modelo denominado por Street (1984) como ideológico, as práticas de escrita e leitura são associadas às práticas sociais. Aqui, parte-se da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, ou seja, consideram-se os componentes da situação de comunicação. Esse modelo entende que existem práticas específicas de cada contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Assim, conclui-se que “não há apenas um letramento, mas letramentos.” (FIAD, 2013). Embora esse modelo não negue o caráter autônomo dos letramentos, entende-se que ao associar as práticas de letramento aos aspectos sociais e culturais, estamos ampliando os significados que a escrita pode adquirir nos mais diversos contextos em que ela acontece.

Dessa forma, o modelo ideológico sustenta a ideia de que o letramento ocorre na relação entre o individual e o social através de um compartilhamento de habilidades individuais constituídas por ideologias. Dito isso, cada indivíduo – que exerce diferentes papéis sociais dependentes do contexto em que está inserido – poderá dominar a escrita e a leitura em conformidade com as situações em que ele se encaixa durante a vida, uma vez que cada situação requer domínios de diferentes práticas de letramento. Logo, quanto mais presente em conjunturas diversas durante a vivência, maior a gama de domínios das práticas de escrita e leitura daquele indivíduo. Além disso, o modelo ideológico também supõe o dinamismo da ideia de letramento, dado que as próprias práticas dependem absolutamente de quem as pratica e da finalidade do enunciado, ou seja, do propósito comunicativo que dependerá também do contexto em que ocorre. Devido ao caráter vivo do letramento, as mudanças na história, nas culturas, na economia e na sociedade afetam

diretamente as práticas de letramento, logo, existe uma relação paralela e mútua entre as práticas de letramento e os acontecimentos históricos.

Barton (1994) também expõe alguns estudos além daqueles realizados por Street (1984). Um desses estudos é considerado pioneiro para as discussões acerca dos estudos de letramento a partir da metodologia de base etnográfica, que nos apresenta detalhadamente levantamentos dos mais diferentes letramentos fora das escolas. Scribner e Cole (1981) realizaram observações de campo em uma comunidade africana chamada Vai, na Libéria, utilizando-se de testes psicológicos com o objetivo de investigar como desencadeavam as capacidades cognitivas e discursivas daqueles indivíduos através das práticas de letramento da comunidade.

Durante a investigação, os psicólogos sociais observaram a utilização de três formas de escrita pela tribo, as quais demonstraram claramente que as práticas de letramento resultam em diferentes efeitos dependentes de seus contextos. A primeira era obtida de maneira informal através das convivências sociais nos mais diferentes contextos coletivos, chamada de escrita Vai. A segunda, a escrita inglesa, era adquirida formalmente no contexto escolar. E por último, utilizavam a escrita arábica para desenvolver as práticas religiosas deste contexto. Diante dessas três práticas de letramento, os estudos demonstraram uma notável diferença no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades discursivas daqueles que frequentavam o contexto escolar que utilizava a escrita inglesa.

Por outro lado, a pesquisa de Scribner e Cole (1981) não se resumiu apenas à observação daquelas práticas que mais demonstrariam as habilidades discursivas dos indivíduos, pelo contrário, foram observadas todas as capacidades possíveis advindas dessas práticas e no que elas resultariam. De fato, foi observado que embora a participação no contexto escolar permitisse o desenvolvimento de habilidades cognitivas associadas à escrita e ao processo de letramento, o que os autores chamam de capacidade de explicação verbal do raciocínio (SCRIBNER; COLE, 1981), no que tange à capacidade de concepções abstratas, não houve nenhuma diferença entre as três formas de escrita.

Logo, é possível concluir que diferentes capacidades estão diretamente ligadas com as práticas sociais, divergindo conforme o contexto e funcionando de forma não isolada. Com isso, a ideia de letramento parte do princípio de que é constituída apenas por um conjunto de habilidades cognitivas e adota uma perspectiva de que depende de

circunstâncias advindas das práticas sociais, que serão constituídas por um sistema simbólico, suas tecnologias de produção e disseminação, e aplicação do conhecimento de leitura escrita para contextos específicos de uso (BARTON, 1994).

Pesquisas como de Scribner e Cole (1981) e Street (1984), nos provam que o letramento não se trata apenas de um acontecimento existente no contexto escolar, mais do que isso, é praticado nas mais diversas atividades cotidianas dos indivíduos em diferentes lugares. Concomitante a essa ideia, observa-se que existe um elo entre a maneira com que as pessoas usam a escrita com as particularidades das situações em que essa escrita é usada, logo, os eventos de letramento são característicos e específicos a cada comunidade e a cada conjuntura histórica. Desse modo, Street (2010) nos apresenta uma distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento, que nos permite analisar amplamente como os indivíduos abordam, estruturam e acessam a escrita através de eventos que têm como foco o texto, de modo que desenvolvam suas próprias práticas de letramento. Essa abordagem pode ser observada através de encontros em comunidades específicas, de modo que cada uma mantém modos característicos de interpelar os textos, demonstrando particularidades em suas práticas de letramento.

Para fundamentar essa discussão, um exemplo clássico de evento de letramento é apresentado por Street (2010). O autor cita as palestras como um representante desses eventos, uma vez que são observadas diversas práticas de letramento simultaneamente: “[...] pode ser que o palestrante leia anotações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante” (STREET, 2010, p. 146). Assim, para o autor, as práticas de letramento se referem à ideia de todo desenvolvimento de leitura e escrita realizado pelos indivíduos durante o evento, dessa maneira, não existe neutralidade no letramento já que sua prática não depende somente de técnicas normativas, mas também das situações em que ela ocorre. De fato, a concepção de evento de letramento ganha relevância ao demonstrar a pluralidade dos papéis que o letramento adquire nas mais diversas atividades humanas, assim, para compreender o letramento devem-se analisar os eventos em que a leitura e escrita ocorrem.

As práticas de letramento, que incorporam eventos de letramento como o momento empírico no qual o letramento se torna necessário, são as formas culturais gerais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas, constituindo-

se no que as pessoas fazem com o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Para Street (2010), “as práticas de letramento referem-se ao comportamento e às conceptualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e da escrita” (STREET, 2010, p. 18). Portanto, os Novos Estudos de Letramento têm como fundamento a maneira de como os indivíduos enfrentam a escrita e não como é a escrita em si, preocupando-se com as relações desses indivíduos com e em torno da escrita.

Reconhecendo tudo que foi dito até agora, concordo com os autores citados uma vez que, devido à sua função social, os textos estão inseridos em uma vasta conjuntura que permite a construção dos eventos de letramento. Por outro lado, os sentidos e significados, que advêm dos textos, são engendrados por sociedades específicas que se apoiam à panoramas únicos e particulares, logo, os sentidos são socialmente contextualizados. Destarte, a concepção sobre prática de letramento utilizada neste trabalho retrata a inserção da leitura e da escrita nas práticas sociais que adquirem significado no contexto universitário. A vista disso, a partir do reconhecimento da pluralidade das práticas de letramento dependendo do contexto em que ocorrem, concordo que há um uso característico da escrita no contexto acadêmico e assim em todo contexto em que sua prática será realizada. Contudo, compreender essa questão é assumir que as particularidades de cada contexto nos levam a reconhecer letramentos acadêmicos, uma vez que não são só as imposições dos estudantes que são relevantes, mas, sobretudo, os padrões, normas e capacidades técnicas provenientes do próprio contexto, além das questões sociais e de poder.

Concomitante às concepções apresentadas até aqui, no tópico 2.2 apresento as contribuições que os Estudos de Letramentos Acadêmicos trazem para compreendermos a concepção do letramento de indivíduos inseridos e participantes no contexto acadêmico. Isto posto, parto das perspectivas de estudos realizados em esfera internacional e nacional procurando instituir uma relação entre eles.

## 2.2. Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos

Este capítulo tem como objetivo demonstrar os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. Logo, para se alinhar a este trabalho, evidencio apenas aqueles estudos que têm como base metodológica a etnografia, ou seja, investigações a partir da observação dos eventos de letramento, e, conseqüentemente, das práticas de letramento. Para tanto,

parto dos estudos internacionais de Lea e Street (1998); Street (2010); Lillis (2003) e Zavala (2010) e chego aos estudos nacionais de Fischer (2008) e Fiad (2011, 2013), a fim de estabelecer uma relação entre eles.

Primeiramente, a massificação do ensino superior trouxe ao contexto universitário a entrada de estudantes de grupos marginalizados que desconheciam as consistentes práticas existentes na universidade. Embora seja uma questão atual no Brasil, em outros países a popularização das universidades acontece há quase 50 anos, evidenciando desde então as barreiras encontradas pelos estudantes nas atividades de ler e escrever textos acadêmicos. No Brasil, o amplo acesso à universidade se deu há 15 anos com o surgimento de programas governamentais que, através da atribuição de bolsas de estudo, permitiram que os grupos de baixa renda ingressassem em universidades públicas e privadas.

Portanto, em países como os Estados Unidos, surgiram diversas pesquisas e trabalhos que tinham como finalidade enfrentar essa contestação e fazer com que esses grupos resolvessem essas adversidades. Porém, apesar de serem relevantes, esses trabalhos lidavam principalmente com as habilidades técnicas que os estudantes precisariam desenvolver para compreenderem as práticas envolvidas no contexto acadêmico, supondo uma neutralidade nas competências das mais amplas práticas acadêmicas em qualquer disciplina, como se elas fossem transferíveis e reproduzíveis sem nenhuma objeção.

De fato, esses trabalhos não conseguiram lidar com todos os aspectos que dificultavam a vivência dos estudantes com a práticas de letramento, uma vez que abandonavam o fator social do letramento, fator esse considerado nos Novos Estudos de Letramento e comprovado cientificamente depois nas mais diversas pesquisas etnográficas sobre escrita acadêmica. Logo, surgiram a partir dos Novos Estudos de Letramento os Estudos de Letramento Acadêmicos, que defendem a contextualização das práticas de leitura e escrita e consideram os aspectos sociais dessas práticas.

A partir dessa perspectiva, no final dos anos 90 é inaugurada uma linha de pesquisa que tem como objetivo enfrentar o “problema de escrita” acompanhado da chegada dos estudantes na universidade. Os Novos Estudos de Letramento, anteriormente citados, chegam para reformular com a concepção de que tanto a leitura quanto a escrita são efetivas em práticas totalmente fora do contexto em que ocorrem. Barton e Hamilton

(1998), assim como Street (2010), tratam também dos letramentos acadêmicos os considerando como uma atividade situada entre o pensamento e o texto, não se resumindo à apreensão de habilidades descontextualizadas das atividades humanas e sociais, estando localizados na interação entre pessoas.

A popularização do ensino superior traz não só um debate sobre os conceitos sobre letramento e suas práticas, mas também permite a criação de um novo âmbito de pesquisa que chega para tentar dar conta de toda problematização envolvendo a inserção de grupos excluídos socialmente na universidade. Dessa forma, os pesquisadores (LILLIS, 2001; LEA, 2004; ZAVALA, 2010) que se apoiam aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos que defendem os múltiplos letramentos utilizados nos mais variados contextos sociais, partem do pressuposto de que existe um problema no que tange à escrita de estudantes na universidade. Lillis (2001), salienta a existência de um discurso público de que os estudantes estão incapacitados para desenvolverem produções textuais, ou seja, um discurso legítimo de que existe um *déficit* no que tange à escrita dos estudantes universitários. Porém na maioria das vezes, embora não demonstrado explicitamente, é apresentada uma visão de que os problemas na escrita se expandiram devido aos grupos, que antes não faziam parte do contexto universitário, estejam finalmente inseridos nesse âmbito.

Diante disso, se inicia uma busca para solucionar esse “problema”. Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos aparecem considerando as mais diversas formas de como os estudantes enfrentam a pluralidade de textos acadêmico-científicos, de modo que eles possam participar ativamente das práticas sociais no contexto acadêmico. No que se refere às pesquisas realizadas nesse contexto, no âmbito internacional posso salientar os trabalhos importantes de Lea e Street (1998), Lillis (2001) e Lea (2004), ao passo que no Brasil vemos Fischer (2007) e Fiad (2015) como precursoras dos estudos da escrita acadêmica como prática social.

Iniciando as discussões sobre os Estudos dos Letramento Acadêmicos no cenário internacional, Lea e Street (1998) possuem até hoje seus trabalhos citados em muitas pesquisas sobre letramento acadêmico, uma vez que se tornaram pioneiros para essas reflexões. Isso ocorre, pois, os autores defendem novas formas de se olhar para as práticas de letramentos de estudantes no ensino superior, a fim de assolar o discurso de *déficit* e negar a ideia de que exista “bom” ou “ruim” no que diz respeito à escrita. Diante disso, a

fim de debater sobre a escrita e o letramento nas universidades, os autores criaram modelos reconhecidos na investigação das práticas de letramentos, de modo que haja compreensão e atuação nos mais diversos contextos por parte dos estudantes no que tange a essas práticas.

Durante suas investigações, foram concebidos três modelos: o das capacidades acadêmicas (*study skills*), o da socialização acadêmica (*academic socialization*) e o modelo dos letramentos acadêmicos (*academic literacies*). Respectivamente, o primeiro modelo reforça o domínio que os estudantes adquirem no que se refere às normas gramaticais e sintáticas, garantindo suas competências diante das práticas de letramento. O segundo modelo apropria-se da ideia de que para atingir o sucesso nas práticas de leitura e escrita no ensino superior, o estudante deve estar familiarizado com os gêneros discursivos que advêm desse contexto. Finalmente, o modelo dos letramentos acadêmicos se assemelha ao modelo de socialização acadêmica no que tange à relação que o estudante deve obter com os atributos e os princípios do contexto acadêmico, porém, diferente deste segundo modelo, o modelo dos letramentos acadêmicos atenta-se ao processo de aquisição do uso efetivo do letramento considerando, principalmente, questões epistemológicas e processos sociais, nos quais se incluem relações de poder entre pessoas e instituições, bem como identidades sociais (STREET, 2009).

Durante suas investigações, Lea e Street (1998) elaboraram esses três modelos com fundamento da análise de como os estudantes universitários experimentam e interpretam suas produções textuais, além de observarem como todos os envolvidos nesse contexto (professores, tutores) lidam com essas interpretações e experiências. Logo, os três modelos foram descritos a partir das interpretações dos sujeitos ao buscar compreender a escrita dos próprios estudantes (LEA e STREET, 1998, p. 157). O estudo tomou como base metodológica a etnografia em duas universidades (uma nova e outra antiga). Os pesquisadores se apropriaram de instrumentos como as entrevistas semiestruturadas e a observação participante em grupos de estudos, para evidenciar as interpretações tanto dos professores, quanto dos estudantes, em relação aos comentários e avaliações das produções textuais realizadas por esses alunos. No que diz respeito à análise textual, foram investigados os termos e o conteúdo linguístico dessas produções, de modo que fosse possível identificar as habilidades cognitivas dos autores, evidenciando os aspectos superficiais do texto.

Expandindo o que foi dito até agora, Lea e Street (2006) nos apresenta detalhadamente o que esses modelos representam para a concepção sobre a relação escrita e universidade. O modelo das capacidades acadêmicas considera as habilidades cognitivas baseando-se nos aspectos formais da língua, pressupondo que a competência do aluno está associada ao domínio formal da linguagem, ou seja, à atribuição das regras gramaticais respeitando a ortografia e a pontuação. Porém, ao lidar apenas com questões linguísticas superficiais do texto, essa concepção passa por inúmeras apreciações as quais definem que a abordagem abre mão da relação entre a escrita e a construção de conhecimento na disciplina (LEA; STREET, 1998).

Por outro lado, o modelo de socialização acadêmica permite observar que os estudantes se apropriam das formas de escrita, modos de falar, pensar e interagir em práticas de letramento particulares do próprio contexto acadêmico. Esse modelo considera que uma vez que os gêneros discursivos advindos dessa comunidade são relativamente estáveis, os estudantes possuem competência para reproduzi-los nas mais variadas esferas dentro da própria comunidade acadêmica, isso porque essa concepção supõe uma apropriação de saberes e de normas fundamentais do discurso acadêmico por parte dos estudantes. Nesse sentido, é necessário observar todos os trajetos percorridos por eles para a apropriação dessas práticas acadêmicas. Ao analisar os dados deste trabalho, observamos que as produções textuais realizadas na disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso apontam para esta visão: os problemas de escrita inerentes aos estudantes, ou seu *déficit*, devem ser tratados por meio da oferta de uma atividade que ofereça condições para a socialização acadêmica (não desconsiderando sua relação de dependência com os letramentos acadêmicos).

As práticas acadêmicas são reconhecidas como homogêneas e modelares, fato que intensifica o discurso sobre a existência de uma escrita ou leitura “boa” e “ruim”. Essa ideia de homogeneização acaba afetando não só as práticas de formação dos estudantes, mas as ações, de modo geral, na academia (FUZA, 2015). Isso porque parece haver um consenso na comunidade acadêmica de que a escrita é padrão, e não está relacionada com a área e os sujeitos que exercem suas atividades. Dessa forma, tanto o modelo de habilidades cognitivas, quanto o de socialização acadêmica, apoiam-se na finalidade de adaptação por parte dos estudantes em relação aos impasses com essas práticas. Porém, esses modelos desconsideram que no contexto acadêmico existem práticas institucionais

e relações de poder. Por outro lado, o modelo dos letramentos acadêmicos introduz o aspecto institucional dos conhecimentos provenientes do contexto acadêmico, com o objetivo de estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade. O letramento, sendo complexo, dinâmico e situado em processos sociais é visado por esse modelo ao seu uso efetivo.

Street (2010, p. 545) afirma que o modelo dos letramentos acadêmicos se aproxima do modelo de socialização acadêmica no que diz respeito a todos os aspectos envolvendo o contexto em que as práticas ocorrem, porém, esse último modelo considera os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos do letramento como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e as instituições, implicando nas identidades sociais daqueles que leem e escrevem. Podemos afirmar, então, que no modelo dos letramentos acadêmicos as relações dialógicas promovem os sentidos que são construídos coletivamente na escrita universitária, permitindo que os alunos estejam preparados para enfrentarem os conflitos que surgem a partir das práticas de letramento.

Quadro 1-Modelos para Abordagem da Escrita e Letramento em Contexto Universitário

<p>Modelo das habilidades acadêmicas (<i>academic skills</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina as normas gramaticais e sintáticas;</li> <li>• Considera as habilidades cognitivas;</li> <li>• Ignora a relação escrita x construção de conhecimento na disciplina;</li> <li>• Ocupa-se de aspectos superficiais do texto;</li> <li>• Desconsidera as relações de poder.</li> </ul>
<p>Modelo da socialização acadêmica (<i>academic socialization</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aculturação dos discursos e gêneros restritos aos temas e às disciplinas;</li> <li>• Apropriação de saberes e de normas do discurso acadêmico;</li> <li>• Observação da trajetória de adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas;</li> <li>• Desconsidera as relações de poder.</li> </ul>
<p>Modelo do letramento acadêmico (<i>academic literacies</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade;</li> <li>• Visa aos usos efetivos do letramento;</li> <li>• Observação das questões epistemológicas e dos processos sociais;</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Os sentidos da escrita são construídos coletivamente através de relações dialógicas.</li></ul> |
|--|--|

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Ademais, Lea e Street (1998) defendem que os modelos citados, apesar de serem diferentes, não devem ser considerados independentes, mas sim, interdependentes sendo a complementação um do outro. Os autores argumentam que os impasses existentes no ensino superior estão relacionados com as questões epistemológicas da escrita dos estudantes e não somente com questões linguísticas, sendo regularmente causados pelo conflito entre o que os professores esperam dos alunos e o que eles interpretam de suas escritas. Lea (2004) afirma que os Estudos dos Letramentos Acadêmicos promovem a investigação sobre como estudantes e professores compreendem e associam os textos provenientes do contexto universitário, tanto os gêneros tradicionais exaltados pelas avaliações quanto os gêneros menos citados. Nesse sentido, a autora salienta a dificuldade proveniente do processo dialógico entre as propostas instrucionais e as expectativas das práticas de escrita.

Quando se escrevem guias e materiais de apoio para estudantes, é fácil ser aparentemente explícito sobre os discursos ou gêneros nos quais é esperado que os estudantes se engajem durante seus estudos; no entanto, é mais difícil ajudar os estudantes a trabalharem nos seus próprios significados e na construção do conhecimento.<sup>3</sup> (LEA, 2004, p. 750, tradução minha)

Considerando a escrita como prática social, as pesquisas sobre os Estudos dos Letramentos Acadêmicos procuram compreender de que modo os estudantes interpretam as práticas originárias do contexto educacional superior, objetivo desta pesquisa. Essa preocupação surge com o apontamento desses estudos sobre a escrita acadêmica possuir características escondidas diante de suas normas e padrões e sobre o modo como os professores avaliam as produções textuais desses estudantes. Diante deste cenário, a fim de compreender estas questões, Lea (2004) prossegue seus estudos em contextos diversos que, associadamente, revelam as dificuldades que os estudantes enfrentam quando

---

<sup>3</sup> “When writing guidance and support materials for students it is easy to be apparently explicit about the discourses or written genres students are expected to engage in during their study, but it is more difficult to help students to work with their own meanings and construction of knowledge.” (LEA, 2004, p. 750)

procuram interpretar e compreender determinações impostas pela escrita em um contexto estabelecido.

As deficiências apontadas pelos estudos de Lea (2004) no que dizem respeito às expectativas dos estudantes diante de suas práticas de escrita, assim como outros estudos, foram estudadas por Lillis (2001), ao denominá-las de práticas do mistério. Ela defende que atualmente não é possível observar uma relação conjunta entre os professores e os estudantes, ocasionando na limitação participativa desses alunos que não se sentem familiarizados com as convenções acadêmicas no ensino superior (LILLIS, 2001, p. 53). Esse fato é observado no contraste, visto que antigamente a elitização do ensino superior fazia com que a didática das práticas letradas e das disciplinas fosse transpassada de maneira conjunta e próxima, na qual existia uma relação de proximidade entre os professores e os estudantes.

Isto posto, Zavala (2010) retoma este pensamento concordando com Lillis (2001) e Lea (2004) sobre a característica enigmática das práticas institucionais e dos letramentos acadêmicos. Para as autoras, uma vez que o professor não aborda as expectativas do texto e a dá como pronta ou conhecida, o aluno acaba por não entender o que foi requisitado nessas tarefas de escrita pelo professor. Diante disso, é suposto que os estudantes precisam adivinhar o que o professor está esperando diante dessas práticas pois, de certa forma, cada professor irá lidar com os mesmos gêneros de modos diferentes e variados. Dessa forma, Lillis (2001), Lea (2004) e Zavala (2010) defendem que as práticas de escrita acadêmica poderiam ser instruídas sem restrições, de maneira transparente e compreensível. Assim, os estudantes universitários poderiam avaliar as tarefas de escrita e debatê-las, pressupondo a busca da compreensão das relações de poder inerentes ao contexto acadêmico e às práticas de letramento, fazendo com que eles estimulem seus próprios saberes.

Nesse quadro, Lillis (2001) nos apresenta em seu estudo a procura por um ensino das práticas de letramento acadêmico com o envolvimento de todos os participantes na construção de uma posição autoral através da escrita. Embora tenha se limitado ao gênero ensaio, o trabalho da autora salienta a importância da colaboração no processo de construção de sentidos considerando as histórias de vida dos estudantes e suas identidades culturais, valendo-se de suas próprias histórias como pesquisadora. Diante desse cenário, Lillis (2001) recorreu às rodas de conversa com os estudantes sobre os textos, levando

em conta suas expectativas diante das instruções de escrita dadas por seus professores. Com isso, a autora expõe as categorias de *feedback* em oposição ao *talkback*, sendo que este último se afasta de interlocuções entre o “estudante-escritor” e o “tutor-leitor” em que a ênfase recai predominantemente “no tutor avaliando o texto do aluno como um produto acabado, ao invés de se engajar na construção de textos como um processo de construção de sentidos” (LILLIS, 2001, p. 44).

Com o intuito de revelar a importância da relação dialógica que deve existir entre professores e estudantes mediante as tarefas de escrita, Lillis (2001) defende o diálogo como o principal fator de atribuição de sentido às produções de texto. Segundo ela, as instruções educacionais perante as práticas de letramento devem envolver escrita, reflexão e reescrita, sem que haja a fase de correção uma vez que as interações em torno da própria reescrita, tendo em vista o texto e a conversa sobre ele, revelam as reconsiderações e negociações do que se espera de uma determinada tarefa. Logo, conduzir o estudante para o letramento acadêmico é uma maneira de facilitar “ao invés de negar a participação”<sup>4</sup> (LILLIS, 2001, p. 76, tradução minha).

A partir dessas perspectivas, este trabalho também considera que todas as particularidades e experiências sócio-culturais dos estudantes devem ser consideradas pelo professor, dado que o processo de escrita não se dá de forma simples. Logo, considerando o processo de escrita algo que demanda trabalho coletivo, diante das práticas de letramento deve haver a valorização e a reflexão acerca dos usos da língua por parte do professor.

Concomitante a tudo que foi exposto até o momento, compreendo que o processo da escrita não ocorre de maneira isolada, pois os estudantes carregam vivências e experiências externas, socioculturais, que influenciam nas construções de sentido de suas escritas na universidade. Esses aspectos devem ser considerados pelos professores, dado que a escrita exige uma organização de cooperação entre os envolvidos. Com isso, não somente as regras e normas estruturais e gramaticais, o uso da linguagem nos mais variados contextos deve ser considerado pelo professor, de modo que ele reconheça que o aprendizado sobre as questões da língua deve ser realizado através da reflexão.

---

<sup>4</sup> “*Rather than denies participation.*” (LILLIS, 2001, p.76)

A partir disso, remeto ao estudo de Lillis (2003) que considera o dialogismo da comunicação humana como base para o ensino da escrita. Apoiada ao trabalho de Bakhtin, a autora defende que é necessário ouvir o que os estudantes têm a dizer, dado que suas dúvidas e interpretações trarão ao currículo escolar novas considerações e reformulações.

Embora os Estudos de Letramento Acadêmico tenham se solidificado há muito tempo em outros países, no Brasil sua investigação encontra-se em um estágio preliminar com poucos pesquisadores na área. Ainda assim, podemos citar a notoriedade das pesquisas de Fischer (2010, 2011) e Fiad (2011, 2013) que surgem no país como um enorme avanço para as investigações que visam compreender como os estudantes do ensino superior vivem as especificidades da escrita acadêmica. De certo modo, as pesquisas sobre escrita acadêmica no Brasil se apoiam em uma metodologia de base etnográfica como complemento aos estudos de escrita baseados em análises linguísticas.

Ao desenvolver os conceitos sobre letramento acadêmico no Brasil, Fiad (2015) evidencia a importância expressiva dos estudos sobre escrita escolar que antecedem os estudos sobre a escrita acadêmica. A autora defende que os inúmeros estudos de texto e discurso que abordam a leitura e a escrita, surgidos em meados dos anos 80 no contexto nacional, permitem a exposição de bases teóricas que, juntamente com os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, permitem o desenvolvimento das reflexões e investigações sobre a escrita acadêmica.

Isto posto, norteada pelos modelos reconhecidos na investigação das práticas de letramento de Lea e Street (1998) citados anteriormente<sup>5</sup>, Fischer (2008, 2010) conduziu suas investigações através das entrevistas semiestruturadas com alunos que cursavam o curso de Letras em uma universidade portuguesa (FISCHER, 2008) e, posteriormente dando continuidade ao trabalho, em uma universidade brasileira (FISCHER, 2010). O objetivo da autora foi compreender “os processos sociais de constituição dos sujeitos academicamente letrados” (DIONISIO; FISCHER, 2010, p.292), bem como identificar as práticas de escrita e leitura no período escolar antecedente ao ensino superior, que

---

<sup>5</sup> Capacidades acadêmicas (*study skills*); socialização acadêmica (*academic socialization*) e o modelo dos letramentos acadêmicos (*academic literacies*)

segundo ela, revelam os desenvolvimentos dos estudantes diante das práticas de letramento acadêmico no contexto universitário.

No mesmo contexto, as pesquisas desenvolvidas por Fiad (2011, 2013), assim como os trabalhos de Lea e Street (1998) e Lillis (2001, 2003), procuram assolar o discurso universal sobre o *déficit* de escrita<sup>6</sup> dos alunos recém-chegados na universidade. A autora refuta a ideia de que seja possível ensinar a escrita como um fator universal e transferível a qualquer disciplina, uma vez que as práticas de produção textual não podem ser aplicadas igualmente em qualquer contexto uma vez que nos deparamos com gêneros diversos no âmbito acadêmico. Concordando com Lillis, em outras palavras:

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos. (LILLIS, 2003, p. 471)

No contexto nacional, portanto, tanto Fischer (2010) quanto Fiad (2011, 2013) compreendem as dificuldades impostas aos estudantes que adentram no ensino superior ao produzirem os gêneros diferentes daqueles com que estavam habituados em outros contextos, ocasionando em avaliações negativas de seus professores. Essas avaliações resultam em uma relação conflituosa entre as expectativas dos professores e as produções textuais dos estudantes, fato também apontado por Lea e Street (1998), Lillis (2001) e Zavala (2010).

Assim, a fim de revelar a necessidade de compreender o que os alunos refletem sobre suas escritas, Fiad (2011) salienta as dificuldades que estudantes recém-chegados em um curso de Letras de uma universidade brasileira evidenciam ao citar suas práticas de escrita acadêmica, apontando para uma confrontação com a tarefa de reescrita. Dessa

---

<sup>6</sup> Apesar de aparecer nesta pesquisa os termos “*déficit* de letramento” e “*déficit* de escrita”, ambos correspondem ao mesmo fenômeno acerca das práticas de letramento, que é o discurso tradicional do desprovimento das práticas de escrita e leitura dos alunos universitários.

forma, em 2013 a autora publicou uma pesquisa defendendo o quão relevante é explorar as interações ao redor da reescrita, levando em conta o próprio texto e as relações dialógicas em torno dele. Segundo a autora, “ouvir os outros – no caso, sujeitos que estão no processo de inserção no contexto acadêmico – faz parte do processo de entendimento desse letramento e também de práticas inovadoras no ensino de gêneros acadêmicos” (FIAD, 2013, p. 468). Logo, assim como Lillis (2001), Fiad (2013) também se apoia nas concepções bakhtinianas de dialogismo a fim de analisar as produções textuais dos estudantes universitários.

Mesmo existindo barreiras no que diz respeito às práticas de ensino e de aprendizagem de modelos de letramento acadêmico, as investigações que consideram e observam as relações dialógicas entre os professores e alunos são importantes para que possamos refletir sobre como os contextos influenciam e determinam as práticas de leitura e escrita acadêmica. Com isso, os Estudos dos Letramento Acadêmicos são os principais contribuintes para o entendimento sobre essas questões envolvendo o discurso sobre o *déficit* dos estudantes no ensino superior, considerando que as práticas de letramento desse contexto são obrigatórias para a vivência e permanência na vida acadêmica. Diante disso, uma vez que o letramento é considerado uma prática social, é necessário que sejam definidas todas as hipóteses e organizações sociais provenientes do contexto acadêmico, a fim de assolar o discurso do *déficit* previamente estabelecido pelos próprios professores, conforme apontado nas pesquisas citadas até o momento.

Levando em conta o aspecto social das práticas letradas, no capítulo seguinte discuto de que modo o conceito de enunciação e dialogismo em Bakhtin se relaciona com o modelo dos letramentos acadêmicos.

### 2.3 Concepções bakhtinianas: enunciação, dialogismo e gêneros do discurso

A universidade aparece como a maior fonte de ampliação de conhecimentos científicos da sociedade. Esse fato permite compreendermos a existência de um elo entre linguagem e universidade, pois o conhecimento que emerge da comunidade acadêmica é reproduzido através das interações entre os indivíduos participantes desse âmbito, e suas participações nas mais diversas atividades discursivas. Desse ponto de vista, a utilização da linguagem no contexto universitário ocorre a partir da aprendizagem de estudantes

com as formas de utilização da língua, com a finalidade de participarem, com competência e confiança, das práticas de leitura e escrita – consideradas como práticas sociais – na universidade. Essa concepção de linguagem interacionista é fundamentada pelo Círculo de Bakhtin em “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (2006), que exclui qualquer divisão que possa existir entre língua e sociedade.

Para o Bakhtin (2003), a língua não é considerada como algo excluído das práticas sociais e dos aspectos histórico-culturais, na medida em que ela se constitui como uma estrutura com normas que variam de acordo com seu alcance na própria sociedade e, principalmente, suas condições institucionais de produção, participando ativamente e constantemente de um processo de transformação.

Bakhtin também afirma que os indivíduos de uma dada sociedade interagem através de uma linguagem pré-constituída por enunciados anteriores, os quais revelam questões culturais, sociais e históricas, e, portanto, qualquer enunciado proferido em um determinado tempo e espaço deve ser concebido dentro de um contexto social. Bakhtin (2003) salienta que o enunciado é questão central nos estudos da linguagem, pois “é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Com isso, posso partir do pressuposto de que a linguagem é o fenômeno social da interação verbal. Faraco (2009), defende que a linguagem verbal é senão uma atividade que integra um conjunto de práticas relativamente estáveis (a depender dos gêneros discursivos) e se realiza através de indivíduos com diferentes posições sociais. Desse modo, os enunciados surgem das relações dialógicas, pois se materializarão a partir de diferentes vozes que ocupam diferentes posições sociais e históricas. Além disso, esses enunciados se manifestam com uma resposta ao já-dito, ou seja, um enunciado se caracteriza por ser sempre uma resposta a enunciados anteriores, sendo sempre único e irrepetível. Segundo Bakhtin:

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele, (...). O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante do diálogo social. (BAKHTIN, 2003, p. 86)

Desse modo, considerando a língua como um encadeamento de enunciados, entendo a enunciação como um produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, uma vez que os enunciados constituem respostas a outros enunciados e, ao mesmo tempo, engendram novas e infinitas respostas. Com isso, recorrendo aos seus valores, os sujeitos avaliam suas propostas, e esse processo corresponde ao que Bakhtin chamou de diálogo. Para ele, não existe um texto inicial e uma palavra inicial, mas sempre a continuação de um diálogo. Diante dessa afirmação, o autor fez alusão a um Adão mítico

Que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado (sic), o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra histórica concreta do homem. (BAKHTIN, 2015, p.51)

Nesse sentido, entende-se o texto como um tecido de vozes que se completam, se entrecruzam, respondem umas às outras ou então se contradizem. Bakhtin (2003, p. 293) percebe o enunciado como “unidade real da comunicação verbal”. Desse modo, entende-se que a materialização do enunciador será o próprio enunciado, no qual a fala só existirá se essa forma concreta se materializar a partir de um sujeito falante em um determinado tempo e espaço. Partindo dessa perspectiva, a forma do enunciado será responsável por moldar o discurso e terá características semelhantes de um enunciado para o outro, dado que eles possuem características estruturais similares, principalmente o que diz respeito às suas delimitações. Portanto, o autor defende que o limite do enunciado ocorre pela alternância de sujeitos falantes, argumentando que sempre haverá uma resposta por parte do receptor. Ou seja, para que o enunciado seja caracterizado, o receptor é ativo e pode interromper, opinar, discordar, etc.

Embora o conceito de “diálogo” possua diversas significações, sejam linguísticas, sejam sociais, Bakhtin busca compreender muito além da forma-diálogo. Ele procura investigar o que ocorre dentro dele e quais as forças que atuam e condicionam a forma e as significações do que é dito ali. Com isso, o objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas. Segundo Faraco:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder

(em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem, relações de sentido ou determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsabilmente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 64)

Em outras palavras, as relações dialógicas podem ser compreendidas como espaços de tensão entre enunciados. Ou seja, para que haja a aceitabilidade de um enunciado, outro é recusado, permitindo uma oposição dialógica entre as vozes sociais. Com isso, entendo o enunciado como a forma mais dialógica da linguagem, pela qual a comunicação se realiza por meio da língua, resultando em significações já ditas acerca dos próprios indivíduos, do mundo e da sociedade. Dito isso, compreendo que essa comunicação é realizada através de formas relativamente estáveis de se enunciar, ou seja, existem coerções, normas e finalidades discursivas distintas que estarão relacionadas ao tempo e espaço na sociedade, ou seja, depende do gênero discursivo pelo qual se enuncia.

Assim, partindo da mesma perspectiva bakhtiniana acerca da linguagem, compreende-se que qualquer e toda atividade humana está diretamente ligada com a utilização da língua. Dito isso, sabemos que a existência dessas atividades se dá pelas formas mais plurais e variadas possíveis, fazendo com que a própria utilização da língua varie de acordo com cada uma delas através de enunciados proferidos por vozes sociais distintas. A produção desses enunciados é feita a partir de condições e finalidades correspondentes a cada uma dessas atividades humanas, sendo elaborados através de tipos relativamente estáveis da língua. Esses tipos nada mais são que os gêneros do discurso, que mudam e se alteram na medida em que a sociedade e, conseqüentemente as atividades humanas, também mudam. Em outras palavras:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 290)

Logo, é dessa maneira que se considera o gênero discursivo como algo permanente e estável, ao mesmo tempo. Isso ocorre pois, para Bakhtin (2003), existe uma historicidade em torno dos gêneros discursivos e, simultaneamente, uma indefinição sobre seus aspectos e limitações. Com isso, é possível observar o paralelismo entre o dizer e o tipo de atividade pela qual os indivíduos estão inseridos. Assim, os aspectos identitários dos sujeitos são observados no próprio enunciado, no qual os sentidos são historicamente construídos.

Os gêneros, concebidos como um dispositivo dinâmico de comunicação, organização e circulação, possuem estreita relação com determinadas atividades sociais e, dessa forma, se moldam, se modificam, e se alteram concomitante à sociedade e aos indivíduos que, ao produzirem textos (orais ou escritos), passam por implicações contextuais, devendo ser considerados diversos fatores como: as finalidades discursivas, os interlocutores, a instituição de onde o discurso emerge, a circulação do texto, as formas de publicação e os objetivos.

