

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Amy Lee**

**“PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE  
ESTÁ ESCRITO”: DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS  
ACADÊMICOS EM INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE  
QUÍMICA**

Santa Maria, RS

2019



Amy Lee

**“PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ  
ESCRITO” : DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS  
EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE QUÍMICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Letras.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth

Santa Maria, RS,

2019

Lee, Amy Graham

"PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ  
ESCRITO": DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM  
INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE QUÍMICA / Amy  
Graham Lee.- 2019.

183 p.; 30 cm

Orientador: Désirée Motta-Roth  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2019

1. Letramentos Acadêmicos 2. Participação Periférica  
Legítima 3. Ensino e Aprendizagem de Escrita Acadêmica 4.  
Ensino Superior I. Motta-Roth, Désirée II. Título.

Amy Graham Lee

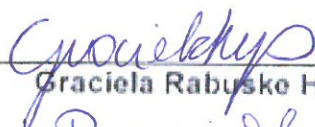
**"PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ  
ESCRITO": DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS  
EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE QUÍMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

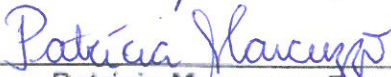
Aprovado em 22 de agosto de 2019:



Désirée Motta Roth, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)



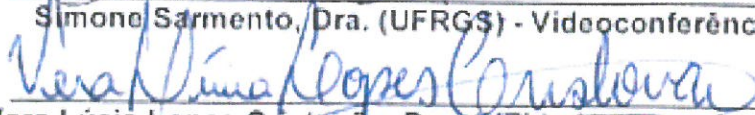
Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)



Patrícia Marcuzzo, Dra. (UFSM)



Simone Sarmiento, Dra. (UFRGS) - Videoconferência



Vera Lúcia Lopes Cristovão, Dra. (UEL) - Videoconferência

Santa Maria, RS

2019



## AGRADECIMENTOS

*A Deus por guiar meu caminho e me dar as forças para seguir.*

*À minha mãe pelo apoio emocional e encorajamento constante. Aos meus filhos Nicolas, Sofia e Luca, por compreenderem os momentos em que a rotina de trabalho me deixava sobrecarregada e por aprender a me entender melhor nessa trajetória. Ao Rudimar por sua paciência e apoio, por me ouvir e me oferecer um porto seguro.*

*À Professora Désirée Motta Roth, a melhor orientadora do mundo, por sua perspicácia e acolhimento e por nunca me deixar desencorajar. Aos Professores Graciela Rabuske Hendges, Patrícia Marcuzzo, Simone Sarmento, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Félix Soares, Francieli Matzenbacher Pinton, Helena Vitalina Selbach e Susana Cristina dos Reis por suas leituras atenciosas e valiosas contribuições ao trabalho. Aos professores dos PPG em Química, Bioquímica e Farmácia que abriram suas portas e contribuíram com suas experiências. Somos privilegiados por termos professores dedicados às suas comunidades acadêmicas e engajados em melhorias concretas e interdisciplinares para a sociedade.*

*À equipe do PPGL, com um carinho especial à Hellen Reis de Mello e a Fabrícia lansen, por me salvarem mais que uma vez com sua atenção.*

*Aos colegas da Secretaria de Apoio Internacional da UFSM, Daniela do Canto, Ariane Rossi, Bruna Denkin, Leonardo Nunes e Ana Paula Perlin por me ouvirem muito, pelas sessões diárias de dúvidas de português e, principalmente, pelo companheirismo. Aos Professores Érico M. M. Flores e Paola de Azevedo Mello por seu apoio e insights tanto em relação ao PPGQ quanto em outras frentes institucionais.*

*Aos colegas do LABLER e do PPGL Helena Selbach, Ana Carvalho Schmidt, Betyna Preischartt, Fernanda Ziegler, Anelise Scherer, Raquel Bevilaqua, Gabriela Rempel, Rossana Rossi, Amanda Pretto, Amanda Radunz, Karina Costantin, Thales Cardoso, Mauren de Souza, Victor Milani, Daiane Kummer, Cris Florek, Janete Arnt, Máisa Brum e Vanessa Trivisiol pelo companheirismo, pelo espírito de colaboração e pelo acolhimento.*

*Aos muitos alunos de inglês e colegas professores de inglês. Essa lista é grande demais para mencionar todos aqui, mas tenho um carinho por cada um e pelas muitas conversas que tivemos sobre este projeto e os projetos das comunidades de prática de vocês. À Ani Mainardi e a Carla Cargnelutti por terem confiança em mim desde minha chegada à Santa Maria, por serem minha primeira CdP profissional e por sua amizade. Ao Luis Guilherme e sua família por sempre me incentivarem a seguir com os estudos e pelo apoio com as crianças ao longo da elaboração da tese.*





*The action of seeking partnerships creates reactions often of equal or greater force propelling the agents in creative directions.*

*(Lowry, 2015, p. 37)*



## RESUMO

### “PORQUE NÃO É O ESCREVER EM SI, É VER COMO É QUE ESTÁ ESCRITO”: DISCURSOS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE QUÍMICA

AUTORA: Amy Graham Lee  
ORIENTADORA: Désirée Motta-Roth

Embora tenha uma longa história de produção de conhecimento na área de Letramentos Acadêmicos (LA) no Brasil, Ferreira e Stella (2018, p. 17) apontam que a produção de pesquisas em universidades brasileiras sobre o ensino e aprendizagem de escrita para fins acadêmicos ainda é uma ação negligenciada. Considerando o aumento na cobrança para publicações e internacionalização e a necessidade de fundamentar práticas pedagógicas para a produção textual em resultados de pesquisa em cada um dos diferentes contextos disciplinares (MOTTA-ROTH, 2013, p. 12), este estudo visa explorar as práticas de letramento acadêmico (LA) em inglês e sua aprendizagem em um programa de pós-graduação bem-conceituado que apresenta alta produtividade de publicação internacional em inglês, o Programa de Pós-graduação em Química da UFSM (PPGQ). Para esse objetivo, propomos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais práticas de LA em inglês são mais valorizadas pelos professores, tanto para sua própria produção como para a produção de seus estudantes, e por quê? 2) Como os professores desenvolveram seus LA em inglês e quais aspectos apresentam maior grau de dificuldade para eles? 3) Quais dinâmicas de coautoria e/ou abordagens pedagógicas utilizam para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes e em quais aspectos de escrita os estudantes apresentam maior grau de dificuldade? O quadro teórico adotado é interdisciplinar ao combinar a Sociorretórica (BAZERMAN, 2007; BAWARSHI; REIFF, 2013), os LA (LEA; STREET 1998, IVANIC 1998) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). Também são tomadas como referências os conceitos de Comunidades de Prática (CdP) e Participação Periférica Legítima (PPL) (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Usando dados gerados num questionário semiestruturado e entrevistas qualitativas, analisamos criticamente os discursos dos professores, explorando se a aprendizagem de habilidades, competências e condições discursivas envolvidas nos LA em inglês é mediada pela PPL em uma comunidade estruturada para dar acesso crescente a novos membros e formá-los para participar de forma plena na comunidade. Argumentamos que a CdP estudada demonstra graus variáveis de PPL dos estudantes. Professores que relatam um maior grau de PPL junto a uma rede colaborativa para escrita e revisão entre seus alunos também relatam menos dificuldades no desenvolvimento dos LA de seus alunos. Por outro lado, mesmo quando exista maior grau de PPL, constatamos a necessidade de abordagens pedagógicas capazes de subsidiar a PPL existente. O discurso dos professores revela uma tensão dialética em que, por um lado, a escrita científica é caracterizada como fácil e, por outro lado, a escrita de artigos é retratada como difícil e os professores reportam que seus alunos apresentam muitas dificuldades. Argumentamos que essa tensão está ligada, na maior parte dos relatos, a uma abordagem pedagógica alinhada com a noção de os LA serem habilidades cognitivas adquiridas por meio de conhecimento tácito e não pelo ensino explícito dentro de uma perspectiva de LA como práticas sociais. Nesse sentido, recomendamos a criação de redes colaborativas na CdP e a introdução de uma abordagem pedagógica transformativa e colaborativa que permita que o aluno se identifique como autor dentro da comunidade, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero que os constituem.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos. Participação Periférica Legítima. Ensino e Aprendizagem de Escrita Acadêmica.



## ABSTRACT

### “BECAUSE IT’S NOT THE WRITING ITSELF, IT’S SEEING HOW IT’S WRITTEN”: DISCOURSES ABOUT ACADEMIC LITERACIES IN ENGLISH IN A COMMUNITY OF PRACTICE IN CHEMISTRY

AUTHOR: Amy Graham Lee  
ADVISOR: Dr. Désirée Motta-Roth

Although there is a long history of research in the area of Academic Literacies in Brazil, Ferreira e Stella (2018, p. 17) affirm that studies on learning and teaching writing for academic purposes in Brazilian universities is still a neglected action. Considering the increased exigence to publish internationally and the need to ground pedagogical practices for writing in results from research in each of the different disciplinary contexts (MOTTA-ROTH, 2013, p. 12), this study aims to explore academic literacy practices in English and their development in a highly-ranked graduate program that presents high productivity in international publications in English, the Graduate Program in Chemistry at UFSM. Toward that end, we propose the following research questions: 1) which academic literacy practices are most valued by the professors, both in terms of their own practices and those of their students, and why? 2) how did the professors develop their own academic literacies and which aspects present the greatest level of difficulty for them? 3) what dynamics of coauthorship and/or pedagogic approaches do the professors adopt and which aspects of writing present the greatest level of difficulty for their students? The interdisciplinary theoretical framework combines Genre Studies (BAZERMAN, 2007; BAWARSHI; REIFF, 2013), Academic Literacies (LEA; STREET 1998, IVANIC 1998) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003), as well as the concepts of Communities of Practice and Legitimate Peripheral Participation (LPP) (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Using data generated from a semistructured questionnaire and qualitative interviews, we analyzed the discourses of the professors, exploring whether the development of skills, competencies and discursive conditions involved in academic literacies in English is mediated by LPP in a community structured to provide increasing access to new members and capacitate them to participate fully in the community. We argue that the community studied demonstrates variable degrees of student LPP. Professors who report a greater degree of LPP along with a network for collaborating on writing and revising among the students also report less difficulty in the development of the students' academic literacies. On the other hand, even when a greater degree of LPP is observed, we detect the need for pedagogical approaches that could supplement the existing LPP. The professors' discourse reveals a dialectical tension, where, on the one hand, scientific writing is portrayed as easy and, on the other hand, writing articles is characterized as difficult and the professors report that students encounter great difficulty. We argue that this tension is related, in most of the accounts, to a pedagogical approach in line with the notion of academic literacies as cognitive skills acquired through tacit knowledge, rather than through explicit teaching within a perspective of academic literacies as social practices. In this sense, we recommend the creation of collaborative networks in the community and the introduction of a collaborative and transformative pedagogical approach that will allow students to identify as authors within the community, viewing academic literacies as social actions and developing a critical eye toward the texts and genre systems that constitute them.

**Keywords:** Academic Literacies. Legitimate Peripheral Participation. Teaching and Learning of Academic Writing.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Modelo Linguístico de Halliday.....  | 42  |
| Figura 2 – Modelo Tridimensional do Discurso.....   | 45  |
| Figura 3 – Níveis diferentes de comunidades disciplinares.....                              | 56  |
| Figura 4 – Aspectos envolvidos em uma CdP.....  | 59  |
| Figura 5 – Aspectos envolvidos na participação periférica legítima.....                     | 60  |
| Figura 6 – Aspectos de Práticas de LA para o Desenvolvimento do Roteiro de Entrevistas..... | 92  |
| Figura 7 – Principais dificuldades de escrita de estudantes da CdP.....                     | 127 |





## LISTA DE TABELAS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tabela 1 – | Número de publicações em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Medicina Veterinária nos últimos 3 anos..... | 79  |
| Tabela 2 – | Número de trabalhos em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Engenharia Elétrica nos últimos 3 anos .....   | 80  |
| Tabela 3 – | Número de publicações em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Química nos últimos 3 anos.....              | 80  |
| Tabela 4 – | Conceito Capes e Produção Científica em Inglês dos PPGs nos últimos 3 anos.....   | 81  |
| Tabela 5 – | Professores Entrevistados.....  | 83  |
| Tabela 6 – | Nota De Relevância dos Gêneros Acadêmicos.....  | 99  |
| Tabela 7 – | Comparação das duas escalas de avaliação das Formas de Aprendizagem.....  | 102 |
| Tabela 8 – | Avaliação de “Resultado Gerado” das formas de aprendizagem de cada professor.....   | 104 |
| Tabela 9 – | Avaliação de “Vivência” das formas de aprendizagem de cada professor.....   | 105 |



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Práticas de Letramento observáveis e não observáveis.....   | 63  |
| Quadro 2 – Item n. 1 do Questionário.....  | 87  |
| Quadro 3 – Item n. 2 do Questionário.....  | 88  |
| Quadro 4 – Item n. 3 do Questionário.....  | 89  |
| Quadro 5 – Roteiro de Entrevista.....  | 93  |
| Quadro 6 – Formas de aprendizagem avaliadas.....   | 101 |
| Quadro 7 – Representação de professor e estudante na descrição da divisão de papéis na coautoria de artigos..... | 135 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ACG     | Análise Crítica do Discurso   |
| CdP     | Comunidade de Prática   |
| FILI    | Falantes de Inglês como Língua Internacional                            |
| IFA     | Inglês para Fins Acadêmicos   |
| ILI     | Inglês como Língua Internacional  |
| LA      | Letramentos Acadêmicos  |
| LABLER  | Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação                   |
| LSF     | Linguística Sistêmica-Funcional   |
| PPGEE   | Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica da UFSM                |
| PPGMV   | Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária da UFSM               |
| PPGQ    | Programa de Pós-graduação em Química da UFSM                            |
| PPL     | Participação Periférica Legítima  |
| PQ/CNPq | Pesquisador com Bolsa de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa |
| QU      | Química   |
| UFSM    | Universidade Federal de Santa Maria                                     |
| WAD     | Writing across the Disciplines  |



## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 29 |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....  | 39 |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ESCRITA E LETRAMENTOS<br>ACADÊMICOS .....  | 39 |
| <b>2.1.1 Introdução ao paradigma de linguagem e escrita como práticas<br/>sociohistóricas situadas no contexto de escrita acadêmica</b> ..... | 39 |
| <b>2.1.2 Análise Crítica do Discurso (ACD)</b> .....  | 44 |
| <b>2.1.3 Estudos de gênero contemporâneos</b> .....   | 47 |
| <b>2.1.4 Letramentos Acadêmicos (LA)</b> .....  | 51 |
| 2.2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS PARA O CONTEXTO DO ENSINO E<br>APRENDIZAGEM DE LA .....  | 55 |
| <b>2.2.1 Comunidades Disciplinares, Comunidades de Prática (CdP) e<br/>Participação Periférica Legítima (PPL)</b> .....                       | 55 |
| <b>2.2.2 Práticas e Eventos de Letramento</b> .....   | 61 |
| 2.3 PESQUISAS ACERCA DO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO<br>DE LA EM CONTEXTOS DE ENSINO SUPERIOR .....                                 | 64 |
| <b>2.3.1. Desafios na publicação de textos em inglês como uma língua<br/>internacional</b> .....  | 68 |
| <b>2.3.2 Estudos de Inglês para Fins Acadêmicos</b> .....   | 69 |
| <b>2.3.3 Abordagens pedagógicas de LA</b> .....   | 71 |
| <b>2.3.4 Abordagens de Writing across the Disciplines (WAD)</b> .....   | 72 |
| <b>2.3.5 Estudos de práticas pedagógicas adotando elementos de diferentes<br/>linhas teóricas</b> .....                                       | 74 |
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....   | 77 |
| 3.1 UNIVERSO DE PESQUISA.....   | 77 |
| 3.2 CORPUS .....  | 81 |
| <b>3.2.1 Perfil da CdP e dos professores participantes</b> .....  | 82 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS.....   | 84 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>3.3.1 Perguntas para os participantes</b> .....   | 85  |
| <b>3.3.2 Questionário</b> .....  | 87  |
| <b>3.3.3 Entrevista</b> .....  | 90  |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....   | 97  |
| 4.1 QUESTIONÁRIO .....   | 97  |
| <b>4.1.1 Práticas de Letramento</b> .....  | 98  |
| <i>4.1.1.1 Relevância atribuída aos gêneros</i> .....  | 98  |
| <b>4.1.2 Formas de aprendizagem e ensino de LA</b> .....   | 100 |
| <i>4.1.2.1 Formas de Aprendizagem</i> .....  | 100 |
| <i>4.1.2.2 Formas de Aprendizagem – Análise de perfis individuais</i> .....  | 104 |
| <i>4.1.2.3 Análise das respostas discursivas para formas de aprendizagem</i> .....   | 107 |
| <i>4.1.2.3.1 Acesso</i> .....  | 107 |
| <i>4.1.2.3.2 A Tese da “déficit de habilidades” versus a aprendizagem por meio da PPL</i>  | 107 |
| <b>4.1.3 Conclusão dos resultados do questionário</b> .....  | 110 |
| <i>4.1.3.1 Síntese dos Resultados sobre Práticas de Letramento em Inglês e Formas de Aprendizagem e Ensino de LA em Inglês</i> ..... | 110 |
| <i>4.1.3.2 Questionamentos levantados a serem abordados nas entrevistas</i> .....  | 111 |
| 4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTA .....  | 112 |
| <b>4.2.1 Introdução às trajetórias dos professores e os relatos sobre suas próprias práticas de LA</b> .....                         | 113 |
| <b>4.2.2 O discurso da escrita científica fácil</b> .....  | 118 |
| <b>4.2.3 Dificuldades de escrita dos estudantes</b> .....  | 126 |
| <b>4.2.4 Reflexões sobre PPL e coautoria em torno dos papéis de professor e estudante na escrita de artigos científicos</b> .....    | 133 |
| <i>4.2.4.1 Abordagem de Participação Restrita</i> .....  | 133 |
| <i>4.2.4.2 Abordagem de Participação Extensiva</i> .....   | 138 |
| <b>4.2.5 Abordagens pedagógicas na mentoria dos LA</b> .....   | 142 |
| <b>4.2.6 Diretrizes para uma Iniciativa Pedagógica Colaborativa em LA</b> .....  | 147 |



|   |     |
|---|-----|
| <i>4.2.6.1 Primeiro Pilar Proposto para Iniciativas Pedagógicas: Enfoque na Leitura a partir de uma perspectiva de Letramento Crítico</i> ..... | 149 |
| <i>4.2.6.2 Segundo Pilar Proposto para Iniciativas Pedagógicas: Colaboração entre Profissionais em LA e Química</i> .....                       | 153 |
| <b>5 CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES</b> .....  | 159 |
| <b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 169 |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....  | 179 |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ESTUDO PILOTO</b> .....   | 183 |
| <b>APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA</b> .....  | 188 |



## 1 INTRODUÇÃO

A participação na rede internacional de produção de conhecimento depende de competências de produção e consumo de textos em língua inglesa, uma vez que a comunicação científica se dá essencialmente por meio da publicação de trabalhos em periódicos internacionais, a maioria em inglês (JENKINS, 2017). Portanto, no contexto do ensino superior e da pesquisa científica no Brasil, o ensino e aprendizagem das habilidades envolvidas na leitura e escrita acadêmicas em língua inglesa têm recebido crescente atenção.

Estudos de Letramentos Acadêmicos (LA) (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; VAN DE POEL; GASIOREK, 2012; FISCHER, 2010; BAWARSHI; REIFF, 2013), definidos, em termos amplos, como a produção, distribuição e consumo de textos escritos no contexto acadêmico, têm demonstrado que o desenvolvimento das habilidades envolvidas nos LA ocorrem por meio da orientação do estudante para o contexto da comunidade acadêmica em que se insere, mediante a observação das práticas sociais e discursivas da disciplina, das práticas profissionais e técnicas, de conceitos e atitudes mais e menos consensuais na área, e de sua participação nessas instâncias junto a membros mais experientes. Consoante a isso, estudos em comunidades de prática (CdP) acadêmicas, que são comunidades acadêmicas que formam ao longo do tempo pelo engajamento contínuo em atividades compartilhadas, têm mostrado que os LA são desenvolvidos por meio da interação mediada pela leitura e pela escrita, na medida em que os estudantes se apropriam de tecnologias semióticas para interagir com o contexto social e participar na produção de conhecimento em comunidades acadêmicas específicas (SOARES, 1999). Uma vez que o conhecimento científico é produzido, reproduzido e desafiado por meio de práticas sociais constituídas discursivamente, a participação efetiva nessas práticas dentro de comunidades específicas permite a atuação efetiva no universo da ciência e a compreensão não só dos conteúdos materiais, mas também das identidades e relações sociais envolvidas nos discursos da ciência em diferentes contextos disciplinares (MOTTA-ROTH, 2013, p. 9).

Embora tenha uma longa história no Brasil de produção de conhecimento sobre LA, Ferreira e Stella (2018, p. 17) apontam que a produção de pesquisas em universidades brasileiras sobre o ensino e aprendizagem de escrita para fins

acadêmicos ainda é uma ação negligenciada. Considerando o aumento na cobrança para publicações e internacionalização e a necessidade de fundamentar práticas pedagógicas para a escrita em resultados de pesquisa em cada um dos diferentes contextos disciplinares (MOTTA-ROTH, 2013, p. 12), este estudo visa somar ao corpo de dados sobre as práticas de LA em inglês e sua aprendizagem em um programa de pós-graduação bem-conceituado que apresenta alta produtividade de publicação internacional em inglês, o Programa de Pós-graduação em Química da UFSM (PPGQ).

Este estudo insere-se em um projeto guarda-chuva intitulado Letramentos acadêmicos/científicos e participação periférica legítima (PPL) na produção de conhecimento (MOTTA-ROTH, 2013<sup>1</sup>) que se inscreve na linha de pesquisa Linguagem no contexto social, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, associada ao GRPesq/CNPq Linguagem como prática social. Esse grupo atua por meio do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER) e tem se dedicado, desde 1997, à investigação de práticas de letramentos acadêmicos em diferentes áreas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MOTTA-ROTH, 2013) e ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) informadas por dados de pesquisa.

O projeto guarda-chuva visa à análise e interpretação das práticas sociais de LA em contextos acadêmicos específicos, com foco nas práticas discursivas de produção de conhecimento. Também busca elucidar o modo como as habilidades e competências discursivas são desenvolvidas por meio da participação periférica legítima (PPL), isto é, a aprendizagem situada em que novatos iniciam na periferia dessas comunidades e, por meio de engajamento nas práticas, interação e colaboração com os membros da comunidade, inclusive com os membros mais experientes, desenvolvem as habilidades e conhecimentos necessários para uma atuação plena na comunidade. O projeto tem explorado variadas CdPs acadêmicas, tais como Letras (PREISCHARDT, 2015; ZIEGLER, 2015; SCHMIDT, 2016), Publicidade e Propaganda (REMPEL, 2015), Ensino de Artes Visuais (SCHERER, 2017) e Robótica (SELBACH, 2019).

Este estudo busca contribuir ao projeto guarda-chuva por meio da exploração

---

1 O projeto guarda-chuva, registro CNPq-PQ nº 309668/2013-1, tem aprovação no Comitê de Ética da UFSM (registro CAAEE: 21033613.2.0000.5346).

dos LA do PPGQ. Investigamos as habilidades e competências envolvidas nos LA em inglês dessa CdP e o modo como a PPL se desenvolve para dar acesso crescente a novos membros e formá-los para participar de forma plena na comunidade como escritores expertos. O objetivo geral do estudo é analisar criticamente os discursos de professores de uma CdP acadêmica que apresenta alta produtividade na publicação científica sobre os LA em inglês como língua internacional (ILI) e sua aprendizagem. Os objetivos específicos são:

1. Interpretar e explicar os discursos dos professores da CdP sobre suas próprias práticas de LA em língua inglesa, assim como as de seus estudantes, explorando: i) quais práticas e gêneros são mais valorizados pela CdP; e ii) quais aspectos de escrita apresentam mais dificuldade;

2. Interpretar e explicar os discursos dos professores da CdP sobre o desenvolvimento e aprendizagem dessas práticas na CdP, considerando formas de ensino e aprendizagem, incluindo práticas de PPL, coautoria e mentoria.

Esses objetivos desdobram-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais práticas de LA em inglês são mais valorizadas pelos professores, tanto para sua própria produção como para a produção de seus estudantes, e por quê?

Essa pergunta objetiva um mapeamento do sistema de gêneros da CdP, levantando as práticas e gêneros nos quais os estudantes e os professores se engajam.

2) Como os professores desenvolveram seus LA em inglês e quais aspectos apresentam maior grau de dificuldade para eles?

Essa pergunta visa uma exploração das trajetórias de LA de cada um dos professores.

3) Quais dinâmicas de coautoria e/ou abordagens pedagógicas utilizam para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes e em quais aspectos de escrita os

estudantes apresentam maior grau de dificuldade?