Para lidar com os gêneros discursivos, de fato, os indivíduos que deles se utilizam são obrigados a se apropriarem dos conhecimentos necessários para enfrentarem a variedade ampla dos gêneros que circulam na sociedade. Na comunidade acadêmica esse domínio é ainda mais complexo, pois a produção do gênero nesse âmbito possui uma finalidade científica. Nesse sentido, defendo nesta dissertação que a universidade deve ser a principal instituição apoiadora pela democratização das práticas de letramento, permitindo que os estudantes se sintam incluídos na comunidade acadêmica através de oportunidades de interações desses com o uso de novos letramentos, não só dentro da sala de aula, mas em qualquer espaço social no qual a comunidade acadêmica se inclui.

A partir da perspectiva apresentada até aqui, na seção 2.4, trato da relação entre os gêneros discursivos e a universidade, relacionando-os com os modelos de letramentos concebidos por Lea e Street (1998).

#### 2.4 Gêneros discursivos e os modelos de letramentos acadêmicos

Para relacionar as concepções de gênero do discurso e letramento acadêmico, parto da perspectiva de que a importância da aprendizagem das práticas de letramento que fazem parte do ensino superior, diz respeito principalmente ao coletivo e aos aspectos socioculturais dos estudantes. A construção de uma posição autoral através da atribuição

de sentido, diante dessas práticas de leitura e escrita no contexto universitário, pode ser realizada a partir do envolvimento dos alunos com as questões e problematizações envolvidos nesse âmbito. Além disso, a interação entre os alunos no modo coletivo permite com que as habilidades solicitadas pela escrita e leitura sejam discutidas e adquiridas.

A partir dessa perspectiva, concordo com Lea e Street (1998) ao considerar o letramento como uma prática social, na qual a interação entre os envolvidos em um certo contexto promove um encontro com o domínio dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2003), podemos entender os gêneros como “modos sociais de dizer”, dentre os quais o locutor faz uma escolha determinada pela finalidade comunicacional, a depender totalmente de aspectos contextuais envolvendo todos os sujeitos, a comunidade discursiva, os objetos de sentido, etc. Posteriormente, sem renunciar ao que o filósofo denomina como “individualidade” e “subjetividade”, o locutor irá se adaptar ao gênero e ajustá-lo.

Dessa forma, é possível construir um elo entre gênero do discurso e letramento acadêmico. Se consideramos os gêneros como “modos sociais de dizer”, podemos compreendê-los a partir das interações entre os sujeitos em suas posições sociais, em que os discursos são produzidos em uma determinada esfera<sup>7</sup>. Logo, uma vez entendida como uma esfera social, a universidade aparece como uma incrível oportunidade de investigar a produção e circulação dos discursos que transitam nesse âmbito, como faço nesta dissertação.

Swales (1990, 2004) defende que tanto a capacidade e compreensão de leitura, quanto a produção dos gêneros discursivos oriundos do contexto acadêmico, sejam eles mais ou menos prestigiados, são os fatores responsáveis pelo sucesso dos estudantes universitários. Porém, durante todo o percurso acadêmico, é preciso lidar com a diversidade discursiva, a qual obriga a operação dos estudantes em campos nos quais coerções e normas “misteriosas” são severamente requeridas.

---

<sup>7</sup> Bakhtin (2003) propõe as esferas sociais como princípio organizador dos gêneros, como formas de tipificar situações de interação que estabilizam enunciados que neles estão circulando, dando origem aos gêneros particulares.

A introdução na vida acadêmica deve vir acompanhada da colaboração dos professores, com a tentativa de amenizar as contestações devido ao desconhecimento dessas normas. Assim, torna-se papel dos docentes buscar auxiliar os alunos a desenvolverem as tarefas relacionadas às práticas de letramento com níveis menores de dificuldade, de modo que eles consigam produzir textos, dos mais diversos gêneros, adequadamente em relação ao contexto universitário.

Além disso, a relevância dos estudos dos gêneros em relação aos três modelos de letramento criados por Lea e Street (2006), conforme já referido e exposto no Quadro 1, é destacado por Russel et al. (2009). Os autores salientam que o conceito de gênero se encontra implícito nos modelos de habilidades cognitivas, de socialização acadêmica e de letramento acadêmico, porém, com perspectivas diferentes para cada modelo.

Em relação ao modelo de habilidades acadêmicas, os gêneros são considerados simplesmente por meio de aspectos estruturais e formais, ou seja, admite-se a estrutura superficial do texto. Por outro lado, o modelo da socialização acadêmica concebe o gênero incluído nas mais variadas culturas e normas disciplinares, que, por sua vez, surgem com a ocorrência de textos acadêmicos que são produzidos por variadas vozes hierárquicas e que circulam em uma dada disciplina. Por fim, a visão de prática social dos gêneros encontra-se no modelo do letramento acadêmico, que, diferente dos outros modelos, não reconhece um gênero por uma perspectiva comunicativa pelo qual a linguagem se formata, especificamente em uma disciplina na universidade.

A partir dessas perspectivas, compreendo que em sala de aula é necessário reconhecer o gênero a partir de um conjunto de gêneros que ultrapassam a sala de aula e a universidade. Com isso, é possível admitir a escrita realizada pelos estudantes de forma extensiva, além das disciplinas, como os textos produzidos em redes sociais, e-mails, anotações, apresentações, agendas, whatsapp, etc. Russel et al (2009) ainda reforçam a importância de se trabalhar os gêneros buscando sempre o entendimento sobre a escrita do aluno, para que se assegurem os modos mais favoráveis para amparar essa escrita, desconsiderando as teorias que impõem regras sobre os modos de escrever em determinada disciplina, priorizando não só o reconhecimento dos gêneros, mas também a subjetividade dos estudantes.

Desse modo, considerar a escrita e a leitura como prática social permite que os estudantes universitários fortaleçam seus conhecimentos acerca dos mais variados textos

que circulam na sociedade, os quais podem ser frutuosos em suas vidas dentro e fora da universidade. O conhecimento acerca dos gêneros, entretanto, não se dá de forma simples, uma vez que integra diversos aspectos contextuais e linguísticos que são compartilhados: os nomes dos gêneros, as finalidades comunicativas, as relações entre os interlocutores, os conteúdos, as estruturas sintáticas, a gramática normativa, os outros textos, valores culturais e da sociedade em um determinado tempo e espaço, etc.

Com isso, encontramos uma crise nas universidades em relação às abordagens de ensino acerca das produções textuais dos estudantes. Muitos gêneros, mesmo que originários de uma mesma comunidade discursiva, não possuem uma nomenclatura específica e definida, ficando vagos quando solicitados pelo professor. Isso ocorre justamente pela extensa gama de textos solicitados durante toda a vida acadêmica nas mais variadas disciplinas. Essa é uma questão que observei durante minha passagem na disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso, na qual “projeto de trabalho de conclusão de curso” se tornou uma grande incógnita quando solicitado pela primeira vez. Questionamentos como “como você quer este trabalho? ”, “quais tópicos devemos elencar? ”, “tem algum modelo na internet? ”, foram frequentemente feitos para o professor durante o semestre por alunos do penúltimo ano da graduação.

Diante desse contexto, cito a autora Lea (2004) que questiona os interesses das instituições em relação aos textos acadêmicos escritos, vistos como absolutos. Para a autora, a avaliação da escrita de gêneros textuais considerados privilegiados, torna-se o principal fator medidor de conhecimento, fazendo com que a valorização produtiva dos textos seja realizada desconsiderando os aspectos sociais do letramento acadêmico. Contudo, é necessário considerar a avaliação textual dentro de um contexto produtivo e social, concebendo a relação mútua entre os gêneros no âmbito universitário, além de considerar outras modalidades textuais, como a modalidade oral. Essa questão compactua com a inserção dos alunos nas práticas de letramento dos mais diversos gêneros acadêmicos, como aconteceu na disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso, observada para esta pesquisa.

Ainda nessa lógica sobre a diversidade dos gêneros existentes nos campos acadêmicos, as autoras Dionísio e Fischer (2010) propõem a diferenciação dos gêneros derivados da universidade em dois grupos: o gênero científico, que diz respeito aos gêneros acadêmicos formais, que se relacionam mais às tarefas de leitura na universidade,

e as ferramentas pedagógicas, que abarcam os gêneros que surgem das atividades em sala de aula, sendo eles escritos ou orais. Elas afirmam que existe um “eventual desfasamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade, com todas as consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica” (DIONÍSIO E FISCHER, 2010, p. 295).

Concomitante a isso, relaciono as ideias de Dionísio e Fischer (2010) com a noção comportamental acerca das dificuldades dos estudantes com a leitura e escrita, proposta por Bakhtin (2003). Para o filósofo, um indivíduo pode dominar uma língua do ponto de vista estrutural, como um sistema de normas e convenções, mas, ao mesmo tempo, não ter habilidades com a modulação dos gêneros em relação a uma atividade determinada. Essa habilidade é adquirida através de vivências e da experiência com o próprio gênero, a partir da prática naquela comunidade discursiva, com a qual aquele estudante se relaciona, compreende as trocas de turnos, os estilos dos gêneros, etc. Em outras palavras:

A diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262-263)

Na seção 2.5, para além do conceito de gênero discursivo, abordo a noção de gênero acadêmico, dado que esta pesquisa necessita considerar o contexto em que se dá, e a comunidade discursiva na qual os textos e práticas investigadas circularam.

## 2.5 Textos que circulam na universidade: o gênero acadêmico

Conforme afirma Bezerra (2012), não há uma definição única no ensino superior para conceituar o gênero acadêmico, dado que, conforme visto na seção 2.4, há uma série de textos circulando na esfera acadêmica nas mais variadas disciplinas. Porém, para esta pesquisa, parto da perspectiva dialógica dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2003), reconhecendo os gêneros como “modos sociais de dizer” na universidade. Contudo, os gêneros acadêmicos são concebidos como o conjunto de textos relevantes em todo o âmbito universitário, e não somente em sala de aula, que são produzidos a fim

de proporcionar a divulgação científica, bem como a comunicação entre os indivíduos participantes dessa comunidade discursiva.

Porém, Bezerra (2012) argumenta que embora não seja garantido aos alunos o ensino explícito das questões que envolvem os letramentos acadêmicos, representadas, por exemplo, pela capacidade de lidar com novos gêneros discursivos, o domínio desses gêneros, conforme atesta Hoffnagel, “é considerado pelos professores como importante para que o aluno possa ter êxito não só no curso, mas na sua vida profissional” (HOFFNAGEL, 2010, p. 278).

No entanto, ao assumir as práticas de letramento acadêmico como uma prática social, como faço nesta dissertação, assume-se também o direcionamento da escrita a determinadas finalidades comunicativas, as quais já foram previamente aceitas por indivíduos que há muito tempo participam das atividades acadêmicas. Desse modo, os estudantes que ingressam no ensino superior devem participar de práticas sociais de uso de gênero que circulam na esfera acadêmica, de modo que essa participação seja sempre influenciada e facilitada, ao invés de dificultada, conforme defende Lillis (2011).

Partindo dessa perspectiva, concordo com Juchum (2016) ao defender a ideia de que a universidade fornece aos estudantes, professores e pesquisadores um espaço privilegiado de circulação e negociação de ideais, de modo que o conhecimento acadêmico e científico é construído coletivamente a partir da produção dos gêneros discursivos. Com isso, os gêneros acadêmicos concentram em si finalidades discursivas gerais semelhantes, mesmo com suas particularidades e coerções, sendo os principais a comunicação científica e o intercâmbio de ideias.

Concomitante a isso, mesmo que cada gênero possua suas características unívocas, a produção de determinados gêneros pode auxiliar para a construção de outros. Juchum (2016) exemplifica, em sua pesquisa, que a tipologia argumentativa de um artigo de opinião leva à produção de um artigo científico. Em outras palavras, ao citar Lea (2004), a autora afirma que a defesa de um ponto de vista acerca de um tema

possibilita ao estudante aprender sobre busca de conteúdo (argumentos). Esse é um recurso que precisa ser empregado em outros gêneros produzidos na universidade (resenha acadêmica, por exemplo). Conforme Lea (2004, p. 744), a concepção de letramentos acadêmicos faz com que percebamos a inter-relação dos gêneros no ambiente universitário. (JUCHUM, 2016, p. 54)

Em relação a essa diversidade discursiva, Lea e Street (2006) defendem a importância de se ensinarem as alterações que os gêneros sofrem, uma vez que os estudantes se movimentam entre práticas e atividades diversas, como trabalhos em grupos, anotações, apresentações orais, escritas mais ou menos formais, etc. Em outras palavras, para os autores, há uma relação entre prática cultural e gênero que precisa ser identificada e exaltada durante todo processo de letramento.

No entanto, dentro da universidade, observa-se a dominação de determinados gêneros em detrimento de outros, conforme salientam Barton e Hamilton (2000). Para os autores, alguns gêneros acadêmicos, como o artigo científico, possuem mais valor que qualquer outro gênero que possua a mesma finalidade de divulgação científica que o artigo, como os vídeos em plataformas digitais de ensino, ou textos que abordem temas específicos em redes sociais profissionais, como o LinkedIn. Com isso, é possível enxergar a existência de um “já-dito” sobre a importância do artigo científico, que corrobora na universidade até hoje e permite com que os estudantes se delimitem durante toda vida acadêmica a produzirem somente este gênero em específico, sem que se reflita sobre a importância de se produzir e compreender outros gêneros acadêmicos para realizar, inclusive, a produção do próprio artigo.

Portanto, diante do que foi apresentado até aqui, é possível afirmar que na universidade circulam apenas gêneros discursivos próprios? Faraco (2009) afirma que, sob o ponto de vista bakhtiniano, existe uma hibridização de gêneros, em outras palavras, existe uma mistura de gêneros pertencentes às esferas diferentes ou à mesma esfera. Desse modo, o autor salienta que alguns gêneros que são mais reconhecidos em uma determinada esfera da atividade humana, podem migrar para outra esfera, fazendo com que mudanças sejam permitidas na medida em que se busca adequar a determinadas condições de uso. Segundo ele

Bakhtin salienta que mesmo os gêneros altamente padronizados aceitam variações, ainda que ligeiras, de matizes na entonação expressiva; ou sobre eles podem intervir, por exemplo, o jogo das inflexões, isto é, sua reacentuação pela mudança de esfera de atividade ou sua hibridização, entendida como a mistura de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera. (FARACO, 2009, p. 128).

Assim, não é possível afirmar que apenas gêneros exclusivos estão circulando na universidade, dado que o uso do gênero depende absolutamente das mais variadas práticas

que fazem parte do contexto em que os discursos circulam e se associam em relações de poder, conforme defende Street (1995). Logo, quando os gêneros que fazem parte de um determinado setor da vida humana passam a circular no âmbito acadêmico, acabam por ser os principais representantes dos mundos discursivos dessa esfera.

Por meio da análise da linguagem e das interpretações sociais acerca das práticas de letramento, procuro, neste trabalho, desmitificar esta visão estandardizada dos gêneros acadêmicos, uma vez que, conforme defende Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “relativamente estáveis”.

### **3 A CONSTRUÇÃO DE UMA POSIÇÃO AUTORAL NA ESCRITA DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE**

Designo o Capítulo 3 para discutir exclusivamente acerca do percurso que indivíduos imersos na comunidade acadêmica constroem para o alcance de uma posição autoral ao produzir textos acadêmicos, apresentando estudos realizados em contextos universitários. À vista disso, como base dessas concepções, intenciono uma discussão sobre os estudos de Street (2010) sobre as dimensões escondidas na produção de textos científicos e como seus elementos são importantes para o processo de apropriação.

#### **3.1 Dimensões escondidas de letramento e posição autoral**

A competência integral da produção textual de gêneros do contexto acadêmico pode não ser totalmente adquirida nas aulas de produção de texto na universidade. Isso pode desanimar os alunos, professores e pesquisadores de linguística aplicada ao entenderem que o currículo acadêmico dos cursos universitários apresenta falhas em torno das aulas de redação neste contexto. Mas, na realidade, para muito além dos aspectos curriculares e por mais que haja relações dialógicas na abordagem de ensino, há também dimensões escondidas de letramento (STREET, 2010), as quais estão presentes no gênero trabalhado.

Conforme foi previamente citado na seção 2.2 deste trabalho, devo reconsiderar o fenômeno pesquisado por Lillis (1999) acerca do que ela chama de “prática institucional do mistério”, que se relaciona diretamente com a noção das dimensões ocultas de Street (2010). Ao dizer que há uma omissão proposital dos professores em relação às convenções de escrita, as quais eles julgam como já conhecidas pelos alunos, a autora afirma que as coerções e condições que regulamentam a escrita devem ser translúcidas para os participantes dessa comunidade acadêmica. Porém, conforme Street (2010) e, um estudo feito mais recentemente por Corrêa (2011), essa omissão não é feita de modo proposital, dado que as dimensões do letramento podem aparecer de forma oculta. Segundo Corrêa (2011), essa aparição escondida do letramento se dá devido a um fenômeno chamado de “presumidos sociais”.

O pensamento do autor está relacionado aos princípios bakhtinianos citados neste trabalho acerca do aspecto dialógico do discurso, de modo que jamais haverá uma autossuficiência do discurso verbal, que deve estar sempre correlacionado à vida, e jamais deve ser considerado um sem o outro para atingir a sua significação. Dessa forma, os presumidos sociais implicam na compreensão de que a significação de um discurso se dá por instâncias já avaliadas por membros presentes na comunidade discursiva, os “já-ditos”. Essa característica pode ser diretamente relacionada com as dimensões escondidas presentes no ensino de escrita em uma determinada disciplina, conforme defende Corrêa (2011), dado que esses aparentes presumidos sociais adquiridos pelos professores ocasionam em uma não abordagem de certas dimensões de um determinado gênero, que para os estudantes universitários são absolutamente inéditas.

Há mais de 21 anos que Street (2000) aborda essa questão acerca das dimensões ocultas do letramento. Com o intuito de desafiar os aspectos do gênero acadêmico ao se recusar a escrevê-lo conforme os padrões solicitados, o autor apresenta em sua obra comentários realizados em torno das perguntas de leitores e alunos em relação aos letramentos acadêmicos. Um deles, que nos chama a atenção por ser pertinente à discussão deste trabalho, diz respeito à diversidade das vozes que devem ser mobilizadas durante a produção textual. Para Street, dada a indispensabilidade desta competência na escrita acadêmica, as aulas de cursos universitários de redação ou produção de texto deveriam ter como principal preocupação o aprimoramento dos alunos dessas habilidades. Porém, é possível perceber a partir desses comentários que, na realidade, essa questão tem sido tratada como uma dimensão escondida de letramento, dado que a “variedade se torna um problema mais do que uma fonte de recursos, especialmente quando diferentes vozes não são apenas um ‘jogo’ para os alunos, mas um aspecto central de sua personalidade e identidade” (STREET, 2000, p. 198).

Posteriormente, 10 anos depois, Street (2010) retoma essa ideia acerca das vozes presentes no discurso acadêmico. Ao investigar a abordagem do gênero artigo de pesquisa em uma disciplina de Letramentos na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, o autor propôs uma tarefa em sala de aula a fim de debater com os alunos um esquema que ele mesmo elaborou acerca dos critérios utilizados por revisores e pareceristas na correção de artigos científico, que segundo ele, não eram abordados na universidade. Essa atividade teve como finalidade apresentar aos estudantes as dimensões

do gênero científico que são esquecidas, justamente por ficarem “escondidas” durante a escrita do texto, permitindo, inclusive, que os artigos sejam negados. Esse debate permitiu a Street a elaboração de uma tabela de dimensões escondidas de letramento, conforme Quadro 2:

Quadro 2– Dimensões “Escondidas” na Produção de Artigos Acadêmicos

Enquadramento	Contribuição	Voz do Autor	Ponto de Vista	Marcas Linguísticas	Estruturas
Gênero	Para o conhecimento	Fazer-se entender	Pessoa/agência	Clarezas	Introdução
Audiência		Valores	Reflexividade	O que irá dizer	Contexto
Finalidades	Para a área de pesquisa	Subjetividades		Atitudes Avaliativas	Referências ao contexto
Objetivos		Crenças	Referencial teórico		Métodos
Argumentos	Para pesquisas futuras	Próprios interesses		Método	Dados

Fonte: elaborado pela autora. (2021)

Nesta seção, nos interessa observar principalmente as dimensões chamadas de voz do autor e ponto de vista, visto que estão diretamente ligadas às construções das posições autorais dos autores. Por outro lado, entende-se que as dimensões ocultas não ocorrem separadamente, sendo necessário o aprofundamento de todas elas a fim de compreendê-las.

No que tange à voz do autor, Street (2010) salienta a importância de abordar em sala de aula o modo como o autor deve se posicionar durante a escrita. Devido aos *tabus* envolvendo a subjetividade na escrita de textos acadêmicos, que são mais bem desenvolvidos na seção 3.3 desta dissertação, os estudantes são levados a acreditar que o desenvolvimento do artigo científico deve ser realizado em torno de posicionamentos objetivos em relação à apresentação dos dados, permitindo a ideia de que eles foram interpretados e coletados de modo autossuficiente. Mas, na realidade, o autor reafirma

que os alunos devem se atentar na definição de quem eles são enquanto sujeitos na apresentação de suas teses.

Desse modo, a voz do autor se refere ao “fazer-se entender” como um sujeito situado ao apresentar seu texto. O autor não aponta apenas dados de forma objetiva, assim como muitos calouros acreditam ser o certo, mas ele também deve mostrar sua capacidade, experiência e conhecimento de forma subjetiva. Logo, essa identidade é construída através da permissão de discussões presentes no próprio texto.

No que se refere ao ponto de vista, Street (2010) afirma que apesar da neutralidade alegada pelos presumidos sociais, o escritor deve sempre se posicionar em seu texto a partir de determinadas escolhas de marcas linguísticas. Dessa forma, para o autor, há a urgência necessidade em abordar esses preceitos aos alunos em sala de aula, para que essa seleção de marcadores linguísticos seja feita conscientemente.

Sob essa perspectiva, Hyland (1999) aponta que há uma maneira útil de descrever e analisar o processo de escrita acadêmica, documentando as maneiras pelas quais os acadêmicos escrevem em diferentes contextos, o que demonstra de fato, o ponto de vista que se refere às maneiras com que os escritores projetam em seus textos para se comunicarem com integridade, credibilidade, comprometimento e a relação que mantêm com o tema e com os leitores.

Com o objetivo de tentar amenizar as ocorrências das dimensões escondidas no ensino de disciplinas de produção de texto na universidade, Fischer (2016) investigou as potencialidades de uma abordagem de ensino baseada em “instrução aberta” em um curso de Engenharia em uma universidade portuguesa. Diante desse estudo, a autora concluiu que essas dimensões são, na realidade, constitutivas das práticas de letramentos acadêmicos. Diante disso, Fischer demonstrou que, tanto especialistas quanto professores, possuem conhecimento sobre o que esperar da escrita dos alunos universitários, mas não estão aptos a discursarem acerca desse conhecimento, bem como em alguns momentos essa premissa não está definitivamente clara para eles.

Contudo, mesmo que as abordagens de ensino de letramentos pelo professor em sala de aula sejam as mais claras possíveis e mesmo que ele tente integrar todas as dimensões que acredita conhecer acerca de um gênero específico em uma determinada área, ainda há a certeza de que haverá na produção de texto do gênero aspectos opacos e desconhecidos. Isso ocorre, pois, a escrita circunda condições de produção que envolve,

sobretudo, as pessoas com suas visões, línguas e opiniões, que são impossíveis de serem previstas na abordagem de ensino em sala de aula.

As demais dimensões escondidas de letramento também são importantes ao se considerarem as abordagens de ensino da escrita em uma determinada disciplina. Tem-se em primeiro plano o enquadramento, que diz respeito à introdução do texto. Sob esse viés, Street (2010) investigou o modo como os alunos universitários introduziam seus textos na seção “Introdução”, apontando para resultados variados em que a apresentação dos trabalhos, apesar de seguir as coerções relativamente estáveis do gênero, eram feitas a partir de escolhas individuais dos estudantes. Dessa forma, esse resultado comprova que não é possível apresentar um manual aos alunos de um modo generalizado de como introduzir o texto, embora haja regras previamente estabelecidas que correspondem à instituição acadêmica. Porém, diante dessas regras há um leque de opções com que os autores irão se identificar e utilizar em seus textos. Diante disso, Street afirma que “é possível que o leitor se interesse e sinta até mesmo prazer ao ler estas introduções diversas e refletir a respeito da reação que provocam.” (STREET, 2010, p. 552).

Essa noção acerca do enquadramento é importante, pois é a partir da Introdução que o leitor deve decidir se irá ou não continuar com a leitura. Posto isso, devemos observar a importância de se considerar qual forma de escrita é cativante o suficiente para manter leitores interessados em terminarem de ler o trabalho. Por isso, a finalidade de escrita deve ser muito bem elaborada logo no começo do texto acadêmico para que o leitor se sinta confortável ao continuar a leitura. De tal forma, a escrita acadêmica não se dá de modo estritamente estrutural e com simplicidade, pois cada autor terá sua preferência e, conseqüentemente, o leitor também: alguns preferem aberturas mais neutras, outras preferem a incógnita na abertura uma vez que desperta sua curiosidade e etc.

No que diz respeito à contribuição, é importante ressaltar que essa dimensão surge do pensamento de que sempre que se escreve um texto com finalidades científicas é necessário perguntar-se: “para quê?”. Street (2010) revela que muitas vezes os recém-chegados na universidade não ouvem essa pergunta com frequência e em vez de refletirem sobre a contribuição de seus textos, apenas escrevem sobre os seus conhecimentos. Esta é uma grande dificuldade no processo de letramento do estudante, uma vez que se deve trabalhar a escrita sem que faça apenas um resumo dos conhecimentos adquiridos em seus

estudos. Dessa forma, durante a produção textual é preciso questionar: Para qual conhecimento estou escrevendo? Para que área? Qual a minha contribuição para pesquisas futuras?

Diante dessas dimensões, encontra-se a de marcas linguísticas que dizem respeito aos elementos linguísticos que são utilizados durante o processo de escrita. Essas marcas dependem absolutamente do gênero discursivo, pois as escolhas lexicais são feitas a partir de regras já previamente estabelecidas. Desse modo, podemos perceber no gênero acadêmico, por exemplo, o constante uso de repetição. Street (2010) argumenta que em muitos contextos bem elaborados a repetição indica clareza dos fatos, além disso, o autor aponta para a essencialidade dessas marcas para o entendimento do leitor em relação aos argumentos expostos no texto, uma vez que a construção textual deve ser coerente diante da apresentação da voz e do ponto de vista do autor.

Para além disso, é importante considerar que as marcas linguísticas são expostas em determinados espaços e tempos. Dessa maneira, esses fatores determinam com suma importância como a escrita é realizada, no que tange às escolhas lexicais perante a produção textual de um gênero específico. Esse pensamento fica claro ao compararmos um artigo científico de trinta anos atrás com atuais, em que, considerando o ano e lugar em que se encontram, é possível compreender que o uso das palavras deve ser pertinente ao momento.

Ainda em relação aos artigos científicos, gênero trabalhado por Street (2010), as marcas linguísticas também são analisadas pelas referências ao contexto e ao referencial teórico. Ou seja, todas as marcas linguísticas presentes no texto devem ser sutilmente abordadas pelo tema na área científica para que o leitor compreenda o conteúdo com clareza. Contudo, o uso de palavras de difícil entendimento ou de teor arcaico devem ser eliminados desses trabalhos, da mesma forma que gírias e palavras inventadas pelo próprio autor.

Por último, tem-se a estrutura. Essa dimensão está relacionada diretamente aos tópicos que são distribuídos no molde do texto acadêmico. Street (2010) afirma que existem manuais em nível de graduação que possuem a finalidade de definirem como devem ser compostas as seções do artigo acadêmico. Porém, é necessária muita atenção com o desenvolvimento destes tópicos, dado que o referencial estrutural não deve ser transmitido de forma “robotizada”, ou seja, apenas com a exposição de nomenclaturas

previamente estabelecidas pela instituição em que o texto circula. Mas, sobretudo, deve ser transmitido de forma dissertativa, de modo que haja coerência estrutural entre as seções e que essas mantenham uma ordem argumentativa clara e coerente.

Em muitas revistas científicas podemos observar a apresentação de *checklists*, que são pequenos manuais direcionados aos autores que os auxiliam no seguimento de metadados referentes à estrutura do texto, havendo, assim, padronização dos artigos que circulam naquela esfera. Entretanto, ressalta-se que o uso das *checklists* não deve ser restrito e levado à risca, uma vez que os tópicos ali apresentados não são nomeados pelo autor, por exemplo, o termo “Introdução” não precisa ser necessariamente intitulado como tal. Isso ocorre, pois, a voz do autor pode ser apagada, e conseqüentemente, sua forma de escrita robotizada. Logo, os tópicos que compõem a estrutura do texto podem ser intitulados de acordo com a realidade do autor e de modo coerente com as demais seções, contanto que sigam a funcionalidade que o tópico propõe, já estabelecida pela natureza relativamente estável do gênero.

Diante de tudo que foi exposto até aqui nesta seção, é possível concluir que as dimensões escondidas de letramento pesquisadas por Street nos estudos de letramentos acadêmicos são, de forma incontestável, interdependentes. Isso ocorre porque a escolha das marcas linguísticas realizada pelo autor é determinada pela estrutura do texto e considera uma boa argumentação a partir de sua voz e seu ponto de vista, que terá uma finalidade indispensável da contribuição de seu trabalho.

Na seção 3.2 são abordadas concepções acerca da identidade, individualidade e autoria, que nos auxiliam a refletir acerca da interação dos indivíduos em uma determinada comunidade discursiva com os próprios discursos e o discurso do outro e como essas interações entre eles e entre discursos são importantes para o processo de construção de uma produção autoral na escrita de textos provenientes dessa instituição.

### 3.2. As noções de identidade e autoria: o gerenciamento lexical em busca de um posicionamento

Conforme visto anteriormente, reconhecemos que cada campo/esfera da atividade humana possui práticas de escrita particulares, o que nos leva a compreender que por existirem diversos gêneros discursivos para lidarem com determinadas práticas, não há simplesmente um letramento, mas múltiplos letramentos (FIAD, 2013). Tendo em vista

essa concepção, há uma discussão presente na universidade acerca da competência dos estudantes ao lidarem com os gêneros acadêmicos, de modo que se espera que eles estejam preparados para enfrentarem as atividades de escrita e leitura no âmbito universitário de forma naturalizada. Porém, as inserções destes alunos, bem como suas vivências com as práticas de letramento, não ocorrem facilmente, pois há fatores que delimitam essas práticas.

Conforme defendem Oliveira et al (2018), dado que as práticas de escrita são situadas e sofrem a intervenção de “representações sobre os modos de apropriação e de posicionamento dos indivíduos frente às suas necessidades de uso da escrita em sua vida acadêmica” (OLIVEIRA et al, 2018, p. 4), elas são diretamente influenciadas por certos modelos que circulam no âmbito acadêmico e, portanto, são considerados modelos “corretos”.

Portanto, conforme citado na seção 1, os estudantes recém-chegados à universidade são constantemente confrontados com a pluralidade de gêneros e exigências na produção de um universo inédito para eles, mas que já é consolidado por autores renomeados e discursos já consagrados nessa comunidade discursiva. Existe uma ideia comum de que, por terem passado por um processo seletivo até chegarem à universidade, os alunos devem estar preparados para lidarem com essas demandas, estando aptos a produzirem e mobilizarem conhecimentos em torno de uma escrita específica. Porém, sabe-se que, de modo geral, ao se envolverem em práticas de escrita de textos acadêmicos os estudantes estão mais reproduzindo do que produzindo, de modo que não há inovações ou reflexões acerca da escrita, mas apenas articulação de vozes já existentes acerca de conteúdos e conhecimentos há muito circulatórios na universidade.

Esta questão nos mostra como os estudantes têm revelado dificuldades ao produzirem discursos que já existem no meio acadêmico, além do desafio de construir uma posição autoral dentro dessa comunidade. Contudo, eles se deparam com esses problemas acerca da demonstração de suas vozes em suas escritas, no mesmo momento em que é necessário citar vozes de outros autores já legitimados na academia.

Diante dessa perspectiva, Hyland (2012) investiga de que modo ocorre a construção da identidade de autores em uma comunidade específica. No estudo, o autor revela que a identidade e a autoria são contempladas mediante a interação social que são atravessadas por identidades e discursos variados, e se constituem e se modificam a partir

das vivências no meio sócio histórico e cultural. Para ele, é impossível considerar a identidade do autor para além da comunidade, através do corpo social. Na realidade, considerando os aspectos dialógicos do discurso (ver seção 2.3), é possível relacionar à autoria aos discursos previamente estabelecidos, aqueles cujas vozes já são afamadas e conhecidas na comunidade acadêmica. Diante desses aspectos, considerando que a esfera acadêmica é um lugar privilegiado para a alteridade da constituição da individualidade, torna-se pertinente problematizar a noção de identidade.

Logo, considerando a presença dos outros discursos durante a produção escrita de textos acadêmicos, é possível identificá-los através de citações diretas à voz do outro. Portanto, essa ferramenta absolutamente estrutural e tecnicista, que é adquirida pelos estudantes através do conhecimento de regras e coerções do gênero discursivo acadêmico, não garante a eles a habilidade de integração das variadas vozes que seu próprio discurso possui. Concomitante a isso, Boch e Grossmann (2015) defendem que além dos aspectos estruturais é necessário considerar as dimensões ocultas que perpassam a citação, como os motivos que levaram àquela citação e não à outra, as relações de poder existentes neste discurso, a maneira como a citação irá aparecer, entre outros.

Portanto, a discussão acerca da constituição da escrita acadêmica provoca as concepções de identidade e autoria, que aparecem como princípios básicos quando se fala sobre produção de textos na universidade e que influenciam diretamente no desenvolvimento profissional e acadêmico do estudante.

Se pensarmos no senso comum, inclusive nas significações dos dicionários, a concepção de identidade se refere ao conjunto de características que distinguem e identificam um indivíduo. Assim, as características únicas que constituem uma pessoa são dadas pela identidade, que procura defini-lo a partir da união de suas particularidades, desconsiderando os percursos e processos da formação da personalidade. Logo, como faço neste trabalho, é preciso conceber a identidade a partir do processo de constituição do indivíduo, que se desenvolve e perpassa por determinadas culturas e grupos específicos. Com isso, apesar de ser individual, ela é adquirida a partir de interações dos indivíduos com a sociedade, que compartilham seus valores, crenças, suas relações de poder e, por fim, seus discursos já previamente apresentados e conceituados. Sob essa perspectiva, Hyland (2012, p.3) afirma que “quem nos apresentamos como ser, é um

resultado de como rotineira e repetidamente nos empenhamos em interações com os outros cotidianamente”.

Dessa forma, a identidade se caracteriza diante do modo como nos mostramos ao mundo, bem como a partir das interações cotidianas com os outros indivíduos, que ocorre, de fato, a partir da linguagem. Esta, como produto social, cultural, histórico e interacional, é o lugar de constituição do discurso e, portanto, da própria identidade e, inclusive, permite com que o indivíduo, como constituinte do discurso, também possua essas características. Essa afirmação confirma a concepção de Benveniste (1991) de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, através de sua participação dentro do corpo social.

As autoras Silva e Gomide (2013) associam a concepção dialógica do discurso a essa noção, ao afirmarem que, por ser um aspecto constitutivo da linguagem, torna-se também parte constitutiva da identidade do indivíduo, que, segundo elas, se caracteriza por meio de um conflito ideológico e pela relação social entre os sujeitos e discursos. Desse modo, não é possível considerar a linguagem sem a interação, pois essa é determinada como um sistema vivo da comunicação verbal, sendo possível pensar nessas relações como atividades dialógicas. Concomitante a isso, é a partir da relação com o outro e com outros discursos que a identidade é construída e definida, de modo que há a inserção do sujeito na coletividade devido à aproximação do diálogo com o “já-dito”.

Assume-se, portanto, que o sujeito é ao mesmo tempo social e singular. Isso porque sua identidade não é dada, mas é construída por meio de relações sociais que ele mantém com o outro e com os “próprios eus”.

“Agenciada discursivamente pelas posições enunciativas assumidas na interação (pelo próprio processo de autorreferenciação). E negociada em função da situação e dos lugares sociais de onde se fala” (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 222).

Em relação ao âmbito acadêmico, o que nos interessa nesta investigação, a identidade está associada à interação rotineira com discursos acadêmicos, que são institucionalizados e apresentados em salas de aula. Sua apreensão pode ser realizada a partir de discussões, textos, laboratórios, pesquisas, em marcas linguísticas, entre outros. Entretanto, é a partir do diálogo cotidiano que o “eu” e os novos discursos se estabelecem,

permitindo a constituição da identidade do aluno como autor. Sob esse viés, Hyland (2012) salienta que a comunidade oferece para essa interação intermediada pela linguagem, estruturas e esquemas conceituais necessárias para que os indivíduos sejam capazes de avaliarem os comportamentos sociais entre eles e mobilizarem discursos.

O engajamento com os discursos da comunidade acadêmica permite aos estudantes universitários uma segurança para que eles signifiquem e compartilhem de suas ideias, legitimando suas manifestações. Com isso, o diálogo com essa comunidade por parte dos alunos é essencial para a apreensão de novos discursos e para refletir de modo crítico, devido ao caráter científico dos gêneros que circulam nesta instituição. Além disso, permite também com que eles se posicionem e produzam seus próprios discursos. Diante disso, Hyland (2012, p.19) defende que por ser uma atividade de identidade, a escrita é realizada por autores que estão alinhados aos possíveis esboços sócio culturais, de modo a (re) produzirem ou argumentarem valores e crenças permitindo o não ineditismo de suas identidades, visto que esta é construída pelos discursos por que circulam e que estão presentes na comunidade discursiva da qual eles fazem parte. Destarte, o “eu” representa a escrita de modo que o autor deve se retratar com os outros, ao abordar seus pontos de vistas particulares por meio de discursos já previamente estabelecidos para instituir diálogo com a sociedade.