A terceira pergunta objetiva explorar como ensinam e aprendem as práticas de LA, levantando abordagens pedagógicas usadas pelos professores além de dinâmicas de coautoria e processos de PPL. Também visa uma exploração das experiências dos professores em relação às dificuldades enfrentadas nesses processos. Por meio dessas 3 perguntas, visamos refletir sobre o que precisam para avançar o desenvolvimento de produção textual acadêmica, não somente para os membros novatos dessa CdP, como também para os membros mais experientes.

O quadro teórico interdisciplinar é embasado na Sociorretórica (BAZERMAN, 2007; BAWARSHI & REIFF, 2013), os LA (LEA E STREET 1998, IVANIC 1998) e a ACD (FAIRCLOUGH, 2003). Também são tomadas como referências os conceitos de CdP e PPL (LAVE; WENGER, 1991). Em conjunto, esses enquadres analíticos nos permitem investigar e interpretar as formas de representação de conhecimentos, crenças, relações sociais e identidades presentes no discurso dos professores da CdP acerca de suas próprias práticas de LA em inglês, assim como as de seus estudantes, e acerca do desenvolvimento e aprendizagem dessas práticas.

De acordo com Bazerman (2007), consideramos essas práticas como constituídas por, e constitutivos de, os sistemas de atividade nos quais a CdP se inscreve. Nesse sentido, todo texto representa uma ou mais ações sociais (p. 311). De acordo com Ivanic (1998), buscamos investigar as práticas de LA em termos de serem fenômenos “situados que envolvem pessoas reais, relacionamentos, propósitos, ações, lugares, tempos, circunstâncias, sentimentos, ferramentas e recursos” (p. 65)<sup>2</sup>. Dessa forma, o enfoque analítico é nas dimensões sociais e identitárias relativas às variadas práticas envolvidas nas esferas de atividade acadêmica. Já para explorar as dinâmicas de PPL, buscamos explorar o processo formativo de novos membros, que, de acordo com Hanks (1991) vão gradativamente aprendendo a ter uma participação efetiva nas atividades desse grupo social (p. 16), considerando os tipos de oportunidades proporcionadas aos estudantes, as estruturas existentes para fornecer o acesso aos recursos da comunidade e os tipos de identidade que os participantes desenvolvem como resultado da participação na comunidade (HANEDA, 2005).

---

2 Nesta tese, toda citação direta de um texto originalmente escrito em língua inglesa foi traduzida por mim.

Esses temas são analisados a partir dos discursos dos participantes. Portanto, lançamos mão ao enquadre de Fairclough (2003) em que discursos são “maneiras de representar a experiência com o mundo de uma perspectiva particular—sejam essas experiências os processos, relações e estruturas do mundo material, do mundo ‘mental’ de pensamentos, sentimentos, crenças ou do mundo social” (p. 124). Os discursos de indivíduos diferem de acordo com as suas diferentes ocupações e identidades e suas relações pessoais e sociais. Nesse sentido, buscamos identificar discursos similares e diferentes dos participantes, para levantar reflexões sobre os LA da CdP e com base nessa análise, sugerir diretrizes para a aprendizagem dos LA.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado para gerar dados sobre: i) os gêneros acadêmicos produzidos pelos professores e seus estudantes, assim como a avaliação dos professores sobre a relevância desses; e ii) as formas de aprendizagem dos LA características na CdP e a avaliação dos professores dessas formas. Esse levantamento coletou um apanhado geral das configurações de LA nas CdP e levantou temas de interesse a serem explorados nas entrevistas. A entrevista foi planejada para esclarecer e expandir os dados gerados no questionário, além de seguir o rumo de questões novas levantadas que não haviam sido previstas no questionário. Os temas enfocados na entrevista incluem: as trajetórias de cada professor e o modo como desenvolveram seus LA; as dificuldades de escrita dos professores e seus estudantes; as dinâmicas de escrita em coautoria utilizadas pelos participantes, as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes e o modo como a PPL ocorre na CdP.

Com base nos dados gerados, argumentamos que a CdP estudada demonstra graus variáveis de PPL dos estudantes. Professores que relatam um maior grau de PPL junto a uma rede colaborativa para escrita e revisão entre os estudantes do professor também relatam menos dificuldades no processo de coautoria e no desenvolvimento dos LA dos estudantes. Por outro lado, mesmo quando contam com maior grau de PPL, constatamos a necessidade de abordagens pedagógicas capazes de complementar e subsidiar a PPL existente. O discurso dos professores revela uma tensão dialética em que, por um lado, os professores caracterizam a escrita científica como fácil e, por outro lado, descrevem a escrita de

artigos como difícil e afirmam que os estudantes apresentam muitas dificuldades. Argumentamos que essa tensão dialética está ligada, na maior parte dos relatos, com uma abordagem pedagógica alinhada com a noção de os LA serem habilidades cognitivas adquiridas por meio de conhecimento tácito.

Nesse sentido, recomendamos a criação de redes colaborativas e a introdução de uma abordagem pedagógica transformativa que permite que os estudantes se identifiquem como autores de sua comunidade disciplinar, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero que os constituem. Esperamos que os dados gerados neste estudo possam contribuir ao corpo de conhecimento da Linguística Aplicada e também ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas por profissionais de Linguística Aplicada. Além disso, esperamos que possam contribuir na formação profissional de membros de nossa CdP, o PPGQ da UFSM, além de outras comunidades acadêmicas similares, como subsídios para o desenvolvimento dos LA, por meio da reflexão crítica de suas práticas.

Para encerrar esta seção, gostaria de me apresentar brevemente e de forma mais pessoal, contando um pouco da minha própria trajetória de letramentos que, ao longo dos anos e com muitas bifurcações no caminho, me conduziu até aqui. Embora não seja comum incluir esse tipo de narrativa em uma tese, acredito que ela sirva para exemplificar e aplicar as noções nas quais este estudo fundamenta-se: as habilidades e competências envolvidas nos LA dependem de uma aprendizagem mediada pela PPL em uma comunidade estruturada para dar acesso crescente a novos membros e formá-los para participar de forma plena na comunidade. Além disso, Barton e Hamilton (2000, p.14) realçam a importância de estudantes investigarem suas próprias práticas de LA, o que pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de examinar e analisar as instâncias específicas das práticas sociais em que se engajam. A minha inspiração para elaborar este texto são duas autoras da área de LA, Roz Ivanic (1998) e Ursula Wingate (2012). Ivanic faz uma auto-apresentação na introdução de seu livro, *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*, contando um pouco sobre sua vida pessoal e profissional. Ela explica:

I am doing explicitly here what is usually left implicit or, at best, relegated to the edges of the book itself. Readers try to figure out who is speaking to them, even though they often have to do this by detective work: reading the



text around the text and, less consciously, searching for the writer's identity in the writing itself (IVANIC, 1998, p. 2).

Úrsula faz algo parecido, de forma menos pessoal e mais relacionada a seu trabalho de pesquisa, relatando detalhes de sua trajetória de letramentos, uma prática que ela propõe como uma ferramenta no ensino de LA. Gostei muito desses dois textos. Ambos tornam vivo o papel da identidade na escrita. Dessa forma, faço, a seguir, uma breve descrição de minha própria trajetória de letramentos, esperando que sirva para me conhecer melhor e fazer uma reflexão sobre nossas trajetórias de LA.

Sou de Carolina do Norte, EUA. Minha mãe é professora de inglês como segunda língua e atuava em escolas públicas de educação básica. Meu pai não chegou a fazer uma faculdade, mas devorava livros e sempre foi uma pessoa autodidata com posicionamento político forte e ativo. Ele adorava escrever cartas longas com reivindicações para qualquer órgão comercial ou governamental com o qual havia se desapontado. Minha mãe sempre corrigia meus erros de inglês e quando eu perguntava o significado de alguma palavra, meu pai apontava para o dicionário e dizia para eu procurar. Certamente, ambos foram influências nas minhas escolhas acadêmicas. Desde cedo, me sentia mais à vontade nas áreas humanas e quando cheguei à faculdade, na University of North Carolina, escolhi o curso de Letras - Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola. Durante o curso, realizei um programa de intercâmbio na Cidade do México e em Buenos Aires. Foi uma experiência life-changing. Depois de me formar, vim morar no Brasil com o objetivo de dar aulas de inglês durante seis meses. Meu plano era voltar depois para casa para iniciar a "vida", mas acabei permanecendo no Brasil. Já morei em Porto Alegre e em Florianópolis e, hoje, moro em Santa Maria. Durante muitos anos como professora de inglês e revisora/tradutora de textos científicos, atuei como profissional autônoma, para poder dividir meu tempo entre as atividades profissionais e a criação dos meus três filhos. Alguns dos professores das três CdP que estudei neste trabalho, inclusive, são alunos ou clientes meus de longa data. Em 2017, assumi o cargo de Tradutora/Intérprete da UFSM.

Dessa forma, entrei no programa de doutorado como uma aluna alternativa, tendo voltado aos estudos depois de um longo tempo fora da academia. Apesar de sempre ter gostado de estudar, nesse novo contexto, senti um learning curve muito

grande, às vezes me sentindo um peixe fora d'água. Também sofri por não ter o mesmo tempo disponível para participar de toda a vida extracurricular como meus colegas, perdendo oportunidades valiosas de imersão, como palestras e eventos. No entanto, minha jornada longa e não-linear também me presenteou com algumas experiências valiosas. O trabalho como revisora e tradutora de artigos científicos me proporcionou colaborações e conhecimentos preciosos junto a professores incríveis de diversas áreas e me deu a primeira oportunidade de ver de perto as diferenças disciplinares. Portanto, quando fiz o mestrado em Composition and Rhetoric na North Carolina State University (NCSU), o qual concluí no ano anterior ao meu ingresso no PPGL da UFSM, me concentrei na área de escrita acadêmica. Durante o mestrado, tive a privacidade de atuar como professora da disciplina Introduction to Academic Research and Writing (Eng 101), a qual, como de praxe nas universidades americanas, é uma disciplina obrigatória para todos os graduandos no primeiro ano, independente do curso ou área de estudo. Essa experiência foi o primeiro momento durante meus estudos de pós-graduação em que me engajei de forma intensiva na PPL, aprendendo com professores mais antigos daquela comunidade de ensino, sobre suas práticas pedagógicas.

No doutorado, tive a segunda experiência acadêmica intensiva de PPL. Nessa trajetória, tive um processo de escrita com muitos altos e baixos. Por um lado, foi um desafio grande escrever um texto acadêmico em língua portuguesa. Sinto-me participando legitimamente, mas ainda na periferia da comunidade de linguística aplicada no Brasil. Mas, por outro lado, me sinto muito privilegiada por ter sido acolhida por um grupo de docentes excepcionais e estimuladores, além de colegas de pós-graduação dedicados e colaborativos. Vivenciei a dinâmica de PPL de forma mais inclusiva. Certamente, aprendi o valor da mentoria com minha orientadora, uma mulher forte e uma escritora excelente, que me encorajou a superar as dificuldades e não desistir, mesmo quando a tarefa parecia impossível.

Aprendi como a escrita de uma tese demora! Eu não tive tempo para fazer tudo o que gostaria de ter feito, e vivi essa mesma frustração de falta de tempo que os professores de nossa CdP relatam. Com certeza, os últimos meses da elaboração da tese foram de vivenciar aquele momento único, de cair a ficha ao se identificar dentro do próprio trabalho—estava vivendo os mesmos problemas relatados pelos professores. E percebi que enquanto sugería aspectos dos LA da CdP que careciam de atenção, também estava detectando as mesmas

necessidades na minha própria escrita. Durante esse período, ainda tive a oportunidade de analisar, simultaneamente, minha outra nova jornada de PPL, em outra CdP—a Secretaria de Apoio Internacional da UFSM, onde comecei a trabalhar logo depois do exame de qualificação. Embora me puxou em duas direções diferentes, também serviu para a minha construção do significado de PPL e me possibilitou uma reflexão sobre a variação de práticas de uma comunidade para outra. Hoje sinto uma gratidão imensa por essa trajetória de aprendizagem. O meu objetivo pessoal é aproveitar essa experiência e compartilhar os conhecimentos desenvolvidos para auxiliar com a aprendizagem de LA dos membros das diversas CdPs das quais sou membro.