Consequentemente, a escrita nada mais é que a construção do saber, em virtude dos discursos previamente apresentados, de modo que o autor pode se apropriar deles e estabelecer relações dialógicas com a comunidade discursiva e com a sociedade. Esse fato pode ser comprovado na universidade, quando estudantes, em busca de inserirem seus discursos na academia, evocam discursos conhecidos por essa comunidade, o que permite a sua aceitação e legitimação. À vista disso, é no diálogo que a identidade se constitui, bem como no gerenciamento dos modos comunicativos, ou seja, é a partir das escolhas da linguagem, de gênero, de autores citados, formas de citar, etc, que o sujeito se posiciona e se constitui em seu próprio texto.

Nesse viés, essa noção de identidade nos permite pensar acerca da noção de autoria, visto que na universidade, além de os estudantes passarem por processos de construção e reconstrução da identidade, passam também pelo processo de constituição autoral, sendo responsáveis pela produção de discursos “inéditos”. Diante disso, levando em conta a concepção básica de autor comumente vista pelo senso comum, o definimos

como o sujeito responsável por articular o texto, sendo reconhecido, principalmente, como a única voz responsável pela obra. Porém, é possível destacar a adversidades dessa ideia, ao se deparar com o discurso de que o autor é o ponto central do saber, de modo que este cria integralmente o discurso, deixando de lado a ideia de que este é, indubitavelmente, constituído por retomadas do já dito.

Barthes (1984) salienta que não existe um único sentido, bem como o autor não é singular, dado que o espaço constituído pelo texto possui elementos variados, de modo que não é possível falarmos sobre originalidade dos discursos, que são constituídos por uma rede de referências e citações, sejam elas diretas ou não, explícitas ou não. Contudo, defende-se a ideia de que quem fala não é autor, e sim a linguagem, pois a enunciação ocorre a partir do momento em que se toma uma palavra do já dito, e mesmo que não faça isso de modo proposital, acrescenta o discurso já existente à sua própria identidade, que, por sua vez, já foi constituída por outras.

A partir dessas considerações, concebe-se o indivíduo como um fenômeno social e ideológico, sendo aquele que constrói sua identidade (e se constitui) de modo ideológico, a partir do diálogo com a comunidade da qual ele faz parte, que, por sua vez, é determinada por aspectos históricos, sociais e culturais. Contudo, ao perceber as representações dialógicas, o indivíduo consegue constituir sua identidade e autoria, se transformando em outro para retomar a si mesmo, ou seja, ele introduz seu discurso na comunidade e em outro já existente. Dessa forma, a construção da identidade e da autoria no contexto acadêmico provoca a inserção do estudante no ambiente discursivo, de modo que este dialoga com discursos pré-estabelecidos, com ele mesmo e com a universidade em sua totalidade. Diante disso, vale ressaltar que este diálogo sempre ocorre por meio da linguagem, sendo uma das possibilidades da retomada de discursos a utilização das citações, que compõem as escolhas do autor revelando sua identidade e sua autoria, sobrepondo as questões técnicas da escrita acadêmica.

Sendo assim, sabendo que a identidade se dá através de uma construção dialógica de individualidades em torno de uma esfera social específica, torna-se pertinente o seguinte questionamento: De que modo é possível considerar a individualidade na esfera acadêmica, se essa se constitui pela marca de alteridade? Como enfrentar os cruzamentos das vozes do texto sem excluir a própria identidade? Diante dessas perguntas, podemos citar as autoras Silva e Gomide (2013, p.235) ao afirmarem que

o sujeito manifesta-se no jogo de vozes e, principalmente, no agenciamento das posições que assume em seu discurso. E, mesmo que o foco da análise esteja na constituição identitária do sujeito por meio do seu discurso, não se pode desconsiderar que se trata de um sujeito que preexiste e, ao mesmo tempo, se constitui em sua ação de linguagem; um sujeito que possui um corpo, uma história e uma trajetória social e cultural que o determinam tanto quanto o particularizam; um sujeito cujas relações interpessoais são decisivas para suas tomadas de posições identitárias/ideológicas/subjetivas. Seu discurso é, assim, atravessado por múltiplas vozes, mas nem por isso é desprovido de traços de sua individualidade; sua identidade é multifacetada e heterogênea, e, por isso, um processo em contínua (trans)formação (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 235).

Em outras palavras, a manifestação do indivíduo se dá através do seu discurso diante das mais variadas dimensões, incluindo a escolha das vozes que irão compô-lo, possibilitando o aspecto identitário do gerenciamento dessas vozes. Para além desse conceito, o indivíduo traz consigo uma identidade anteriormente delimitada por sua vivência na sociedade, que é caracterizada por aspectos sociais, culturais, históricos e de convivência com a comunidade pela qual ele foi constituído. Dessa forma, é possível afirmar que seu discurso será sempre atravessado por essas vozes: a do outro e a de si mesmo. Logo, as práticas de escrita dos textos provenientes do gênero acadêmico se inserem em uma perspectiva entre individualidade e alteridade, de modo que o gerenciamento das vozes é realizado de forma consciente.

Com isso, percebe-se que há fatores ocultos que atravessam a legitimação do discurso na universidade, os quais os estudantes devem enfrentar durante suas práticas. A legitimação associada aos métodos linguísticos da citação (direta ou não) pode promover trabalhos pouco inovadores, levando em conta que é preciso o apoio em outros discursos consolidados para manter a credibilidade do discurso proferido e respeitar as relações de poder existentes nesta comunidade. Diante disso, sabendo da importância do aspecto autoral de seu texto, o estudante precisa expor, também, suas próprias contribuições de pesquisa, fator que nos leva à concepção estudada por Street (2010) acerca das dimensões escondidas de letramento, expostas na seção 3.1 deste trabalho.

Nessa perspectiva e diante de tudo que foi explicitado, pesquisas já revelam que os estudantes encontram impasses no momento de se posicionarem em suas produções acadêmicas, principalmente ao gerenciarem as diversas vozes presentes nesse processo.

Em sua investigação, Boch e Grossmann (2015) destacam que não é possível identificar nos textos dos estudantes universitários quais são as vozes evocadas e quais são as dos próprios autores. Esse fato retrata a dificuldade que os próprios autores estão tendo ao trabalharem com essa polifonia, bem como organizarem e dialogarem com os discursos que contribuem com seus pensamentos e argumentação, a fim de demonstrar suas contribuições.

Sob esse ponto de vista, Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 227) destacam que o que prejudica ainda mais a mobilização de vozes nas produções desses textos é a ideia consolidada nesta comunidade acadêmica de que a objetividade da pesquisa científica é primordial para o sucesso acadêmico. Essa ideia permite a caracterização da pesquisa como algo objetivo e neutro, de modo a confirmar que o afastamento do autor de seu texto pode ser algo benéfico na produção científica. Porém, conforme argumentam os autores, “essas representações impedem os estudantes de perceberem duas dimensões da pesquisa, a saber: a objetivação da construção dos saberes e sua exposição e o fato de que a pesquisa é um lugar de debates e controvérsias” (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 227). Contudo, a posição do autor é determinada a partir dessas dimensões, de modo que o autor deve compreender que deve haver um diálogo na sua produção. Contudo, é impossível pensar no fazer científico sem considerar a contestação, de modo que estar presente neste universo solicita aos participantes que estejam preparados para participarem de relações dialógicas entre as vozes, concordando ou não com elas. Por isso, os estudantes precisam se conscientizar de que não é possível se isentarem de suas responsabilidades como autores, ao assumirem o dever de articularem seus discursos com outros, fato que, caso ocorra, será impossível identificar qual é a voz do autor.

Ainda sob essa perspectiva, Delcambre e Lahanier-Reuter (2015) afirmam que a não identificação dessa posição crítica acerca das citações dos autores por partes dos estudantes pode ocorrer devido ao baixo posicionamento deles. Para eles, esse posicionamento também pode aparecer em um nível extrapolado, de modo a ser possível enxergar críticas acerca de autores já consagrados que podem causar estranhamentos nos leitores dessa comunidade discursiva que já reconhecem esses autores citados. Dessa forma, nas produções escritas os alunos devem se preocupar em encontrar um equilíbrio entre as vozes presentes no discurso para serem reconhecidos como autores participantes

da comunidade científica. Essas formulações entre os discursos do outro e os deles mesmos solicitam aos estudantes habilidades legítimas de mobilizações de vozes, até mesmo da organização das citações, de modo que seja possível identificar os posicionamentos presentes.

Assim, percebe-se que é possível encontrar adversidades diante das práticas de escrita de textos acadêmicos, pois é necessário escrever particularmente tomando as palavras de outras pessoas, mas não deixando de lado a posição de autor. Contudo, depara-se com aspectos expostos e ocultos, sendo estes últimos as dimensões escondidas de letramento que abarcam, também, as variadas vozes na produção desses discursos (a partir dos elementos do ponto de vista, voz do autor e contribuição). Diante desses impasses, o fenômeno presente na escrita de retomar vozes sem perder a particularidade e posição como autor do texto, ocasiona nos alunos um dilema que afeta, inclusive, a personalidade. Diante disso, “o estudante vive uma tensão forte entre a posição de “pequeno estudante” e aquele de “grande pesquisador” (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 229), ou seja, a tensão existe não só entre as vozes presentes no discurso, mas também entre as posições dos indivíduos em formação e aquela de pesquisador. Logo, pode-se afirmar a naturalidade das dificuldades que os estudantes encontram diante do desafio do mito de que eles já chegam prontos à universidade.

Em relação a essas mobilizações de vozes é preciso pensar na legitimidade do discurso. Boch e Grossmann (2015) afirmam a importância de se olhar para esses elementos escondidos diante da citação na produção de gêneros acadêmicos, como as relações de poder, as contribuições, a necessidade legítima de citar determinado autor ao escrever de uma determinada área para ser institucionalmente aceito, entre outros. Assim, é pertinente considerar que ainda que a identidade possa ser estabelecida pela citação, ela pode também construir a identidade do próprio trabalho dentro de uma determinada área de pesquisa. Por isso, a citação é importante para legitimar o trabalho do autor e situá-la em um contexto, em que devem prevalecer aspectos direcionados à estrutura dos textos acadêmicos: o referencial teórico, as justificativas e seus resultados.

Isto posto, entendendo a importância da citação como construção da identidade e do fazer científico, durante o processo de escrita os autores devem se questionar acerca do momento adequado da citação, a contribuição que ela traz para seu texto, como ela pode contribuir para a aceitação ou negação de uma ideia, etc. Concluindo, aplicar uma

citação em nosso trabalho não garante que a escrita seja legítima, de modo que é necessário se incluir em relações dialógicas, respeitando a alteridade a fim de compor a individualidade.

Diante de tudo que foi apresentado nas seções 3.1 e 3.2, a seção 3.3 aparece para abordar questões acerca das marcas de personalidade, que determinam as escolhas das marcas linguísticas por parte dos autores dos gêneros acadêmicos para que haja a plenitude no alcance dos aspectos discutidos, acerca da identidade, individualidade e autoria.

### 3.3 Marcas de personalidade: *o tabu do eu*

Os estudos dos letramentos acadêmicos têm se atentado às questões acerca do posicionamento autoral dos estudantes na produção de gêneros acadêmicos. Segundo Souza e Oliveira (2019), o posicionamento autoral está relacionado aos

modos de dizer típicos desse gênero relativamente ao emprego da personalidade ou da impessoalidade do discurso reveladas pelas marcas linguísticas de primeira ou de terceira pessoa, respectivamente. Entende-se, portanto, como posicionamento autoral o modo como o autor se insere no texto, ao optar por empregar a primeira pessoa do discurso (eu/nós) ou a terceira ('ele' e variações, como o pronome 'se', em construções com sujeito indeterminado ou voz passiva sintética.) (SOUZA E OLIVEIRA, 2019, p. 3234)

Logo, tanto as marcas linguísticas de personalidade, quanto de impessoalidade, são consideradas nesses estudos. A construção pessoal está relacionada a uma construção subjetiva do texto, dado que é possível observar uma proximidade do autor com o objeto de estudo. Por outro lado, a construção impessoal do posicionamento autoral caracteriza-se como uma técnica objetiva que distancia o autor do objeto de estudo.

Há tradicionalmente um discurso que circula no ensino superior, e é possível encontrá-lo em manuais de metodologia científica, de que a produção de gêneros acadêmicos deve ser feita sem marcas de personalidade. Nesses casos, prioriza-se sempre o uso de terceira pessoa, dado que, para eles, pode haver comprometimento quanto à credibilidade do texto. Um desses manuais é explicitado por Fuza (2015, p. 159), chamado *Como escrever artigos científicos* de Aquino, que evidencia a escrita acadêmica.

Fuza argumenta que o autor, apesar de atuar na área da Agronomia, destina-se sua obra “aos jovens cientistas das universidades brasileiras”, não focalizando somente em sua especificidade acadêmica. Assim como outros manuais, este material aborda a escrita de modo padronizado e homogêneo, prioriza o ensino das normas da ABNT e é usado de modo recorrente nos cursos de metodologia de escrita científica. Portanto, essa ideia normativa é praticamente imposta aos autores desses gêneros, e, conseqüentemente, os obrigam a distanciar-se de um conhecimento produzido por eles próprios, os suprimindo de suas obras científicas. Logo, predomina-se o discurso do que é “correto” na produção dos gêneros acadêmicos, dando a entender que qualquer situação que fuja desse parâmetro, seja considerada um erro. Segundo Botelho:

“Em termos técnicos, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sugere, em suas recomendações, que se apresentem textos escritos em terceira pessoa do singular, parágrafos curtos, objetividade, clareza e concisão.” (BOTELHO, 2009, p. 7).

Por outro lado, ainda que predomine essa ideia, já é possível encontrar concepções diferentes do que fora apresentado até então. Alguns estudos passaram a compreender a pessoalidade em pesquisas qualitativas como um marco de credibilidade do trabalho do pesquisador. Segundo Oliveira (2017), desconsiderar a pessoalidade ao utilizar apenas marcas linguísticas em terceira pessoa, transforma o trabalho do autor em algo frio e apaga “o princípio da autoridade de quem propõe uma solução para o problema investigado.” (OLIVEIRA, 2017, p. 4). Dessa forma, o autor defende que o emprego de pessoalidade traz vivacidade ao texto e o torna mais real, comprovando sua autenticidade.

Reutner (2016) afirma existir um *tabu* em relação às marcas de pessoalidade na produção de gêneros acadêmicos. A autora critica a ideia tradicional de que o aparecimento do autor no texto não é científico, afirmando que muitas vertentes dão conta de contrapor essa ideia. Uma dessas vertentes diz respeito à concepção mística acerca da objetividade na pesquisa acadêmica, dado que o distanciamento do pesquisador com a própria pesquisa é algo impossível de se considerar. Nesse ponto de vista, o autor do texto deve se aproximar do tema, assumindo a responsabilidade do dizer ao nomear-se consciente do seu próprio texto. Esse movimento promove a relação entre autor e leitor, dado que a personalização, conforme defende Hyland (1999), é visto como uma estratégia

para abrir a discussão igualitária com o leitor, o transformando em um interlocutor com a mesma capacidade intelectual do autor.

Dessa forma, sob essa perspectiva, Reutner (2016) afirma que:

“Investigar como tais práticas são consolidadas e legitimadas em textos representativos da esfera de atividade na qual se inserem é, desse modo, um caminho pertinente para a compreensão dessas práticas e, conseqüentemente, para atenuar o ‘abismo’ existente entre o que se espera dos estudantes em termos de sua produção acadêmica escrita e o que eles efetivamente produzem.” (REUTNER, 2016, p. 253)

Delcambre e Lahanier-Reuter (2015) também afirmam essa ideia de que os estudantes associam a pesquisa ao uso de imperativos, de modo que há necessidade de manter a objetividade e neutralidade em detrimento da subjetividade. Para as autoras, esse fato dificulta o entendimento dos alunos acerca das dimensões da pesquisa, que solicitam a eles um posicionamento de autor dado que a produção científica é um espaço para debates. Sob essa perspectiva, as pesquisadoras afirmam que existe uma hesitação acerca do uso do “eu” por parte dos estudantes e que essa reflexão implica em certas tensões acerca do posicionamento que eles devem assumir no texto. Ainda, as autoras salientam que, apesar dessas adversidades previstas, conforme os estudantes vão avançando em níveis mais superiores em suas carreiras acadêmicas as dificuldades decrescem gradualmente, o que não exclui o fato de que ainda encontrarão impasses em alguns momentos conforme novos textos são escritos.

Ao aplicar um questionário para 420 linguistas franceses (dos quais 124 eram pesquisadores e pesquisadoras), Reutner (2016) busca investigar de modo quantitativo como se compreende o uso dos pronomes na escrita acadêmica. Em relação ao “eu”, ela obteve dados nos quais 58% dos entrevistados assinalaram que não é preferível utilizar o pronome da primeira pessoa do singular, reafirmando a persistência do tradicional *tabu do eu*. Para ela, esse discurso que circunda o pronome “eu” exige dos estudantes e pesquisadores o afastamento pronominal de seus próprios textos por ordem da objetividade, que mantém um valor tradicional nesta comunidade discursiva. Por outro lado, percebe-se a mobilização de determinadas estratégias para o desvio do pronome “eu” nos textos científicos.

Ante a sua investigação, Reutner (2016) percebeu que de modo contínuo os linguistas têm evitado o pronome pessoal da primeira pessoa do singular “eu”, preferindo o uso do pronome pessoal da primeira pessoa do plural “nós” em suas escritas. Neste sentido, 49% dos entrevistados assinalaram que é preferível usar o “nós”, ao passo que apenas 31% apontaram preferência em utilizarem o “eu”. A autora afirma que o uso do pronome “nós” ressalta um valor moral de modéstia. No contexto universitário, segundo Delcambre e Lahanier-Reuter (2015):

“A escrita dos estudantes é, assim, tomada por uma tensão entre a posição de sujeitos em formação e aquela de pesquisador (objetivo a alcançar). Essa tensão pode ser considerada como uma explicação possível para as dificuldades encontradas pelos estudantes que se acham numa posição contraditória e instável, com o dever de produzir resultados científicos quando eles estão apenas em formação.” (DELCAMBRE E LAHANIER-REUTER, 2015, p.229).

Ao investigarem a construção autoral em uma seleção de artigos científicos de jovens pesquisadores franceses (doutorandos), Fløttum e Vold (2015) afirmam que o emprego do pronome pessoal no plural “nós” pode explicitar a própria presença do que elas chamam de “pesquisador-autor” em seu texto. Em sua pesquisa elas evidenciam que o “nós” aparece menos direto que o “eu”, visto que este último é raramente utilizado no *corpus* investigado. As pesquisadoras afirmam, assim como Reutner (2016) e Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), que a propensão para a escolha do pronome em primeira pessoa do plural se dá pela tradição francesa da escrita científica, na qual o “nós” evidencia o valor de modéstia, salientando, inclusive, que até autores já consagrados preferem utilizar dessa estratégia, confirmando ainda mais a permanência dessa tradição. Logo, frente ao *corpus* investigado, elas concluem que apesar de os autores marcarem suas presenças explicitamente nos textos, fugindo da anulação perante seus objetos de pesquisa, eles se inserem através de um processo relativamente modesto, de modo que o emprego do pronome da primeira pessoa no plural restringe a posição de um autor “isento” em detrimento de uma posição de pesquisador.

Ainda sob essa perspectiva, a fim de comparar a presença autoral e o posicionamento do autor em três disciplinas das ciências humanas e sociais (linguística, psicologia e ciências da educação), Tutin (2015) investiga linguisticamente os elementos utilizados por autores em introduções e conclusões de artigos científicos, observando de

que modo eles se engajam na dimensão argumentativa do discurso científico. Em relação aos pronomes pessoais, a autora salienta que há diferenças entre as três disciplinas investigadas, elencando, dessa forma, em primeiro lugar os linguistas sendo os que mais utilizam “eu” e “nós” em seus escritos, em segundo lugar os psicólogos e, por último, os cientistas da educação. Ainda, os dados levantados pela pesquisadora comprovam que no *corpus* analisado há uma tendência significativa para o uso modesto do pronome pessoal, de modo que o “nós” aparece muito mais frequente nos artigos de todas as áreas em detrimento do uso do “eu”.

Diante desses estudos é possível concluir que há uma relevante tendência observada acerca das marcas linguísticas de pessoalidade escolhidas pelos autores e pesquisadores das mais variadas áreas de estudo. Percebe-se que há um *tabu* acerca do uso do pronome pessoal em primeira pessoa, o que evidencia uma preferência pelo uso do “nós” em detrimento deste, a fim de manter um valor moral de modéstia dos pesquisadores, mesmo aqueles consagrados na comunidade acadêmica, como também obter uma relação entre autor e leitor. Além disso, essa escolha determina o posicionamento do autor, visto que esse gerenciamento de pronomes se relaciona diretamente com seu ponto de vista e sua voz, ou seja, é a partir da escolha das marcas linguísticas de pessoalidade que o autor se insere no texto enquanto pesquisador e introduz outras vozes ao seu próprio discurso, demonstrando sua identidade.

Na seção 4 apresento o enfoque metodológico da pesquisa, a fim de discutir o conceito da metodologia de base etnográfica e descrever os instrumentos de pesquisa utilizados para geração de dados. Descrevo, também, o ambiente e participantes de pesquisa e como é planejada e desenvolvida a disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso, foco deste estudo.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para os autores da área das ciências da computação Cuesta e Kumar (2016), os dados existem nas mais variadas formas e se inserem em um contexto espaço-temporal que se ressignificam somente quando processados. Partindo dessa perspectiva, os autores consideram os dados como fatos e fenômenos no mundo, que “o conhecimento acontece somente quando a experiência e a visão humana são aplicadas aos dados e às informações” (CUESTA E KUMAR, 2016, p. 10), ou seja, é a partir das experiências e perspectivas humanas que as significações são atribuídas.

Podemos observar que para autores da área da Linguística Aplicada, as atribuições ao conceito de “dado” são as mesmas. Conforme os autores Denzin e Lincoln (2005), a materialização dos dados ocorre a partir da interpretação de mundo à qual o pesquisador se atrela. Dessa forma, o olhar do pesquisador é o responsável para que ocorra a significação de um dado, a depender da concepção da área de estudo pelo qual ele está atravessado, logo, os dados são processados dentro das condições de um contexto específico.

Com isso, muitas vezes a visão do pesquisador está conectada ao contexto sócio-cultural da pesquisa, fazendo com que tomadas de decisões sejam, em alguns momentos, obscuras e modificadas durante todas as etapas da investigação. Porém, o que pode tornar o percurso mais fácil, é compreender que as investigações não devem buscar uma resposta concreta e esperada, mas, para muito além disso, nos ensinam a questionar.

Portanto, a fim de questionar de que modo os estudantes vivenciam as práticas de letramentos acadêmicos na universidade, esta investigação emprega o referencial metodológico de natureza qualitativa-interpretativa de base etnográfica. Dessa maneira na seção 4.1, concepções primordiais em torno da pesquisa qualitativa-interpretativa são apresentadas, a fim de exemplificar de que maneira a investigação foi conduzida em campo.

### 4.1 A pesquisa qualitativa

Para os autores Denzin e Lincoln (2005) previamente citados, o pesquisador é por si só um observador. Ele, além de observar, sente, interpreta e percebe os dados do mundo

pelos quais a pesquisa qualitativa atravessa, permitindo a investigação das “coisas em suas configurações naturais” (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3).

Sob essa perspectiva, mesmo que não tenha uma definição simples, Mason (1996) enumera três aspectos que podem delimitar a pesquisa qualitativa.

O primeiro está relacionado à questão interpretativa da investigação, a qual se interessa em compreender de que modo a sociedade é interpretada, compreendida, constituída e experimentada. Neste estudo, busca-se compreender de que modo estudantes universitários vivenciam as especificidades dos textos acadêmico-científicos, logo, há uma sociedade específica sendo observada (estudantes do ensino superior), e pretende-se investigar como eles podem ser interpretados a partir de um ponto de vista específico: do letramento acadêmico como prática social.

O segundo aspecto está relacionado à geração de dados, que pode alterar a depender totalmente do contexto de onde eles emergem. Dessa forma, tratando-se da investigação em um ambiente natural de interação, utilizam-se instrumentos para geração de dados, como o diário de campo, que deem conta da dinamicidade das manifestações que podem ser evidenciadas e consideradas na pesquisa. Este instrumento é perfeitamente pertinente ao contexto observado, de modo a fornecer à pesquisadora todos os diálogos e ações que ocorrem em sala de aula.

Por fim, o terceiro aspecto argumenta que a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de análise, que explicam e formulam argumentos necessários para compreensões detalhadas, que na realidade são mais do que métodos: permitem o direcionamento do pesquisador para utilização de diferentes procedimentos.

Apesar de delimitações e definições nas mais variadas áreas de estudo, a pesquisa qualitativa passou por um percurso longo até chegar no que conhecemos hoje. Denzin e Lincoln (2005) defendem que as definições devem ser consideradas em um contexto histórico, dado que este tipo de investigação obtém diferentes significados em cada momento. Porém, para os autores, a semelhança entre as concepções acerca da pesquisa qualitativa em cada momento histórico é que ela pode ser considerada uma “atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN E LINCOLN, 2005, p.3), que se transforma a partir de práticas interpretativas universais. Dessa forma, as práticas que consistem na investigação interpretativa modificam e materializam o mundo, o tornando

visível através de representações como diários de campo, fotografias, questionários, entrevistas. Segundo os autores:

Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística interpretativa para o mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido, ou interpretar, fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles (DENZIN E LINCOLN, 2005, p. 3)

Ainda que haja preocupação com as diversas alterações que ocorrem no contexto da investigação interpretativa, segundo Erickson (1990), o pesquisador precisa manter um alto grau de coerência em suas decisões, dado que o elemento principal de observação neste tipo de pesquisa é a ação. Assim sendo, por mais que os comportamentos dos indivíduos sejam observados, os dados devem ser percebidos de maneira coletiva, uma vez que cada interação entre os participantes é representada por ações coletivas previamente estabelecidas e existentes, as quais foram compartilhadas em outros momentos naquela comunidade discursiva.

Desse modo, a partir da observação das ações em um ambiente natural e rotineiro, conforme defendido por Denzin e Lincoln (2005), o pesquisador qualitativo atenta-se às significações atribuídas pelos participantes em relação às suas atividades e vivências. Esse fato comprova que durante todo período investigativo predominam-se variados pontos de vistas, tanto do pesquisador quanto do pesquisado, o que colabora para a construção de sentidos expressivos e únicos acerca dos dados processados.

Além disso, a base teórica e metodológica da pesquisa qualitativa permite o desenvolvimento de percepções acerca dos dados, a partir de um padrão de significados. Isso possibilita uma relação de subordinação entre pesquisador e método, na qual os métodos auxiliam o pesquisador, e não o contrário. Desse modo, a pesquisa qualitativa permite a aplicação de métodos diversificados para a coleta de dados, as quais selecionei para esta pesquisa o diário de campo, o questionário e a pesquisa documental.

Além disso, este tipo de investigação permite, do ponto de vista metodológico, a escolha de diferentes componentes essenciais. Nesta pesquisa, que foca nos estudos dos letramentos acadêmicos, há a etnografia, a qual, segundo Fiad (2013), preocupa-se com a realização de uma “abordagem da escrita considerando os fatores de ordem enunciativa em uma perspectiva que inclui o texto e as interações em torno do texto” (FIAD, 2013, p.

468). Desse modo, concomitante às ideias de Denzin e Lincoln (2005), a autora defende que grande parte dos estudos sobre letramento acadêmicos assumem a perspectiva etnográfica por se tratar de um processo pelo qual o pesquisador ouve os participantes em seus ambientes naturais de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Lillis (2008) apresenta de que modo a etnografia vem contribuindo com os estudos do letramento acadêmico. A autora afirma que ao utilizar a etnografia, as análises são construídas com foco no texto e no contexto, permitindo “conversas sobre as escritas”. Dessa forma, apropriando-se da pesquisa qualitativa de base etnográfica, o pesquisador rompe com “a dicotomia entre o texto e o contexto, que vem tradicionalmente sendo feita quando os estudos etnográficos servem apenas de “pano de fundo” para as análises que acabam sendo exclusivamente textuais” (FIAD, 2013, p. 469).

#### 4.2 Pesquisa etnográfica: princípios e características

Os autores Watson-Gegeo (1988, p. 577) apresentam os quatro princípios da pesquisa etnográfica: 1) a etnografia concentra-se no comportamento das pessoas em grupos e nos padrões culturais desse comportamento; 2) a etnografia é holística, ou seja, qualquer aspecto de uma cultura ou um comportamento deve ser descrito e explicado em relação a todo sistema do qual faz parte; 3) A coleta de dados etnográficos começa com uma estrutura que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e certos tipos de questões de pesquisa; 4) a etnografia é comparativa. O etnógrafo primeiro procura construir uma teoria do cenário em estudo, então extrapolar ou generalizar esse cenário ou situação para outros estudarem de forma semelhante.

Ao estudar a pesquisa acerca do campo específico do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Zoltan Dörnyei (2007) apresenta as principais características da etnografia. Para o autor, nos estudos etnográficos, a interpretação subjetiva dos participantes de seus próprios comportamentos e costumes é vista como crucial para o entendimento da cultura específica. Portanto, um aspecto central da etnografia é encontrar formas de olhar para os eventos através dos olhos de um *insider*. Além disso, as sutilezas do significado dos participantes não podem ser reveladas, a menos que o pesquisador mergulhe na cultura e passe um longo período morando lá, observando os participantes e coletando dados. Desse modo, uma estadia mínima de 6 a 12 meses é geralmente

recomendada para alcançar o engajamento prolongado necessário. Por fim, o autor salienta que como o etnógrafo está entrando em uma nova cultura, o foco exato da pesquisa se tornará contextual e "emergirá" *in situ* (local) somente depois de algum trabalho de campo ter sido feito.

A partir destas características, Dörnyei (2007) separa a investigação etnográfica em quatro fases principais, as quais organizei no Quadro 3:

Quadro 3 - Fases da Etnografia

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<b>Entrada</b>	<b>Observação inicial</b>	<b>Coleta de dados</b>	<b>Retirada</b>
O etnógrafo precisa negociar a entrada com os porteiros e então encontrar um meio, razão ou papel adequado para se encaixar. Na pesquisa da L2, os porteiros provavelmente são diretores da escola, vários funcionários da educação que, como Richards (2003, p. 121) aponta todos têm "seus próprios eixos específicos para moer e territórios para proteger". Portanto, esta é uma fase bastante delicada; o pesquisador está compreensivelmente perdido e não entende o cenário ou os participantes. Consequentemente a coleta de dados nessa fase envolve, em grande parte, "mapear o terreno", decidir quem é quem e, em geral, manter um diário com anotações de campo.	É mais fácil em muitos aspectos do que a primeira, porque até agora o gelo foi quebrado e o pesquisador se familiarizou com os participantes e com as rotinas no cenário. A observação não participante está agora em pleno andamento e a tarefa crítica de encontrar informantes-chave começa com a realização de entrevistas iniciais com eles. Nesse estágio, o etnógrafo também precisa começar a analisar os dados preliminares para desenvolver algumas ideias e conceitos iniciais.	É a fase de pesquisa mais produtiva. O pesquisador foi aceito e agora se sente "em casa" no cenário. Isso permite que ele empregue uma variedade de técnicas para coletar dados cada vez mais focados, o que é usado para verificar hipóteses e ideias iniciais e para desenvolver conceitos teóricos mais amplos. A análise de dados nesta fase é caracterizada por "foco progressivo", envolvendo a classificação e revisão dos dados	É a retirada necessária. Essa pode ser uma fase de fechamento emocionalmente desgastante, evocando um sentimento de perda, e o etnógrafo precisa ter certeza de que ele se desconecta do campo de uma forma que traga tão pouca perturbação para o grupo ou situação quanto possível. O foco está na análise de dados e dados adicionais são coletados apenas para preencher lacunas, resolver ambiguidades e validar descobertas anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Assim, compreende-se que a etnografia permite uma coleta de dados que começa com uma estrutura que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e certos tipos de questões de pesquisa. Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa etnográfica é compreender de que modo estudantes universitários vivem as especificidades das práticas de leitura e escrita. Em função do objetivo exposto, as questões de pesquisa que conduzem esta investigação ficaram definidas do seguinte modo:

- 1) **Práticas de letramento:** de que forma se deu o processo de leitura, escrita e durante as atividades propostas pelo professor?

### **1.1 Leitura**

1.1.2 O que os participantes leram?

1.1.3 Como leram? (em voz alta, em silêncio, comentaram o que leram no grupo etc.).

1.1.4 Em que momentos/situações leram?

1.1.5 Com que finalidade os textos foram lidos?

### **1.2 Escrita**

1.2.1 Quais textos foram produzidos?

1.2.2 Como esses textos foram produzidos?

1.2.3 O que os participantes fizeram com os textos? (comentaram, leram, discutiram, publicaram etc.)

1.2.4 Para quem foram produzidos?

### **1.3 Processo de Leitura e Escrita**

1.3.1 Os participantes demonstram preocupação/dúvidas/dificuldades com as práticas de leitura e escrita?

1.3.2 Se sim, quais apontamentos acerca dessas dificuldades?

1.3.3 Os participantes apontam dificuldades em ler/escrever algum texto em detrimento do outro?

- 2) **Evento de letramento:** como foram realizadas as interações orais mediadas pela leitura e pela escrita em sala de aula?

### **2.1 Gêneros discursivos**

- 2.1.1 Quais gêneros discursivos foram estudados?  
2.1.2 Como os gêneros discursivos foram apresentados?  
2.1.3 Os participantes reconheceram os gêneros discursivos apresentados pelo professor?

### **2.2 Relação entre os participantes**

- 2.2.1 Como se dá a relação entre o professor e os estudantes?  
2.2.2 Como se dá a relação entre os próprios participantes da pesquisa?

### **2.3 Atividades**

- 2.3.1 Houve apresentações orais de trabalhos? Se sim, como ocorreram?  
2.3.2 Houve realização de trabalho em grupo? Se sim, como ocorreu?  
2.3.3 Houve atividade de troca de textos escritos pelos participantes? Se sim, como ocorreu?  
2.3.4 A atribuição de nota influenciou a produtividade dos participantes?

- 3) **Produção textual:** investigar, a partir dos estudos dos Novos Estudos do Letramento, quatro projetos de trabalho de conclusão de curso que os alunos produziram para a disciplina.

### **3.1 Enquadramento**

- 3.1.1 A finalidade textual está bem definida?  
3.1.2 O gênero textual foi representado?  
3.1.3 O tema foi apresentado?

### **3.2 Contribuição**

- 3.2.1 A contribuição do estudo para a área de pesquisa é apresentada? Se sim:  
3.2.2 Para qual conhecimento?  
3.2.3 Para qual área?

### **3.3 Voz do autor**

- 3.3.1 A voz do autor aparece no texto? Se sim:  
3.3.2 De que forma ela aparece?

### **3.4 Ponto de vista**

- 3.4.1 O ponto de vista aparece no texto? Se sim:  
3.4.2 De que forma ele aparece?

### **3.5 Marcas Linguísticas**

3.5.1 Quais escolhas lexicais foram feitas pelo autor?

3.5.2 Em que momento as escolhas lexicais foram feitas?

### **3.6 Estruturas**

3.6.1 Como foram apresentados os tópicos do texto?

Na seção 4.3 apresento ao leitor o contexto de realização da pesquisa. Início com a caracterização do ambiente de pesquisa, apresentando o curso de Linguística e a disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso. Depois, revelo os participantes e instrumentos e participantes, descrevendo, por fim, de que modo se deu o planejamento dos projetos de trabalho de conclusão de curso.

#### **4.3 Ambiente de pesquisa**

O contexto desta pesquisa é complexo na medida em que, por um lado, a pesquisadora também é estudante de pós-graduação e, por outro, temos os alunos de graduação que trazem para a universidade seus conhecimentos, seus saberes sobre a leitura e a escrita adquiridos nas práticas sociais das quais participam. Logo, temos aqui um grupo de pessoas que, compartilhando interesses, objetivos e metas, agem para a construção de conhecimento para a sua inserção nas práticas do letramento acadêmico.

##### **4.3.2 O curso de Linguística**

Segundo a Prograd<sup>8</sup>, site oficial da Pró reitoria de Graduação da universidade estudada, acerca do curso de Bacharelado em Linguística:

Ao compreender a linguagem como um fenômeno que caracteriza e define o ser humano e permeia todas as suas atividades no mundo, propõe-se formar profissionais com as competências e as habilidades para atingir os objetivos delineados a seguir: refletir sobre questões linguístico-discursivas de diferentes práticas de linguagem; produzir e divulgar novos conhecimentos; atuar em equipes multidisciplinares de forma diversificada; atuar sobre os mais diversos fenômenos da linguagem em diversos contextos sociais; analisar questões linguístico-discursivas e a produção de sentidos em diferentes práticas de

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/linguistica/linguistica>

linguagem; exercer de forma crítica as possibilidades de uso da língua/linguagem; analisar criticamente a língua oral e escrita em diversos contextos profissionais e sociais; atuar em equipes multidisciplinares, que contem com a reflexão de um profissional da linguística.

A linguística moderna permitiu compreender a linguagem como um objeto de estudo autônomo, em que se deve preocupar com a sua descrição e sua análise. Mesmo assim, no fim do século XX novas concepções epistemológicas foram implementadas à linguística para que dessem conta das mais diversas pesquisas existentes acerca da linguagem e da sociedade. Daí em diante, temos as abordagens que reconhecemos e nos amparamos até os dias atuais, como a filosofia da linguagem, análise do discurso, da conversação, a semiótica, a linguística aplicada, etc.

Contudo, podemos assimilar essas abordagens, por mais diferentes que sejam, à uma característica única que é o entendimento da linguagem a partir de uma perspectiva teórica, dado a necessidade sempre relevante de estudar a língua e a linguagem nos mais variados campos de atuação profissional. Então, para suprir toda essa necessidade, o curso de Bacharelado em Linguística surgiu para direcionar a formação linguística lato sensu, proporcionando a atuação de linguistas nas mais variadas áreas que se relacionam à língua e à linguagem.

A partir disso, o bacharel em Linguística pode atuar isoladamente ou em equipes multidisciplinares como lexicógrafo; lexicólogo; linguista dicionarista; profissional da escrita; produtor e analista de material instrucional e de divulgação; analista da mídia, pesquisador no campo do processamento automático de línguas naturais, entre outros.

Importante para esta análise compreender que há durante todo o curso disciplinas de produção de texto. Contudo, para dar conta de todos os aspectos teóricos e metodológicos do uso da língua, os alunos passam por quatro eixos que servem para contemplar a diversidade dos estudos linguísticos e proporcionam a eles uma formação ampla, de modo que não somente disciplinas próprias da Linguística são abordadas, como também as que servem para estabelecer relações que complementam e atravessam os níveis interpessoal, representacional, estrutural e expressivo, bem como os aspectos sociais, identitários e políticos da linguagem.

O primeiro eixo de formação básica é focalizado na introdução ao estudante acerca das teorias indispensáveis para os estudos linguísticos contemporâneos: a) Políticas

Linguísticas; b) Introdução aos Estudos Linguísticos; c) Linguagem, Sociedade e História; d) Variação e Mudança Linguística; e) Epistemologia da Linguística; f) Linguagem e Cognição; g) Linguagem e Discurso.

O segundo eixo é complexo e é organizado ao redor dos processos de construção de sentidos, que é intrínseca à utilização da língua. Todavia, considera-se a diversidade dos fatores a se considerar sob os vieses dos estudos da Linguística: a) Estudos de Fonética e Fonologia b) Morfologia; c) Sintaxe; d) Semântica; e) Estudos do Léxico; f) Pragmática; g) Fundamentos da teoria semiótica; h) Análise do Discurso.

No terceiro eixo encontra-se a disciplina investigada nesta pesquisa. Este se organiza em torno dos instrumentos de análise, de modo que os estudantes devem construir seus próprios processos de conscientização acerca do campo e das possibilidades de construção de sentidos, de modo a prepará-los para interagirem profissionalmente em suas carreiras (sejam elas acadêmicas ou não): a) Produção de Textos I; b) Produção de Textos II; c) Texto: produção e circulação; d) Laboratório 1 – Materialidade linguística: aspectos fonológicos; e) Laboratório 2 – Materialidade linguística: aspectos morfológicos; f) Laboratório 3 – Materialidade linguística: aspectos sintáticos; g) Laboratório 4 – Materialidade linguística: aspectos semânticos; h) Laboratório 5 – Materialidade linguística: aspectos enunciativos; i) Laboratório 6

Por fim, o quarto eixo é organizado acerca dos veículos que revelam a linguagem, de modo que eles também configuram sentidos e envolvem aspectos institucionais, como as relações entre instâncias públicas e privadas, e as formas com que os materiais se apresentam e circulam nessas instituições. Aqui consideram-se as disciplinas: a) Laboratórios 1 ao 8; b) Linguagem e oralidade; c) Enunciação e suas aplicações;

#### 4.3.3. As disciplinas de Laboratório

O curso de Linguística, assim como os mais variados cursos de graduação, oferece aos alunos disciplinas práticas de laboratório. Elas são ofertadas desde o primeiro ano do curso e possuem a durabilidade de 4 anos, sendo divididos em 8 partes (um para cada semestre), de modo que os estudantes vão se adaptando e se identificando com as três ênfases focalizadas no curso de Linguística, sendo elas: 1) Relações entre Texto e

Discurso; 2) Meios e os Materiais Instrucionais de Produção e Divulgação do Texto; 3) Processamento de Línguas Naturais.

As atividades em laboratórios possuem o objetivo de levar aos estudantes a capacidade de articularem a teoria com a prática, embasados nos conteúdos teóricos que são desenvolvidos pelas demais disciplinas ao longo dos semestres. Portanto, o trabalho acerca desses conteúdos ocorre por meio de módulos, de modo que o aluno pode visar e identificar qual sua área de atuação profissional. Acerca do aspecto institucional, os trabalhos em laboratórios ocorrem através de disciplinas de 04 créditos, divididos em três módulos de 20 horas cada, somando 60 horas de atividade.

Os oito laboratórios são divididos, então, pelas seguintes áreas de estudo:

1. Laboratório 1 (primeiro semestre) - Materialidade linguística: aspectos fonológicos  
Ênfase 1 – Aspectos fonológicos: o processamento de línguas naturais  
Ênfase 2 - Aspectos fonológicos: os meios e os materiais instrucionais de produção e divulgação do texto  
Ênfase 3 - Aspectos fonológicos: as relações entre texto e discurso
  
2. Laboratório 2 (segundo semestre) - Materialidade linguística: aspectos morfológicos  
Ênfase 1 – Aspectos morfológicos: o processamento de línguas naturais –  
Ênfase 2 - Aspectos morfológicos: os meios e os materiais instrucionais de produção e divulgação do texto  
Ênfase 3 - Aspectos morfológicos: as relações entre texto e discurso –
  
3. Laboratório 3 (terceiro semestre) – Materialidade linguística: aspectos sintáticos  
Ênfase 1 – Aspectos sintáticos: o processamento de línguas naturais  
Ênfase 2 - Aspectos sintáticos: os meios e os materiais instrucionais de produção e divulgação do texto  
Ênfase 3 - Aspectos sintáticos: as relações entre texto e discurso

4. Laboratório 4 (quarto semestre) – Materialidade linguística: aspectos semânticos
  - Ênfase 1 – Aspectos semânticos: o processamento de línguas naturais
  - Ênfase 2 - Aspectos semânticos: os meios e os materiais instrucionais de produção e divulgação do texto
  - Ênfase 3 - Aspectos semânticos: as relações entre texto e discurso
  
5. Laboratório 5 (quinto semestre) – Materialidade linguística: aspectos enunciativos
  - Ênfase 1 – Aspectos enunciativos: o processamento de línguas naturais
  - Ênfase 2 - Aspectos enunciativos: os meios e os materiais instrucionais de produção e divulgação do texto
  - Ênfase 3 - Aspectos enunciativos: as relações entre texto e discurso
  
6. Laboratório 6 (sexto semestre):
  - Ênfase I – Indústria da Língua e Processamento de Línguas Naturais
  - Ênfase II – Texto: Meios e Materiais Instrucionais
  - Ênfase III – Texto e Discurso
  
7. Laboratório 7 (sétimo semestre):
  - Ênfase I - Indústria da Língua e Processamento de Línguas Naturais
  - Ênfase II - Texto: Meios e Materiais Instrucionais
  - Ênfase III - Texto e Discurso
  
8. Laboratório 8 (oitavo semestre):
  - Ênfase I - Indústria da Língua e Processamento de Línguas Naturais
  - Ênfase II - Texto: Meios e Materiais Instrucionais
  - Ênfase III - Texto e Discurso

Percebe-se que nos perfis 6, 7 e 8, o laboratório é oferecido nas três ênfases oferecidas pelo bacharelado (ver seção 4.3.3). Logo, após passar por todos os laboratórios necessários para o aperfeiçoamento profissional, a partir do módulo 7, o aluno pode optar

por uma das ênfases, de forma que essa experiência fornece uma formação de um profissional capacitado para lidar com a autonomia em diferentes setores da sociedade, visto que o curso foca na língua em uso, considerando as diferentes manifestações possíveis. Além disso, no que tange à produção textual, é possível compreender que os estudantes de Linguística são inseridos em práticas de escrita e de estudo do texto e do discurso desde o segundo o semestre. Dessa forma, há um percurso de trabalhos com e acerca do texto que os alunos do curso fazem até chegarem ao Laboratório VI, foco deste trabalho.

Portanto, na disciplina Laboratório VI – Ênfase Texto e Discurso as atividades laboratoriais têm como objetivo analisar e produzir materiais a partir da perspectiva de sua constituição, formulação e circulação. Para tanto, privilegia-se a análise dos mais variados temas em diferentes tecnologias de comunicação. Destarte, sugere-se como bibliografia básica alguns textos que abordam o ensino da leitura e da escrita: “A construção do livro – princípios da técnica de editoração”; “O estilo nos textos”; “Leitura e escrita em movimento”; “Cultura Letrada no Brasil. Objetos e práticas”.<sup>9</sup>

Importante salientar, ainda, que o desenvolvimento dessa disciplina específica foi construído pelo professor a partir de um discurso que ele afirma ter ouvido por muito tempo durante sua experiência docente, que seria a do despreparo dos estudantes no momento de produzir o trabalho de conclusão de curso (TCC). Portanto, o professor afirmou que suas motivações para o desenvolvimento de um projeto para o trabalho final se deram justamente pelas queixas advindas de seus colegas de que seus orientandos se sentem perdidos e com conhecimentos insuficientes para a produção do TCC. Diante disso, a disciplina observada procura, então, amenizar esses anseios e facilitar tanto o trabalho do aluno quanto do seu possível orientador.

---

<sup>9</sup> ARAÚJO, E. A construção do livro – princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1986; DISCINI, N. O estilo nos textos. São Paulo: Contexto, 2004; RIBEIRO, A.E.; VILELLA, A.M.; COURA SOBRINHO, J.; DA SILVA, R.B. (org.). Leitura e escrita em movimento. São Paulo: Peirópolis. 2010; ABREU, M. & SCHAPOCHNIK, N. (org.). Cultura Letrada no Brasil. Objetos e práticas. Campinas: ALB & Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP. 2005. Coleção Histórias de Leitura.

#### 4.3.4 O gênero projeto de pesquisa

Como explicitado nesta pesquisa, a disciplina observada ocorreu em torno de um objetivo final que foi a produção de um projeto do trabalho de conclusão de curso. Apesar de não haver na instituição em que a pesquisa é desenvolvida uma orientação acerca deste gênero com essa finalidade específica, dado que ela foi criada pelo professor como obtenção de nota final na disciplina, podemos nos amparar nas orientações destinadas aos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado. Isso porque, apesar dos participantes não estarem na pós-graduação, a monografia final para conclusão do curso em Linguística solicita aos estudantes o conhecimento e a habilidade com as práticas da escrita científica. Ou seja, é a partir da realização de uma pesquisa que os alunos se engajam em práticas de escrita com finalidades investigativas.

Logo, o Programa de Pós-Graduação em Linguística fornece aos alunos um roteiro<sup>10</sup> para a elaboração do projeto de pesquisa, que é avaliado no processo seletivo para a aceitação (ou não) do participante no programa de pós-graduação, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Portanto, é orientado que os futuros pesquisadores incluam, respectivamente: **capa**; **resumo** com até 200 palavras; **introdução** com a contextualização ampla acerca da problemática que envolve a(s) questão(ões) de pesquisa, com os objetivos e questão(ões) de pesquisa e as hipóteses, caso existam; **justificativa** apresentando uma argumentação acerca da contribuição e relevância da pesquisa; **fundamentação teórica** com uma apresentação sucinta dos principais pressupostos teóricos utilizados na pesquisa; **metodologia** com a descrição do contexto de pesquisa, como o local, sujeitos, tempo de coleta, métodos de análises; **cronograma de trabalho** com a indicação em meses, bimestres ou trimestres das etapas previstas para o desenvolvimento da investigação; **referências bibliográficas** com exposição de todas as obras citadas no projeto.

Assim sendo, observa-se que há diretrizes a serem seguidas para a realização de um projeto de pesquisa na instituição estudada, de modo que o cumprimento dessas

---

<sup>10</sup> Disponível em:

<http://www.ufscar.br/~ppgl/roteiro%20para%20elaboracao%20do%20projeto%20de%20pesquisa.htm>.

Acesso em: 25 de mai. 2021.

garante uma boa apreciação inicial do trabalho do participante. Ademais, após a produção há critérios de avaliação acerca do projeto do pesquisador que pode garantir ou não sua vaga no programa de pós-graduação. Neste caso, os avaliadores consideram a adequação do projeto à linha de pesquisa do(a) orientador(a); a clareza na apresentação e desenvolvimento do projeto, como o ineditismo da proposta e a formulação do problema e das questões de pesquisa; a precisão teórica e metodológica; a adequação ao gênero e à linguagem acadêmica (considerando o gênero “projeto de pesquisa”); se o cronograma é condizente com a duração da pesquisa (2 anos para mestrado, 4 anos para doutorado); se a bibliografia indicada é condizente com os objetos e tema da pesquisa.

Evidencia-se, desta maneira, que apesar de os participantes não produzirem no momento da investigação um projeto de pesquisa destinado à pós-graduação, ao produzirem um trabalho intitulado “projeto” para o trabalho final de conclusão de curso, é possível deduzir o que a instituição e o professor esperam dessa atividade. Por isso, deve-se levar em conta que na instituição estudada já circula um discurso acerca dos aspectos relativamente estáveis do gênero projeto de pesquisa, que devem ser cumpridas e consideradas nesta investigação.

#### 4.4 Participantes da pesquisa

Os participantes deste trabalho são 21 alunos do curso de Linguística de uma universidade pública do interior de São Paulo, dos quais entre eles, apenas 15 responderam ao questionário enviado. Para este propósito, na seção 5.1 identifico os participantes da pesquisa através de números, apresentando do ALUNO 1 ao ALUNO 15, a fim de preservar suas identidades.

Deve-se levar em conta, também, o importante papel do professor em minha observação. O professor é graduado em Letras, mestre e doutor em Filologia e Língua Portuguesa, possuindo vasto conhecimento e artigos publicados na área de Letramento Acadêmico, o que nos permite a compreensão e exemplificação de algumas abordagens de ensino de escrita na disciplina, além de um currículo extenso de orientandos e orientandas da universidade em que a pesquisa foi realizada, tanto de graduação quanto pós-graduação. Antes da formação docente, ele se graduou em odontologia, o que nos

parece uma informação importante para as observações dos eventos de letramento, os quais são exemplificados na seção 5.2 deste trabalho.

Ademais, minha participação também deve ser citada uma vez que me inscrevi na disciplina como Estágio Docente, etapa fundamental para minha formação como aluna de pós-graduação da instituição. Contudo, o professor sugeriu que eu participasse como monitora da turma, deixando os alunos à vontade para me procurarem caso tivessem dúvidas acerca de suas escritas. O que de fato não ocorreu, pois apesar de minha colaboração em algumas apresentações orais no momento das atividades, nenhum dos 21 alunos me procurou após entregar os trabalhos escritos. Contudo, minha passagem na disciplina permitiu com que eu, como aluna de pós-graduação, influenciasse os participantes com suas motivações de pesquisa, momentos em que salientei a importância dos alunos ao se identificarem com seus objetos de pesquisa na escolha do tema de seus projetos de trabalho de conclusão de curso, bem como me permitiu coletar e analisar os dados desta investigação.

Além disso, há a seleção do trabalho final da disciplina de quatro participantes, os quais foram selecionados no término da coleta de dados. Para esta seleção, me amparei, principalmente, nas trajetórias escolares e acadêmicas, de modo a considerar os alunos com e sem iniciação científica no momento da investigação. Ressalto que minha preocupação para essa seleção foi abandonar os estereótipos os quais estudantes são emoldurados, pela busca da compreensão acerca do posicionamento de cada participante, em sua própria busca por uma construção autoral na escrita de textos acadêmicos. Logo, reforço neste trabalho a necessidade de assolar o discurso de *déficit* do letramento de estudantes no ensino superior, que promove a ideia generalizada de que há modos único de se dizer na universidade, e abandona as experiências, dúvidas e anseios em relação às vivências com as particularidades das práticas letradas.

#### 4.5 Os instrumentos da pesquisa

Conforme exposto na seção 4.3, dei início a minha geração de dados no segundo semestre de 2019. A coleta inicial teve duração de agosto a dezembro deste ano, e constituiu na participação regular nas aulas da disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso de uma turma de Linguística como pesquisadora e monitora. Importante

ressaltar, novamente nesta seção, que minha observação não se caracteriza como não participante pois em alguns momentos minha participação era solicitada pelo professor para elaborar comentários ou dúvidas durante as atividades de apresentação oral dos participantes.

Logo, para dar conta desta pesquisa etnográfica, os dados foram gerados por meio de 3 procedimentos:

1. Observação de 11 aulas: anotações de campo, que foram transformadas em diários de campo;
2. Coleta documental: questionário semiestruturado respondido pelos participantes;
3. Coleta documental: projetos de trabalhos de conclusão de curso de 4 participantes;

Frente a esses instrumentos, o questionário foi elaborado em torno da busca de descobrir quais incertezas sobre a natureza das convenções acadêmicas são esperadas por eles no contexto universitário. Com isso, a partir dos dados apresentados por eles nesse questionário, podemos conhecer suas experiências, representações e relações com as atividades de leitura e escrita na universidade (APÊNDICE A). Além do mais, considerando o letramento acadêmico como prática social, é possível conhecer de modo geral, aspectos sociais dos sujeitos de pesquisa, como renda atual, escolaridade dos pais, tipo de escola em que cursaram o ensino médio, etc.

No que tange ao diário de campo, foram tomadas notas a partir de minha observação nas aulas que aconteceram toda quinta-feira, das 14:00 às 18:00. A proposta da disciplina foi a produção do projeto do trabalho de conclusão de curso dos alunos, e para este fim eles realizaram diversas atividades no decorrer das aulas, como apresentações de seminários em grupo e individuais, troca de textos para avaliação entre os colegas, elaboração de uma revista e um evento fictício e atividades de escrita de resumos. Devido à dinâmica dos encontros, optei pela anotação do diário por meio de tópicos, a fim de conseguir captar todos os elementos possíveis na observação de forma rápida devido à dinamicidade dos eventos, como as falas do professor, as perguntas dos alunos, as atividades realizadas, as conversas entre os participantes, entre outros. Isso porque a anotação foi realizada através de um caderno e repassada para o computador posteriormente à observação. Enfim, para melhor compreensão dos instrumentos que foram utilizados ao longo da pesquisa, observemos o Quadro 4:

Quadro 4 - Instrumentos e questões de pesquisa

<b>Período</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Questões de pesquisa</b>
Agosto a dezembro de 2019	Compreender como se deu o processo de leitura durante as atividades propostas pelo professor	Observação não participante e diário de campo	O que os participantes leram? Como leram? Em que momentos leram? Com qual finalidade foram lidos?
Agosto a dezembro de 2019	Compreender como se deu o processo de escrita durante as atividades propostas pelo professor	Observação não participante e diário de campo	Quais e como os textos foram produzidos? O que fizeram com o texto? Para quem foram produzidos?
Agosto de 2019 a janeiro de 2021	Conhecer a interpretação dos participantes em relação às práticas de letramento	Questionário e diário de campo	Os participantes demonstram preocupações ou dificuldades com as práticas de escrita e leitura? Quais seus apontamentos?
Outubro de 2020 a janeiro de 2021	Investigar, a partir dos Novos Estudos do Letramento, quatro textos produzidos para avaliação final da disciplina	Projetos de trabalho de conclusão de curso	O gênero discursivo foi representado? Há contribuição do estudo? Para qual área? A voz e ponto de vista do autor aparecem no texto? De que forma? Quais as marcas linguísticas escolhidas pelo autor? Como foram apresentados os tópicos do texto?

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Apesar desta pesquisadora não desempenhar papel de professora da disciplina observada, existe nesta pesquisa a possibilidade de um olhar de uma estudante que fez e faz parte da comunidade discursiva estudada, tanto na graduação quanto na pós-graduação, bem como um olhar partindo de uma posição de monitora da disciplina, permitindo com que haja relevantes contribuições para a investigação dos eventos. Com isso, os instrumentos variados me auxiliaram para o alcance do aprofundamento das

caracterizações da investigação, assim como farei na seção 5, ao apresentar os participantes da pesquisa.

Ainda, no que se refere às questões éticas deste estudo, busquei em primeiro lugar informar os sujeitos participantes desta pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os convidei, juntamente com o professor da disciplina, pedindo que lessem o termo e nos retornassem devidamente assinado caso concordassem. Por isso, por se tratar de seres humanos, foi importante considerá-los e tratá-los com dignidade e com respeito às suas autonomias. Ademais, foi importante ponderar, conforme os órgãos regulamentadores das pesquisas com seres humanos, sobre os riscos e benefícios aos sujeitos, procurando sempre envolver o máximo de benefício possível e o mínimo de danos e riscos.

Primo pela importância social que minha pesquisa possui, que apresenta vantagens significativas para todos os sujeitos envolvidos, garantindo igual consideração aos interesses envolvidos não perdendo de vista o sentido de seu destino sócio humanitário. Quando elaborei o TCLE, me preocupei em deixar claro para os sujeitos participantes desta pesquisa os seguintes preceitos: a) a participação voluntária; b) os objetivos, usos e procedimentos da pesquisa com suas possíveis consequências; c) a plena capacidade legal, cognitiva e emocional do assinante do termo; d) a obrigatoriedade de conservação em sigilo das informações confidenciais obtidas. Ao receber os termos assinados pelos sujeitos participantes, eles foram devidamente arquivados.

Por fim, ressalto que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 25452819.4.0000.5504).

## **5 AS VIVÊNCIAS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS COM A PRÁTICAS LETRADAS: CAMINHOS DE ANÁLISE**

A fim de desconstruir o discurso de *déficit* de letramento que perpetua pela comunidade acadêmica, defendendo, assim, as novas formas de se olhar para as práticas de letramentos dos alunos no ensino superior, a orientação da composição deste trabalho se dá através do objetivo central, de investigar como os estudantes universitários do curso de Linguística vivem as especificidades dos textos acadêmicos, a partir de suas práticas letradas neste contexto.

Concomitante a isso, as seções consequentes são direcionadas às análises que estão envolvidas nos três objetivos específicos. Logo, a subseção 5.1, corresponde ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, e é direcionada à análise acerca das práticas de letramento, ao envolver questões pertinentes acerca dos sujeitos de pesquisa, em relação às suas concepções sobre as práticas de leitura e escrita. Para este fim, são apresentados depoimentos dos participantes retirados do questionário aplicado, além de enunciações proferidas durante às aulas retiradas dos diários de campo.

Ainda em relação ao primeiro objetivo específico envolvendo as práticas de letramento dos participantes, a seção 5.2 apresenta uma análise em relação as práticas letradas ocorridas em sala de aula, de modo que possamos compreender de que forma se deu o processo de leitura e escrita durante as atividades propostas pelo professor. Para este fim, são analisados quais textos foram lidos e produzidos, bem como quais foram suas ações e reações em relação aos trabalhos feitos com eles.

Para atender ao segundo objetivo específico, a seção 5.2 também se destina à investigação das interações orais mediadas pela leitura e escrita em sala de aula. Desse modo, essa seção expõe as relações dialógicas dos participantes e do professor em eventos de letramento, de modo que os alunos se mostrem cientes das particularidades do uso da linguagem em sala de aula, fato que comprova suas caracterizações como sujeitos letrados. Neste momento, busca-se identificar quais gêneros discursivos o professor utiliza em sala de aula, e como os alunos os identificam. Nessa perspectiva, torna-se importante compreender o papel do gênero discursivo no percurso de constituição letrada dos sujeitos da pesquisa.

Finalmente, para atender ao terceiro, e último objetivo específico desta dissertação, a seção 5.3 destina-se à investigação dos dados retirados de quatro projetos de trabalho de conclusão de curso, desenvolvidos pelos alunos na disciplina. Para este fim, esta subseção analisa, a partir dos estudos sobre as dimensões escondidas de letramento de Brian Street (2010), quatro projetos de trabalho de conclusão de curso que os alunos produziram para a disciplina. Essa investigação, permite a compreensão acerca dos elementos (dimensões) que os alunos utilizam em suas escritas, e como eles auxiliam para a construção de uma posição autoral.

### 5.1 Identificando indivíduos letrados: o que dizem os participantes

Para compreender como os sujeitos lidam com a realidade por meio de suas inserções em práticas de letramento, que envolvem diferentes gêneros discursivos, o ideal é “escutá-los”, em textos orais ou escritos.

Dieb (2020) argumenta, nesse sentido, que é indispensável – como pesquisadores - darmos a oportunidade aos estudantes universitários para falarem sobre eles mesmos, a fim de compreendermos e aprofundarmos as questões de como as práticas letradas são conduzidas por eles. Esta investigação, portanto, se insere nesta perspectiva, que busca perceber através das vivências e percepções contadas por alunos universitários

“um trabalho de autorreflexão, no qual eles trouxeram à consciência, especialmente, os caminhos pelos quais estiveram percorrendo os seus respectivos processos de aprendizagem.” (DIEB, 2020, p. 244).

Sob essa perspectiva, Street (2003) defende a necessidade de se considerar aspectos que vão além dos eventos de letramento, considerando questões relacionadas às relações de poder que surgem das práticas letradas e dando atenção às vozes envolvidas nesse contexto. Contudo, nesta análise, a observação destes aspectos é possível através das análises dos dados provenientes de dois instrumentos: questionário e diários de campo.

Para tanto, em um primeiro momento, são trazidas informações de respostas retiradas do questionário semiestruturado aplicado a eles de modo virtual (Apêndice A), interpretando-as de modo que seja possível observarmos as particularidades e

semelhanças em relação às práticas letradas dos participantes de pesquisa, bem como traçarmos o perfil do grupo estudado. Posteriormente, apresento dados que se originam de outro instrumento de coleta de dados, que são as falas dos participantes retiradas do diário de campo.

Os dados advindos do questionário inicial são mais concretos e objetivos, e foram fornecidos de modo distante, dado que foi aplicado em meio virtual. Ademais, os outros dados provenientes do diário de campo foram coletados a partir de minha observação não participante como pesquisadora na disciplina observada, de modo que houve a possibilidade de enxergar as relações existentes entre todos os participantes da pesquisa em sala de aula.

O questionário foi dividido em quatro partes. Sendo eles:

1. Levantamento de dados sobre o perfil do grupo estudado: sexo, cor/etnia, níveis de escolaridade dos pais e situação socioeconômica;
2. Levantamento de dados sobre a formação escolar: idade que finalizaram o ensino médio, tipo de ensino na escola que antecedeu o ensino superior, tipo de curso realizado no ensino médio, tipos de textos produzidos no ensino que antecedeu o ensino superior e a frequência destas produções;
3. Levantamento de dados sobre a formação acadêmica: frequência em que há produção textual na universidade, se há desenvolvimento de iniciação científica e se há textos publicados em periódicos;
4. Levantamento de dados sobre as práticas de letramento na universidade: concepções dos estudantes em relação às suas dificuldades e dúvidas em relação às práticas de leitura e escrita na universidade. Tratando-se de um questionário semiestruturado, foi dado espaço para eles escreverem sobre essas questões.

No que diz respeito à primeira parte do questionário, é possível levantarmos, em um primeiro momento, dados quantitativos em relação aos aspectos socioculturais dos sujeitos de pesquisa. As perguntas direcionadas a essa parte, foram feitas com o intuito de traçar um perfil dos estudantes da disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso,

do curso de Linguística. Com isso, temos os seguintes números, apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Fatores sociais e econômicos dos sujeitos de pesquisa

<b>Características</b>	<b>Número</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
Feminino	<b>14</b>	<b>93,34%</b>
<b>Cor/etnia</b>		
Branca	<b>13</b>	<b>86,68%</b>
Preta	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
Parda	<b>0</b>	<b>0%</b>
Amarela	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
Indígena	<b>0</b>	<b>0%</b>
Outra	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Renda Mensal</b>		
Sem renda	<b>3</b>	<b>20%</b>
500,0 – 1,000	<b>2</b>	<b>13,33%</b>
1,000 – 1,500	<b>3</b>	<b>20%</b>
1,500 – 2.000	<b>5</b>	<b>33,33%</b>
Acima de 2.000	<b>2</b>	<b>13,33%</b>
<b>Nível Escolaridade da Mãe</b>		
Fundamental incompleto	<b>0</b>	<b>0%</b>
Fundamental completo	<b>2</b>	<b>13,33%</b>
Ensino médio incompleto	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
Ensino médio completo	<b>5</b>	<b>33,33%</b>
Ensino superior incompleto	<b>3</b>	<b>20%</b>
Ensino superior completo	<b>4</b>	<b>26,67%</b>
<b>Nível Escolaridade da Pai</b>		
Fundamental incompleto	<b>0</b>	<b>0%</b>
Fundamental completo	<b>0</b>	<b>0%</b>
Ensino médio incompleto	<b>4</b>	<b>26,67%</b>
Ensino médio completo	<b>6</b>	<b>40%</b>
Ensino superior incompleto	<b>3</b>	<b>20%</b>
Ensino superior completo	<b>2</b>	<b>13,33%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Diante dos dados apresentados, o que torna relevante observarmos é que, a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino. De acordo com um estudo realizado por Vasconcelos e Brisolla (2009) na Unicamp, percebe-se um predomínio de homens entre os alunos que compõem as carreiras, nesse caso, mais precisamente na Universidade de Campinas, que recebem mais candidatos do que candidatas nos cursos de Ciências Exatas. Por outro lado, em instituições de ensino superior, públicas e privadas, que aderem cursos de Ciências Humanas, há a predominância de mulheres. As autoras defendem que essa preferência é resultado da socialização desigual entre homens e mulheres, que resulta de hábitos culturais que marcam determinadas funções, as quais masculino e feminino desempenham na sociedade. Ou seja, o fluxo de homens para as Ciências Exatas e Tecnológicas se dá devido apenas às questões socioculturais, não tendo relação com capacidades e habilidades diferenciadas por sexo. Concomitante a isso, Bandeira (2008) defende que há

“a escassa presença ainda hoje de pesquisadoras, sobretudo nas áreas das Ciências Exatas, o que caracteriza como as atividades da pesquisa científica, ainda, estão configuradas primordialmente por relações sociais e por marcas culturais sexistas” (BANDEIRA, 2008, p. 208).

Além disso, indo ao contrário do que afirmam as justificativas acerca do discurso de *déficit* de letramento dos alunos, os qual apresenta uma visão de que os problemas na escrita se expandiram devido à inserção de grupos, antes excluídos das comunidades educacionais, à universidade, os dados desta pesquisa mostram um caminho inverso: a maioria dos estudantes da disciplina é branca e com rendas individuais que variam, em sua maioria, de R\$ 1.000 a R\$ 2.000. Logo, apesar de a massificação do ensino superior ser uma questão a ser abordada para os estudos dos letramentos acadêmicos, nesta pesquisa, os dados socioculturais apontam para um grupo majoritariamente privilegiado, visto que posteriormente em uma conversa com esta pesquisadora os alunos apontaram esta como uma renda particular, dado que eles não possuem dependentes.

Com isso, em relação aos aspectos sociais e econômicos, enxergamos a predominância de participantes brancos (86,68%), com renda até 2.000 (33,33%) e pais com escolaridades mais completas, seja no ensino médio, seja no ensino superior.

A segunda parte do questionário parte para um levantamento de dados mais específico, em que se procura entender a trajetória escolar anterior à vida acadêmica dos participantes, no que diz respeito ao tipo de curso realizado no ensino médio, ao tipo de escola, às práticas de escrita, à frequência dessas práticas e aos tipos de textos produzidos. Com isso, temos os seguintes dados, apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 - Formação escolar

<b>Pergunta</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>No ensino médio, você estudou em escola</b>		
Pública Municipal	<b>0</b>	<b>0%</b>
Pública Estadual	<b>9</b>	<b>60%</b>
Particular	<b>6</b>	<b>40%</b>
<b>No ensino médio, com que frequência você realizava atividades de escrita</b>		
1	<b>0</b>	<b>0%</b>
2	<b>5</b>	<b>33,33%</b>
3	<b>7</b>	<b>46,66%</b>
4	<b>2</b>	<b>13,33%</b>
5	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
<b>Gêneros discursivos mais solicitados pelos professores (questão livre)</b>		
Dissertativo-argumentativo	<b>11</b>	<b>73,33%</b>
Redação de vestibular	<b>3</b>	<b>20%</b>
Artigo de opinião	<b>1</b>	<b>6,66%</b>

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Percebe-se, portanto, que, independente da escola, seja ela particular ou pública, todos os participantes da pesquisa passaram por uma mesma experiência, no que tange à escrita de textos no ensino médio. Os únicos gêneros trabalhados por eles, segundo os dados, foram as redações dissertativas-argumentativas, que são os gêneros tradicionais solicitados pelos vestibulares no contexto brasileiro.

Ainda em relação a esta questão, abrimos a seguinte pergunta: “Quando você chegou na universidade após o ensino médio, se sentiu familiarizado com a escrita dos gêneros acadêmicos? Comente.” Um dos comentários de uma das participantes, chama a atenção para a questão que estou trazendo para essa discussão:

*ALUNO 9: Não. Todo o ensino médio foi direcionada ao tipo de escrita que os vestibulares pediam, ao chegar na graduação senti uma grande dificuldade ao voltar a fazer provas 100% escritas e sem nenhuma questão de múltipla escolha. Minha escrita no primeiro ano da graduação era bem ruim e composta por frases curtas e sem ligações. Aos poucos, com a prática minha escrita foi se aperfeiçoando.*

A partir desta fala, é possível perceber que o ensino de escrita na escola focaliza somente o preparo para o exame de vestibular dos estudantes, desconsiderando o que virá depois, caso haja a aprovação nas universidades, que é a escrita acadêmica. Ademais, não há apenas o preparo para a escrita de redações, que são gêneros discursivos que não circulam no ensino superior, mas as provas avaliativas também são realizadas em torno desses exames, em que são, em sua grande maioria, compostos por questões de múltipla escolha.

Essas considerações já são feitas nos estudos sobre letramentos acadêmicos. Fischer (2007) salienta que considerar o letramento acadêmico é “perfeitamente plausível a outros contextos, que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos etc.)” (FISCHER, 2007, p. 44). Porém, Marinho (2010) aponta que as práticas de leitura e escrita que envolvem gêneros, predominantemente acadêmicos, como artigos, monografias, resenhas e ensaios, não são apresentados nem estudados nos ensinamentos fundamental e médio. Portanto, conforme argumenta o autor, ao reconhecer o letramento como uma prática social, o ideal é que “os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária” (MARINHO, 2010, p. 366).

Tendo isso em vista, é possível afirmar que existe uma necessidade de se ensinar esses gêneros para alunos desses ensinamentos, que não tem a ver com a intenção de inseri-los em práticas acadêmicas, essas que só serão possíveis após suas vivências nessa comunidade discursiva, mas de inseri-los em práticas investigativas, os tornando aptos a

desenvolverem suas competências frente à gêneros de cunho científico. Concomitante a isso, incluem Souza e Bassetto (2014):

Tal dificuldade está relacionada, muitas vezes, à falta de conhecimento sobre o que é a academia, qual é o discurso acadêmico, quais são as práticas acadêmicas e, conseqüentemente, quais são os gêneros acadêmicos – e como produzi-los. Ou seja, para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela. (SOUZA E BASSETTO, 2014, p. 87)

Ainda, sob essa perspectiva, Fischer e Carvalho (2013) argumentam que deve haver uma continuidade no desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, que deve ser inserido na escola, e persistir até o ensino superior. Para os autores, há uma relevante necessidade de aplicar determinadas abordagens em relação às atividades de leitura e escrita nas escolas, de modo que os alunos possam articular a construção de conhecimentos de determinadas áreas, em vez de simplesmente reproduzi-los. Esse pensamento, se assemelha com a concepção advinda dos estudos dos letramentos acadêmicos proposta por Assis (2014), de que estudantes no ensino superior devem ler e escrever textos acadêmicos, com uma orientação de que não se deve apenas transcrever saberes, mas acima de tudo, pensar por meio da escrita. Logo, torna-se necessário introduzir na educação básica algumas práticas de escrita facilitadoras e promotoras da elaboração do conhecimento no contexto escolar, evitando atividades que se limitem à mera reprodução de informação.

Comprovando o aspecto cultural do letramento acadêmico, um dado nos chama atenção por contrariar as demais experiências apresentadas, que se refere à facilidade declarada por um aluno com as atividades de escrita na universidade. Sua resposta ao ser perguntado: “Quando você chegou na universidade após o ensino médio, se sentiu familiarizado com a escrita dos gêneros acadêmicos? Comente” é a seguinte:

*ALUNO 3: Um pouco, até porque eu desenvolvi uma iniciação científica no meu 2º ano, por ordem da escola, e acabou que eu já cheguei na universidade familiarizado sobre como escrever um trabalho acadêmico, além de conhecimentos das normas ABNT.*

Diante deste dado, percebe-se que, apesar de o aluno não fazer parte da comunidade discursiva em que os gêneros transitam, por se envolver em práticas de letramento que se assemelham com as práticas realizadas na universidade, no que se refere, principalmente, às práticas investigativas, o aluno atribui uma experiência positiva em relação à sua chegada no ensino superior.

Logo, a experiência se apresenta diferente das dos demais sujeitos que, por terem sido apresentados durante suas trajetórias, apenas aos gêneros discursivos que são tradicionais no contexto escolar, e, conseqüentemente, por terem sido treinados a exercer práticas de escrita que se limitam, em grande parte, à reprodução de informação, apontam apenas experiências negativas ao serem perguntados sobre suas familiaridades com a escrita dos gêneros acadêmicos. As respostas abaixo comprovam essa afirmação:

ALUNO 11: *Não. Nunca tinha lido textos técnicos*

ALUNO 13: *Não. Me senti totalmente perdida*

ALUNO 14: *Não. Nunca havia aprendido antes.*

ALUNO 15: *Não me senti familiarizada, tive dificuldades com a elaboração de relatórios laboratoriais.*

Assim, diante deste cenário, Borges (2008) aponta a urgência em se propor a iniciação científica no contexto escolar, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. Para que isso ocorra, segundo a autora, é necessário que o professor introduza ideias prévias aos alunos, a fim de discuti-las e produzir investigações acerca do assunto. Essa introdução, ainda em contexto escolar, envolve “a experimentação e o estabelecimento de relações entre o que observamos e a vida cotidiana, fazendo registros sistemáticos e desenvolvendo habilidades muito importantes para a atividade científica” (BORGES, 2008, p. 27).