Nesse sentido, espero que esta tese possa contribuir para o desenvolvimento tanto daquelas CdPs das quais sou participante, assim como das que colaboraram com seu tempo e suas ideias para esta tese, principalmente o PPGQ da UFSM. Este trabalho está organizado em 5 capítulos, o primeiro sendo esta Introdução. No capítulo 2, apresento uma Revisão da Literatura que embasa nosso enquadre teórico-metodológico, o qual é apresentado no capítulo 3, junto com os procedimentos metodológicos. No capítulo 4, apresento e discuto nossos dados de pesquisa e, por fim, levanto considerações finais no capítulo 5.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo consiste em três seções. Na Seção 2.1, fazemos uma revisão das perspectivas teóricas que embasam nosso arcabouço teórico. Iniciamos pelos pressupostos básicos do paradigma de linguagem e escrita como práticas sociais. Além de embasar nossa conceitualização de Letramentos Acadêmicos (LA), esses pressupostos fundamentam os enquadres teóricos apresentados a seguir: Análise Crítica do Discurso (ACD), Estudos de Gênero e LA. Na Seção 2.2, apresentamos as ferramentas analíticas oriundas dessas perspectivas que adotamos neste estudo. Por fim, na Seção 2.3, apresentamos um panorama de estudos sobre a aplicação dessas teorias em contextos de ensino e aprendizagem de LA, no ensino superior.

### 2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ESCRITA E LETRAMENTOS ACADÊMICOS

#### 2.1.1 Introdução ao paradigma de linguagem e escrita como práticas sociohistóricas situadas

Roz Ivanic introduz seu livro *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing* (1998) com uma autorrepresentação: informa seu gênero social e outros dados sóciodemográficos e seus interesses, valores e crenças. Conta que é mãe, conta um pouco sobre o seu trabalho e como ela gostaria de ser percebida pelos leitores. Depois, descreve o leitor imaginário de seu livro e então explica que fez explicitamente algo que raramente se faz, principalmente em um livro acadêmico, mas que está “no coração da maioria dos atos de escrita” (p. 2): ajudar o leitor a perceber quem ela é, algo que normalmente se faz pela observação de suas escolhas lexicogramaticais e de estilo, entre tantos outros sinais discursivos.

Assim como ocorre no livro de Ivanic, a identidade na escrita acadêmica e em outros contextos públicos traça uma linha que conecta o individual ao social. Por um lado, espera que o autor seja original, por outro lado, o autor deve responder a inúmeras convenções do contexto no qual escreve. Em uma afirmação forte, a autora argumenta que “a única maneira em que um aprendiz de uma comunidade

pode aprender a se tornar um membro pleno é copiando, adaptando e sintetizando do trabalho de outros membros” (IVANIC, 1998, p. 4). Nesse sentido, entender essa interação entre o individual e o social é uma questão central ao entendimento da escrita e de suas múltiplas funções.

Um enfoque na identidade está atrelado a um movimento teórico amplo em muitas áreas acadêmicas que busca explicar o papel das dimensões sociais nos mais diversos fenômenos. Mesmo áreas previamente pensadas a não sofrer influências sociais, como a matemática e a medicina, têm partido de um paradigma estritamente cognitivo em direção ao social (LONGINO, 2009, p.312). As abordagens da linguística que enfocam questões de identidade baseiam-se em alguns conceitos da teoria de construtivismo social. De acordo com Bruffee (1986, p. 774 apud IVANIC, 1998, p. 12), a concepção construtivista social é que

entidades que normalmente chamamos de realidade, conhecimento, pensamento, fatos, textos, *selves*, e assim por diante, são construções geradas por comunidades de pares com pontos de vista similares<sup>3</sup>. Construção social entende realidade, conhecimento, pensamento, fatos, textos, *selves*, e assim por diante, como entidades linguísticas geradas e mantidas pela comunidade – ou para dizer de forma mais ampla, entidades simbólicas.

É por isso que estudantes ingressantes no contexto universitário frequentemente relatam uma crise identitária e é importante salientar que isso não se deve a uma inadequação própria a eles, mas sim a um desencontro entre o contexto no qual as suas identidades foram construídas e o novo contexto social no qual estão ingressando (IVANIC, 1998, p. 5-6). Baseado no trabalho de Foucault (1988), a perspectiva construtivista social reconhece que ideologias dominantes controlam e restringem o modo como as pessoas se percebem, assim como também reconhece que as pessoas podem lutar para estabelecer definições alternativas. Nesse sentido, pesquisadores de uma variedade de áreas de conhecimento têm tido um interesse contínuo no discurso como mecanismo que medeia a construção social da identidade (IVANIC, 1998, p. 17). Discurso pode ser considerado como “a produção e recepção de representações de realidade culturalmente reconhecidas e ideologicamente moldadas,” ao mesmo tempo em que pode ser considerado “uma maneira culturalmente reconhecida de representar um dado aspecto de realidade a

---

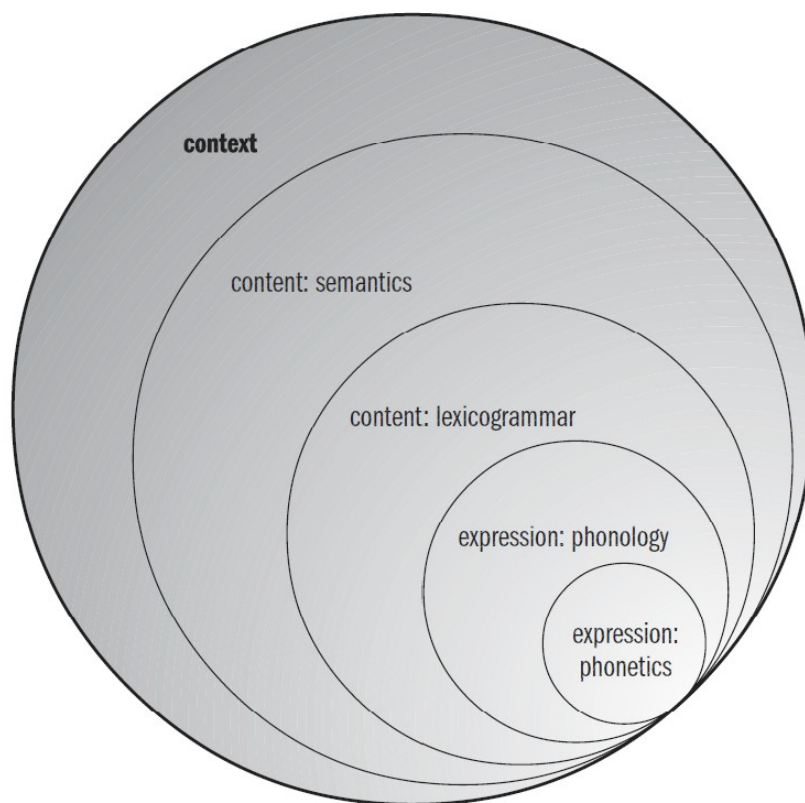
3 No original: like-minded peers.

partir de uma dada perspectiva ideológica” (Ibidem). Já letramentos, para a mesma autora, podem ser considerados práticas culturalmente moldadas, relacionadas ao uso de linguagem escrita e essas práticas estão inseridas como uma subcategoria dentro do que podemos chamar de “práticas linguísticas” (Ibidem).

Uma das perspectivas que informa essa concepção de letramentos é a de Halliday (HALLIDAY 2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para ele, a linguagem é um sistema sociossemiótico interligado em uma rede de sistemas simbólicos. Halliday considera que nem o conteúdo e nem a forma de linguagem podem ser separados de seu “contexto de situação” ou de seu “contexto de cultura”, respectivamente definidos por Halliday (2014, p. 6-12) como: “a situação imediata e real com interlocutores únicos e específicos engajados em atividades únicas e específicas”; e “a maneira pela qual a linguagem tem sido usada no passado, em que somente certos significados são possíveis devido a restrições sociohistóricas”. Desse modo, o sistema de linguagem em si foi construído socioculturalmente (IVANIC, 1998, p. 40) e os significados e escolhas linguísticas sempre dependem desses dois contextos.

Halliday (2014) propõe que a linguagem constitui simultaneamente três metafunções: a metafunção ideacional, que inclui as ideias, conteúdo, matéria e narrativa; a metafunção interpessoal, que inclui os efeitos do falante ou escritor sobre o interlocutor ou leitor; e a metafunção textual, que inclui a organização e articulação dos significados produzidos nas outras metafunções

Figura 1 – Modelo Linguístico de Halliday



Fonte: (HALLIDAY, 2014, p. 26).

A Figura 1 demonstra o modelo linguístico proposto por Halliday com os níveis que formam o sistema estratificado de linguagem. De acordo com esse modelo, os textos não podem ser extraídos de suas condições de produção e interpretação, as quais também não podem ser extraídas das condições culturais e sociohistóricas nas quais os participantes se situam. Conforme Street (1993, apud IVANIC, 1998, p.66), cultura não é uma coisa, mas uma ação: a constante interação de sistemas diferentes de valores, crenças, práticas, normas, convenções e relações de poder, todos conformados pela história sociopolítica na qual se situam e, principalmente, pelos interesses de seus membros. Essa interação gera a indeterminância, a heterogeneidade e o conflito da linguagem e do contexto (IVANIC, 1998, p. 45).

Segundo Englert, Mariage e Dunsmore (2006, p. 216), embora a teoria sociocultural já seja usada amplamente para explicar a construção de significados em diferentes comunidades, os autores argumentam que necessitamos fazer um



esforço sistemático para informar cada vez mais os ambientes de aprendizagem a partir dessa teoria. Os autores defendem que muitas investigações nos contextos de ensino e aprendizagem de escrita relegam essas condições de contexto de cultura para um aspecto mencionado no enquadre teórico, mas não chegam a dar-lhes a atenção necessária na hora de elaborar tais estudos e de aplicar esses conhecimentos em contextos reais de aprendizagem (Ibidem). Nesse sentido, os autores (ibid, p. 209) propõem o desenvolvimento de princípios pedagógicos oriundos da teoria sociocultural de escrita, afirmando que um dos primeiros princípios é que o ensino de escrita requer a mentoria e apoio a novatos dentro de uma dada comunidade, o que envolve acesso aos discursos, ferramentas e práticas de escrita dessa comunidade. O papel do mentor nesse sentido é de deixar explícito o conhecimento tácito da comunidade. Argumentam que o ensino eficaz é aquele que garante esse acesso por meio de abordagens tais diálogos em torno do texto, em que o processo de escrita é discutido, deixando visível não somente o produto do processo, mas tudo que esse processo envolve, como os discursos, os pensamentos, ações, decisões, conflitos, etc. (ROGOFF, 1990, apud ibidem). Assim, a pedagogia que surge da teoria sociocultural inicia com uma conversa centrada no professor, seguido de uma conversa compartilhada entre o professor e os estudantes. Englert, Mariage e Dunsmore (2006, p. 217) recomendam “descrições espessas” de como a escrita é socialmente construída na sala de aula para que professores possam vislumbrar os tipos de estratégias de apoio que encorajam o desenvolvimento da escrita de estudantes.

Em suma, ao investigar questões de identidade relacionadas à escrita, é importante lembrar que “a escrita é um ato de identidade, no qual as pessoas se alinham com possibilidades para a sua identidade que são socioculturalmente moldadas, tomando um papel na reprodução de, ou desafio às, práticas e discursos e os valores, crenças e interesses que elas incorporam” (IVANIC, 1998, p. 32). Por isso, a importância das questões identitárias está na essência das variadas abordagens sociohistóricas de linguagem e escrita. Essa noção torna-se ainda mais importante em vista da crescente complexidade da comunicação, nas últimas décadas, em que fenômenos semióticos são dispersados por meio de redes de atividades espaço-temporalmente cada vez mais amplos e mediadas por uma gama de recursos cada vez maior (PRIOR, 2006, p. 64).

As concepções teóricas apresentadas aqui sobre linguagem e escrita a partir da teoria sociocultural são a base de nossa concepção de LA e nosso enquadre teórico-metodológico. Esse conjunto de pressupostos influencia diversas abordagens de Linguística e Linguística Aplicada que também contribuem para nosso arcabouço teórico, apresentado nas subseções a seguir.