Outro aspecto pertinente para essa discussão, é acerca da insegurança dos estudantes com as tarefas de escrita no contexto acadêmico, algo que foi observado em diversas respostas dos sujeitos de pesquisa em relação às suas experiências na formação escolar. Em relação à pergunta “Quando você chegou na universidade após o ensino médio, se sentiu familiarizado com a escrita dos gêneros acadêmicos? Comente”, dentre as respostas dadas, saliento duas mais pertinentes:

ALUNO 4: *Não, sofri bastante no primeiro ano, só no 2 ano é que consegui estabelecer uma autoestima mínima em relação à minha produção acadêmica.*

ALUNO 6: *Não estava familiarizada com esse gênero, sinto que fui aprendendo no decorrer dos anos e ainda sinto que não domino o suficiente*

Os comentários acima nos permitem enxergar o processo de introdução às práticas letradas na universidade como algo particularmente conflituoso, em que surgem dúvidas e inseguranças internas em relação às capacidades e habilidades com as práticas de escrita. Essas indagações podem, inclusive, fazer com que estudantes desistam do curso escolhido e abandonem a universidade. Nesse contexto, Assis (2014) afirma que:

No que concerne à realidade brasileira, é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente. (ASSIS, 2014, p. 437)

Durante minha observação das aulas, atentei para um aluno que, diante da proposta da elaboração de um projeto de trabalho de conclusão de curso, optou por não prosseguir com os estudos e trancou a disciplina após a terceira aula. Este estudante demonstrou nas três primeiras aulas estar muito preocupado com sua performance com as tarefas propostas pelo professor, e em muitos momentos afirmava não ter certeza sobre qual área de estudo seguiria para desenvolver o projeto final. Nota-se que, apesar de o estudante estar em um período final do curso de Linguística, não sendo um ingressante no ensino superior, suas experiências adquiridas ao longo de suas vivências acadêmicas parecem não ter sido suficientes para seu prosseguimento na disciplina. Essa experiência se relaciona com a fala do aluno 5, ao afirmar que, mesmo anos após a graduação, não há domínio suficiente com as práticas de escrita na universidade. Em relação a isso, Assis (2014) salienta que:

A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período da graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado, e por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos

ou não familiarizados à escrita acadêmica-científica. (ASSIS, 2014, p. 427)

Ademais, diferente da segunda parte deste questionário, a terceira divisão destina-se às experiências atuais dos participantes, em suas vidas acadêmicas até o momento. Nesta parte, foram solicitadas informações como a frequência com que eles produziam textos na universidade, com suposições iniciais de que essa seria maior em relação ao ensino médio, se eles possuíam desenvolvimento de iniciação científica na universidade, visto que essa experiência nos traz dados relevantes em relação às práticas de letramento dos alunos e se houve publicação de textos em periódicos ou livros. Diante disso, temos os seguintes dados, expostos na Tabela 3:

Tabela 3 - Produção textual na universidade

<b>Questão</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Com que frequência você realiza atividades de escrita na universidade</b>		
1	<b>0</b>	<b>0%</b>
2	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
3	<b>1</b>	<b>6,66%</b>
4	<b>3</b>	<b>20%</b>
5	<b>10</b>	<b>66,68%</b>
<b>Você desenvolveu ou desenvolve iniciação científica</b>		
Sim	<b>6</b>	<b>40%</b>
Não	<b>9</b>	<b>60%</b>
<b>Você possui algum texto publicado em revista ou livro</b>		
Sim	<b>2</b>	<b>13,33%</b>
Não	<b>13</b>	<b>86,67%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Interpretando os dados da Tabela 3, é possível observar que a maioria (66,68%) dos participantes de pesquisa atribuiu nível 5 (muito frequente) em relação à frequência da realização de práticas de escrita no ensino superior, sendo que, em relação às práticas de escrita na universidade, dois alunos assinalaram a opção 4 (frequente), ao passo que apenas um participante assinalou o nível 3 (menos frequente) e também um participante assinalou o nível 2 (pouco frequente). Esse fato demonstra que os sujeitos passaram a produzir muitos mais textos na universidade em relação ao ensino médio, independente dos gêneros que envolvem essas atividades de escrita, fator que não foi perguntado a eles nessa parte do questionário.

Essa alteração em relação à frequência das atividades de escrita na vida do indivíduo no contexto escolar, comprova-se, também, que os estudantes são minimamente preparados para a quantidade de textos que devem ser produzidos no ensino superior, dado que a frequência de escrita no ensino médio, apontada por eles, varia entre os níveis 2 (pouco frequente) a 3 (menos frequente), em detrimento ao ensino superior, para o qual as respostas variam entre os níveis 3 (menos frequente) a 5 (muito frequente).

Além disso, a maioria dos participantes da pesquisa não desenvolveu pesquisa de iniciação científica, até o momento da investigação. Apesar disso, nenhum dos participantes que assinalou essa questão possui textos publicados em revistas ou livros, sendo que os dois sujeitos de pesquisa que possuem textos publicados, ainda não fazem parte da porcentagem de estudantes que fizeram ou fazem iniciação científica. Essa questão comprova que o fato de se iniciar uma pesquisa na graduação não garante, obrigatoriamente, a produção de textos para publicação e circulação na comunidade acadêmica.

Apesar disso, os pesquisadores Giorgi e Almeida (2018) argumentam que, por fazer parte de um conjunto de atividades que fomenta o letramento acadêmico, a iniciação científica no âmbito universitário possibilita aos estudantes suas inserções no universo da pesquisa acadêmica, além de suas participações na comunidade discursiva investigativa, que acontecem através das práticas de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam neste contexto. Ao investigarem textos do gênero resumo de estudantes com desenvolvimento de iniciação científica no ensino superior, os autores afirmam que

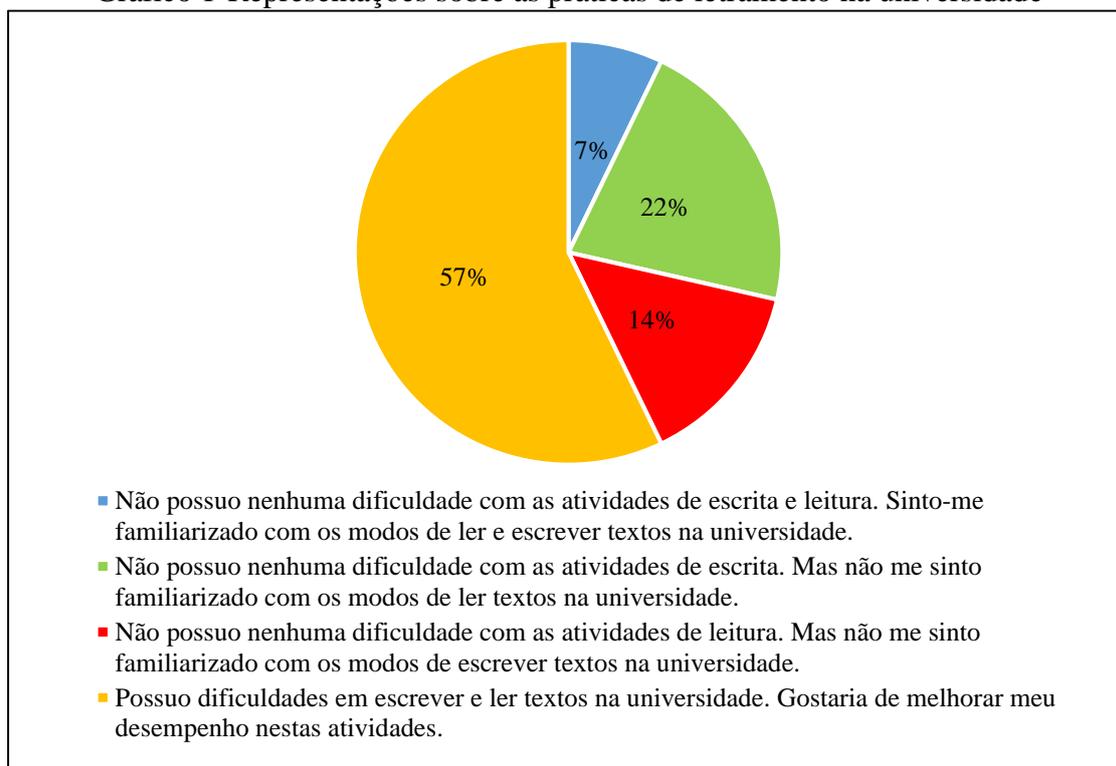
“... essa produção como tipo específico de retextualização, deve considerar não somente as condições de produção, recepção e

circulação do resumo em si, como também aquelas do texto principal com o qual estes sempre dialogam – artigos, apresentações orais etc.” (GIORGI E ALMEIDA, 2018, p.106)

Ao defenderem os letramentos como “modos socialmente reconhecidos de geração, comunicação e negociação de conteúdos significativos por meio de textos codificados em contextos de participação em discursos”, Lankshear e Knobel (2007, p. 64) nos apresentam os membros de determinadas comunidades discursivas, como produtores e detentores dos discursos que circulam neste contexto. Logo, a iniciação científica pode ser entendida como um espaço de letramento acadêmico-científico, onde estudantes negociam os significados acerca das pesquisas que estão desenvolvendo e são representados como pesquisadores em formação, já que participam de processos de escritas de textos codificados em certos gêneros discursivos.

Finalmente, chegando à quarta e última parte deste questionário, as perguntas feitas neste momento poderiam ter respostas múltiplas. Isso porque, buscando compreender quais eram suas maiores dificuldades em relação às práticas letradas, abrimos a questão para que eles pudessem escrever sobre suas inseguranças com as atividades de leitura e escrita. Neste momento, foram expostas três questões: sendo duas de múltipla escolha e uma questão aberta. No que tange às questões de múltipla escolha, a primeira pedia que “Com relação às práticas de letramento em sua vida acadêmica até agora, assinale a alternativa mais próxima a sua realidade”. Os dados referentes a essa questão são expostos no Gráfico 1:

Gráfico 1-Representações sobre as práticas de letramento na universidade



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Notamos que mais da metade dos participantes da pesquisa (sendo 57%) considera ter dificuldades tanto com as práticas de leitura, quanto com as de escrita. Portanto, esses resultados apontam para uma não identificação dos estudantes direcionada às práticas de leitura na universidade. Isso porque, as duas questões que envolviam o apontamento de adversidades com essas práticas, foram assinaladas por 79% desses alunos, o que revela que, apesar de suas indagações no que diz respeito à escrita evidenciados nesta e em outras perguntas do questionário, a leitura é muito mais prejudicada, dado o alto índice de estudantes que assinalaram essas questões.

Esse dado evidencia que a falta de compreensão de textos acadêmicos afeta, consequentemente, a produção textual no contexto universitário, dado que é preciso produzir novos saberes com base neles. Diante dessa perspectiva, Corrêa (2001, p. 59) afirma que os docentes universitários se encontram diante de “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos, que lêem, mas não interpretam, que não têm um posicionamento crítico ante as ideias do autor”. Concomitante a isso, Barzotto (2005, p. 97) argumenta que as dificuldades em relação às práticas de leitura na

universidade estão associadas “às reais condições de leitura e de interpretação de textos”, sobretudo aos novos ingressantes no ensino superior. Contudo, o discurso de *déficit* de letramento de estudantes universitários também considera as práticas de leitura, uma vez que é comum ouvirmos, tanto deles quanto de outros sujeitos do contexto acadêmico, que existem dificuldades por parte dos alunos quanto à apropriação crítica dos principais pontos e ideias dos textos lidos.

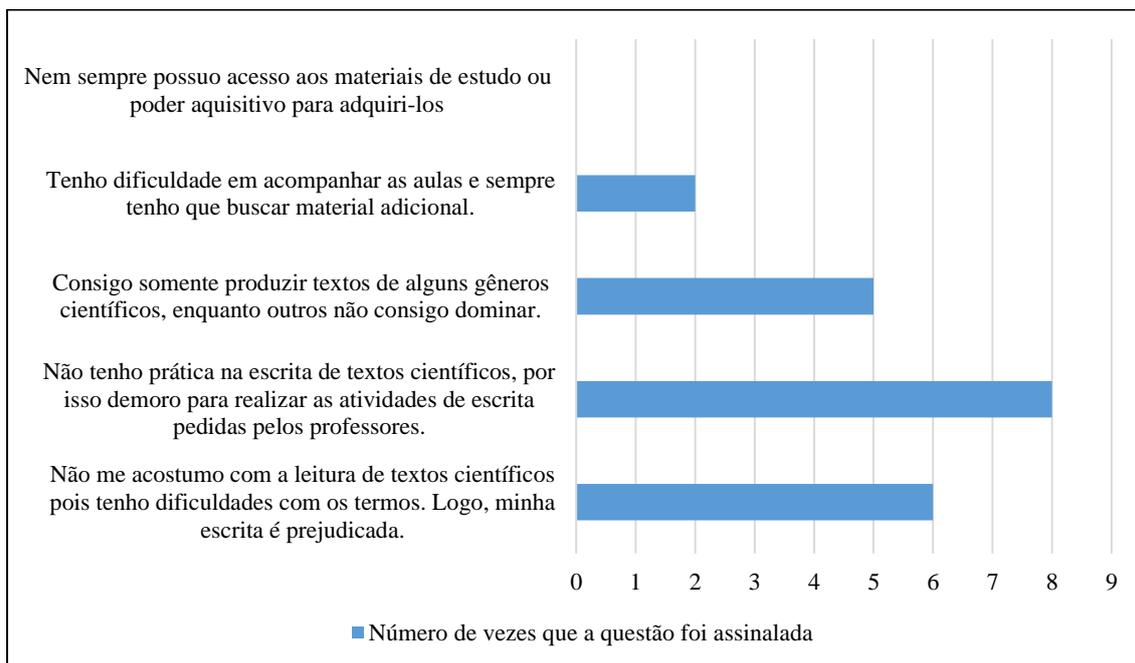
Buscando compreender este problema, Britto (2003) expõe que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação de textos dos estudantes brasileiros no ensino que antecede o superior foi falho. Entretanto, o autor julga o acesso à cultura hegemônica como o grande culpado por este problema, excluindo a responsabilidade da qualidade de ensino da educação básica. Segundo ele

“Não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica – o discurso acadêmico – pela qual a faculdade se identifica e é identificada” (BRITTO, 2003, p. 187).

Logo, o que vale salientar nesta análise é que não se busca apenas apontar as falhas provenientes do ensino escolar fundamental ou médio, mas de compreender que os textos que são produzidos e circulam no contexto acadêmico possuem formas e que as práticas de letramentos impostas são apropriadas pelos estudantes.

Frente a esses dados, na segunda pergunta de múltipla escolha solicitei aos participantes que assinalassem algumas questões acerca dessas dificuldades, os deixando livres para assinalarem quantas quisessem, se necessário. A pergunta foi aplicada a fim de obter mais informações em relação a essas representações, e abaixo dela, abri uma contestação para que eles escrevessem livremente o quanto quisessem sobre suas interpretações. Em relação à segunda pergunta de múltipla escolha, foi solicitado que: “Caso tenha assinalado as questões B, C ou D, marque as opções abaixo (quantas quiser)”, e os resultados são apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2- Experiências com as práticas de letramento na universidade



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Os dados do Gráfico 2 demonstram que a maior dificuldade com as tarefas de escrita de textos na universidade está relacionada com a prática. Em relação a essa resposta e a partir da questão, foi solicitado que: “Em relação às respostas das questões anteriores, dê exemplos e explicita as dificuldades ao escrever textos acadêmicos e, caso não existam dificuldades, o que faz com que a escrita acadêmica seja fácil para você.”. Nesse momento, um dos alunos fez o seguinte comentário:

*ALUNO 8: Falta de prática mesmo, visto que na maioria das vezes, mesmo no curso de linguística, ficamos muito presos ao mesmo estilo com as atividades propostas. Uma monografia, só temos prática na hora de escrever o tcc, em si.*

Diante dessa afirmação e dos dados do Gráfico 2, é interessante observarmos que apesar da questão em referência ter sido assinalada 8 vezes, os participantes da pesquisa já se encontram em fase final de conclusão de curso. Logo, mesmo três anos de vivência com os textos acadêmicos no contexto universitário, não foram suficientes para que eles se sentissem preparados e experientes para produzirem textos acadêmicos. A partir da justificativa do aluno, observa-se que sua perspectiva em torno da sua falta de prática se dá, principalmente, pela produção dos mesmos gêneros acadêmicos, visto que outros só

são abordados quando necessário. Esses aspectos acerca do gênero discursivo, também foram assinalados 5 vezes pelos participantes, ao afirmarem que eles conseguem produzir determinados gêneros discursivos, mas que outros não conseguem dominar, conforme a fala do aluno:

ALUNO 12: *Tenho dificuldade de escrever resenhas, por exemplo.*

Esse fator comprova o que já foi dito neste trabalho, acerca do modo com que as práticas de escrita são levadas pelos alunos universitários, e que, na maioria das vezes, não são desenvolvidas no ensino básico: o de “pensar por meio da escrita” (ASSIS, 2014, p. 16). Nesse contexto, ao assumir o letramento acadêmico como prática social, assume-se também o direcionamento da escrita a determinadas finalidades comunicativas, as quais já foram previamente aceitas por indivíduos que há muito tempo participam das atividades acadêmicas. Com isso, os gêneros acadêmicos concentram em si finalidades discursivas gerais semelhantes, mesmo com suas particularidades e coerções, sendo os principais a comunicação científica e o intercâmbio de ideias.

Portanto, mesmo que cada gênero possua suas características unívocas, a produção de determinados gêneros pode auxiliar para a construção de outros, de modo que a tipologia argumentativa de um artigo de opinião pode levar à produção de um artigo científico, por exemplo. Isso ocorre porque, conforme apresentado no tópico 2.5 deste trabalho, a defesa de um ponto de vista acerca de um tema possibilita ao estudante aprender sobre busca de conteúdo (argumentos). Esse é um recurso que precisa ser empregado em outros gêneros produzidos na universidade (a resenha acadêmica, conforme citou o aluno 12, por exemplo). Conforme Lea (2004, p. 744), já citada anteriormente, a concepção de letramentos acadêmicos faz com que percebamos a inter-relação dos gêneros no ambiente universitário.

Em relação a essa diversidade textual, Lea e Street (2006) defendem a importância de se ensinarem as alterações que os gêneros sofrem, visto que os estudantes se movimentam entre práticas e atividades diversas, como trabalhos em grupos, anotações, apresentações orais, escritas mais ou menos formais, etc. Em outras palavras, para os autores há uma relação entre prática cultural e gênero que precisa ser identificada e exaltada durante todo processo de letramento.

Além desses aspectos, a segunda questão mais assinalada por eles se refere à terminologia presente nos textos que circulam na esfera científica, o que prejudica, conseqüentemente, as práticas de escrita neste contexto. Os estudantes entrevistados demonstram que a linguagem acadêmica apresenta ser a maior dificuldade em suas leituras em suas vivências cotidianas, conforme as declarações:

*ALUNO 5: A linguagem acadêmica é minha maior dificuldade. Tenho dificuldade em usar termos mais "formais" e ser clara nas ideias*

*ALUNO 14: Muitas vezes acho textos acadêmicos muito confusos porque eles parecem se alongar muito para dizer sempre a mesma coisa, sinto falta de mais clareza em explicações de definições ou diferenciações em conceitos, principalmente quanto aos exemplos, e pela minha falta de entendimento meus próprios textos parecem enrolados, sem coesão conceitual.*

*ALUNO 10: Acredito que a dificuldade na leitura dos textos faça com que minha escrita não precise de algumas correções até ela se encaixar no padrão exigido. Muitas vezes, eu preciso reler parágrafos para entender o que o autor está pontuando.*

Em relação a isso, sabemos que existem diversos gêneros específicos a cada campo/esfera da atividade humana. No caso do ensino superior, em que há a tradição de se desenvolver e “fazer ciência”, os gêneros mais comuns estão relacionados ao discurso científico. Segundo Zamponi (2005, p. 170), os gêneros que são produzidos e circulam no contexto acadêmico possuem características recorrentes, como

*“O uso de terminologias específicas, preferência por construções sintáticas particulares (p. ex., a construção passiva); (...), restrições estilísticas (p. ex., a exclusão de metáforas), economia e precisão máximas, pretensa neutralidade, objetividade e despersonalização (criadas pelo uso da terceira pessoa e das modalidades lógicas, entre outras estratégias)”. (ZAMPONI, 2005, p. 170)*

Entretanto, com o objetivo específico de divulgação de pesquisas científicas entre pesquisadores, as práticas de escrita acadêmica devem estar limitadas a diversos aspectos, os quais se destinam a leitores-especialistas que reconhecem, tanto o domínio do conteúdo textual, quanto dos aspectos metodológicos utilizados. Logo, a autora defende

que esses motivos transformam o discurso científico em algo incompreensível para um leitor não-especialista.

As práticas de letramento acadêmico estão diretamente correlacionadas com gêneros discursivos, linguagens próprias e processos de construção autoral. Essa ideia se relaciona com o que Street (1984) chama de processos de apropriação de práticas de letramento acadêmico, dado que alunos que ingressam na universidade não são inicialmente pesquisadores. Com isso, através dos dados e dos comentários proferidos, notamos que por desconhecerem marcas enunciativas e discursivas do gênero científico, os sujeitos da pesquisa não se sentem preparados para se apropriarem das práticas de letramento que são legitimadas por um grupo de especialistas.

Assim, percebemos que os alunos estão enfrentando dificuldades para compreenderem os textos e o conteúdo das disciplinas do curso. Eles não estão conseguindo refletir acerca dos argumentos expostos pelos autores dos textos propostos pelos professores, de modo que não haja debate, mesmo que internamente, entre o que estão concordando ou o que estão discordando diante desses textos.

Em relação à última questão assinalada, temos a do acompanhamento de aulas. Dois alunos apontam que possuem dificuldades em acompanharem as aulas, e por isso buscam materiais adicionais. Vale ressaltar que a sala de aula é um lugar privilegiado de circulação e negociação de ideias, de modo que o conhecimento acadêmico e científico é construído coletivamente, entre os alunos e os professores. Referente a essa relação, trago dois comentários realizados a partir da questão “Em relação às respostas das questões anteriores, dê exemplos e explicita as dificuldades ao escrever textos acadêmicos e, caso não existam dificuldades, o que faz com que a escrita acadêmica seja fácil para você” que parecem pertinentes para essa discussão:

*ALUNO 7: Consoante a tudo isso as únicas formas de feedback é a sua nota; nos meus dois primeiros anos da graduação não fazia ideia na maioria das vezes do porquê da minha nota, tirando uma parcela pequena de professores que davam algum tipo de devolutiva, a maioria esmagadora nem ao menos citava os critérios ou os “defeitos” do texto, o que dificulta ainda mais saber se o erro foi na forma, no conteúdo, na organização ou sei lá quais motivos mais.*

Frente a essa afirmação, é possível compreendo a importância do *feedback* por parte dos professores em relação às atividades de escrita na universidade. Do ponto de

vista educacional, o parecer dos docentes de determinadas situações ou atividades permite uma conscientização válida para a aprendizagem, dado que salienta os desacertos e acertos incentivando o desenvolvimento. Por meio dessa estratégia, os estudantes conseguem observar as intervenções apropriadas, podendo reproduzir outros textos e refletir acerca dos acertos.

Diante dessas afirmações, acredito que o professor deve permitir condições favoráveis para os estudantes praticarem suas competências, a fim de desenvolverem suas habilidades acadêmicas, que não se assemelham com aquelas desenvolvidas na educação básica. Nesse sentido, Batista-Santos (2017) defende que a transição do ensino médio para a universidade é um processo complexo, dado que os níveis de exigências com as utilizações das práticas da linguagem são diferentes em cada contexto. Não somente isso, devemos considerar que, por tratar-se de esferas comunicativas diferentes, elas apresentam condições de produções específicas de cada uma, de modo que determinado gênero é solicitado a cada necessidade comunicativa. Torna-se inconcebível afirmar que a esfera acadêmica sobrepõe a escolar, ou vice-versa, sendo mais viável considerar que as práticas científicas advindas do contexto universitário podem ser levadas à escola para que se acionem condições de produção de gêneros com esse propósito investigativo.

Além disso, o parecer dos professores em relação às produções textuais dos alunos pode fazer com que eles se sintam envolvidos no contexto acadêmico, de modo que busquem reflexões e promovam a autoavaliação. Nesse ponto de vista, os *feedbacks* transformam-se em ferramentas cruciais para a efetivação do crescimento acadêmico. Alguns estudiosos como Vygotsky (2007) e Freire (1996) defendem que, para além de um simples “apontador de erros” dos estudantes, o professor deve ser o sujeito mediador entre o ensino e a aprendizagem, de modo que os alunos possam ter autonomia em suas apropriações de saberes. Seguindo essa perspectiva, o *feedback* surge como uma ferramenta de mediação que contribui com o conhecimento, tornando-se um instrumento essencial para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional. Seguindo esse ponto de vista, Avões (2015, p.3) afirma que

*O feedback surge aqui como uma ferramenta de comunicação essencial, entre professores e alunos, que procura promover um processo reflexivo que ajude estes últimos a analisar o que são ou não capazes de fazer, compreender as suas dificuldades e tornar-se aptos a identificar os mecanismos necessários para as superarem. O feedback*

escrito, enquanto ferramenta de comunicação professor-aluno, assume, deste modo, um papel central num contexto de avaliação formativa. (AVÔES, 2015, p. 3). (Grifos no original)

Além disso, diferente do que salienta o aluno ao interpretar o *feedback* como um direcionador de desacertos em relação à forma e ao conteúdo, é preciso que este instrumento atenda às necessidades educacionais de cada aluno, dado que no âmbito universitário existe uma presença pluralizada de sujeitos. Logo, cabe ao professor promover uma estratégia para que se considere tanto as metodologias, quanto os contextos históricos e culturais dos estudantes, de modo que os incentive e os direcione educacionalmente em acordo com suas particularidades. Na fala do aluno 2, podemos enxergar essa importância acerca dos *feedbacks*, que promoveram a progressão discente diante das práticas de escrita:

*ALUNO 2: Sinto que progredi na escrita acadêmica ao decorrer dos anos, porém ainda creio não estar no melhor patamar. Acredito que aprendi muito com as correções dos professores (...)*

Para finalizar essa subseção, trago mais um aspecto pertinente para essa reflexão, que diz respeito ao discurso do outro na produção de textos acadêmicos. Dentre as respostas adquiridas a partir da questão discutida nesta última parte da análise do questionário, duas delas chamam a atenção para a dificuldade de citar o texto de outros autores no próprio texto. Dito isso, os alunos 1 e 10 proferiram os seguintes comentários:

*ALUNO 1: Sinto que estou sempre copiando o que uma outra pessoa já realizou.*

*ALUNO 10: Minha maior dificuldade é colocar as “minhas palavras” para usar o texto como referência. Acredito que isso tenha influência de não exercitar muito a leitura durante a vida, de modo geral.*

Levando em consideração as afirmações trazidas pelas participantes para esta pesquisa, vale ressaltar que durante todo percurso universitário, os estudantes se deparam com discursos de outrem, que são, na maioria das vezes, pesquisadores e autores reconhecidos na área em que a produção está sendo feita. Portanto, observa-se neste contexto uma dificuldade dos alunos em se posicionarem como sujeitos enunciativos na produção de seus textos, principalmente ao modularem e delimitarem as diversas vozes que participam desse processo de polifonia.

Diante desse contexto, Delcambre e Reutner (2015) afirmam que a escrita acerca dos textos de outros autores impõe aos estudantes um problema de posicionamento, conforme podemos observar na segunda fala exposta pelo aluno 10, sobre trazer “para suas palavras” um outro texto que é referenciado em sua produção. Para as autoras

ou eles tomam uma posição muito baixa (que se identifica em seus textos por uma ausência de distância crítica na retomada de certos autores) ou ainda por uma incapacidade de se posicionar frente a teses opostas; ou, ao contrário, eles tomam uma posição muito alta, formulando julgamentos avaliativos sobre os textos de pesquisadores reconhecidos, dando explicações abusivas quase magistras, que serão julgadas pelos leitores que conhecem tais pesquisadores melhor do que eles mesmos. (DELCAMBRE E REUTNER, 2015, p.228)

Além dessas questões, conseguimos notar uma preocupação do aluno 3 com a relação que o gênero acadêmico possibilita entre a relação dialógica e o plágio, dado que ela cita que sente “copiando” o que outros autores já fizeram. Essa relação é considerada crucial na escrita acadêmica, e traz implicações para as discussões acerca do processo de construção autoral do estudante escritor no âmbito universitário.

Segundo Ivanic (1998), essa apropriação é compreendida como o eixo do processo no qual os alunos se apropriam dos discursos provenientes do contexto acadêmico. Segundo a autora eles estão “reproduzindo outros textos no seu próprio texto na tentativa de escrever algo aceitável para a comunidade” (IVANIC, 1998, p. 84). Dessa forma, torna-se um instrumento que busca o alcance de uma voz pessoal na escrita acadêmica, porém, torna-se fundamental que haja o entendimento, bem como o cumprimento, das coerções acerca do que a universidade considera como aceitável na aparição do discurso do outro. Em outras palavras, não basta referenciar o texto de outros autores, mas utilizá-los de modo que estejam registrados as citações, as referências bibliográficas e os argumentos em torno de seus conteúdos, cumprindo, assim, a ética do discurso científico.

Contudo, essas características que envolvem particularidades e regras internas da própria comunidade discursiva e, conseqüentemente, do gênero acadêmico, colocam os estudantes em confronto com suas práticas de escrita neste contexto, conforme observado nas respostas dos participantes, de modo que fica claro que a construção discursiva implica a aprendizagem dos usos da linguagem de modo criativo e crítico. Sob esse viés, Ivanic (1998) defende que compreender o que ela chama de

“intertextualidade”<sup>11</sup> é enxergar a teoria da identidade do escritor, de modo que ela não se apresenta nem de maneira inédita, e muito menos de modo pessoal, sendo constituída por todos os outros discursos que a cerca. Em contrapartida, por mais que essa construção não seja individual, suas escolhas são, dado que é o estudante quem irá determinar quais discursos serão mobilizados e quais articulações serão feitas com seus argumentos.

Na subseção 5.2, analiso os eventos de letramento, cujos dados foram adquiridos durante minha observação na disciplina Laboratório VI mediante às de notas de campo. A partir disso, devo analisar as relações dialógicas entre o professor e alunos envolvidos, entre eles próprios, e as conversas sobre leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, essa parte da análise trata e responde a uma das perguntas gerais de pesquisa: como foram realizadas as interações orais mediadas pela leitura e pela escrita em sala de aula?

## 5.2 Interpretações acerca das práticas de escrita e leitura: os eventos de letramento

Nesta seção são apresentados e analisados dados correspondentes aos eventos de letramento ocorridos no segundo semestre de 2019 na disciplina Laboratório 6 – Ênfase Texto e Discurso e corresponde ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que se direciona à análise dos **eventos de letramento**, mas que não se exclui a observação de **práticas de letramento** que se engajam e se revelam nestes eventos.

Os dados provenientes desse contexto surgem de um instrumento utilizado durante a investigação etnográfica que é o diário de campo, o qual a partir de notas me permitiu observar e exemplificar os acontecidos em sala de aula. Ademais, para a formulação deste instrumento objetivei a observação das relações dialógicas entre os professores e alunos, a fim de entender como eles direcionam seus discursos sobre e acerca do texto, e como essas relações auxiliam em suas produções em sala de aula.

Para exemplificar esses dados opto por uma análise cronológica dos fatos, considerando que a observação teve a duração de 6 meses, somando-se 11 encontros que ocorreram toda quinta-feira das 14:00 às 18:00. A fim, no entanto, de organizar essa

---

<sup>11</sup> Kristeva (1969) procurou traduzir o conceito bakhtiniano de dialogismo para “intertextualidade”. Apesar disso, os conceitos são diferentes, dado que a intertextualidade define a interação apenas entre textos, ao passo que o dialogismo define a relação interpelada por textos entre os sujeitos. Logo, esse termo não é aderido por Bakhtin e não é considerado nesta dissertação.

análise enumero os dias de observação do dia 1 ao dia 11, de modo a contextualizar os eventos ocorridos durante esses encontros.

Barton & Hamilton (1998) afirmam que esses eventos de letramento são “episódios que emergem das práticas e são definidas por elas” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.8). Dessa forma, o que revela a natureza das práticas de letramento como fenômeno situado são os eventos de letramento, que são as ocasiões em que as relações dos participantes são realizadas a partir das interações com texto(s). Esses eventos podem ser observados cotidianamente em dinâmicas comuns (ou incomuns) que estão atreladas às rotinas dos indivíduos, podendo ser mais ou menos formais, a depender absolutamente das instituições em que elas ocorrem. No caso de instituições sociais mais informais, observa-se as relações na família ou entre amigos, ou das mais formais, como o trabalho, a escola e a universidade.

Nesse contexto, pesquisas que investigam as práticas de letramento se baseiam na análise dos dados obtidos dos eventos de letramento, como faço neste trabalho. Sob essa perspectiva, Barton & Hamilton (1998) defendem que esses dados provenientes dos eventos e observáveis das práticas de letramento, são, na realidade, somente recortes de um processo muito mais complexo. Assim, os autores afirmam que apenas algumas características visíveis dessas práticas podem ser observadas e são obtidas a partir de momentos estáticos de um processo dinâmico. Os autores afirmam que:

Mesmo os aspectos das práticas de letramento que parecem claramente visíveis nos eventos são, de fato, definidos somente em relação à bagagem cultural que o observador traz consigo. Talvez seja mais preciso se afirmar que *todos* os elementos constituintes das práticas são *inferidos* das imagens, só que alguns deles através de pistas visuais mais diretas ao acesso do que outros (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 18).

Dessa forma, observar os aspectos comuns das práticas de letramento permite a investigação em diversas áreas do conhecimento e de interesse ao depender do pesquisador. Como os letramentos escolares, do trabalho, da política, da religião. Em relação aos contextos não escolares, pode-se investigar o que ocorre em uma reunião de condomínio, no Whatsapp, em salas de bate papo, no Facebook, sempre focalizando nas atividades mais usuais daquele contexto percebendo como se dão as relações de poder, os modos como os textos ali circulam e são escritos, as diferenças culturais e sociais, etc.

Desse modo, as possibilidades para pesquisa são muitas e não somente no contexto universitário ou escolar.

Primeiramente, é importante destacar que considerando que os estudantes universitários se constituem sujeitos letrados enquanto se inserem em interações de uso da linguagem, é necessário reconhecer e compreender as relações dialógicas mais importantes dos participantes de pesquisa observados durante a disciplina em questão. A cada situação em que se abordam novas conversas sobre a escrita pelo professor, há reconstrução e uma nova contextualização de sentidos por parte dos alunos em relação a eles com outros e com o conteúdo temático.

Assim, correspondendo ao aspecto cronológico desta seção, no dia 1 o professor apresentou a disciplina para os alunos e os informou sobre a proposta da elaboração de um projeto de trabalho de conclusão de curso. Diante desse anúncio, a reação dos participantes demonstrou claramente um sentimento de despreparo e medo em relação a essa atividade final, pois eles afirmaram que não estavam preparados para enfrentarem esse processo. Esse sentimento pôde ser evidenciado quando um dos participantes trancou a disciplina, por acreditar que esse não era o momento para engajar-se em tarefas de escrita objetivando um texto final para conclusão de curso. Porém, por outro lado, outros se sentiram aliviados ao saberem que a disciplina não exigia avaliações e provas, comprovando a ideia exposta na seção 5.1 de que as atividades obrigatórias de escrita que envolvem notas são grandes desafios para os alunos universitários. Mesmo com a ausência de provas, as notas de campo evidenciam que devido ao período de reta final de conclusão de curso, os participantes encontraram-se, em um primeiro momento, mais preocupados com as questões burocráticas do desenvolvimento do projeto do que com a escrita em si, como a escolha do orientador, a matrícula na disciplina obrigatória Trabalho de Conclusão de Curso 1, etc.

Além dessas inquietações, um dos alunos se preocupou com o que o professor esperava de sua atividade e questionou “o quão complexo” deveria ser o projeto final. Essa dúvida é pertinente para exemplificar claramente o que Lillis (2001) denomina como prática de mistério, visto que o estudante não compreendeu qual a expectativa do professor em relação a essa atividade de escrita, pois, por mais que ele já tenha se deparado em outros momentos com esse gênero discursivo, conforme defende Zavala (2010), cada professor lida de modo diferente com cada um deles.

Diante disso, é pertinente salientar que os participantes de pesquisa, por estarem no terceiro ano do curso de graduação, possuem uma relação afetiva mais ou menos íntima, inclusive com o professor, de modo a facilitar minha observação dado que em muitos momentos eles falavam o que ia à mente sem receio de julgamentos. Considerando essa questão, no segundo encontro o professor direcionou a aula para explicações em torno do gênero artigo científico, exemplificando quais elementos ele deve conter. Com isso, ele apresentou aos alunos o texto *Dimensões Escondidas de Letramento na Escrita de Artigos Científicos*, de Brian Street (2010), o qual envolve questões acerca das dimensões ocultas de letramento apresentadas na seção 3.1 deste trabalho. O professor demonstrou como ocorre a estrutura de um artigo científico, que se assemelha ao do projeto, e um dos alunos questionou sobre a seção “referencial teórico”, argumentando que neste elemento era preciso somente “encher linguiça”, expressão utilizada para denominar o alongamento desnecessário de um tema. É perceptível que os demais alunos concordaram com essa fala, comprovando que eles desconheciam os elementos necessários para construção de um texto científico, sobretudo porque fizeram muitas perguntas sobre o que deve ser feito e o que deve conter. Perante esses questionamentos, o professor seguiu com as demonstrações e exposição em Data show de outros textos para que eles compreendessem como são escritos e organizados.

Assim, apesar dessas práticas de mistério que evidenciam certos embates entre discente e docentes, o professor buscou a todo momento deixar claro o que esperava da escrita dos alunos, exemplificando suas expectativas expondo textos já consagrados na comunidade discursiva. Assim, a primeira atividade proposta era uma pesquisa em grupo sobre o universo de artigos de Linguística presentes na internet. Os alunos deveriam pesquisar artigos da área em revistas A1, A2, B1 ou B2, nos últimos 5 anos, e desenvolver uma tabela e/ou um gráfico demonstrando a frequência das áreas mais presentes nestes artigos. Após essa pesquisa, como proposto, eles criaram uma revista científica fictícia com uma seleção de artigos, os quais foram escolhidos com categorias criadas pelos próprios a partir da leitura de seus resumos. Esta atividade foi importante para a compreensão do universo científico e quais as áreas mais estudadas e desenvolvidas pela Linguística, assim facilitando para que eles encontrassem ali suas inspirações e justificativas para desenvolverem suas pesquisas, construindo, conseqüentemente, suas identidades.

Além disso, o professor propôs que eles escrevessem uma apresentação ou um editorial deste material e os apresentasse em sala de aula em formato de seminário, selecionando e expondo três apresentações de livros organizados para os alunos, para que os grupos produzissem uma apresentação dos artigos previamente selecionados por eles em co-autoria. Diante disso, ele questionou o caráter sistemático da apresentação dos editoriais e apenas uma das alunas soube responder ao observar os textos explicando que eles se iniciavam com “este livro”; “este trabalho”; “este volume”, recurso que pôde ser evidenciado posteriormente em alguns resumos produzidos por eles.

Figura 1 - Apresentação dos resumos

<p><b>APRESENTAÇÃO</b></p> <p>O nosso volume inaugural da Revista Estudos Linguísticos da Universidade Federal de São Carlos (REL-UFSCar) se dedica a organizar uma coletânea de artigos, em um número especial, que alinha-se às temáticas discursivas. São ao todo dez capítulos que compõem a obra com o propósito principal de refletir a interface entre “Mídia” e “Linguística” – seja ela impressa ou digital –, em virtude de que, a partir da invenção da tecnologia da impressão e o desenvolvimento da mídia na era digital, criou-se novas formas de interação e inúmeros desdobramentos na sociedade.</p>	<p><b>Apresentação</b></p> <p>Este volume inaugural da Revista KFB Linguistics, fruto de uma atividade proposta na disciplina de laboratório do curso de Bacharelado em Linguística, tem por objetivo a elaboração de uma coletânea composta por dez artigos de vertentes diversas dentro dos estudos linguísticos, publicados originalmente na ALFA: Revista de Linguística ao longo de cinco anos (2014-2018).</p>
<p><b>APRESENTAÇÃO</b></p> <p>A ideia principal de nossa revista é não se limitar a observar os mais diversos fenômenos com base apenas em uma perspectiva teórica. Bem como fazer divulgar os conhecimentos construídos na academia, por uma área que ainda necessita de maior circulação, tivemos essa percepção ao longo de nossa formação acadêmica.</p>	<p><b>Apresentação</b></p> <p>A Revista Preguiling surgiu de uma proposta em uma disciplina de laboratório do 6º semestre do bacharelado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Portanto, nesta primeira edição, selecionamos dez volumes presentes entre 2014 e 2018 na Revista da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, escritos por autores de diferentes áreas da linguística, com as mais variadas aplicações teóricas desse campo de estudos tão abrangente.</p> <p>A seguir, traremos breves comentários sobre os artigos selecionados de forma a introduzir o conteúdo da revista ao longo destas páginas.</p>

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Esse fato comprova que as conversas sobre o texto em sala de aula auxiliam os estudantes a produzirem seus próprios textos de maneira coerente com o que o professor e, conseqüentemente, o gênero discursivo trabalhado solicitam e esperam nesta instituição. Nesse sentido, fica claro que após a apresentação incisiva do professor acerca da formulação desse gênero específico, os alunos conseguiram compreender quais elementos e marcas linguísticas podem ser escolhidas para a apresentação de um resumo,

demonstrando a construção de suas identidades (observa-se o constante uso do pronome “nosso”) e de suas posições autorais logo na primeira produção textual na disciplina.

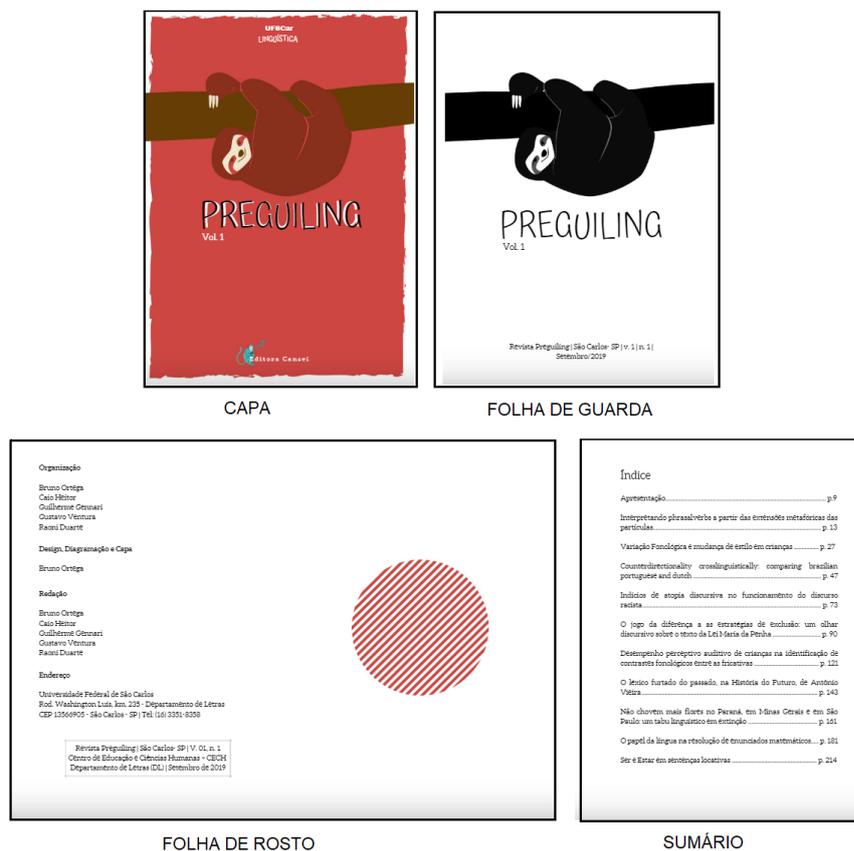
Ademais, como citado, os alunos puderam compreender as especificidades do gênero artigo, especificamente, pois, para encontrarem a área do trabalho, eles precisaram identificar palavras-chave e fazer uma leitura atenta dos resumos para conseguirem categorizá-los. Com essa atividade, foi concluído que a área mais estudada e presente nos artigos é a Análise do Discurso, o que de fato motivou alguns deles a prosseguirem com suas pesquisas nessa área de estudo. Apesar de a maioria dos artigos ser da Análise do Discurso, muitos alunos perceberam um crescimento dos estudos em diversas outras áreas ao longo dos anos. Ou seja, embora a AD seja a área mais citada desde o início do ano pesquisado, 2014 até 2019, diversas outras áreas apareceram cada vez mais citadas. Essa conclusão é importante, também, para a inspiração e valorização dos alunos pelo curso de Linguística e suas áreas de estudo.

Portanto, no dia 4, os alunos se reuniram em grupos para a apresentação do trabalho solicitado pelo professor. A classe se dividiu em cinco grupos e os trabalhos foram elaborados fora da sala de aula, de modo que eles se reuniram sem a presença do professor e utilizaram de troca de e-mails e conversas pelo Whatsapp para dividirem as tarefas e organizarem a revista fictícia. Nas aulas anteriores o professor buscou apresentar a todo momento as estruturas e as marcas linguísticas mais esperadas nesses gêneros discursivos, o que foi muito bem evidenciado nos trabalhos apresentados. Deste modo, os grupos demonstraram compreender bem o que o professor esperava de suas escritas, de modo que expuseram nas apresentações os elementos necessários trabalhados nas aulas anteriores, como introdução, objetivo e referencial teórico. Essa atividade surpreendeu positivamente o professor que salientou estar satisfeito com o resultado, aplicando, inclusive, nota máxima a todos os alunos.

Ao se inserirem em práticas de letramento com compartilhamento de tarefas, discussão e tomadas de decisões em conjunto, os participantes compreenderam com êxito os conceitos trabalhados nas aulas anteriores, o que pode ser observado em alguns exemplos dos trabalhos através das Figuras 2, 3 e 4, as quais demonstram que os participantes superaram a expectativa do professor ao entregarem no trabalho conteúdos adicionais os quais não haviam sido solicitados por ele e que fazem parte da estrutura e

da construção de revistas acadêmicas, como ilustrações, capa, folha de guarda, folha de rosto, sumário e até mesmo ISSN.<sup>12</sup>

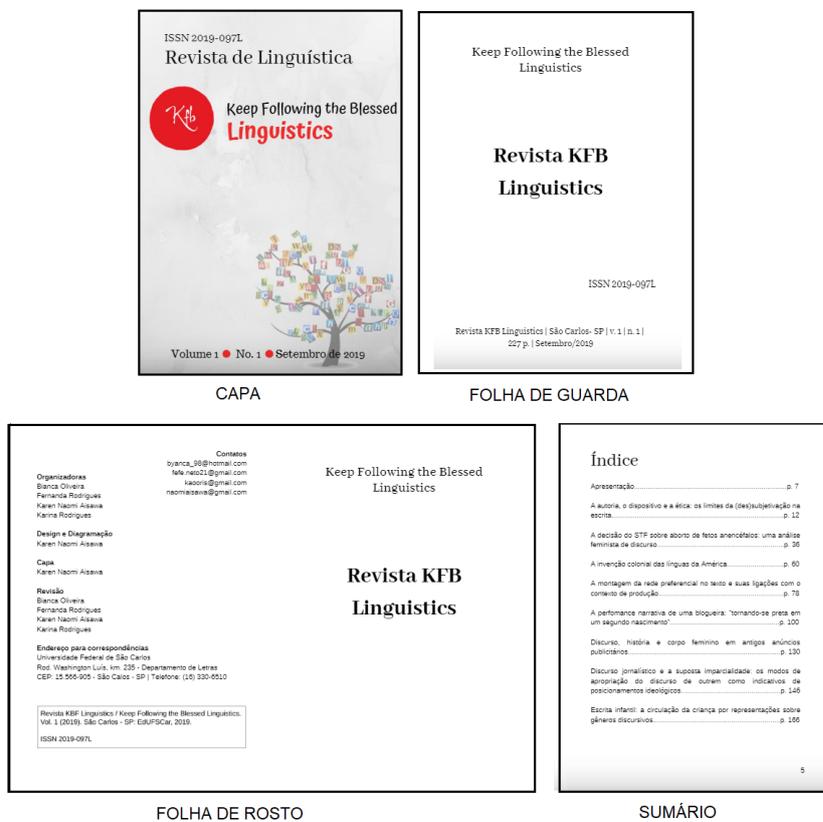
Figura 2 - Revista Preguiling



Fonte: elaborada pela autora (2021)

<sup>12</sup> Sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, que é formado por uma série numérica criada para a identificação de publicações seriadas. Ou seja, publicações que são editadas sucessivamente e são publicadas com frequência, como revistas, anuários, etc.

Figura 3 - Revista KFB Linguistics



Fonte: elaborada pela autora (2021)

Figura 4 – Revista Desenvolvimento Linguístico na Infância



Fonte: elaborada pela autora (2021)

É indubitável afirmar que a atividade de apresentação de seminário os inseriu em práticas de letramento muito comuns e importantes para o processo de formação e produção acadêmica: leitura, escrita e apresentação oral. Portanto, considerando neste trabalho o letramento como uma prática social, compreende-se que as práticas de letramento se caracterizam como práticas sociais em que o letramento assume importante papel, assim, conforme Barton & Hamilton (1998, p.8), elas são o que as pessoas fazem com o letramento. Ainda, nem sempre é possível observá-las visto que estão envolvidas em relações sociais, valores e sentimentos que agregam os participantes e os envolvem a partir do compartilhamento de ideologias e identidades sociais. Assim, “as práticas são definidas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzi-los e ter acesso a eles” (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 8).

Sob esse viés, é relevante destacar que os seminários são há muito tempo considerados eventos tradicionalmente orais, os quais objetivam frequentemente o desenvolvimento das habilidades orais dos estudantes, seja no ensino básico ou no superior. Em relação ao ensino que antecede a universidade, tem-se os PCN que orientam as escolas e professores a aderirem a utilização da linguagem oral em apresentações por parte dos alunos, a fim de, inclusive, prepará-los para enfrentarem eventos em que a oralidade é requerida, inclusive fora das salas de aula, como debates e entrevistas. Porém, percebo nesta pesquisa que além do desenvolvimento das competências orais dos alunos, concebeu-se a relação do oral x escrito, pois a partir de uma apresentação oral em torno de um trabalho escrito e produzido por eles, compreende-se que essas modalidades estão integradas e não se separam, confirmando a dinamicidade da linguagem, uma vez que a oralidade e a escrita se relacionam e se manifestam. É a partir dessa contestação que posso afirmar que não existe apenas um letramento, mas letramentos, de modo que em um mesmo evento de letramento foi perceptível a existência de múltiplas práticas como leitura, escrita, apresentação oral e, inclusive, a aplicação de tecnologias para a apresentação em data show. Com isso, as modalidades se relacionam e se manifestam na medida em que as práticas se dão a partir de novas relações sociais entre os estudantes e o meio:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz

de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2005, p. 131)

Após esta atividade, os alunos prosseguiram com esse processo de reconhecimento do gênero científico, importante para o desenvolvimento dos textos de seus projetos. Dessa forma, no dia 5 o professor apresentou dois artigos científicos da área de Linguística que circulavam na mesma revista, um do ano de 2011 e outro de 2015, para que eles se dividissem em grupos e mapeassem nos resumos desses textos os elementos frequentemente utilizados que fazem parte da estrutura do artigo científico (introdução, objetivo, justificativa, metodologia, referencial teórico, resultados e conclusão). Nesta atividade, os resultados se mostraram diferentes para cada grupo, conforme observado no diário de campo:

Figura 4 - Diário de campo: percepção da estrutura do artigo científico em resumos

- TRABALHO COLETIVO: DIVISÃO DA SALA EM 5 GRUPOS (19/09/2019)*
- Sala dividida em 5 grupos onde devem dividir o mapeamento por cores:
  - O GRUPO 4 não conseguiu observar “metodologia” em um dos resumos. Encontraram “Introdução” (junto com objetivos); resultados e conclusão. Esse mesmo grupo reconheceu também introdução no texto 1.
  - Professor: “o que caracteriza a introdução no resumo de um artigo?”. Ninguém responde.
  - Ele afirma que a introdução é precisa e que no próprio título deve conter o objetivo do artigo, sendo o título a paráfrase da introdução
  - Alunos afirmam que o texto 1 tem mais partes que o texto 2.
  - O GRUPO 1 reconheceu corretamente a parte de “metodologia” do texto 1. Eles também não reconheceram a metodologia no texto 2. O que está correto, pois não aparece o meio em que a pesquisa foi realizada, o tipo de análise, a natureza metodológica do artigo.
  - O referencial teórico foi a parte mais facilmente encontrada por todos os grupos.
  - O GRUPO 2 identifica corretamente os resultados no texto 1, também no texto 2 ficaram em dúvida pois, de certa forma, ele aparece no início do parágrafo e não no fim, como “esperado”.
  - O GRUPO 5, diferentemente do GRUPO 1, não encontrou a “metodologia” no texto 1.
  - Aluna do GRUPO 3 questiona onde está o objetivo nos textos, pois seu grupo não encontrou. Professor afirma que o objetivo é apresentado sempre na introdução do resumo.
  - Aluna do GRUPO 2 afirma que agora compreende a noção bakhtiniana de gênero discursivo quando ele diz que gêneros são textos relativamente estáveis, pois haverá variações de acordo com as condições de produção (referencial teórico, conteúdo temático, estilo)
  - Professor conclui que embora haja coersões no gênero, existem sempre possibilidades.

Fonte: elaborada pela autora (2021)

É possível compreender que, mais uma vez, o trabalho em grupo permitiu aos estudantes que se tornassem mais participativos e reflexivos, visto que todos os alunos participaram da atividade. Ademais, o reconhecimento da estrutura do artigo nos resumos se deu de modo diferente em cada grupo, ao passo que houve aqueles que reconheceram a “metodologia” em um dos textos, enquanto outros não. Assim, no mesmo tempo em que aqueles modelos que dominam o ensino da escrita enfatizam listas padronizadas de aspectos a serem seguidos e utilizados, focando principalmente na estrutura textual (como a introdução, métodos, referencial teórico), os Novos Estudos do Letramento ocupam-se das dimensões escondidas que se manifestam durante as investigações da escrita acadêmica, que podem parecer muitas vezes implícitas, o que se comprova pelo fato de que os alunos conseguiram identificar alguns elementos, mas outros não, mesmo reunidos em grupos. Essa questão pode ser percebida na fala do professor, que salientou, na conclusão da tarefa, que apesar de os gêneros terem coerções a serem seguidas, há sempre possibilidades, ou seja, há diferentes maneiras de expor os mesmos elementos nos textos acadêmicos.

Ademais, Street (2010) argumenta que nos manuais de escrita está definida a estrutura exata para a produção textual de uma dissertação ou tese, por exemplo, em que se listam os tópicos estruturais que devem ser considerados, sendo os mais óbvios o referencial teórico, métodos, dados e a conclusão, o que é observado na tarefa, dado que esses elementos foram facilmente reconhecidos, principalmente o referencial teórico que foi apontado por todos os grupos, conforme salientado no diário de campo, no entanto justificativas e objetivos muitas vezes não foram identificados por eles, ou foram identificados com dificuldades.

Neste quinto encontro, ainda, o professor apresentou aos alunos um artigo da área da odontologia, para que eles observassem as diferenças e semelhanças entre todos os artigos da área de Linguística vistos até o momento. Diante desse texto, os participantes começaram a perceber que os tópicos até então observados em artigos da área de ciência humanas eram expostos de modo dissertativo e com marcas de subjetividade (“nosso artigo”, “consideramos neste trabalho”), diferente do resumo da área da saúde, que apresenta as partes do texto de modo literalmente marcado e topicalizado (“Objetivo: Este trabalho tem como objetivo [...]”).

Diante dessa situação, o professor, por ter se inserido em um momento do seu percurso acadêmico na comunidade discursiva em que o artigo emerge (odontologia), esclareceu de modo pessoal aos alunos que a escrita científica aceita certos aspectos a depender da comunidade científica e da área do conhecimento, os quais são visualmente marcados e observados no texto. Além disso, em uma de suas falas, após uma pergunta acerca do uso do “eu” em textos científicos por uma aluna, ele procurou deixar claro que, apesar de ser necessário respeitar as diretrizes da instituição, os alunos devem se sentir livres para fazerem escolhas. Logo, na Figura 7, percebe-se essa questão, quando o professor motiva os alunos a usarem de suas liberdades para escolherem o que acharem pertinente diante de suas escritas, suas vivências e suas ideologias, mas respeitando sempre o aspecto relativamente estável do gênero. Além disso, os dados de campo evidenciam que os alunos se preocupam com essas marcas de personalidade e que o *tabu do eu*, discutido na seção 3.3 deste trabalho, ainda se encontra enraizado na cultura acadêmica, de modo que o uso do pronome na primeira pessoa do singular torna-se motivo de debates e discussões em sala de aula até hoje.

Figura 5 - Diário de campo: as marcas de personalidade em textos científicos

- Logo, o professor salienta que a escrita científica aceita algo ou outro, dependendo da comunidade científica, das áreas de conhecimento.
- Aluna questiona se ela iniciar um artigo marcando o “eu”, se deve continuar durante o texto. Professor responde que deve haver um paralelismo sintático, uma regência.
- Ela questiona se pode usar pessoa no título. Professor responde que na realidade o título é um grande sintagma nominal.
- Professor: “Na escrita do projeto de TCC vocês farão escolhas, o que vocês quiserem e acharem coerente, mas escolhido um estilo, deverá ser seguido do início ao final.”
- Outra aluna diz que o distanciamento no uso da pessoa dá credibilidade ao trabalho científico, pois mostra que quem fala é especialista no assunto.
- Professor afirma que o fato de usar a primeira pessoa não garante a aproximação, assim como não usar não garante distanciamento, pois o uso do “nós” pode ser exclusivo: EU + ELES. Ele explica que a subjetividade não só se marca pelo uso de 1ª pessoa, mas também com uso de adjetivos advérbios, que qualificam e dão o ponto de vista do pesquisador.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Importante ressaltar que essa situação nos remete à noção de identidade, que tem como noção básica o aspecto do modo como nos posicionamos e nos mostramos no mundo, a partir das interações entre os indivíduos e entre os discursos. Isso porque a identidade não é construída a partir de um aspecto inédito do indivíduo durante o processo

de escrita, mas a partir das escolhas que ele faz para mobilizar a sua voz com as outras vozes, conforme discuto aqui na seção 3.2. Logo, a identidade não é dada, mas é construída por meio de relações sociais que ele mantém com o outro e com os “próprios eus”. “Agenciada discursivamente pelas posições enunciativas assumidas na interação (pelo próprio processo de autorreferenciação). E negociada em função da situação e dos lugares sociais de onde se fala” (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 222)

Seguindo nessa linha de raciocínio acerca dos usos pronominais e dos elementos que marcam a personalidade e os tópicos nos textos acadêmicos, o professor solicitou aos participantes que comparassem, como tarefa de casa, a introdução de dois artigos de áreas distintas separados por ele (linguística e odontologia), para que fizessem um estudo comparativo com levantamentos lexicais, os elementos usados na introdução, os usos dos verbos, as marcas de personalidades, os conectores, etc. Conseqüentemente, no sexto e sétimo encontros, após apenas uma aluna ter entregado a tarefa solicitada, o professor iniciou as discussões acerca da estrutura e das marcas linguísticas presentes nestes artigos. No que tange aos aspectos visuais, os participantes salientaram que, como semelhança entre os textos, percebeu-se que todos eles possuíam em média 300 palavras, o que evidencia um aspecto meramente institucional, mas estável do gênero artigo científico. Além disso, uma participante salientou que de todos os artigos da área de saúde que estudou, nenhum atribuiu o uso de primeira pessoa. No que diz respeito ao léxico, os participantes comentaram acerca das diferenças na referência do mesmo objeto nos variados textos, como “sujeitos”, “indivíduos”, “paciente”, “pessoa”, etc.

Assim, com todas as observações os alunos reforçaram o fato de que todas as escolhas lexicais enunciativas dependem não somente do gênero, mas também da área de estudo. Isso pode ocorrer mesmo dentro de uma mesma área com perspectivas diferentes, como é o caso dos artigos de Processamento de Linguagem Natural, que se situa como uma área de estudo da Linguística. Uma das alunas afirmou que, ao analisar um artigo de PLN, também não encontrou nenhuma evidência do uso de primeira pessoa comprovando que, mesmo nas ciências humanas, há objetividade. Além do mais, notou-se que o resumo da área da saúde estudado em sala de aula se inicia logo com a metodologia, se diferenciando do que estamos habituados nas ciências humanas. Os alunos também salientaram que mais da metade do texto diz respeito à metodologia e não apresenta

indícios de primeira pessoa, comprovando que algumas comunidades ressaltam mais os meios e os métodos do que outras.

Figura 6 - Diário de campo: discussões acerca dos “materiais e métodos”

- Professor questiona: o que compõe “materiais e métodos”?
- Aluna responde: “objeto da linguística?”
- Professor explica: “o material é o objeto a ser estudado na pesquisa.” Dando exemplo da pesquisa que uma aluna fará sobre livros ilustrados: “os livros são os materiais e o método é o modo em que os dados retirados destes livros serão analisados”.
- Professor explica que cada pesquisador científico terá um critério de seleção do material, dando exemplos das possíveis pesquisas dos alunos
- Professor afirma que materiais e métodos deve haver de 6 a 8 parágrafos
- Professor explica que existem elementos não verbais em materiais e métodos: quadros, tabelas, imagens
- Professor afirma que os dados emergem do material, dependendo da pergunta de pesquisa. Logo, o que vai para análise são os dados.
- Aluna questiona se ao categorizar a análise pode-se ter um olhar diferente para cada dado. Professor responde que sim.
- Aluna questiona se é possível descartar dados adquiridos, em entrevistas, por exemplo. Professor responde que deve haver um critério para selecionar o que entra ou não no arquivo. Tudo gira em torno da pergunta de pesquisa.
- Aluna questiona se para adquirir materiais (redação do aluno, etc), é preciso submeter a pesquisa ao Comitê de Ética. Professor responde que sim.
- Professor apresenta, compara, ensina o gênero científico apresentando artigos de diferentes áreas.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Além dos debates acerca dos materiais métodos, os participantes entraram em uma discussão sobre a parte estrutural relacionada ao referencial teórico presente nos artigos.

Figura 7 - Diário de campo: o que é revisão da literatura?

- Professor: “O que vocês entendem por revisão da literatura?”
- Aluna responde: “ver se tudo que está sendo citado no texto está nas referências bibliográficas?”
- Outra aluna: “É a bibliografia”
- Outra aluna: “É toda leitura de pesquisas anteriores sobre determinado assunto”
- Professor responde: “É o que já foi feito sobre o assunto para que se enxergue a lacuna, ou seja, o que ainda não foi dito sobre aquilo”
- Aluna percebeu que em um determinado momento do texto, as escolhas lexicais podem ser mais livres

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Percebe-se, portanto, que todos os alunos reconhecem o que vem a ser a explicitação dos elementos teóricos que devem aparecer no texto, compreendendo que,

apesar das mais variadas nomenclaturas, todos correspondem à estrutura com uma mesma finalidade: “revisão da literatura”, “bibliografia”, “referências bibliográficas”. Reafirmando-se, assim, o pensamento de Street (2010) de que o referencial teórico é o elemento mais óbvio na construção estrutural do artigo científico e que ele não precisa aparecer somente como “Referencial Teórico”, podendo ser intitulado de acordo com termos locais da área de estudo, de acordo com a escolha individual do autor, bem como aparecer no início ou no final do resumo. Logo, todos esses aspectos evidenciam que a língua não pode, em hipótese alguma, ser considerada como algo excluído das práticas sociais e dos aspectos histórico-culturais, na medida em que ela se constitui como uma estrutura com normas que variam de acordo com seu alcance na própria sociedade e, principalmente, suas condições institucionais de produção, participando ativamente e constantemente de um processo de transformação.

Outrossim, vale ressaltar a importância da proposta do professor em apresentar artigos de outras áreas, visto que é relevante compreendermos que apesar de haver teorias e modelos de ensino da escrita acadêmica em uma disciplina específica, há outras abordagens que consideram o ensino da escrita de modo genérico para alunos de disciplinas distintas. Com isso, fica claro que essas abordagens desconsideram o que foi exposto na sala de aula de que cada área específica possui modos diferentes e relativamente estáveis de apresentarem os elementos necessários na escrita do gênero artigo científico. Sob essa perspectiva, Street (2010) salienta que essas abordagens se baseiam em pressupostos de que há como ensinar de modo generalizado os aspectos semelhantes da escrita acadêmica, independente das disciplinas e áreas de estudo. Essa noção nos remete à discussão apresentada na seção 2.2 desta pesquisa, que cita os aspectos acerca dos estudos das habilidades cognitivas, que tratam apenas dos aspectos superficiais da língua no ensino da escrita acadêmica.

Deixando de lado as comparações de semelhanças e diferenças nos textos científicos de áreas distintas, no oitavo encontro o professor solicitou aos alunos que escrevessem um resumo de seus projetos de trabalho de conclusão de curso, para que houvesse a troca de textos entre eles, em uma atividade na qual os colegas avaliariam o trabalho do outro. Nesse contexto, o professor orientou que eles fizessem o máximo de

perguntas possíveis, os colocando no papel de pareceristas<sup>13</sup> de uma revista científica, expondo no quadro negro as perguntas pelas quais eles deveriam se guiar: O objetivo está explícito? Claro? Bem exposto?; Em que ênfase se encontra?; A justificativa está contextualizada? Qual a posição do pesquisador?; Explícita a afinidade do pesquisador com a pesquisa? Diante dessas questões, Salgado & Muniz (2011) salienta que esse processo é chamado de exercício de alteridade, no qual os indivíduos engajados participam de uma atividade de aperfeiçoamento e adequação do texto. Em outras palavras:

O texto autoral vive um percurso de idas e voltas em que o autor é chamado a um exercício de alteridade, uma oportunidade de experimentar o lugar do leitor a que se dirige, levantando hipóteses sobre suas expectativas, suas competências etc. (SALGADO & MUNIZ, 2011 p. 2)

Logo, a partir desta dinâmica o professor inseriu os estudantes em mais uma prática de letramento importante para o processo da formação acadêmica, sobretudo de estudantes da área de Linguística: o de revisão de texto. Com essa atividade, os participantes puderam analisar outros textos que os possibilitaram enxergar com outros olhos os elementos, conteúdos e escolhas lexicais em textos que não eram de suas autorias, de modo que, ao discutirem sobre ele, o autor pôde enxergar seu trabalho através da visão do outro, fazendo com que questões imperceptíveis ou despercebidas por ele em um primeiro momento fossem finalmente alcançadas, e possibilitando o desenvolvimento da construção textual de todos os envolvidos. Por isso, deve-se considerar a atividade realizada em sala de aula como uma oportunidade de mobilização dos participantes ao se conectarem a dois papéis fundamentais para a produção textual: autor e leitor. Pelo lado do autor, aquele familiarizado com o texto e livre para produzir o que acha pertinente a partir de coerções previamente estabelecidas, e pelo lado do leitor, mostrando a sua disposição para a leitura. Ao apresentar discussões acerca do trabalho de revisor de texto, esses papéis são indicados por Salgado & Muniz (2011) como vontade de dizer e de ler:

A primeira possibilidade é pensar esse profissional ocupando provisoriamente o lugar de autor. Neste caso, o outro é o leitor final

---

<sup>13</sup> Segundo Rosa & Chachamovic (2003), os pareceristas são os profissionais cientistas responsáveis pela avaliação objetiva de trabalhos acadêmicos-científicos.

(não como ser empírico simplesmente, mas discursivamente instituído), com o qual o coenunciador editorial se conecta como rastro supostamente invisível na discursivização autoral. A segunda possibilidade é pensá-lo como ocupante de um lugar específico, de leitor privilegiado. Aqui, os outros de seu discurso são todos os outros atores de um dado campo ou postulantes a pertencimento a tal campo, incluindo o escritor que é socialmente responsável pelo lugar de autor. Nesse coletivo, o coenunciador ganha uma voz própria, que deve incorporar a do autor e impregnar-se nela. (SALGADO & MUNIZ, 2011, p. 7)

Dessa forma, a partir das perguntas explicitadas pelo professor nas quais os então revisores poderiam se apoiar, incorporados no papel de autor deveriam refletir sobre o impacto que seus textos causariam na comunidade discursiva, a fim de analisarem cautelosamente os efeitos das escolhas lexicais, da exposição da estrutura, dos objetivos, etc. Além disso, inseridos nesta posição na análise de outro texto, houve questionamentos pertinentes que devem ser considerados, como: Qual o meu público alvo? Em qual lugar meu texto irá circular? Meu texto possui relevância e/ou contribuição para meus leitores? Esses questionamentos remetem diretamente às dimensões escondidas de letramento, que abordam um importante elemento para a produção do texto científico que Street (2010) apresenta como “contribuição”, que surge da noção de que sempre que se escreve um texto com finalidades científicas é preciso questionar-se: Para quê? Para qual conhecimento? Para qual área?

Além disso, como leitores com conhecimento prévio acerca do gênero, os alunos também precisaram se ater às perguntas como: Quem sou eu enquanto público? Este texto possui relevância e/ou contribui para minha formação acadêmica e intelectual? Ainda, é importante salientar que, além dessas perspectivas, os participantes também consideraram o gênero discursivo com o qual estavam trabalhando, tendo em vista que os textos derivam de certa forma de uma identidade discursiva, ocasionando em normas e condições específicas que foram estudadas nas aulas anteriores e deveriam ser consideradas na análise durante a atividade proposta.

Com isso, a troca de papéis e o exercício de alteridade diante da atividade de leitura de outros textos permitiram aos participantes as reflexões de seus próprios textos, conforme explicitado no diário de campo exposto na Figura 8, comprovando que o processo de escrita dos alunos se dá de modo dialógico, de forma que a reescrita ocupa

importante papel e deve ser considerado e valorizado no ensino da escrita em uma determinada disciplina.

Figura 8 - Diário de campo: atividade de troca de textos

- Professor: “Como foi avaliar o texto junto com o autor? ”
- Alunos respondem que uma outra leitura faz com que coisas despercebidas pelo autor sejam alcançadas
- Professor: “Como você vê seu texto agora após as reflexões da colega? ”
- Aluna responde que precisa refletir sobre alguns termos, como apontado pela colega. Além de poder repensar suas hipóteses e objetivos.
- Outra aluna diz que há uma troca agregadora, pois as formações discursivas e saberes são diferentes entre os indivíduos
- Aluna diz: “Me questionaram qual teoria irei utilizar. Concordo que preciso selecionar especificamente os teóricos e linha de pesquisa e estudo
- Professor: “Algo pode parecer muito claro, mas os textos são dialógicos então precisamos considerar os pares, falamos com alguém, aquele que tem o conhecimento prévio e aquele que não tem

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Posterior a essas atividades, para as próximas aulas o professor propôs a criação de um evento fictício para a apresentação oral dos projetos de conclusão de curso de cada aluno. No nono encontro, o professor inseriu os participantes em mais uma prática institucional considerada importante na comunidade acadêmica que é a organização de eventos científicos. Em uma relação de tomadas de decisões em conjunto entre professor e estudantes, ele pediu que os alunos se dividissem em dois grupos, sendo um responsável pela escrita da apresentação do evento e outro pela criação do site e da divulgação. Essa divisão foi realizada a partir das competências de cada estudante, os quais escolheram em qual grupo aplicarão melhor suas habilidades.

No entanto, mesmo com o papel importante do professor em sala de aula como desenvolvedor do conhecimento cultural e científico, as decisões sobre o evento foram tomadas pelos estudantes que decidiram que o evento seria fechado, pois não estavam seguros para falarem publicamente sobre seus trabalhos. Por outro lado, importante salientar que mesmo que os participantes tivessem autonomia para tomarem as decisões em relação à organização da atividade, suas motivações ainda aconteceram em torno da nota. Isso porque, devido às diversas faltas durante o semestre, o professor salientou que os alunos que participassem do evento, das discussões e apresentassem seus trabalhos

ganhariam nota na disciplina, ou seja, mesmo com o evento sendo organizado pelos estudantes, a avaliação foi fundamental para que eles participassem ativamente.

Figura 9 - Diário de campo: organização do evento “Labted”

- Professor declara que nas próximas duas aulas haverá apresentação do andamento dos trabalhos em formato de evento
- O nome do evento será 1ª exposição do Labted
- Professor solicita que alunos façam um site fictício, elaborando o texto de apresentação do evento (curto, que responda a esse gênero)
- A sala se divide em quem trabalha com o texto e quem trabalha com a arte (site, folder, cores, fontes, etc)
- Na construção do texto alunos perguntam se o evento é aberto ao público
- Surgem dúvidas no que diz respeito à abertura do evento. Alguns alunos não se sentem confortáveis em falarem para um público desconhecido
- Concluíram que será fechado e haverá publicação posterior dos trabalhos
- Professor dá dicas referente à elaboração do texto de apresentação do evento: “temos que pensar no texto como algo apontando para o futuro (que vai acontecer) e para o passado (quando já aconteceu).”
- Para que alunos participem, professor dará nota para aqueles que vierem na apresentação dos outros e participarem da discussão
- Percebo que a influência da nota é grande, pois só se tornam participativos com essa atribuição. A sala nem sempre está completa (os alunos sempre faltam)
- Alunos se organizam e professor passa uma lista para que eles escrevam os títulos de seus trabalhos e horários para organizarem o site do evento

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Considerando as abordagens do ensino da escrita em uma determinada disciplina, uma dessas implicações surgidas recentemente, que difere da pedagogia da escrita baseada em gêneros, é que a escrita é aprendida “implicitamente através da participação intencional, e não através da instrução”. (IVANIC, 2004, p. 235).

Isto corresponderia, nos modelos de Lea e Street, à abordagem da socialização acadêmica, segundo a qual o papel do professor seria proporcionar oportunidades para que os alunos participassem de eventos significativos de letramento, situados socialmente, e com objetivos sociais relevantes (IVANIC, 2004). No entanto, Lea e Street têm chamado a atenção para as limitações da perspectiva de socialização acadêmica e argumentado que a perspectiva dos letramentos acadêmicos oferece uma visão mais ampla do que está envolvido na produção textual dos alunos e no *feedback* do corpo docente.

Ademais, o evento intitulado “Labted” ocorreu na penúltima e última aula, quando todos os alunos apresentaram seus projetos individualmente em formato de seminário,

totalizando 21 apresentações. Nesta atividade, foi possível observar que os alunos compreenderam razoavelmente o gênero científico, o que é preciso ter em um texto para o desenvolvimento de uma pesquisa e quais as especificidades da escrita acadêmica, como iniciar o resumo com “este trabalho tem como objetivo”, por exemplo. Isso porque alguns trabalhos apresentam-se de modo mais completo que outros (com a exposição de mais elementos estudados na disciplina), o que é de se esperar dado que apesar de os indivíduos estarem inseridos na mesma comunidade discursiva, suas experiências e vivências individuais e sociais com a escrita e com os gêneros discursivos são diferentes. Por outro lado, percebe-se que a apresentação oral individual não foi realizada com a mesma performance que no trabalho de seminário em grupo realizado no quarto encontro, no qual todos os alunos apresentaram em pé e realizaram apresentações relativamente extensas. Logo, alguns fragmentos das notas retiradas do diário de campo comprovam que os alunos ficaram menos comunicativos e confortáveis quando se apresentaram sozinhos em frente aos colegas.