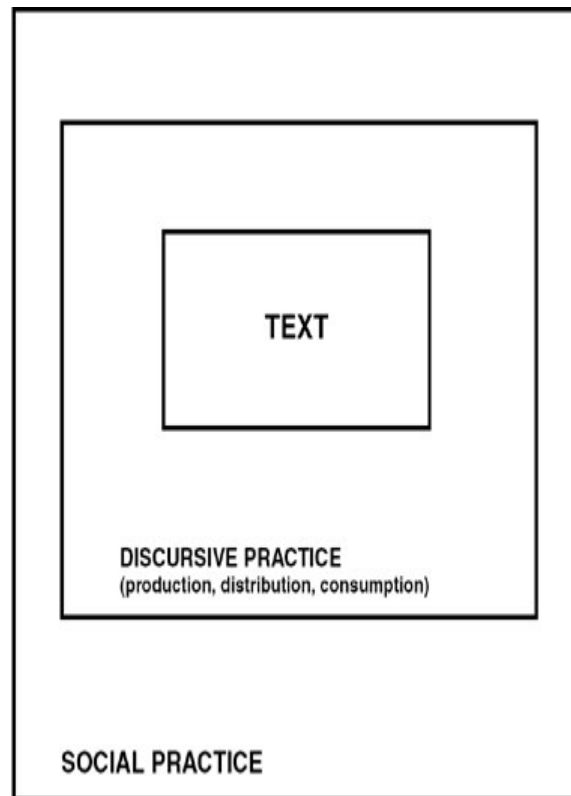
### **2.1.2 Análise Crítica do Discurso (ACD)**

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem analítica proposta por Norman Fairclough para investigar o papel do discurso na sociedade. A ACD tem sua base teórica na concepção de relações constitutivas e bidirecionais entre formas discursivas e estruturas sociais. Fairclough (2003) parte do pressuposto de que “a linguagem é parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de forma que a análise e pesquisa social sempre deverá ponderar a linguagem” (p. 2). Ele define discurso de duas maneiras distintas (p. 215): i) em um sentido geral para designar linguagem como um elemento de vida social que é dialeticamente ligada a outros elementos; e ii) em um sentido mais específico para designar diferentes maneiras de representar aspectos do mundo, ou seja diferentes discursos. Os discursos surgem dentro de contextos sociais, culturais e históricos, não podendo ser extraídos nem desatrelados dos mesmos. Ao mesmo tempo, são “constitutivos de” e “constituídos por” estruturas sociais. A análise do discurso oscila entre um enfoque em textos específicos e um enfoque na “ordem do discurso”, definido por Fairclough, com base em Michel Foucault, como “a estruturação social e relativamente durável de linguagem, que é em si um elemento da estruturação e entrelaçamento relativamente duráveis das práticas sociais” (p. 3). A análise textual é abordada não apenas por meio de análise linguística, mas também por meio do que chama de “análise interdiscursiva”, a saber, “em termos dos diferentes discursos, gêneros e estilos empregados e articulados” (ibidem).

O modelo analítico proposto por Fairclough (2003) inclui três níveis interdependentes: a prática social, constituída pela prática discursiva e esta, por sua vez, constituída por textos. De acordo com Meurer (2002, p. 18-19), a ACD oferece um “poder construtivo tríplice”: o discurso constitui representações-valores, saberes e crenças com que representamos a realidade; relações-maneiras em que nos relacionamos com outras pessoas; e identidades-imagens que temos de nós

mesmos e dos outros e das posições sociais que ocupamos. A Figura 2 representa as três dimensões desse modelo.

Figura 2 – Modelo Tridimensional do Discurso



Fonte: (FAIRCLOUGH, 2003, p.73).

A prática social é a dimensão mais ampla do modelo proposto por Fairclough (2003). Em termos gerais, consiste em “aquilo que as pessoas fazem” e envolve os elementos sociais não-discursivos que são situados socioculturalmente e constituem as dimensões ideológicas, políticas, econômicas e institucionais do meio social (Ibidem, p. 99). As práticas sociais englobam diferentes formas de ver o mundo e as relações sociais e são moldadas por ideologias e hegemonias que constituem as relações de poder. Fairclough (2003, p. 87) define ideologias como “significações/construções da realidade, (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), as quais estão construídas dentro de várias dimensões das formas/significados de práticas discursivas, e que contribuem à produção,

reprodução ou transformação das relações de dominação”. O autor afirma que ideologias são mais eficazes quando passam a ser naturalizadas por meio das práticas discursivas que as reproduzem, adquirindo o status de ‘senso comum’. Ideologias constituídas por convenções podem estar mais ou menos naturalizadas e automatizadas, dificultando a compreensão das pessoas sobre a dimensão ideológica de suas práticas discursivas.

A prática discursiva é o nível intermediário do modelo discursivo tridimensional. A prática discursiva é a manifestação particular da prática social, envolvendo a produção, distribuição e consumo de textos, os quais são considerados processos sociais situados no contexto social, cultural, econômico e político (FAIRCLOUGH, 2003, p. 99). Portanto, os contextos, tanto o contexto mais específico da situação como o contexto social em termos mais gerais, são determinantes dos recursos mutuamente reconhecíveis aos quais recorreremos na produção e consumo de textos. Fairclough (2003, p. 80) propõe três dimensões da produção e interpretação de práticas discursivas: a força, a coerência e a intertextualidade.

A força é a ação social de um ato de fala, aquilo que pretende realizar, por exemplo de dar uma ordem, fazer uma pergunta, fazer uma ameaça ou fazer uma promessa, ou seja, é aquilo que um texto ou ato de fala faz. Usamos este conceito para interpretar os relatos de professores de nossa CdP quanto às dificuldades dos estudantes em entender a/s função/ões de determinados textos. A coerência é a propriedade que torna significativo um texto como um todo. Um texto faz sentido a um leitor, por exemplo, se as suas partes, como sentenças ou parágrafos, são relacionados de forma significadora. Fairclough sugere (p. 83) que existem relativamente poucos marcadores explícitos de coerência, mas que a questão central é que “um texto somente fará sentido a alguém que saiba interpretá-lo, alguém que saiba inferir as relações significativas na ausência de marcadores explícitos” (p.84) e, portanto, coerência é principalmente uma propriedade que diz respeito à interpretação. Usamos este conceito para interpretar os problemas de produção e interpretação de textos observados em nossa CdP. Finalmente, a intertextualidade é a propriedade de textos de se relacionarem com outros textos e diz respeito à forma como textos “sempre constituem adições a ‘cadeias de comunicação de fala’ (Bakhtin 1986: 94) já existentes” (p. 84). Um enfoque na intertextualidade de um texto atém-se ao modo como a interpretação não depende

apenas do texto sendo consumido, mas dos outros textos anteriores que “os interpretadores variavelmente trazem ao processo de interpretação” (p. 85). O conceito de intertextualidade é importante pelo seu papel na naturalização de convenções de textos. Também usamos este conceito para interpretarmos os relatos sobre as dificuldades de interpretação de estudantes da nossa CdP.

A escala mais restrita do modelo de Fairclough é o texto, também denominado de evento discursivo, que Fairclough define como a materialização linguística da prática discursiva. O texto é a dimensão mais concreta do discurso, envolvendo quatro categorias analíticas. Da menor à maior, são: léxico e gramática, isto é, combinações de léxicos em frases e orações; coesão, que utiliza recursos para a ligação das frases e orações em textos maiores; e estrutura textual, que são as propriedades organizacionais desses textos em uma escala mais ampla (FAIRCLOUGH, 2003, p.103).

Por meio da análise conjunta e integrada desses três níveis, faz-se possível investigar formas de representação de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades e explicar as ideologias e hegemonias que os constituem e são perpassadas nos textos. Dessa forma, a análise parte de uma descrição linguística do texto, percorrendo os componentes de léxicogramática, coesão e estrutura, que será então interpretada em nível de prática discursiva, em termos de força, coerência, intertextualidade e interdiscursividade, para finalmente servir na explicação das dimensões ideológicas e hegemônicas presentes no texto.

O aporte teórico da ACD é uma das bases de nosso enquadre metodológico para a investigação discursiva de práticas de letramentos acadêmicos e sua aprendizagem, principalmente para sua relevância na interpretação de ideologias naturalizadas nessas práticas e nos discursos dos professores de nossa CdP.

### **2.1.3 Estudos de gênero contemporâneos**

Os estudos de gênero contemporâneos surgem como uma abordagem analítica amplamente acatada em diferentes áreas de linguística aplicada a partir dos anos 1980, com trabalhos seminais de Carolyn Miller (1984) e John Swales (1990). O trabalho deste último influencia a criação de um dos principais ramos de Análise de gênero, que determina em grande parte a direção que novos estudos

assumem. Swales (1990) define gênero como um tipo específico de evento comunicativo, com propósito comunicativo específico, reconhecido por uma comunidade discursiva específica. Essa definição enfatiza a interrelação entre texto e contexto. A abordagem Swalesiana é central ao campo de ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), uma abordagem pedagógica desenvolvida no contexto internacional de ensino superior.

Outro ramo de estudos de gênero que se destaca é da Escola de Sydney, a qual também reconhece o papel do contexto social na predição do texto (HALLIDAY, 1978, p.189, apud WINGATE, 2012, p.28) e descreve gênero como um processo social, orientado por um objetivo e organizado por etapas (MARTIN, 1993, p. 121, apud WINGATE, 2012, p. 28). A Escola de Sydney adota a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como principal ferramenta analítica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). De acordo com Wingate (2012, p. 28), IFA e a LSF compartilham como princípio central a noção de texto organizado em etapas, relacionado a um contexto social, mas diferem no caráter mais pragmático-retórico (IFA) ou mais linguístico-estrutural (LSF) que identificam no conceito de gênero e nas estratégias pedagógicas a serem adotadas. IFA parte da análise de um grande número de textos específicos de um gênero, mais especificamente em termos das partes individuais que o constituem, e os atos de fala e movimentos retóricos que essas partes realizam (SWALES, 1990). Depois de identificadas as características que um gênero assume em uma comunidade específica (artigo científico em Química, por exemplo) e respectiva organização retórica, esses dados embasam a proposta pedagógica que envolve análise por alunos, guiada pelo professor, de exemplares em aula para subsequente elaboração de princípios teóricos pelo estudante. Em LSF, a pedagogia de letramentos baseada em gêneros prevê uma concepção linguístico-estrutural de modalidades retóricas (gêneros narrativos, argumentativos, etc.) que embasa uma proposta de análise conjunta por professor e estudantes de exemplares, em um ciclo pedagógico de análise, modelagem, construção conjunta e construção independente do gênero (WINGATE, 2012, p. 32), sem necessariamente haver uma problematização das condições culturais do contexto.

Outro ramo da teorização do conceito de gênero é a escola americana chamada Sociorretórica. Também surge da necessidade de ensinar LA no contexto de um ensino superior cada vez mais amplo e diversificado. Conforme Freedman e Medway (1994, p. 3), a Sociorretórica considera gêneros como ações sociais dentro

de contextos históricos e sociais específicos (se aproximando mais do IFA). É esse caráter histórico que faz com que gêneros sejam fluidos e dinâmicos. Nesse sentido, entendem que os gêneros evoluem, desenvolvem e decaem (MILLER, 1986, apud FREEDMAN; MEDWAY, p. 3). Nessa perspectiva, gêneros surgem como respostas de escritores individuais, socialmente motivados, respondendo a situações sociais recorrentes (FREEDMAN; MEDWAY, 1994). Assim, são vistos como engajamentos retóricos situados. O objetivo principal de abordagens pedagógicas de gênero da Sociorretórica é de usar a análise do texto para permitir que o estudante entenda e deenvolva o metaconhecimento acerca de convenções e discursos de sua disciplina. De acordo com Bazerman (2013, p. 15), a Sociorretórica está interessada em atender questões de como realizar objetivos e em ajudar o locutor a fazer escolhas sobre o que dizer, como dizê-lo e como construir um texto que realiza os seus propósitos.

De acordo com Bazerman (2004, p. 24-25), os gêneros são maneiras tipificadas de agir, posto que têm o propósito final de realizar alguma ação social. E como modos de fazer coisas, são embutidos em sistemas de atividade que reconhecemos e no qual nos localizamos. Desse modo, o gênero está ligado tanto a coisas mais específicas—relacionadas àquele engajamento particular—quanto a coisas mais extensivas—relacionadas ao sistema de atividade maior—do que a forma textual em si. Bazerman (2004) concebe os gêneros como “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, as quais são relacionadas com outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias correspondentes” (p. 314) Cada texto depende de outros textos que influenciam a organização e atividade social do sistema como um todo. Nesse sentido, um texto eficaz é aquele que logra realizar a ação (ou ações) social significativa pretendida. Por isso, o autor afirma que um entendimento dos gêneros, em termos de como realizam os atos para os quais foram criados, pode ajudar os escritores a preencherem às necessidades e expectativas das circunstâncias. Para usá-los de forma eficaz, é necessário mais do que apenas entender o funcionamento das convenções no nível estrutural e gramatical. Para nossas palavras realizarem seus atos<sup>4</sup>, essas palavras devem ser ditas pelas pessoas certas, na situação certa, com o conjunto certo de

---

4 Aqui Bazerman está falando de atos de fala: “Assim, todo enunciado incorpora atos de fala” (BAZERMAN, 2004, p. 314).

compreensões” (ibidem).