Figura 10 - Diário de campo: performances das apresentações individuais

- Aluno diz estar nervoso por apresentar o trabalho.
- A aluna permaneceu sentada durante a apresentação.
- O aluno não apresentou conteúdo no Powerpoint.
- Assim como a Ap.6 e Ap.9, o aluno fez a apresentação em menos de 10 minutos.
- Ap.4 é a única aluna a apresentar em pé.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Além disso, para esta análise selecionei e dividi os dados das apresentações dos 21 alunos em dados quantitativos na Tabela 5, para que se compreendam as divergências dos estudantes em relação aos conteúdos apresentados (tópicos estruturais), que foram construídos com base nas discussões realizadas nas aulas anteriores acerca da construção de artigos científicos. Deve-se considerar que esses tópicos são condizentes com aqueles solicitados pela instituição para a produção de projetos de pesquisa (ver seção 4.3.4). É possível perceber que a compreensão dos participantes acerca dos elementos estudados na disciplina é divergente, de modo que a exposição dos tópicos necessários para a

construção de um texto científico foi observada em alguns trabalhos, mas em outros não. Como dito nesta seção, considerando o letramento acadêmico como uma prática social, compreende-se que as construções de sentido se dão por meio das convivências entre os indivíduos inseridos nesta comunidade discursiva e de suas experiências com os textos que circulam nesta instituição, ou seja, por mais que eles estivessem situados em uma mesma disciplina, compartilhando dos mesmos ensinamentos mediados pelo professor, suas experiências individuais, sociais e culturais são divergentes, o que ocasiona em diferentes resultados em suas tarefas de escrita. Essa questão permite com que se desconsidere o discurso de *déficit* dos estudantes universitários ao comprovar o aspecto sociocultural das práticas letradas.

Tabela 4 - Os elementos expostos nas apresentações individuais

<b>Elementos estruturais</b>	<b>Número de alunos</b>
Resumo	8
Introdução	6
Objetivos	11
Referencial Teórico	10
Justificativa	15
Metodologia	12
Considerações	2

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Nota-se, portanto, que de 21 participantes apenas 8 apresentaram o resumo de seus trabalhos; 6 expuseram a introdução; 11 declararam seus objetivos (sejam eles no início ou no fim da apresentação); 15 apresentaram as justificativas e motivações pessoais; 10 apresentaram o referencial teórico da pesquisa; 12 mostraram a metodologia e apenas 2 alunos expuseram as considerações acerca de seus projetos de trabalho de conclusão de curso.

Ainda, diante desses dados quantitativos, é importante ressaltar que alguns elementos foram confundidos pelos alunos, conforme observado nas notas de campo. Na maioria das apresentações, a seção “metodologia” foi apresentada como o tópico “referencial teórico”, de modo que os participantes expuseram somente as teorias que utilizariam nas análises, sem se atentarem aos aspectos metodológicos da pesquisa, como sua natureza, seus instrumentos e etapas de análise. Além disso, houve diferenciação nos conteúdos apresentados: alguns estudantes apresentaram listas extensas de referenciais teóricos, outros se atentaram a apresentar uma lista de objetivos gerais e específicos e alguns apresentaram o “sumário” de seus trabalhos.

Outra questão pertinente a ser considerada nesta análise são as apresentações dos alunos que vivenciaram desenvolvimento de iniciação científica. Apesar de a maioria das apresentações demonstrar que eles não compreenderam o funcionamento do tópico “materiais e métodos”, tão discutido em sala de aula, os participantes com iniciação científica apresentaram seus trabalhos de modo mais completo, principalmente no que tange à metodologia. Além disso, uma das alunas com iniciação científica apresentou detalhadamente o tópico “introdução” como orientado pelo professor em sala de aula nos encontros anteriores e vistos nos textos estudados, no que tange à apresentação da organização do trabalho. Assim, observa-se no diário de campo que cinco participantes com pesquisas em desenvolvimento apresentaram caminhos de análise e motivos da escolha do *corpus*, natureza da pesquisa e expuseram análises já em andamento. Essa questão comprova os dados obtidos no questionário aplicado e analisado na seção 5.1 deste trabalho, o qual aponta que alunos com iniciação científica afirmaram ter menos dificuldades com as tarefas de escrita e leitura em sala de aula.

Portanto, mesmo que o trabalho de apresentação oral final tenha evidenciado ainda algumas divergências dos aprendizados dos estudantes com o que foi explicitado em sala de aula, nota-se que houve um crescimento notório de conhecimentos e da compreensão acerca do gênero científico, de modo que nos primeiros encontros os participantes apontavam dúvidas e desconhecimento acerca de elementos da escrita acadêmica que foram posteriormente revelados em suas apresentações orais individuais. Logo, as tarefas de leitura de textos acadêmicos, de comparações entre artigos de áreas de conhecimento distintas, de seminários em grupos, de troca de textos e de apresentações individuais

fizeram com que os participantes pudessem, finalmente, realizar tarefas de escrita para a proposta final da disciplina que é projeto de trabalho de conclusão de curso.

Na seção 5.3, portanto, analiso quatro projetos de trabalho de conclusão de curso dos estudantes matriculados na disciplina, para compreender as dimensões escondidas de letramento presentes nestes textos. Diante desses elementos, pretende-se investigar como as dimensões escondidas de letramento aparecem nos textos, a fim de compreender como eles, de modo interdependente, manifestam a construção de um posicionamento dos autores frente às suas produções.

### 5.3 Dimensões escondidas de letramento na escrita de projetos de trabalho de conclusão de curso

Sabendo que as dimensões escondidas de letramento são práticas constitutivas do letramento acadêmico, conforme concluído por Fischer (2016), nesta seção direcionada ao terceiro e último objetivo específico (**produção textual**), investigo quatro trabalhos de projeto de conclusão de curso produzidos pelos participantes desta pesquisa a fim de compreender e observar como esses elementos estão presentes nos textos. Diante dos dados já analisados, para esta análise parto da hipótese de que apesar das dimensões ocultas aparecerem em todos os textos, há diferenças no que tange aos seus aspectos que, por sua vez, fazem parte das identidades dos autores. Neste contexto, busca-se analisar como as vozes estão presentes no discurso acadêmico e como os elementos constitutivos das práticas letradas se relacionam e constroem uma posição autoral.

Dessa forma, leva-se em conta tanto a instituição de ensino de onde os textos são produzidos quanto os leitores que os acessam. A disciplina Laboratório VI – Ênfase Texto e Discurso, conforme visto na seção 4.3.3, é parte obrigatória para a formação dos estudantes do curso de Linguística e tem como objetivo preparar os alunos para a realização de produções textuais em diversos contextos, neste caso específico, para o projeto de trabalho de conclusão de curso. Além dos créditos obrigatórios, o professor atribuiu nota aos trabalhos, que em conjunto com as demais notas determinaria se o participante compreendeu as questões abordadas durante os onze encontros. Para tanto, a seleção dos trabalhos é fundamentada na divergência encontrada entre eles no que tange às experiências individuais dos autores. Contudo, como método de seleção considere

como indispensável a iniciação científica, fator muito presente nas análises dos questionários e dos eventos de letramento, de modo que se investiga dois textos de autores com pesquisa em desenvolvimento (textos 1 e 2), e duas produções de alunos sem iniciação (textos 3 e 4).

Para esta análise deve-se compreender que independente da abordagem de ensino tomada pelo professor em sala de aula, devido à escrita envolver condições de produção que dependem, principalmente, do autor do texto, muitas dimensões podem aparecer ocultas e serem consideradas imprevisíveis. Por outro lado, tratando-se de uma produção textual de um gênero relativamente estável que deve obedecer às regras e normas previamente estabelecidas, muitos elementos semelhantes podem ser observados. De toda forma, as características dessas práticas de letramento confirmam a ideia defendida durante toda esta dissertação de que as práticas de letramento são práticas sociais e estão associadas aos diversos elementos presentes no contexto da produção textual.

Para iniciar a análise de cada trabalho, vale considerar o primeiro tópico exposto por Street (2010) desenvolvido na seção 3.1 deste trabalho: o enquadramento. Considerando que este elemento diz respeito à abordagem do tema, deve-se considerar neste caso em que se investiga um projeto de trabalho de conclusão de curso, a finalidade de escrita no resumo do texto, sendo necessário levar em conta os seguintes elementos: gênero, audiência e finalidades (objetivos). Dessa forma, tratando-se do caráter relativamente estável e as normas institucionais do gênero acadêmico é pertinente considerarmos que os textos podem apresentar enquadramentos semelhantes, mas devem se diferenciar mediante as escolhas lexicais do autor.

Figura 11 - Enquadramento

1. **Resumo:** Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo refletir acerca da dimensão passional criada pelos jornais, a partir da análise de um acontecimento que teve repercussão nacional, levando à atuação de muitos veículos jornalísticos: "o caso Eloá". Para tal, propomos o levantamento dos principais jornais da época em que o evento ocorreu e de meios de comunicação
2. **RESUMO**  
De modo a promover uma interseção entre a Análise da Conversação e as Teorias Semióticas de linha francesa, tomamos como objeto de estudo a interação entre médico e paciente com a finalidade de analisar e compreender melhor os discursos e os papéis sociais que entram em jogo nessa relação. Utilizando a ótica da semiótica e estabelecendo diálogo com a Análise da
3. **RESUMO**  
O tema do presente trabalho direciona-se às questões lingüísticas da zona de fronteira referente à divisa do Uruguai com Brasil ou mais precisamente, às cidades de Rivera (UY) e Sant'ana do Livramento (BR). Feito o recorte geolinguístico, manifesto meu interesse na construção identitária desse sujeito que é perpassado por duas linguagens verbais diferentes - o espanhol no território uruguaio e o português brasileiro como língua oficial do outro lado
4. **1. Resumo**  
Este projeto apresentará algumas análises e hipóteses sobre o motivo do grande volume de canções em materiais didáticos de língua portuguesa para ensino de figuras de linguagem. Para isso, será feito uma comparação entre diversos livros

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Na figura 11 os textos 1, 3 e 4 apresentam enquadramentos semelhantes no que tange à finalidade da apresentação, mas são realizadas por diferentes marcas linguísticas (“este trabalho”; “o tema do presente trabalho”; “este projeto”), ao passo que o texto 2 enquadra sua pesquisa de modo diferente, direcionando a caracterização do trabalho apenas pelo trecho “tomamos como objeto de estudo”. Essas apresentações são semelhantes, também, àquelas realizadas em sala de aula expostas na Figura 1, comprovando a compreensão dos alunos em relação a esse aspecto a partir das atividades de leitura e escrita em sala de aula. Ainda, diante desta análise, podemos perceber que os objetivos, que devem estar presentes nesta apresentação conforme defendido por Street (2010), são mais bem delineados e expostos nos textos 1 e 2, os quais foram produzidos por alunos de graduação que já possuem pesquisas em andamento (“Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo”; “De modo a promover uma interseção entre Análise da Conversação e as Teorias Semióticas”). Por outro lado, os textos 3 e 4 dos

autores sem iniciação científica apresentam de modo pouco explícito qual o objetivo da pesquisa, embora delimitem a audiência, direcionando o texto aos leitores que se interessam pela área de estudo (políticas linguísticas e ensino e aprendizagem de línguas).

Dessa forma, nessas apresentações observamos que embora existam outros tipos de resumos, como vistos em sala de aula a partir da análise de artigos da área da saúde, os indivíduos começam a demonstrar suas identidades ao se inserirem nos textos através de escolhas pronominais para a autocitação. Nesse sentido, observamos que apenas o texto 2 apresenta subjetividade ao apresentar o trabalho através do pronome pessoal em primeira pessoa do plural (“tomamos como objeto”), enquanto os autores das demais produções optaram por um uso mais objetivo, comprovando a tradicionalidade do uso do “eu” em textos científicos (ver seção 3.3).

Deve-se levar em conta que durante a disciplina o professor procurou conduzir a leitura de resumos e introduções de textos acadêmicos, considerando e expondo modelos das mais variadas maneiras que autores de uma determinada área podem iniciar um texto acadêmico. Portanto, considera-se que de modo algum esse ensino foi induzido como modelos prescritos a serem seguidos, dado que eles foram expostos como indicativos dos tipos de escrita que podem ser visualizadas nesse gênero. Nota-se, na escrita dos estudantes, então, uma influência advinda das aulas visto que eles optaram por diferentes maneiras e escolhas para iniciarem seus textos, mesmo que mostrando semelhanças devido ao caráter quase regular dos gêneros discursivos.

Comprovamos, então, que as discussões em sala de aula (figuras 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) e os métodos de abordagem do professor ao expor apresentações e resumos de textos das mais variadas áreas permitiram aos participantes o uso de estratégias, mesmo que despropositais, que podem ser recursos de relevância para suas produções de textos avaliativas para entregarem para os professores, mas também são importantes para eles que, por estarem em reta final da graduação, terão que iniciar a escrita do trabalho de conclusão de curso brevemente. Assim, embora a abordagem do tema dentro de uma estrutura de texto deva ser seguida por normas institucionais, a escrita não é restrita: o autor é livre para abordar seu tema e mostrar as finalidades da pesquisa da maneira que achar melhor.

Essa questão nos leva diretamente à segunda dimensão abordada por Street (2010): a contribuição. Dessa forma, entendendo que o gênero científico pressupõe

finalidades científicas e investigativas, durante o processo de escrita desses textos o estudante deve se questionar: “para quê?”

Desse modo, o escrevente deve demonstrar o conhecimento pelo qual se responsabiliza a repassar para seus leitores através de seu trabalho. Portanto, durante investigações dos Novos Estudos do Letramento nota-se que muitos estudantes não refletem sobre suas escritas e apenas transcrevem o que sabem. Segundo Street:

É menos provável que alunos de graduação ouçam esse tipo de pergunta; em vez disso, espera-se que simplesmente “digam o que sabem” sobre uma determinada área para demonstrar o conhecimento adquirido. Quando ingressam em um programa de doutorado, entretanto, a expectativa é de que comecem a agregar algo novo ao conhecimento já produzido, em vez de apenas resumi-lo. (STREET, 2010, p. 554)

Em outras palavras, é importante enxergar que o conteúdo e a contribuição do texto não devem ser apenas um manual de informações transcritas, mas deve ser uma reflexão aberta do autor ao leitor dentro do tema abordado, para que fique explícita qual a relevância de sua investigação para uma área de estudo, ao contrário dos manuais que são transcrições de informações, determinando que o leitor deve seguir tópicos previamente selecionados para se orientar (ver seção 3.2). Logo, não somente “para quê”, essa pergunta deve ser subdividida para completar a contribuição que o trabalho pode fornecer: Para qual conhecimento? Para qual área? Qual a contribuição para pesquisas futuras?

Figura 12 - Contribuição

1. 

Partindo dessas observações, o que se busca neste trabalho é, por meio da semiótica greimasiana, desmistificar a ideia do senso comum construída em torno da imparcialidade do jornal e ainda mostrar como se produz a dimensão passional no jornalismo. Para isso, teremos como objeto de estudo o caso Eloá, ocorrido em Santo André (SP). Eloá foi sequestrada, aos 15 anos, pelo ex-

A relevância desse objeto para a pesquisa que será realizada é o fato de ter causado grande comoção pública, uma vez tendo a atenção nacional, a criação de uma realidade passional faz-se presente em textos como os quais trabalharemos, dessa forma, o uso de um objeto em que se fez presente em muitos veículos de comunicação é importante. Os jornais usufruíram de recortes
2. 

O Projeto Parcial de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se segue, será uma continuação da iniciação científica que fora desenvolvida. A pertinência do tema é tamanha que um ano de pesquisa não foi suficiente para fazer todas as análises e captar os dados necessários, por isso, me valerei do que fora iniciado como um ponto de partida para uma pesquisa que promova uma intersecção entre a Semiótica e Análise da Conversação, duas áreas linguísticas pouco similares de início, mas uma interface parece cada vez mais possível quando o objeto de estudo são entrevistas com pacientes e profissionais da saúde do SUS em que papéis sociais e construções identitárias são constantemente mobilizados.
3. 

Considerando o contexto socio-político mundial nesse ano de 2019, em que a polarização se apresenta como um movimento que intensifica os conflitos de interesses - causando inúmeras guerras, chacinas e atentados - considero pertinente elaborar uma análise de como, em contrapartida, constrói-se a fronteira sulista do Brasil com o norte uruguaio - ou, mais precisamente, as cidades gêmeas de Rivera (UY) e Sant'ana do Livramento (BR), considerada a Fronteira da Paz e cidade-símbolo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) - pois este é um exemplo nítido de como a integração, em todos os níveis possíveis, pode ser uma das saídas mais adequadas para um futuro mais progressista e, por acarretamento, igualitário.

Mobilizo, para esta análise, textos clássicos da área de políticas linguísticas voltados para a problemática do português/dos *dialectos portugueses del Uruguay* do contato linguístico da fronteira uruguaio-brasileira, tal como Rona (1965), Elizaincin (1975) e textos mais atuais, como as publicações de Sturza (2006) e Bottaro (2017).

Utilizo, também, conceitos da *Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2002)* como uma ferramenta de análise apenas, sendo alguns deles os conceitos de "formação imaginária" e "memória discursiva", para tratar de aspectos identitários.
4. 

O plano de trabalho do projeto será, inicialmente, estudar a construção de livros didáticos e quais as estratégias utilizadas nesse processo. Em seguida, iremos comparar diferentes materiais para analisar como cada uma faz o uso dos recursos de ensino. Por fim, buscaremos compreender a importância das canções como recurso didático dentro de livros de ensino, abordando as vantagens que são obtidas através dessa técnica.

Os teóricos que serão usados como referência para o projeto são aqueles que realizam pesquisas na área de educação e, em alguns casos mais específicos, aqueles que estudam o efeito de músicas no ensino de diversas disciplinas.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A contribuição da pesquisa está presente em todos os textos analisados, mas são apresentados de modos diferentes, de forma que podemos atribuir a esse elemento

diferentes sentidos em cada texto. No texto 1, o autor apresenta a área de contribuição de seu trabalho (“semiótica greimisiana”), mas posteriormente ao apresentar a sua relevância não faz uma associação direta com a área citada. De fato, o valor dado à pesquisa ocorre devido à grande comoção atribuída ao seu objeto de estudo que será analisado a partir de uma teoria semiótica, porém, a contribuição direciona-se a um evento mais geral pelo qual não somente estudiosos da linguística podem ter interesse. Já no texto 2, deve-se levar em conta que por se tratar de uma pesquisa vinculada a uma iniciação científica, há dados já existentes que levam o autor a atribuir a relevância do texto, pois, nesse caso, para ele, um ano de pesquisa não foi o suficiente para realizar as análises do objeto de estudo a partir de uma análise semiótica e conversacional, atribuindo, portanto, sua pertinência para o tema estudado. Diferente do texto 1, percebe-se que a contribuição está diretamente ligada à área de estudo, visto que seu valor está relacionado com as análises do *corpus*.

Diferente dos textos citados, o texto 3 trata de um aspecto relevante para os estudos do letramento acadêmico que consideram as práticas de letramento como práticas sociais. Como os gêneros que circulam na universidade têm finalidades, em sua maioria, científicas, consideram-se preceitos institucionais que promovem a sua circulação e sua aprovação na comunidade discursiva, as quais precisam ser seguidas e respeitadas. Entretanto, sabe-se que, além disso, é preciso considerar que os sujeitos participam de um processo autoral no qual suas relações com o texto, com o tema, com os outros indivíduos e, enfim, com o mundo, devem ser levadas em consideração. Analisando a contribuição deste texto, percebe-se que a relevância da pesquisa está ligada inteiramente ao posicionamento ideológico do autor, o qual aparece de modo oculto, mas está inserido na construção textual de que as dimensões escondidas de letramento fazem parte. Ou seja, percebe-se que há o elemento constitutivo da prática de escrita, mas ao mesmo tempo aparece de modo a não apagar o aspecto ideológico do autor.

Ao defender, portanto, que a contribuição de seu trabalho na área de políticas linguísticas parte da possibilidade para se pensar na integração entre povos e línguas, o autor do texto 3 participa de uma tríplice composição entre sujeito, discurso e ideologia. O indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito, e este ocupa uma posição no discurso, que por sua vez coloca-se a dizer de um determinado lugar. Essa inscrição do sujeito na escrita acadêmica deve ser pensada através da constituição autoral, ao compreender que

a autoria é constitutiva do texto, que será visível em quaisquer práticas discursivas que solicitam a responsabilidade de quem diz, do lugar que diz. Sob esse ponto de vista, Orlandi afirma que “[...] a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. ” (ORLANDI, 1996, p.68-69). Desse modo, a autoria é caracterizada pelo processo de inscrição do sujeito em uma posição que busca organizar seu dizer com base no já-dito com responsabilidade e coerência.

Finalmente, o texto 4 apresenta-se semelhante ao texto 2 no que tange à apresentação da contribuição diretamente relacionada com a área de pesquisa. Mas, nesse caso, diferente do texto 2 esta dimensão aparece de forma mais explícita. Dessa forma, percebe-se claramente que o autor atribui a relevância do trabalho à importância em se considerar as canções como recurso didático, exaltando essa relevância para a área da educação, mas especificamente as que já estudam o ensino da música como abordagem metodológica. Percebe-se, todavia, que a contribuição aparece de diferentes modos na escrita dos participantes, permitindo mais variações que o primeiro elemento exposto por Street (2010) acerca do enquadramento. Isso porque essa dimensão aceita níveis mais altos de subjetividade e de menos princípios normativos, possibilitando aos autores uma escrita mais livre e menos institucional.

Esse caráter mais subjetivo da dimensão exposta nos remete ao terceiro aspecto absolutamente relacionado ao autor, que é a sua voz. Conforme exposto na seção 3.1, apesar do teor polêmico das discussões na comunidade acadêmica acerca da voz do autor, Street (2010) defende que esse elemento sempre estará presente no texto, de forma que o autor determina quem ele é como sujeito situado no discurso. Nesse ponto de vista, Blommaert explica que:

Voz refere-se à capacidade de fazer-se entender como um sujeito situado. O conceito de *habitus* de Bordieu pode ser útil, desde que *habitus* seja entendido como fundamentação etnográfica, isto é, levando em conta as subjetividades concretizadas e situadas de que trata o conceito. (BLOMMAERT, 2005, p. 222)

Com isso, entende-se que ao escrever o texto o estudante não deve apresentar dados e análises de modo objetivo, como muitos alunos foram levados a acreditar até chegarem à fase universitária (até mesmo depois dela). O *tabu do eu* possibilita o pensamento de que, se tratando de um texto científico, espera-se que a voz do autor e sua

subjetividade estejam apagadas para que a neutralidade seja passada através dos conhecimentos pesquisados e adquiridos pelo pesquisador, sem questionamentos. Essa ideia, de certa forma, passa a concepção de que o autor, um ser humano pensante, seja capaz de deletar a subjetividade do seu texto passando, então, seus conhecimentos de forma neutra e objetiva caracterizado por um pensamento. No prefácio de seu livro *Escrita e Identidade*, Ivanic salienta:

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...] (IVANIC, 1998, p.1)

Assim, os conceitos de voz e identidade fornecem aos estudantes uma fonte externa de ideias que aprimoram suas escritas, de modo que permitem a ampliação da discussão acerca de uma tarefa específica para questões mais amplas, associadas aos letramentos acadêmicos, o levando de volta ao texto específico em produção. Esse movimento pôde ser visto na análise do ponto de vista, que de certo modo se assemelha com a noção de voz, que originou abordagens de pesquisa específicas nas áreas de estudo dos participantes.

Figura 13 - Voz do Autor

- passional no jornalismo. Para isso, **teremos** como objeto de estudo o caso Eloá, ocorrido em Santo André (SP). Eloá foi sequestrada, aos 15 anos, pelo ex-
- Pretendemos**, também, utilizar a pesquisa de Iniciação Científica que já foi feita com esse mesmo objeto, como uma base para nosso aprofundamento, visando compreender as semelhanças e diferenças entre os jornais.
- criação de uma realidade passional faz-se presente em textos como os quais **trabalharemos**, dessa forma, o uso de um objeto em que se fez presente em muitos veículos de comunicação é importante. Os jornais usufruíram de recortes
- Além disso, **desejamos** compreender se as paixões apresentadas nos jornais selecionados são as mesmas ou se são outras, e como cada uma delas
- 1.
- A Iniciação Científica fora iniciado em fevereiro de 2018, esta foi o ponto de início para o desenvolvimento dessa temática, até o momento, **realizamos** levantamento bibliográfico e leitura de textos da teoria semiótica francesa e da análise da conversação, bem
- sobre a cidade de Campinas (SP). Essa coleta de dados ocorreu de duas formas. Tendo como base os conceitos acerca de modelos e categorias de questionários e entrevistas, propostos por Richardson em seu livro *A pesquisa social: métodos e técnicas* (1999), **coletaremos**, por meio de questionário, os dados sociodemográficos dos entrevistado. **Faremos**, em seguida, uma
- Até o momento, não **finalizamos** essas análises. As entrevistas foram muito robustas e apresentavam muitos temas interessantes de análise. Portanto, nesse TCC, **continuaremos** as análises embasados nas teorias semióticas de linha francesa, mais especificamente na teorias
- 2.
- Mobilizo**, para esta análise, textos clássicos da área de políticas linguísticas voltados para a problemática do português dos *dialectos portugueses del Uruguay* do contato linguístico da fronteira uruguaio-brasileira, tal como Rona (1965), Elizaincin (1975) e textos mais atuais, como as publicações de Sturza (2006) e Bottaro (2017).
- Utilizo**, também, conceitos da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2002) como uma ferramenta de análise apenas, sendo alguns deles os conceitos de “formação imaginária” e “memória discursiva”, para tratar de aspectos identitários.
- O objetivo geral de **minha pesquisa** é mapear em que meios e de que forma se materializa essa possível identidade fronteiriça por meio da linguagem no seio da
- A união, então, demonstra-se necessária entre os dois Estados e nítida para as duas nações. **Minha análise**, por sua vez, direciona-se às questões identitárias que engendram essas
- 3.
- iremos** comparar diferentes materiais para analisar como cada uma faz o uso dos recursos de ensino. Por fim, **buscaremos** compreender a importância das canções como recurso didático dentro de livros de ensino, abordando as vantagens que são obtidas através dessa técnica.
- O objeto de estudo utilizado será livros didáticos de língua portuguesa de diferentes coleções, assim, **conseguiremos** encontrar diferentes estratégias no uso das canções como recurso didático. Além disso, **faremos** um recorte em livros de ensino fundamental II, ano no qual é ensinado figuras de linguagem.
- 4.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em relação à dimensão “voz do autor”, observa-se nos textos 1, 2 e 4 que ela aparece do mesmo modo: em formas da primeira pessoa do plural (“trabalharemos”; “desejamos”; “faremos”; “coletaremos”; “buscaremos”). Apesar de os autores não se isentarem no texto com a utilização de marcas de impessoalidade - como mobilizar o verbo no infinitivo impessoal com uso do pronome “se” (trabalha-se; deseja-se; coleta-se) -, as escolhas lexicais comprovam as questões discutidas na seção 3.3 deste trabalho acerca do uso do “eu” nos textos acadêmicos. Assim, os autores optam pela utilização do “nós”, que evidencia a tradição francesa da escrita científica de que o pronome em primeira pessoa do plural apresenta característica despretensiosa, ou seja, expõe um valor de modéstia. Portanto, os participantes não se anulam perante seus objetos de pesquisa, mas se inserem por meio de uma estratégia de modéstia, fazendo com que o “nós” restrinja o posicionamento isento do autor em detrimento do pesquisador.

Esses dados consentem com os evidenciados por Reutner (2016) em sua pesquisa, que de modo contínuo os autores linguistas procuram evitar o uso do “eu” e substituem esse uso pelo “nós”. Diante disso, compreende-se que há uma tendência acerca das marcas de pessoalidade escolhidas por autores e pesquisadores de textos acadêmicos. Apesar do *tabu* acerca do uso do pronome pessoal em primeira pessoa no singular, a preferência pelo uso do “nós” demonstra o posicionamento do autor, que gerencia os pronomes a fim de mobilizá-los com suas vozes. Em outras palavras, é através das escolhas lexicais de pessoalidade que os autores se inserem em seus textos como pesquisadores, introduzindo outras vozes e construindo suas identidades.

Diferente dos outros textos, o autor do texto 3 usa de uma estratégia pouco utilizada e observada nas produções textuais, tanto as realizadas em sala de aula quanto os projetos de trabalho de conclusão de curso. Nesse caso, a voz do autor aparece com o verbo mobilizado na primeira pessoa do singular, além do uso do pronome pessoal “minha” (“utilizo”; “mobilizo”; “minha pesquisa”; “minha análise”), de modo que o autor se mostra contrário à tradição do (não) uso do “eu” nos textos acadêmicos, ao se apresentar explícito na superfície do texto a partir de um gerenciamento lexical de uso pessoalizador. A escolha desse uso pessoal relaciona-se diretamente com o que analisei em sua contribuição, de modo que este foi o único participante que evidenciou um aspecto ideológico no momento da apresentação da relevância de seu trabalho. Diante disso, ao mobilizar o uso do “eu” o estudante expõe um viés individual, de modo que fica explícito

que as escolhas e procedimentos utilizados na pesquisa evidenciam o papel de autor na pesquisa, ou seja, ressalta seu posicionamento não só para a contribuição do trabalho, mas também para a própria produção científica (“mobilizo”; “utilizo”; “minha análise”).

Nota-se que, mesmo com as divergências entre os textos 1, 2, 4 e o texto 3 – inclusive no que diz respeito à área de estudos dentro da Linguística - todos os participantes optaram por utilizar formas de primeira pessoa, sejam elas no singular ou no plural. Com isso, não há no *corpus* analisado marcas de impessoalidade, mesmo que haja uma tendência à impessoalização do discurso científico, que é incentivada por manuais de escrita científica e por algumas áreas de estudo na comunidade acadêmica.

Outra dimensão relevante para compreendermos a posição do autor no texto é o ponto de vista. Este não se apresenta tão distante de sua contribuição, visto que de certa forma a partir de marcas linguísticas podem ser apresentadas suas relações com os objetos e temas de estudo. Mesmo que não muito distantes, existe uma diferença entre eles: no ponto de vista o autor deve demonstrar seus próprios interesses através de atitudes avaliativas e científicas após a demonstração de dados comprovados cientificamente no decorrer de sua investigação. Esse fator, então, virá de sua reflexividade sobre o objeto e tema de estudo. Portanto, segundo Hyland (1999), o ponto de vista é, na realidade, o modo pelo qual o autor se projeta no texto a fim de comunicar à comunidade discursiva a sua integridade e seu comprometimento com seu trabalho e com sua identidade.

Nessa lógica, em sua investigação, após analisar as marcas linguísticas do ponto de vista e uns *corpora*, a autora concluiu que, por mais que autores tenham tentado se distanciar de seus próprios dados, eles permaneciam o tempo todo indicando valores de integridade e credibilidade em relação às suas pesquisas. Com isso, observa-se que o autor sempre exerce uma tentativa de controle sobre suas afirmações, seja ele em maior ou menor nível.

Figura 14 - Ponto de Vista

1.
 

Ademais, buscaremos mostrar, num caso do jornalismo pós-moderno, como se dá o uso de aspectos semióticos e discursivos para a distribuição de informação, a fim de causar impacto em seu público, algo que parece essencial no jornalismo atual. Também pretendemos verificar como a dimensão passional

Sabendo da história do jornal e de como foi implantando sua soberania no âmbito da circulação de informações, a compreensão da dimensão passional que ele constrói para que possa ganhar mais visibilidade pode trazer à comunidade civil um olhar mais crítico para ele. Além disso, ter como objeto de
2.
 

pesquisa que promova uma intersecção entre a Semiótica e Análise da Conversação, duas áreas linguísticas pouco similares de início, mas uma interface parece cada vez mais possível quando o objeto de estudo são entrevistas com pacientes e profissionais da saúde do SUS em que papéis sociais e construções identitárias são constantemente mobilizados.

Até o momento, não finalizamos essas análises. As entrevistas foram muito robustas e apresentavam muitos temas interessantes de análise. Portanto, nesse TCC, continuaremos as análises embasados nas teorias semióticas de linha francesa, mais especificamente na teorias das paixões e desempenho dos papéis sociais dos sujeitos; nas teorias da Análise da Conversação e nas teorias de Texto e Discurso, mais especificamente do ponto de vista retórico.
3.
 

Considerando o contexto socio-político mundial nesse ano de 2019, em que a polarização se apresenta como um movimento que intensifica os conflitos de interesses - causando inúmeras guerras, chacinas e atentados - considero pertinente elaborar uma análise de como, em contrapartida, constrói-se a fronteira sulista do Brasil com o norte uruguaio - ou, mais precisamente, as cidades gêmeas de Rivera (UY) e Sant'ana do Livramento (BR),

A união, então, demonstra-se necessária entre os dois Estados e nítida para as duas nações. Minha análise, por sua vez, direciona-se às questões identitárias que engendram essas duas comunidades linguísticas, a *hispanohablante* e a brasileira, ou essa comunidade linguística fronteiriça, se assim se considerar.
4.
 

Percebido esse grande volume de canções como estratégias em livros didáticos, surgiu a curiosidade do porquê isso ocorre e como isso funciona dentro da construção de um material instrucional.

Por fim, buscaremos compreender a importância das canções como recurso didático dentro de livros de ensino, abordando as vantagens que são obtidas através dessa técnica.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Tratando-se de um aspecto subjetivo que fornece ao autor uma maior liberdade para a exposição de um pensamento acerca do objeto e do tema do próprio trabalho, diferente de todas as dimensões analisadas até o momento, o ponto de vista aparece de modo mais ou menos divergente em cada texto. Isso porque, considerando a prática de escrita como uma prática social, haverá traços linguísticos de subjetividade do autor que, a partir de seus gerenciamentos, dialogam com aspectos sociais, culturais e institucionais. Ora, tratando-se de indivíduos diferentes, haverá diferentes marcas de pontos de vistas. Por outro lado, percebe-se, ainda, que apesar das diferenças há escolhas linguísticas que caracterizam sentidos semelhantes demonstrando esse posicionamento, salientando a relatividade das divergências entre eles.

No texto 1, há a existência de dois verbos que indicam o ponto de vista do autor, “parece” e “pode”, que se relacionam com o objeto de estudo. Dessa forma, diante da análise por uma perspectiva semiótica e discursiva de textos jornalísticos, o participante apresenta seu ponto de vista a partir dessa reflexividade de que as formações de sentido dos leitores parecem essenciais no jornalismo atual. Além disso, a fim de complementar a contribuição do seu trabalho, o autor acrescenta uma perspectiva de que a sociedade pode ter um olhar mais crítico frente aos jornais, evidenciando seu posicionamento de criticidade frente ao seu objeto de estudo. Portanto, essas partes do texto comprovam a posição do autor perante o tema (um olhar crítico para os jornais), de modo a valorizá-lo ao demonstrar o comprometimento da pesquisa com a sociedade, a partir de um panorama pessoal e crítico.

Referindo-se diretamente às áreas de estudo da pesquisa, o autor do texto 2 evidencia seu ponto de vista frente aos seus dados que são as entrevistas entre médicos e pacientes. Assim, semelhante ao texto 1, o verbo “parece” se direciona ao ponto de vista do escrevente sobre a possibilidade de se considerarem a semiótica e a análise da conversação para se analisarem os dados obtidos. Ademais, o participante também apresenta uma convicção frente ao seu objeto de trabalho, afirmando que as entrevistas adquiridas apresentam temas muito interessantes para serem analisados. Com isso, além do ponto de vista retórico no qual o autor se baseia para a análise dos dados, o ponto de vista pessoal também é evidenciado, de modo que ele demonstra uma possibilidade importante de unir duas áreas do conhecimento para analisar dados, segundo ele, muito interessante.

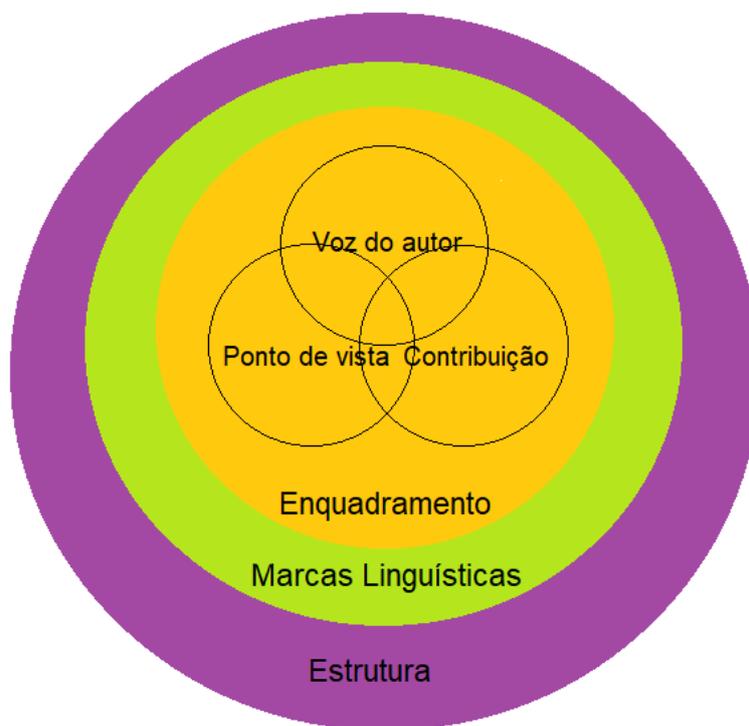
No texto 3, diferente dos textos 1 e 2, percebe-se que apesar de não haver a ocorrência do termo “parece”, há dois verbos (“considero” e “demonstra-se”) que no contexto exposto, se substituídos pelo verbo “parecer”, podem evidenciar o mesmo sentido. Dessa forma, o autor expõe, a partir do uso do verbo mobilizado na primeira pessoa do singular, que considera pertinente uma análise sobre a construção da fronteira entre duas cidades, ressaltando, então, seu ponto de vista sobre a pertinência do tema exposto contextualizado no início do parágrafo. Outrossim, considerando os aspectos analisados sobre as dimensões escondidas de letramento presentes neste texto, o aspecto ideológico do autor já evidenciado em sua contribuição e sua voz, é mais uma vez revelado no ponto de vista, uma vez que ele aponta uma necessidade de se unirem dois Estados. Logo, a reflexividade do autor sobre seu tema e objeto de pesquisa aparece de modo pessoal, modalizado em primeira pessoa do singular em um primeiro momento, e demonstra sua integridade com ideais progressistas ao apontar suas perspectivas acerca das necessidades e pertinências do tema trabalhado a partir de sua perspectiva social e ideológica.