Para Berkenkotter e Huckin (1995, p.4), gêneros são formas retóricas que ajudam a estabilizar a experiência, conferindo coerência e significado. Nosso conhecimento de gêneros vem de nossa participação em atividades comunicativas em contextos específicos e, dessa forma, conhecimento genérico deve ser considerado uma forma de cognição situada, desenvolvida dentro de atividades disciplinares. Berkenkotter e Huckin (1995, p.1), trabalhando com conhecimento genérico em comunicação disciplinar, afirmam que o papel da comunicação escrita em culturas disciplinares é de promover as interações sociais necessárias para a produção de conhecimento. Nesse âmbito, os gêneros não somente servem como um meio para acadêmicos e cientistas comunicarem-se, mas também são ligados estreitamente às disciplinas em termos de suas metodologias, normas, valores e ideologias. Assim, os gêneros são “moldados por” e, ao mesmo tempo, “moldam” estruturas sociais. Portanto, os gêneros sempre existem dentro de uma contenção entre estabilidade e mutação. São dinâmicos por natureza, mesmo que esse dinamismo ocorra de forma lenta. A mutação de gêneros se dá conforme usuários individuais respondem às situações comunicativas recorrentes, de acordo com suas necessidades sociocognitivas. Quando um contexto disciplinar é alterado, por exemplo, os gêneros ligados a ele são alterados também e, do mesmo modo, quando um gênero muda em resposta ao novo contexto, também vai moldando esse contexto, produzindo e reproduzindo estruturas e relacionamentos sociais.

Bawarshi e Reiff (2013, p. 104) também alertam para a heterogeneidade e dinamicidade de gêneros para acompanharem as contínuas mudanças sociais e condições materiais de cada comunidade. Mas afirmam que, ao mesmo tempo, os gêneros “normalizam atividades e práticas, permitindo que os membros da comunidade” participem delas com relativa familiaridade a fim de poderem realizar tarefas necessárias. As comunidades acadêmicas são constituídas por eventos discursivos, isto é, atividades realizadas em locais específicos e interligados, tais como um laboratório de pesquisa, colegiado departamental, sala de pesquisadores, programa de pós-graduação, editora que publica os livros dos pesquisadores, livraria que os vende e biblioteca que os compram, etc. (MOTTA-ROTH, 2013, p. 159). Assim, os gêneros são constitutivos das atividades, papéis e relações sociais que organizam e realizam esses eventos discursivos. Nesse sentido, podemos considerar os gêneros em termos de sistemas de gênero. Como exemplo, o sistema



de gêneros de uma comunidade acadêmica de linguística aplicada pode ser descrito como um fluxo intertextual contínuo e não-linear entre um projeto de pesquisa, o produto dessa pesquisa (na forma de livro, por exemplo) e a avaliação do mesmo (na forma de uma resenha do livro publicado) (MOTTA-ROTH, 2008, p.364). O conceito de sistema de gêneros ajuda os membros a entenderem como cada texto realiza sua parte em uma rede e como os textos juntos estruturam as atividades do grupo social.

Em suma, o sistema de gêneros é constitutivo das práticas sociais que, conseqüentemente, interferem no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de cada sujeito. Podemos considerar o sistema de gêneros como constitutivo das práticas sociais de uma comunidade acadêmica e essencial na aprendizagem das práticas letradas. Esse enquadre teórico é utilizado no nosso estudo para mapear o sistema de gêneros de nossa CdP e fazer uma reflexão sobre as práticas de LA dos membros pelo viés de conhecimento de gênero.

#### **2.1.4 Letramentos Acadêmicos (LA)**

A denominação Letramentos Acadêmicos (LA) diz respeito a uma linha de pesquisa sobre aprendizagem dos LA, definida em termos amplos como a produção, distribuição e consumo de textos escritos no contexto acadêmico. A linha focaliza as dimensões sociais e identitárias relativas às habilidades e práticas de multiletramentos envolvidos nos diferentes gêneros e esferas de atividade acadêmica. A conceituação de LA surge de um conjunto de pesquisas e teorias sobre letramento que se tornam significativas no Reino Unido durante os anos 1990 (RUSSELL et al., 2009, p. 397). Dentre essas, estão os trabalhos desenvolvidos por Fairclough, sobre consciência crítica de linguagem em escolas, e por Street, sobre letramentos acadêmicos. Essa perspectiva investiga a variação em letramentos na vida contemporânea, os quais se difundem através de diversos gêneros, semioses e contextos sociais, em uma sociedade em constante mudança (STREET, 1984), levando à necessidade de atentar para a variedade e a continuidade da aprendizagem das práticas de letramentos durante toda a vida e o papel definidor dos letramentos em nossa identidade social.

De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 7), na forma mais simples de

concebê-las, as práticas de letramento são aquilo que as pessoas fazem com seus letramentos, as maneiras de utilizar a linguagem escrita nas suas vidas para realizarem objetivos concretos. Os autores consideram que todas as práticas letradas são intencionais, inseridas em objetivos sociais e culturais, e, portanto, são práticas sociais. Além disso, afirmam (ibid, p.13) que todos os usos de linguagem escrita estão localizados em espaços e tempos específicos. Por serem situadas historicamente, alteram-se com o tempo, com novas práticas surgindo gradualmente e sendo desenvolvidas tanto por meio de processos informais de aprendizagem e de atribuição de significados, como por aprendizagem formal (ibid, p. 14). Esses aspectos da conceituação teórica dos LA estão bem alinhados com a da análise de gêneros da Sociorretórica. No entanto, a abordagem de LA coloca maior ênfase no papel dos letramentos como ferramenta analítica para explicar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as ideologias que perpassam as estruturas sociais nas quais elas estão inseridas e as quais ajudam a moldar. A leitura e a escrita não somente servem a um objetivo imediato e histórico ligado a relações de poder, mas também constituem, configuram e reconfiguram essas relações e estruturas (ibid, p.7).

Barton e Hamilton (ibid, p. 8) afirmam que existem diferentes letramentos associados com os diferentes domínios da vida e por serem infundidos por relações sociais, que são relações de poder, alguns são mais influentes e aparentes que outros (ibid, p. 12). Os autores afirmam que práticas de letramento mediadas por textos escritos podem ser observadas, em parte (ibid, p. 9), mas alertam para a necessidade de atentar para os aspectos não visíveis dos letramentos, como os valores dos indivíduos, suas atitudes, sentimentos, relacionamentos e papéis sociais, além de sua consciência sobre letramento, suas construções sobre letramento e seus discursos sobre letramento (ibid, p. 7). Esses processos são tanto individuais como sociais, conectando as pessoas de forma que envolvem cognições ideológicas e identidades sociais compartilhados.

No contexto acadêmico, Street (1984, p. 75) chama atenção para as especificidades de uso da linguagem e dos letramentos na rede de atividades acadêmicas variadas, tais como seminários, conferências, artigos e livros que constituem a vida das instituições acadêmicas. Conforme Motta-Roth (2013, p.7), LA envolvem “a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas”. Desse

modo, envolvem adaptação a novas formas de conhecimento, compreensão e organização do conhecimento (LEA; STREET 2006, p. 01). Isso abrange não apenas a associação entre práticas de LA e disciplinas específicas, mas também a associação entre essas práticas e diferentes discursos institucionais e gêneros discursivos, nos quais as pessoas assumem papéis sociais de acordo com cada contexto. Nesses termos, LA envolvem tanto as “competências e habilidades de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 9, com base em ANDRADE, 2003, p. 95), como também “o conhecimento dos produtos da ciência, a atitude diante da experiência material ou mental, a compreensão e a produção de textos e discursos, além da capacidade de fazer escolhas políticas” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21). De forma semelhante, Fischer (2010, p. 17) cita a definição de LA trazida por Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003): nessas práticas é “preciso necessariamente incluir uma crença no pensamento crítico”. Fischer acrescenta ainda que a comunidade acadêmica:

dá ênfase à independência de trabalho, autoconfiança, responsabilidade, relação desencadeada entre trabalho encaminhado por professores, estudantes e ideias debatidas, incluindo a capacidade de os sujeitos desempenharem uma profissão atual ou posterior (FISCHER, 2010, p. 17).

No desenvolvimento dos LA, portanto, as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário do que sob uma ótica de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas (CRUZ, 2007, p.7), considerando-se práticas comunicativas e gêneros discursivos pertinentes aos contextos disciplinares. Para Lea e Street (1998, p. 158-159), a perspectiva de LA é a mais adequada para subsidiar o ensino de produção textual escrita, por ressaltar a importância de reconhecer esses diferentes contextos e os propósitos da produção de textos. Assim, a terminologia de Letramentos Acadêmicos, em vez de apenas “letramento acadêmico”, diz respeito à complexidade do processo de tornar-se letrado em diferentes comunidades de prática, considerando que as habilidades e competências necessárias durante o processo formativo acadêmico variam de acordo com cada comunidade. Nessa mesma ótica, Klemp (2004, p. 01) define os LA como processos de desenvolvimento constante de saber como “navegar” em diferentes textos. Para se tornar

academicamente letrado, os estudantes precisam desenvolver um inventário de estratégias, competências e conhecimentos para responder às diferentes demandas dos textos. Klemp (Idem, p. 02) acrescenta que o desafio para os professores é conceber formas para apoiar a necessidade emergente dos estudantes em se tornarem academicamente letrados.

Visto a complexidade dessa tarefa, proponentes dos LA têm respondido à noção expressa por professores de ensino superior nas últimas décadas de que “os estudantes não sabem mais escrever” (STREET, 2010, p. 355). Essa noção parte da tese do “déficit de habilidades” ou de “socialização acadêmica”, perspectivas estas que negligenciam a natureza constitutiva e contestada da escrita de estudantes (ibidem). Em contraste, estudos de LA apontam que uma explicação para os problemas de escrita de estudantes poderia ser a lacuna entre as expectativas de docentes e as interpretações de estudantes sobre o que a escrita discente envolve (p. 349). Para tanto, a escrita acadêmica requer “uma habilidade de conceitualizar, de “ver com novos olhos”, tanto os processos como os propósitos de escrita” (p. 355). Corroborando as discussões de Street, Fischer e Dionísio (2011, p. 81) afirmam que não basta ensinar estratégias de escrita para o ensino superior, mas é necessário considerar e explicitar “as dimensões escondidas do processo de escrita [...], os critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito [...] e questões de identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que “conta” como conhecimento num contexto acadêmico particular”.

Em síntese, cada comunidade tem suas próprias práticas e, conseqüentemente, seus próprios textos a serem consumidos, produzidos e distribuídos. Os textos medeiam às relações sociais e as atividades de uma determinada comunidade, então, para tornar-se letrado é necessário saber agir e interagir com e dentro de esses textos. Letramentos serão sempre letramentos em algum gênero e devem ser definidos com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados, às tecnologias materiais usados e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular (LEMKE, 2010, p. 457).

Esse enquadre teórico é utilizado no nosso estudo para refletir sobre os LA dos membros de nosso CdP, especialmente em termos de considerar questões de identidade e de relações sociais, além de dimensões escondidas dos processos de escrita e das abordagens pedagógicas adotadas na CdP.

## 2.2 FERRAMENTAS ANALÍTICAS PARA O CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LA

Na subseção anterior, apresentamos as principais perspectivas teóricas que embasam o ensino e aprendizagem de LA nas últimas décadas. Essas perspectivas compartilham alguns princípios, como a natureza sociohistórica e culturalmente situada dos LA e dos gêneros textuais. Contudo, as diferentes linhas de pesquisa têm desenvolvido ferramentas e definições diversas para analisar essas práticas. Nesta seção, descrevemos algumas ferramentas analíticas que utilizamos neste estudo, a saber Comunidade disciplinar, Comunidade de Prática (CdP), Participação Periférica Legítima (PPL), Práticas de Letramento e Eventos de Letramento.

### **2.2.1 Comunidades Disciplinares, Comunidades de Prática (CdP) e Participação Periférica Legítima (PPL)**

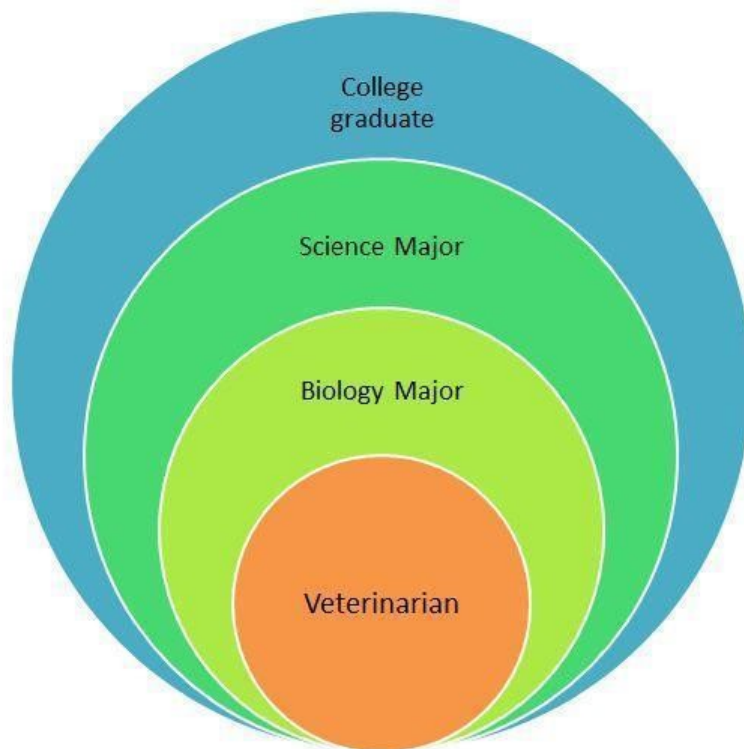
Berkenkotter e Huckin (1995) afirmam que gêneros devem ser estudados nos seus contextos sociais reais de uso. Os autores argumentam que os gêneros são manipulados para propósitos retóricos e contêm uma dimensão intencional que, de acordo com Bakhtin (1981, p.289, apud BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 2), somente pode ser compreendida quando observamos os seus membros, os *insiders*. Desse modo, consideram conhecimento de gênero como uma forma de cognição situada nas atividades disciplinares de comunidades discursivas específicas (p. 3; p. 7) que envolve as normas, valores, epistemologias e pressupostos ideológicos de suas culturas acadêmicas (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 22).

Barton e Hamilton (2000), ligado à escola de LA, elaboram a noção de domínios nos quais as comunidades discursivas operam. Há diferentes domínios com comunidades e práticas de letramento distintas e as pessoas participam de diferentes comunidades discursivas, inclusive as comunidades disciplinares que se situam nas variadas disciplinas de conhecimento. As comunidades e os domínios não são nitidamente separados, mas têm fronteiras permeáveis e vazamentos. Domínios são estruturas dentro de contextos padronizados nos quais letramentos são usados e aprendidos. Atividades não são aleatórias e nem acidentais, mas têm configurações específicas e maneiras de agir regulares. As práticas fazem parte de

configurações institucionalizadas de poder e conhecimento (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7)

Em linha com isso, Ivanic (1998, p.81) aponta que é possível usar o conceito de comunidades disciplinares em diferentes escalas, desde uma escala mais ampla que engloba todas as áreas acadêmicas, como “a comunidade discursiva acadêmica” em geral, ou numa escala de disciplinas específicas e até de microcomunidades disciplinares, por exemplo de um grupo de monitores em um dado departamento. Ela também salienta que uma perspectiva crítica de comunidades disciplinares leva em conta as relações de poder envolvidas e como essas produzem as convenções que acabam por se tornar naturalizadas.

Figura 3 – Níveis diferentes de comunidades disciplinares



Fonte: (COLBY, 2014).

A Figura 3 demonstra um exemplo de diferentes níveis de comunidades disciplinares, ilustrando como as pessoas participam de diferentes comunidades e

que as mais específicas estão englobadas dentro de comunidades mais amplas, as mais amplas servindo como domínio para as mais específicas.

Freedman (1993, apud BERKENKOTTER; HUCKIN 1995, p. 13) indica que o processo de um estudante aprendendo a participar plenamente em uma comunidade acadêmica é similar ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, necessitando de um período longo de imersão cultural. Embora esse modelo tem se mostrado adequado para o contexto de pós-graduação, Berkenkotter e Huckin (ibidem) questionam sobre a adequação dele ao contexto da graduação devido ao fato dos graduandos frequentemente engajarem em gêneros curriculares ou pedagógicos, como por exemplo, atividades de sala de aula envolvendo exercícios de leitura e redação descontextualizados, os quais compartilham apenas algumas das características dos gêneros disciplinares (ibidem).

Neste estudo, o nosso universo de pesquisa é analisado tanto em termos de ser uma comunidade disciplinar, um enquadre que enfoca suas normas, valores, epistemologias e pressupostos ideológicos e a relação dessas configurações no sistema de gêneros da comunidade, quanto em termos do enquadre teórico similar de comunidade de prática, exposto a seguir.

Conceito similar ao de comunidade disciplinar, uma CdP pode ser definida como uma comunidade que forma ao longo do tempo pelo engajamento contínuo em atividades compartilhadas (LAVE; WENGER, 1991, p. 45). Uma CdP é unida por meio de suas práticas compartilhadas, isto é, “as práticas são a fonte de coesão da comunidade” (p. 72). O grupo compartilha maneiras de pensar e usar linguagem em contextos específicos, as quais são determinadas por atividades sociais complexas e inseridas em estruturas ideológicas (GEE, 1999; VAN DE POEL; GASIOREK, 2012). Para Wenger (1998, p. 47), prática é uma ação em um contexto histórico e social que dá estrutura e sentido ao que fazemos, portanto, é sempre uma prática social.

Um aspecto importante do enquadre de CdP para nosso estudo é sua conceituação sobre como a aprendizagem se dá em CdPs. Uma CdP é um organismo vivo (MOTTA-ROTH, 2013, p.3) que expande-se pela renovação por meio do processo formativo de novos membros, que gradativamente vão aprendendo a ter uma participação efetiva nas atividades desse grupo social (HANKS, 1991, p. 16). Os membros experientes de comunidades levam adiante a prática aprendida e ensinam-na para os aprendizes por meio da interação, garantindo a continuação da

comunidade. As práticas consistem em um conjunto de maneiras socialmente estipuladas de fazer as coisas em um domínio específico: um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam uma base para a ação, comunicação, solução de problemas, atuação e responsabilidade (MOTTA-ROTH, 2013, p.4). Uma dada comunidade mobiliza recursos que incluem diferentes tipos de conhecimento:

casos e histórias, teorias, regras, modelos, princípios, ferramentas, especialistas, artigos, lições aprendidas, melhores práticas e heurísticas. (...) A prática inclui os livros, os artigos, os bancos de informação, *web sites* e outros repositórios que os membros compartilham. Também se concretiza em um modo especial de comportamento, na perspectiva adotada sobre problemas e ideias, no estilo de pensamento e, mesmo em alguns casos, no posicionamento ético. Nesse sentido, uma prática é uma espécie de minicultura que mantém a comunidade unida. (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 38-39).

O conceito de prática inclui, conforme Wenger (1998), uma gama muito ampla de recursos linguísticos e sociais, tais como:

língua, documentos, imagens, símbolos, papéis e critérios definidos, procedimentos codificados, regulamentos e contratos explicitados por várias razões. Também inclui sinais sutis, relações implícitas, convenções tácitas, regras de olho, intuições aceitas, percepções particulares, sensibilidades afinadas, pressuposições, compreensões e visões de mundo compartilhadas. (WENGER, 1998, p. 47).

Por analogia, podemos pensar que cada disciplina ou área do saber que compõe o universo acadêmico de pesquisa e ensino nas universidades corresponde a uma grande CdP de produção de conhecimento, compreendida por unidades menores, de cursos e programas de pós-graduação e graduação, e até laboratórios atrelados a esses, organizadas em rede (MOTTA-ROTH, 2013, p. 5). A Figura 4 demonstra alguns aspectos fundamentais de uma CdP.



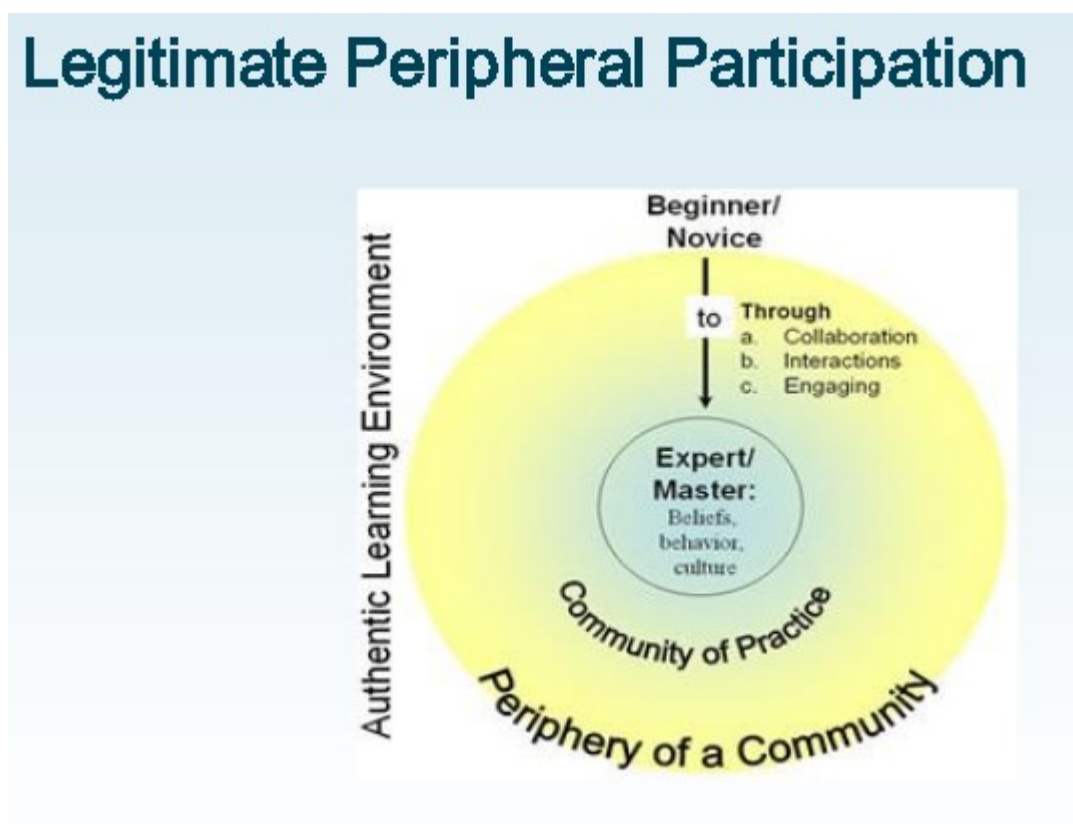
Figura 4 – Aspectos envolvidos em uma CdP



Fonte: (CRAWFORD, 2012).

Como demonstra a Figura 4, uma CdP consiste em um grupo de pessoas que se junta por um mesmo fim ou tema. Assim, unidos, os membros constroem uma rede que leva ao compartilhamento de conhecimento tácito e o consequente desenvolvimento de práticas compartilhadas. A partir disso, cria-se uma inteligência coletiva que se torna conhecimento implícito entre os membros. Por meio desses processos, os novatos engajam-se na Participação Periférica Legítima (PPL) (LAVE; WENGER, 1991). O conceito de PPL pressupõe que os sujeitos, inevitavelmente, participam de comunidades de profissionais e que a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades requer, dos recém-chegados, a movimentação em direção à plena participação nas práticas socioculturais de uma comunidade (Idem, p. 29). A Figura 5 demonstra os aspectos envolvidos nessa movimentação.

Figura 5 – Aspectos envolvidos na participação periférica legítima



Fonte: (CLARKE; THOMAS, 2017).

A Figura 5 demonstra o movimento da periferia ao centro de novatos em uma CdP. Dentro da CdP, os membros aprendem de forma situada por meio de engajamento nas práticas sociais. Os novatos iniciam na periferia dessas comunidades e, por meio de engajamento nas práticas, interação e colaboração com os membros da comunidade, inclusive com os membros mais experientes, aprendem as habilidades e conhecimentos necessários para uma atuação plena na comunidade. Os membros mais experientes estão no centro e exibem uma prática mais madura. As fronteiras da comunidade, entre a periferia e o centro, são flexíveis e dinâmicas, alterando e desenvolvendo-se conforme seus membros vão tomando posições mais centrais, exercendo maior influência na comunidade.

A aprendizagem, portanto, depende do acesso à PPL, destacando que a comunidade precisa conferir aos iniciantes a legitimidade para que ganhem acesso à participação e interação, fundamentais ao processo de socialização (LAVE;

WENGER, 1991). Assim, faz-se necessário considerar os tipos de oportunidades proporcionados aos membros de uma comunidade, as estruturas existentes para fornecer o acesso aos recursos da comunidade e os tipos de identidade que os participantes desenvolvem como resultado da PPL (HANEDA, 2005).

No contexto de LA, os estudantes necessitam de uma gama de competências e habilidades, não somente para ler e escrever textos, mas para entender, interagir e comunicar com os membros da comunidade acadêmica. Faz-se necessário aprender conhecimentos canônicos e abordagens para a interpretação específica da disciplina (HYLAND, 2006, 2009; STREET, 2010). Contudo, apesar de compartilharem crenças e valores, as comunidades não são homogêneas e nem consensuais e, sim, heteroglóssicas e sítios de discórdia (BAZERMAN, 2007), em que os pesquisadores debatem os méritos e falhas de dados de pesquisas e teorias. Nesse contexto complexo, a PPL pode ajudar os estudantes a desenvolverem os conhecimentos atrelados aos LA à medida que mobilizam diferentes recursos sociossemióticos necessários para a realização de atividades pertinentes ao consumo e/ou à produção de textos no seu dia a dia, como participante dessa comunidade.