Por fim, o texto 4 apresenta um panorama mais moderado, mas relacionado ao objeto de pesquisa. O autor afirma que percebeu muitas canções sendo usadas como estratégias de ensino em livros, mas não apresenta esse argumento de modo quantitativo ou com dados, o que evidencia uma perspectiva pessoal acerca dessa afirmação ao utilizar o verbo “percebido”. Logo, ao não apresentar uma medida, há um posicionamento pessoal evidenciado de que há muitas canções presentes em livros didáticos. Além do mais, deixa implícito em outro trecho de que o uso de canções no ensino traz vantagens, evidenciando mais uma vez sua perspectiva diante de sua pesquisa, demonstrando também a credibilidade associada ao seu objeto de estudo que possui, em seu ponto de vista, pontos positivos que devem serem considerados.

Podemos perceber, então, que todas as dimensões observadas até o momento foram analisadas a partir do gerenciamento de elementos linguísticos que demonstram aspectos relevantes sobre as práticas dos estudantes, observáveis em suas escritas. Essas escolhas lexicais demonstram não só as competências e habilidades cognitivas dos alunos, mas também suas identidades e suas posições como autores do texto. Logo, a dimensão nomeada por Street (2010) como “marcas linguísticas” revelam muito mais do que o

simples uso das formas da língua, mas para muito além disso, determinam a identidade e o posicionamento autoral.

Figura 15 - Marcas Linguísticas



Fonte: elaborado pela autora. (2021)

Conclui-se que cada elemento identificado por Street (2010) nos estudos do letramento é interdependente, e, foco para esta dimensão, pode ser observado através de marcas linguísticas no texto que estão marcadas em vermelho nas análises disponíveis nas figuras 12, 13, 14 e 15. Os elementos linguísticos utilizados pelos autores são observáveis através de uma argumentação bem estabelecida em torno da contribuição de seus trabalhos, organizada dentro de uma estrutura pré-definida e exposta através de suas vozes e de seus pontos de vista, que de certa forma determinam suas identidades e suas posições autorais. Um exemplo disso é a observação do uso das formas em primeira pessoa do singular e do plural ao analisar as vozes dos autores, ou dos usos do verbo “parecer” na análise de seus pontos de vista.

Para identificarmos essa dimensão, é importante considerarmos o espaço e o tempo do texto, dado que as escolhas lexicais dos autores devem ser coerentes com o que

se espera deles diante da produção textual. Dessa forma, conforme observado em sala de aula em que o professor salienta a necessidade de se manter o verbo no futuro na produção de um projeto – visto que este projeta algo futuro – é preciso respeitar e considerar o tempo em que a produção é feita, bem como o espaço em que ela é produzida. Isso porque a instituição aceita alguns termos, mas outros não. Termos esses já previamente discutidos em outros momentos, que dizem respeito à linguagem científica e suas coerções. Para compreendermos esta questão, basta analisarmos um artigo acadêmico de trinta anos atrás e artigos atuais. Assim, considerando o ano e lugar em que encontramos, os autores precisam administrar quais palavras, termos e expressões podem ser pertinentes para o uso naquele determinado tempo e espaço.

As marcas linguísticas também são analisadas pelas referências ao contexto, ao referencial teórico e ao método que está sendo usado. Ou seja, todas as marcas linguísticas presentes no texto devem ser sutilmente abordadas pelo tema na área científica para que o leitor compreenda o conteúdo com clareza. O uso de palavras de difícil entendimento ou palavras de teor arcaico, por exemplo, deve ser eliminado desses trabalhos, da mesma forma que gírias e palavras inventadas pelos próprios autores.

Finalmente, a última dimensão escondida de letramento exposta por Street (2010) é a estrutura. Essa dimensão nos remete diretamente ao conceito bakhtiniano de gênero do discurso, que defende o seu caráter relativamente estável, tão citado nesta dissertação. Isso porque a estrutura do texto científico deve ser respeitada seguindo as topicalizações previamente estabelecidas e utilizadas na comunidade acadêmica há décadas, as quais foram estudadas para manter a coerência argumentativa e revelam o percurso científico da pesquisa manifestado pela escrita. Ou seja, é através da organização do texto a partir de tópicos que o autor expõe seus procedimentos, percursos, motivações, justificativas, dados, objetivos, leituras, suportes teóricos e figuras. Esse aspecto foi trabalhado frequentemente em sala de aula, pois, conforme analisado na seção 5.2, o professor trabalhou em todas as aulas algum tópico relevante para a produção de textos científicos, como resumo, introdução e metodologia.

Existem manuais em nível de graduação que possuem a finalidade de definir a estrutura para o artigo acadêmico listando, dessa forma, os tópicos necessários para o desenvolvimento do texto. Conforme já citado, o referencial teórico, metodologia e conclusão parecem ser os tópicos mais óbvios a serem observados segundo Street (2010),

pois eles são essenciais para a produção de textos científicos e aparecem em todas as produções desse gênero. Por outro lado, o autor salienta que a nomenclatura das seções não precisa, necessariamente, ser seguida à risca, o que revela também a posição autoral e identidade do autor. Isso porque, por mais que haja a obrigatoriedade em apontar determinados tópicos para a aceitação e circulação de um determinado texto na comunidade acadêmica, é a partir de escolhas vocabulares que o autor apresentará sua estruturação para indicar as topicalizações. Em outras palavras, por mais que haja a importante coerção do gênero científico acerca da estruturação seguida em uma pesquisa, que vai de introdução às referências bibliográficas, o autor possui a liberdade para administrar as marcas linguísticas necessárias que se relacionam a esses tópicos. Apesar dessa liberdade, deve-se considerar que essa escolha é tida a partir de condições de produção, como termos locais e aspectos culturais e históricos dos escreventes. Logo, os tópicos que compõem a estrutura do texto podem ser intitulados de acordo com a realidade do autor, contanto que sigam a ideia que eles propõem.

Figura 16 - Estrutura

1.	<b>1. Introdução e justificativa</b> O primeiro jornal que se tem conhecimento é datado no ano de 59 a.c.
	<b>2. Objetivos</b> Esta pesquisa tem como objetivo geral mostrar como a dimensão
	<b>3. Material e métodos</b> Em um primeiro momento de nossa pesquisa, a seleção de quais jornais
	<b>4. Forma de análise e Resultados</b> Nossa análise dos resultados será feita à luz da teoria semiótica, citada
	<b>5- Referências Bibliográficas</b>
2.	<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> Desde meados da década de 60, que "A conversação é a primeira das formas de
	<b>OBJETIVOS</b> O objetivo é dar continuação à análise do <i>ethos</i> , de modo a realizar o exame dos papéis
	<b>MATERIAL E MÉTODOS</b> A Iniciação Científica fora iniciado em fevereiro de 2018, esta foi o ponto de início
	<b>FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> Essa análise se dará a partir da Teoria Semiótica, estabelecendo diálogo com outras
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>
3.	<b>JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA:</b> Considerando o contexto socio-político mundial nesse ano de 2019, em que a
	<b>OBJETIVO</b> O objetivo geral de minha pesquisa é mapear em que meios e de que forma se
	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> Mobilizo, para esta análise, textos clássicos da área de políticas linguísticas voltados
	<b>HIPÓTESES</b> A hipótese inicial é de que a identidade desses falantes fronteiriços se baseia na
	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS</b>
4.	<b>1. Resumo</b> Este projeto apresentará algumas análises e hipóteses sobre o motivo do
	<b>2. Introdução e justificativa</b> As figuras de linguagem em livros didáticos estão, muitas vezes,
	<b>3. Objetivos</b> O objetivo deste projeto, é analisar ocorrências desse recurso didático e
	<b>4. Plano de trabalho</b> O plano de trabalho do projeto será, inicialmente, estudar a construção de
	<b>5. Material e métodos</b> O objeto de estudo utilizado será livros didáticos de língua portuguesa de

Fonte: elaborado pela autora. (2021)

É possível perceber que os textos 1 e 2 apresentam a estrutura do texto de forma idêntica. Não se pode afirmar se houve comunicação entre os autores no momento da escrita, pois a tarefa solicitada não foi realizada em sala de aula. Porém, o que se sabe é que ambos os autores possuem iniciação científica, dessa forma, antes de realizarem esta atividade eles já estiveram diante da prática de escrita de um gênero específico com finalidades científicas, assim como ocorre com o projeto de trabalho de conclusão de curso. Consequentemente, entende-se que esses participantes possuem um conhecimento advindo de suas práticas anteriores com a organização de projetos de pesquisa, visto que foi necessária a produção deste gênero para a inserção na iniciação científica. Sendo assim, ambos cumprem com a expectativa do professor que trabalhou essas estruturas do texto científico em sala de aula, mas não apresentou um manual de como esses tópicos deveriam aparecer nos textos escritos pelos estudantes. Ademais, vale ressaltar que isso não significa que esta estruturação está bem mais formulada do que as outras, mas que ela está organizada como a maioria dos textos que circulam nesta comunidade discursiva (introdução; justificativa; objetivos; material e método; análise; resultados e referências bibliográficas) afirmando a posição de pesquisador de cada autor nesta instituição.

Apesar disso, podemos afirmar que embora a nomenclatura dos tópicos esteja coerente com os outros textos que já circulam nesta comunidade, os autores dos textos 3 e 4 apresentam as finalidades das seções, mas com nomes diferentes. Exceto o primeiro tópico no texto 4, que se apresenta da mesma forma que os textos 1 e 2, e os “objetivos”, que são expostos em todos os textos. Porém, no texto 3, por exemplo, o autor inicia a topicalização com a “justificativa e relevância do tema”, assim como os autores dos textos 1, 2 e 4, que apesar de inserirem o nome “introdução”, apresentam o tema de seus trabalhos e revelam suas justificativas nesta seção. Portanto, apesar de serem apresentadas de formas diferentes, a contextualização e justificativa da pesquisa são, em todos os textos, elencadas na primeira seção. Essas escolhas lexicais também fazem parte da construção autoral dos escreventes, que gerenciam essas marcas linguísticas a fim de apresentarem seus tópicos, mas sempre levando em conta as estabilidades relativas do gênero.

Outro ponto relevante a ser observado é que apenas o autor do texto 4 não inseriu as referências bibliográficas, assim como a seção “hipóteses” está presente somente no texto 3. Essas particularidades de cada texto mostram que apesar das expectativas e

normas da instituição e do professor, a estrutura de cada trabalho depende da necessidade de organização de cada autor, o que define também o processo da constituição de suas identidades. No que tange à necessidade de organização, o autor do texto 4, por não possuir iniciação científica e ter demonstrado na apresentação oral realizada em sala de aula dúvidas frente ao tema de estudo, ainda não executou uma pesquisa sólida com os elementos necessários para seu desenvolvimento, como seu aparato teórico. Dessa forma, ele opta por não apresentar as leituras e os teóricos que serão utilizados por não ter se desenvolvido nesse aspecto.

Notamos, portanto, que diferente dos autores dos textos, 1, 2 e 4, o autor do texto 3 se posiciona no texto de modo direto, ao utilizar de marcas linguísticas em formas de primeira pessoa no singular, justificando argumentos com bases ideológicas para se referir ao seu estudo. Dessa forma, a posição do autor é revelada através da demonstração da contribuição da pesquisa, além de sua voz e seu ponto de vista, que são coerentes e apresentam ao leitor as convicções e valores do autor, bem como seu comprometimento com a área de políticas linguísticas. Por outro lado, atribuindo o valor de modéstia, nos demais textos os autores se posicionam no texto a partir de um gerenciamento de formas de primeira pessoa no plural, que indicam suas contribuições para as áreas de estudo, como a semiótica, análise da conversação e estudos da educação, voltados diretamente aos seus objetos de estudos.

Esses objetos são valorizados a partir de suas perspectivas e pontos de vista e que também são atribuídos valores sociais e ideológicos, mesmo que não explicitamente marcados. Isso porque, antes mesmo da escrita do texto, deve-se considerar que os indivíduos possuem motivações pessoais, que foram exteriorizadas nas apresentações orais analisadas na seção 5.2, ao exporem suas justificativas, e analisadas em seus textos. Dessa forma, percebe-se que os autores mantêm uma relação com seus objetos de estudo, visto que expõem em seus textos seus argumentos e opiniões sobre os jornais, as relações entre médicos e pacientes e sobre o uso de canções no ensino, bem como há um estímulo pessoal para a apropriação desses temas.

Contudo, mesmo que se considerem as práticas de letramento como práticas sociais, o aspecto relativamente estável do gênero não é desconsiderado, isso porque é através de normas e regras previamente estabelecidas do uso de formas linguísticas, bem como do uso do gênero, que a estruturação irá regulamentar o texto produzido na

universidade, o que permitirá sua aceitação e circulação na comunidade acadêmica. Além disso, deve-se considerar o dialogismo que ocorre durante o processo de escrita, visto que os autores devem manter uma relação com o “já-dito”. Ou seja, há relações hierárquicas e de poder que devem ser considerados, de modo que os autores devem usar de estratégias linguísticas para se apropriarem do discurso de outro e construir suas próprias identidades dentro de uma determinada área de estudo. Concluindo, é através de aspectos institucionais e de gênero, de gerenciamento de marcas linguísticas e de motivações sociais, culturais, históricas e ideológicas, que o escrevente constrói uma posição autoral e mantém uma relação com a comunidade acadêmica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CAMINHO A PERCORRER

As práticas de letramento em sua totalidade, observadas na disciplina Laboratório VI – Ênfase Texto e Discurso no segundo semestre de 2019, permitiram a realização das análises com o objeto de pesquisa desta dissertação: **a escrita na universidade**. Mesmo que possamos atribuir complexidade a estas análises devido à construção contínua dos letramentos nesta comunidade discursiva, posso afirmar que elas indicam somente um caminho a percorrer. Isso porque, conforme observado, há aspectos ideológicos e relações de poder entre alunos e professores, e os autores e a instituição, que são constitutivas do processo de construção contínuo do letramento dos estudantes durante todo seu percurso acadêmico. Conforme analisado, percebe-se que há gerenciamentos de vozes e de marcas linguísticas, que se relacionam com seus objetos de estudo e seus próprios percursos (observados nos questionários) que não podem ser considerados apenas nesta pesquisa. Por isso há um caminho a percorrer: é preciso identificar esses percursos e processos nos mais diversos contextos para se identificar quais são **os desafios do fazer científico de estudantes no ensino superior**. Porém, ainda que apresente um recorte de um contexto específico, esta dissertação muito pode contribuir para a continuidade dessa discussão em pesquisas futuras, tanto da área de Letramento Acadêmicos quanto de formação continuada de professores.

Diante disso, defende-se nesta investigação que o trabalho com a língua realizado pelo professor na disciplina observada e os modos de constituição letrada dos participantes resultantes deste trabalho se inserem no modelo dialógico dos letramentos acadêmicos (FISCHER, 2007). Portanto, apoiada nos conceitos de Lea e Street (1998, 2006) acerca do modelo dos letramentos acadêmicos, que se apresenta, dentre outros, como o mais apropriado para a discussão em torno das tarefas de escrita dos participantes e das práticas de letramento acadêmico, essa concepção estabelece uma relação com o discurso de *déficit* de letramento. Isso porque os autores, assim como atribuído nas análises deste trabalho, consideram a práticas de letramento como práticas sociais, que variam de acordo com os contextos e consideram os aspectos culturais, ideológicos, sociais, históricos e, inclusive, os aspectos do gênero discursivo. Essa concepção, então, considera as construções de sentido, as identidades socialmente situadas e as relações de

poder e de autoridade que fazem parte, mesmo que de modo implícito, das práticas de letramento na universidade.

Dessa forma, neste trabalho defende-se que há um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos que conduzem a constituição letrada dos estudantes de Linguística na disciplina Laboratório VI – Ênfase e Discurso do segundo semestre de 2019. Essa afirmação ocorre, pois, observamos que as práticas de letramento são permeadas pelos próprios gêneros discursivos e pelas relações entre os participantes da pesquisa em sala de aula. Exemplificando, são desencadeadas relações dialógicas entre os sujeitos participantes das aulas, entre esferas sociais, entre gêneros, entre discursos que circulam nessas esferas e entre identidades assumidas por estes sujeitos. Essa afirmação, conseqüentemente, exclui o discurso de *déficit* de letramento dos estudantes universitários e comprova o aspecto social das práticas letradas.

Assim, acerca das **práticas de letramento**, observou-se nos primeiros encontros que os participantes se mostraram despreparados e desmotivados com a escrita acadêmica, preocupando-se, principalmente, com os aspectos burocráticos da disciplina e de seu desencadeamento, como o preenchimento e obtenção de formulários para determinação dos orientadores do trabalho de conclusão de curso. Além disso, a partir das respostas atribuídas ao questionário semiestruturado, os estudantes demonstraram ainda insegurança em relação, principalmente, à leitura de textos acadêmicos, o que para eles prejudicavam suas escritas. Porém, com o passar dos encontros, a partir do trabalho do professor com a apresentação e a sua solicitação pela participação interativa dos alunos, eles foram se inserindo em práticas de letramento comuns na comunidade acadêmica. Dessa maneira, eles foram introduzidos em atividades de escrita e leitura e de reconhecimento do gênero artigo acadêmico, de modo que criaram revistas e eventos científicos, participaram de práticas como apresentação oral de seus trabalhos finais, trabalhos em grupo e troca de textos, e com isso, ultrapassaram a expectativa do professor em relação a essas atividades.

Por isso, concordo com os apontamentos de Lea e Street (2006) de que há uma relação entre prática cultural e gênero que precisa ser identificada e exaltada durante todo processo de letramento. Isso porque é preciso ensinar alterações que os gêneros sofrem, uma vez que os estudantes se movimentam entre práticas e atividades diversas. Logo, durante esta participação observa-se que os estudantes foram inseridos em práticas de

leitura, escrita e apresentação oral, construídas a partir de perspectivas e eventos sociais, nos quais se consideram os aspectos individuais dos participantes, como suas áreas de pesquisa, se possuem iniciação científica, suas experiências com apresentações orais, com leitura de resumos, de criação de revistas e de eventos, de troca de trabalhos, de produção textual em gêneros diversos, etc.

Com isso, os **eventos de letramento** observados durante todos os encontros nos mostram como as relações dialógicas entre os participantes da pesquisa, juntamente com as conversas acerca do texto, refletem nas práticas letradas dos estudantes. Isso porque foi a partir das conversas sobre o texto que os conhecimentos acerca das especificidades dos gêneros científicos foram evidenciados e compreendidos, ou, em alguns momentos, compreendidos parcialmente, dado que se comprova que a língua não é transparente, bem como os sentidos atribuídos a ela. Portanto, os apontamentos contínuos do professor acerca dos aspectos inerentes ao gênero científico, focalizando na área de Linguística ao comparar textos provenientes dessa área com outras, inseriram os participantes em um processo dinâmico de aprendizagem que possibilitou o encaminhamento para a prática final de conclusão da disciplina, que é a escrita do projeto de trabalho de conclusão de curso. Dessa forma, afirmo que é impossível considerar o processo de letramento de estudantes universitários e seus desafios, sem se observarem os eventos de letramento e os aspectos que os constituem, principalmente os dialógicos, visto que as práticas de letramento são práticas sociais, afirmando, portanto, a importância da etnografia nesta investigação.

Por fim, a análise da **produção textual** nos dá um desfecho acerca de todas essas considerações de que o discurso de *déficit* de letramento dos estudantes universitários deve ser absolutamente descartado da comunidade acadêmica. Isso porque, através das práticas de letramento e do processo de produção textual a partir de relações dialógicas construídas através das participações dos eventos de letramento, os estudantes constroem suas posições autorais e suas identidades em seus próprios textos. Portanto, ao avaliar os desafios do fazer científico dos estudantes no ensino superior, não é viável considerar apenas os elementos linguísticos de suas escritas. Dessa forma, a partir das dimensões escondidas de letramento propostas por Street (2010), observa-se que a maioria dos elementos evidenciados nos encontros em sala de aula é também revelada nas escritas, de modo que o gerenciamento de escolhas lexicais determina como os estudantes têm se

posicionado no texto como autores ou pesquisadores, bem como eles mantêm uma relação com a instituição ao respeitar as estabilidades relativas do gênero que circula neste meio.

Enfim, considerar as práticas de letramento como práticas sociais a partir de um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos nos possibilita compreender que há na esfera estudada uma diversidade cultural, a qual expõe os mais diversificados conhecimentos e práticas que emergem da sala de aula. Por isso, defendo a partir dos resultados obtidos neste trabalho, em consonância com os dados obtidos nas variadas pesquisas da área de Letramento Acadêmico expostas neste trabalho, que é preciso dar oportunidades aos alunos para se inserirem em práticas de letramento significativas para seus aprendizados, que permitam suas reflexões acerca dos valores sociais da aprendizagem, que envolve não só a compreensão e análise de um gênero discursivo, mas, principalmente, sua produção.

Com isso, defende-se que é preciso desmitificar alguns conceitos que são ensinados (como o *tabu do eu* e o discurso de *déficit*), para que haja o desenvolvimento de uma consciência acerca do gerenciamento e escolhas de marcas linguísticas em seus trabalhos, para que se pense por meio da escrita e não apenas haja transcrição de saberes. Dessa forma, a contribuição desses pensamentos críticos acerca do próprio aprendizado auxilia os estudantes a compreenderem essas relações de poder que constituem as práticas de letramento, para que eles se tornem responsáveis pelas próprias escritas e possam construir seus posicionamentos autorais e, conseqüentemente, suas identidades. Assim, considerando esses aspectos analisados e revelados nesta pesquisa, os alunos se tornarão mais capazes de construir seus conhecimentos através do uso dos gêneros discursivos apoiados em seus propósitos sociais e culturais.

Conforme visto nesta breve proposta de ensino e aprendizagem de línguas, a qual apresenta indagações e discussões importantes, mas complexas, torna-se pertinente sugerir, portanto, um encaminhamento reflexivo, crítico e socialmente situado no curso de Linguística. Para além disso, este trabalho também deve contribuir para a compreensão e desenvolvimento de mais pesquisas etnográficas na área do Letramento Acadêmico nos mais variados cursos, ressaltando, também, a importância destas para a contribuição da formação continuada de professores universitários. Portanto, considero pertinente continuarmos nossas pesquisas em demais contextos a fim de refletirmos e aprimorarmos

os métodos de ensino e aprendizagem nas salas de aula das universidades brasileiras, como pretendo prosseguir em nível de doutorado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVÔES, P. M. O Feedback dos professores e o envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 9º ano. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Revista Estudos Linguísticos*. v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-agosto, 2014.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo. Hucitec. 2006 (1ª edição 1979)

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria do romance I. A Estilística*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2003.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London/ New York: Routledge, p.7-15, 2000.

BARTON, D. HAMILTON, H. Local literacies: reading and writing in one community. London:Routledge, 1998.

BARTON, D. Literacy – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BARZOTTO, V. H. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: Regina Lima (Org.). Leitura: Múltiplos Olhares.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BATISTA-SANTOS, D. O.; SILVA, D. H. P. de O. A escrita sob o olhar do aluno no Ensino Médio: representações e reflexões. Revista A Cor das Letras, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 10-26, set.-dez. 2017.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, p. 19- 46, 2005.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: Problemas de Lingüística Geral I. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BORGES, R. M. R. Iniciação científica nas séries iniciais. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (Orgs.). Quanta ciência há no ensino de ciências. São Carlos, SP: EDUFSCAR, p. 25-34, 2008.

BOTELHO, F.G. Habilidades textuais por alunos do CEFET-MT . 2009. Disponível em: <[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/FLAVIA A%20GIRARDO%20BOTELHO.pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/FLAVIA%20GIRARDO%20BOTELHO.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2020

BRITTO, L. P. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2003.

CORRÊA, C. H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Lílian Silva & Ana Moraes (Orgs.). Entre leitores: alunos, professores. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.

CUESTA, H.; KUMAR, S. Practical Data Analysis: a practical guide to obtaining, transforming, exploring, and analysing data using Python, MongoDB, and Apache Spark. Second Edition. [S.l.]: Packt Publishing Ltd, 2016.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 159-177, 2005.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Letramento (s) no Ensino Superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES. 2010. Actas... Braga: Universidade do Minho, CIED, p. 289-300, 2010.

DELCAMBRE, I.; REUTER, D. L. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, p. 225-250, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, p. 695–728, 2005.

DIEB, M. As práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais: características acentuadas em tempos de isolamento/distanciamento social. In: Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões de estudo. V.4, efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas, p. 240-259, 2020.

DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. Quantitative methods; Qualitative Methods. Vol.2. New York: Macmillan. 1990.

FARACO, C. A. Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p.357-369. 2ª parte. 2011.

\_\_\_\_\_. Reescrita, dialogismo e etnografia. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p.463-4, 2013.

\_\_\_\_\_. A leitura representada nos diários de campo. Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. n. 41, p. 36-48, set. 2003.

\_\_\_\_\_. Writing teaching and research: academic literacy and ethnography. Revista do GEL, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. Pensares em Revista, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

\_\_\_\_\_. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. ActaScientiarum.Language and Culture, 32 (2). p. 215-224, 2010.

\_\_\_\_\_. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Acta. Sci. Lang. Cult. Maringá, v.30, n.2, p. 177 – 187, 2008.

\_\_\_\_\_. “Hidden Features” and “Overt Instruction” in academic literacy practices: a case study in engineering. \_\_\_\_\_. Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice. Local: Editora, p. 75-85, 2016.

FISCHER, A. CARVALHO, E.P. Resignificação identitária e processos de letramentos de alunos do PROEJA. Eja em Debate. Ano 2, n.2. 2013.

FLOTTUM, K. VOLD. E. O ethos autoatribuído de autores (alunos doutorandos) no discurso científico. In: RINC, FANNY; BOCH, FRANÇOISE; ASSIS, JULIANA ALVES. Letramento e formação universitária. 1ª ed. campinas: Mercado de Letras, p.57-95, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FUZA, A. F. *A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico científicas*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

IVANIC, R. *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. *Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ*. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 30, p. 105 – 122, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9385>. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9385>. Acesso em: 13 mar. 2021

GOODY, J.; WATT, I. *The consequences of literacy*. In: GOODY, J. (Ed.) *Literacy in traditional societies*. NY: Cambridge University Press. p. 27-68, 1968.

GOODY, J. *The domestication of the savage mind*. 1977. NY: Cambridge University Press.

HILDYARD, A. OLSON, D. *Literacy and the specialization of language*. Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

HENDERSON, R.; HIRST, E. *Reframing academic literacy: Reexamining a short course for “disadvantaged” tertiary students*. *Englishteaching: practiceand critique*, p.25-38, 2006.

HYLAND, K. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In: CANDLIN, C.; HYLAND, K. (Ed.). Writing texts, processes and practices. London: Longman, p. 99-121, 1999.

\_\_\_\_\_. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. English for Specific Purposes, Kidlington, Oxford, v. 20, n. 3, p. 207-226, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse. Cambridge University Press, 2012.

HOFFNAGEL, J. C. Gêneros discursivos e a universidade. In: \_\_\_\_\_. Temas em antropologia e linguística. Recife: Bagaço, p. 273-282, 2010.

IVANIČ, R. Writing And identity: the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

\_\_\_\_\_. Discourses of writing and learning to write. Language and Education, Abingdon, Oxon, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JUCHUM, M. Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies. Everyday practices and classroom learning. Berkshire: McGraw Hill- Open University, 2007

LEA, M. R., & STREET, B. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. Theory into Practice, 45(4), p. 368-377, 2006.

\_\_\_\_\_. Student writing in higher education: an academic literacies approach. UK Studies in Higher Education, 23(2), p. 157-172, 1998.

LEA, M. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*. Dec. 29(6), p. 739-756, 2004.

LILLIS, T. *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001, 196p.

\_\_\_\_\_. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), p.192-207, 2003.

\_\_\_\_\_. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. *Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research*. *Written Communication*, v. 25, p. 353-388, 2008.

\_\_\_\_\_. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 209-225, 2003.

KRISTEVA, J. (1967). A palavra, o diálogo e o romance. In: \_\_\_\_\_. (1969). *Introdução à semiótica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. Ed. Revista Aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publ., 1996.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy: In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, Ch 16, p.317-336, 2009.

OLIVEIRA, A. R. de, VALIM, B. M. F., COSTA, C. L. S. P., & VALIM, L. M. F. Letramento acadêmico e posicionamento autoral em artigos científicos: contribuições para o ensino do gênero. *Acta Scientiarum. Education*, 41(1), 2019.

OLIVEIRA, S de F. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ORLANDI, E. *Intepretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis. Vozes. 1996.

PIETRI, E. de. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 2, p. 283-297, 2007.

REUTNER, Ú. (2016). De nobis ipsis silemus? As marcas de pessoa em artigo científico. (D. L. D. I. Rodrigues, Trad.). In J. Assis, F. Boch, & F. Rinck (Orgs.), *Letramento e formação universitária* (p. 251-282). Campinas, SP: Mercado de Letras.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B. V.; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing across the Curriculum": Approaches across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). *Genre in a Changing World*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor, p. 395-423, 2009.

SALGADO, L. S.; MUNIZ Jr., J. S. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 87-102, 1º semestre 2011.

SILVA, J. Q. G.; GOMIDE, R. O. M. Posicionamentos identitários em práticas de escrita da esfera acadêmica. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 219-240, 2013.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. 1981. Harvard University Press.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. *Academic Literacies*. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. London: John Benjamins Publishing Company, p. 193-199, 2000.

\_\_\_\_\_. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez, 2010

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out. 2003. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez de 2009.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n 2, p.77-91, 2003.

SOUZA, M; BASSETTO, L. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

SOUZA, K. C; OLIVEIRA, A. R. de. Práticas de escrita acadêmica: personalidade e impessoalidade em questão. Simpósio AT071, Porto de Galinhas – PE, 2019, p. 3231-3238. Disponível em: < <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-0910-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SWALES, J. M. *Genre analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Research genres*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar que... Léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas, In: RINC, FANNY; BOCH, FRANÇOISE; ASSIS, JULIANA ALVES. *Letramento e formação universitária*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, p.129-162, 2015.

VASCONCELOS, E da C. C; BRISOLLA, S.N. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. *Cadernos Pagu*. No. 32. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON-GECEO, Karen Ann. *Etnografia no ESL: Definindo os fundamentos*. Tradução. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 22. No. 4. Dezembro, 1988.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore Koch et al. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto, 2005.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Vóvio, Claudia.; Sito, Luanda.; De Grande, Paula. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, p.71-95, 2010.

## ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS DESAFIOS DO FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área B. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Leticia Silveira			
6. CPF: 096.214.956-01	7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Romualdo Villari, 541 JARDIM IPANEMA SAO CARLOS SAO PAULO 13563651		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 16988590076	10. Outro Telefone:	11. Email: leticiasilveiramz@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>24 / 10 / 19</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	
15. Telefone: (16) 3351-8351	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>PROF. DR. MARIA DE JESUS DUTRA DOS REIS</u> Diretora CECH - UFSCar		CPF: <u>243.930.611-87</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora do CECH</u>		 Prof. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis Diretora CECH - UFSCar Assinatura	
Data: <u>24 OUT 2019</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

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

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos alunos no que diz respeito à construção de uma posição autoral, e buscar reflexões acerca de questões envolvendo práticas de letramento de alunos do terceiro ano do curso de Linguística. Para tanto, é importante que você seja o mais exato possível ao responder o questionário abaixo.

### 1) IDENTIFICAÇÃO

RA: \_\_\_\_\_  
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
Idade: \_\_\_\_\_  
Cor/etnia: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena Outra: \_\_\_\_\_  
Sua renda mensal (aproximadamente): \_\_\_\_\_  
Qual o nível de escolaridade de sua **mãe**?  
( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Médio completo  
( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Superior incompleto  
( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Superior completo  
Qual o nível de escolaridade de seu **pai**?  
( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Médio completo  
( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Superior incompleto  
( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Superior completo

### 2) FORMAÇÃO ESCOLAR

Com que idade finalizou o Ensino Médio? \_\_\_\_\_  
Qual o curso realizado no Ensino Médio?  
( ) Educação Geral ( ) Supletivo ( ) Profissionalizante ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_  
No Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª) você estudou em escola:  
( ) Pública Municipal ( ) Pública Estadual ( ) Particular  
No Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª) com que frequência (de 1 à 5, sendo o 1 "menos frequente" e 5 "mais frequente") você realizava atividades de escrita?  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5  
Quais os gêneros textuais mais solicitados pelos professores neste período escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quando você chegou na universidade após o ensino médio, se sentiu familiarizado com a escrita dos gêneros acadêmicos? Comente.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3) NO PERÍODO ATUAL DA SUA VIDA

Com que frequência (de 1 à 5, sendo 1 "menos frequente" e 5 "mais frequente") você realiza atividades de escrita na universidade?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

Você desenvolveu ou desenvolve pesquisa de Iniciação Científica?

( ) Sim ( ) Não

Você possui algum texto científico publicado em revista ou livro?

( ) Sim ( ) Não

Com relação às práticas de letramento em sua vida acadêmica até agora, assinale a alternativa mais próxima a sua realidade:

- A. ( ) Não possuo nenhuma dificuldade com as atividades de escrita e leitura. Sinto-me familiarizado com os modos de ler e escrever textos na universidade.  
B. ( ) Não possuo nenhuma dificuldade com as atividades de escrita. Mas **não** me sinto familiarizado com os modos de ler textos na universidade.  
C. ( ) Não possuo nenhuma dificuldade com as atividades de leitura. Mas **não** me sinto familiarizado com os modos de escrever textos na universidade.  
D. ( ) Possuo dificuldades em escrever e ler textos na universidade. Gostaria de melhorar meu desempenho nestas atividades.

Caso tenha assinalado as questões B, C ou D, marque as opções abaixo (quantas quiser):

- ( ) Não me acostumo com a leitura de textos científicos pois tenho dificuldades com os termos. Logo, minha escrita é prejudicada.  
( ) Não tenho prática na escrita de textos científicos, por isso demoro para realizar as atividades de escrita pedidas pelos professores.  
( ) Consigo somente produzir textos de alguns gêneros científicos (que são: monografia, dissertação, tese, artigo científico, projeto de pesquisa), enquanto outros não consigo dominar.  
( ) Tenho dificuldade em acompanhar as aulas e sempre tenho que buscar material adicional.  
( ) Nem sempre possuo acesso aos materiais de estudo ou poder aquisitivo para adquiri-los

Caso *queira* adicionar observações no que diz respeito às questões anteriores, registre abaixo:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Obrigada pela participação! Ela é muito importante para o andamento da pesquisa, que contribui com a escrita dos estudantes na universidade. Até já!*

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa — ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DOS DESAFIOS DO FAZER CIENTÍFICO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR que está sob a responsabilidade da pesquisadora Leticia Silveira, domiciliada na Avenida Romualdo Villani, número 541, Jardim Ipanema, São Carlos-SP – Telefone (16) 98859-0076 (inclusive ligações a cobrar) e e-mail leticiasilveiramz@gmail.com e está sob a orientação do professor doutor Luiz André Neves de Brito, e-mail luizandrenevesdebrito@gmail.com. Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Propomos nesta pesquisa um estudo acerca das práticas de letramento acadêmico de alunos do terceiro ano do curso de Linguística em uma universidade pública no interior de São Paulo. Para tanto, buscamos investigar os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos alunos no que diz respeito à construção de uma posição autoral e refletir possíveis questões acerca de trabalhos produzidos em uma disciplina de laboratório, no qual os alunos deverão produzir o projeto de trabalho de conclusão de curso. Consideramos que a entrada e permanência na comunidade acadêmica são acompanhadas por uma fase de confronto com os desafios encontrados no contato com a atividade de ler e escrever textos acadêmicos. Para isso, os sujeitos serão acompanhados durante um semestre letivo, período em que o pesquisador observará as aulas da disciplina obrigatória e a realização das atividades demandadas pelos sujeitos e, eventualmente, fará entrevistas aos sujeitos. Oferece o risco de provocar eventual desconforto e/ou constrangimento aos participantes que serão convidados a falarem sobre suas experiências de escrita acadêmica, além de terem parte de suas rotinas observadas. Para amenizar tais incômodos, informamos que os sujeitos têm autonomia para responder apenas às perguntas que lhes pareçam razoáveis. Por outro lado, os sujeitos também serão beneficiados com a produção de conhecimentos úteis para reconfiguração dos métodos de ensino de escrita na universidade, além de adquirirem consciência sobre a importância da reescrita e as especificidades da escrita científica, ocasionando na melhoria de suas práticas de letramento (leitura de textos científicos, escrita de artigos e trabalhos de conclusão de curso, apresentação de seminários). Além disso, as observações serão restritas aos espaços da universidade, tais como: salas de aula, laboratórios, bibliotecas. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os

responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações em áudio, questionários, entrevistas, diários) ficarão armazenados nos computadores pessoais da pesquisadora principal, Leticia Silveira, sob sua responsabilidade, no endereço acima informado. O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO  
(A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo — ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS NO FAZER CIENTÍFICO, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade

São Carlos, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_