Utilizamos esse enquadre para analisar nosso universo de pesquisa quanto CdP, refletindo sobre a forma como os participantes se engajam e sobre o acesso à PPL conferido aos novatos.

### **2.2.2 Práticas e Eventos de Letramento**

De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 7) práticas de letramento são “maneiras gerais e culturais de usar linguagem escrita”. O conceito de prática de letramento oferece um enquadre analítico rico. As práticas envolvem textos, mas também outros aspectos relativos ao texto que vão além deste como produto final. São maneiras de agir por meio de linguagem que podem ser reconhecidas culturalmente e generalizados a partir da observação de instâncias específicas recorrentes. Práticas de letramento compreendem propósitos e objetivos sociais e culturais e podem incluir múltiplos papéis sociais (ibid, p. 8). São moldadas por instituições sociais e permeadas por relações de poder, com alguns letramentos sendo mais dominantes, mais visíveis e de maior impacto social (ibidem). A noção de os letramentos serem constituídos por meio de, e no meio de, relacionamentos

está em contraste com teorias prévias que consideram letramento como um conjunto de habilidades que o indivíduo possuía ou não (IVANIC, 1998, p. 65). Envolvem eventos situados com pessoas, relacionamentos, propósitos, ações, lugares, tempos, circunstâncias, sentimentos, ferramentas e recursos. A análise de LA envolve a identificação desses aspectos, além das práticas textuais em si, e a análise de valores, crenças e relações de poder que as sustentam.

Além disso, pode-se dizer que uma teoria de letramentos implica uma teoria de aprendizagem, pois as práticas de letramento mudam com o tempo, conforme a modificação de propósitos e objetivos, e novas práticas frequentemente são desenvolvidas por meio de aprendizagem informal (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Assim, para analisar uma determinada prática de letramento, é necessário basear-se nas concepções de quem se engaja nessas práticas e nas formas como aprendem, além de suas crenças sobre letramentos e educação, pois as crenças de cada pessoa guiam suas ações (ibid, p. 14).

Hamilton (2000) usa fotos para documentar as práticas de letramentos e classificar os eventos como observáveis ou não observáveis. Quadro 1 expõe os elementos de práticas de letramento que podem ser documentadas, ou não, por meio de fotografias.

Quadro 1 – Práticas de Letramento observáveis e não observáveis

| <u>Práticas de Letramento Observáveis</u>                             | <u>Práticas de Letramento Não Observáveis</u>   |
|---|---|
| Participantes interagindo com textos                                  | Participantes escondidos, envolvidos na produção, interpretação, circulação e regulação de textos.  |
| Ambiente físico imediato  | O domínio no qual o evento acontece e do qual adquire sentido e propósito.  |
| Artefatos, ferramentas materiais, acessórios, inclusive o texto em si | Todos os outros recursos envolvendo valores, compreensão, maneiras de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.                      |
| Atividades—ações realizadas pelos participantes                       | Rotinas estruturadas e caminhos que facilitam ou regulam ações; regras de adequação e elegibilidade, quem pode engajar, ou não, na prática. |

Fonte: (HAMILTON, 2000, p. 17).

A análise de elementos observáveis de Hamilton é similar ao sistema classificatório descrito por van Leeuwen (1993, p. 204), que inclui os seguintes constituintes de práticas: participantes, atividades, indicadores de performance/qualidade (como fazer da forma certa), tempos e lugares adequados, ferramentas, critérios de elegibilidade e até vestimenta. Van Leeuwen (ibidem) considera as interações entre participantes como fundamental, as quais ocorrem dentro de eventos de letramento, que define como ocasiões em que um texto escrito é central para as interações dos participantes e seus processos interpretativos.

Assim, um segundo conceito importante em análises de LA é o evento de letramento: os momentos únicos atrelados aos lugares em que práticas de letramento ocorrem. Os eventos de letramento são observáveis, originam-se das práticas e são moldados pelas práticas, o que enfatiza a sua natureza situada (VAN LEEUWEN, 1993). O conceito de evento de letramento implica a participação ativa e a interação entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 2000, p.16). Por isso, faz-se necessário refletir sobre o que constitui uma interação em um evento de letramento.

A interação é ativa, mas pode denotar papéis mais ou menos passivos, pois as pessoas desempenham uma gama de papéis (VAN LEEUWEN, 1993). Consideramos esse ponto como tendo importantes implicações pedagógicas, pois tem sido relatado (WOODWARD-KRON, 2004; WINGATE, 2012) que um problema saliente na aprendizagem de LA para estudantes novatos, principalmente para estudantes de graduação, é sua hesitação em tomar um papel ativo.

É importante destacar que os eventos envolvem uma mistura de linguagem escrita e oral, integrando uma gama de sistemas semióticos, inclusive sistemas matemáticos e outros sistemas visuais (VAN LEEUWEN, 1993). Os textos são centrais à análise de letramento, mas somente em conjunto com a análise do modo como os textos são produzidos e usados. Desse modo, no evento de letramento, a possibilidade de ocorrer *talk around the text* é central também, isto é, o diálogo em torno do texto, uma prática que é altamente interativa. Assim, o ponto de partida na análise deve ser o evento de interação verbal, e não as propriedades formais do texto escrito em isolamento. Os três componentes de análise de letramento sugeridos por Van Leeuwen são práticas, eventos e textos.

Os conceitos de comunidade discursiva, CdP, práticas e eventos de letramento e PPL são unidades analíticas importantes para a análise de nossa CdP. Usamos essas ferramentas para explorar quais eventos de letramento ocorrem na CdP e quais as diferenças entre esses em termos de práticas específicas, por exemplo quais práticas de LA ocorrem durante uma sessão de mentoria entre um professor e seu orientando em comparação com uma aula de pós-graduação. Neste trabalho, nos baseamos no enquadre teórico de Barton e Hamilton (2000) e suas definições de práticas e eventos de LA, refletindo sobre a forma como ocorrem em nossa CdP e sua relevância para a aprendizagem dos LA.

## 2.3 PESQUISAS ACERCA DO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LA EM CONTEXTOS DE ENSINO SUPERIOR

De acordo com Berkenkotter e Huckin (1995), para um autor acadêmico realizar seus objetivos, como, por exemplo, publicar artigos, exercer influência na sua área e ser citado, é necessário que saiba usar de forma estratégica o seu entendimento de gênero. Seu trabalho deve sempre se situar em relação ao estado

da arte e isso envolve um entendimento da direção para a qual a área está se posicionando. Implica a necessidade de uma percepção aguda do *timing*. Em outras palavras, é preciso saber o momento certo para agir e saber quais são as questões relevantes. Entender o *zeitgeist* intelectual é fundamental para esse *timing* (MILLER, 1992, apud BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 3).

Nesse sentido, os escritores novatos têm uma tarefa complicada e precisam de um processo de desenvolvimento longo. Motta-Roth (2013) afirma que, para se tornar membro pleno de sua comunidade acadêmica, um estudante necessita desenvolver:

1. o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários;
2. a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato;
3. a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive;
4. a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. (MOTTA-ROTH, 2013, p. 9)

Contudo, Coffin et al. (2005, p.3) apontam que, no ensino de escrita acadêmica no nível superior, frequentemente, são negligenciadas as dimensões invisíveis, porque membros da comunidade presumem que as normas e convenções são de “senso comum.” Para Berkenkotter e Huckin (1995), escritores adquirem e usam estrategicamente o conhecimento genérico ao participar nas atividades de produção de conhecimento de sua área. Esse conhecimento genérico, em vez de ser ensinado explicitamente, é passado aos novatos por meio de uma aculturação nas maneiras de se comunicar em comunidades disciplinares específicas. Baseado nas pesquisas deles, trata-se de um processo onde essas práticas são “captadas” no ambiente local. Portanto, argumentam que a aprendizagem de gêneros disciplinares ou profissionais é parecida com a aquisição de uma língua adicional, necessitando de imersão na cultura e um período relativamente longo de mentoria e aculturação. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita acadêmica se dá de forma multidimensional e não-linear, já que a escrita não é uma habilidade única, que pode aprender uma vez e depois de apreendida não se esquece mais. Ao contrário,

desenvolve-se por meio de crescimento nos múltiplos domínios de conhecimento e aculturação nas práticas disciplinares. Por isso, Barton e Hamilton (2000) realçam a importância de estudantes investigarem suas próprias práticas de letramento, para desenvolverem a habilidade de examinar e analisar as instâncias específicas das práticas sociais em que se engajam, além de elaborar melhor uma teoria social de LA.

Nesse sentido, estudos de LA precisam ser ancorados nos contextos específicos em que a produção textual ocorre. No Brasil, há uma longa tradição de estudos sobre letramentos acadêmicos, com significativa intensificação sobre o tema a partir dos anos 2000 (SOARES, M., 2000; MOTTA-ROTH, D., 2006; MARINHO, M., 2010). Algumas edições especiais de revistas brasileiras de linguística aplicada se devotam ao assunto, visando juntar pesquisadores de áreas e departamentos diferentes para compartilhar resultados e colaborar, como, por exemplo, um número temático da Revista do Gel, Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização (2017), e uma edição especial da Revista Ilha do Desterro, Higher education writing studies in Latin America (2016). Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização (2017) apresenta artigos em três eixos: (i) análise de modelos de escrita científica informados por políticas de internacionalização; (ii) práticas de LA e seus objetos; (iii) abordagens didático-pedagógicas que visam à promoção de autonomia, em contraposição a abordagens formativas clássicas. Esse número temático também apresenta um trabalho mais amplo da Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP) com a colaboração de 13 Instituições de Ensino Superior brasileiras e duas instituições estrangeiras.

No âmbito universitário, a Higher education writing studies in Latin America (2016) apresenta pesquisas em produção textual no ensino superior na América Latina e também ilustra a amplitude e quantidade de pesquisas sobre letramentos acadêmicos em diferentes contextos no Brasil. Bazerman e Moritz (2016) afirmam que a edição serve como um fórum para aproximar pesquisadores de diferentes instituições para discutir os tipos de escrita que estudantes e professores produzem, os contextos e percepções atrelados à produção textual no ensino superior e as intervenções e programas usados para melhorar a produção textual acadêmica. Além de revisões de literatura e artigos de pesquisa, também apresenta um grupo de artigos que reportam os resultados do projeto ILEES (Iniciativas de Lectura y



Escritura em la Educación Superior em Latinoamérica), um projeto que integra um número grande de instituições para mapear e analisar a emergência de iniciativas pedagógicas e pesquisas de escrita. Entre esses, Cristóvão e Vieira (2016) relatam um mapeamento de iniciativas de ensino e pesquisa em leitura no Ensino Superior no Brasil. Os resultados mostram cinco universidades com centros voltados para leitura e escrita acadêmica no contexto nacional: UFPB, USP, UEPG, UFSC e UFSM. As entrevistas ressaltam a escassez de iniciativas de leitura e escrita nas universidades brasileiras e a necessidade urgente de ações visando à sustentabilidade, ampliação, fortalecimento e reconhecimento de tais iniciativas.

Das iniciativas apresentadas na edição especial, Ferreira e Lousada (2016) reportam o trabalho do Laboratório de Letramento Acadêmico, uma iniciativa pioneira na USP que visa auxiliar alunos de graduação e pós-graduação a produzir textos em português, inglês e francês. A iniciativa é colaborativa e funciona por meio de parcerias com disciplinas, cursos de extensão e tutorias. As autoras afirmam que o centro promove a integração de diferentes disciplinas, contribuindo para a formação de alunos e professores. Entre os desafios enfrentados no laboratório, relatam que alguns alunos e professores associam essa tutoria a um “serviço exclusivo de apoio a alunos com dificuldades de escrita ou com o idioma estrangeiro, ou seja, um serviço a ‘deficientes na língua ou na habilidade’”(p. 135). Argumentam que essa visão demonstra a falta de uma concepção de escrita como processo colaborativo. Outro desafio relatado é de que o letramento é pouco valorizado pela comunidade acadêmica.

Entre os resultados dos estudos de pesquisas em contextos específicos de LA, Franco e Castanheira (2016) demonstram que instrutores de escrita observados não enfatizam a escrita como um processo social e Lopes e Castro (2016) demonstram a importância de aulas de leitura e escrita em situações específicas e significativas para que os estudantes compreendam e se engajem nas múltiplas funções de linguagem. Nas próximas seções, apresentamos pesquisas atreladas a diferentes linhas de pesquisa sobre a escrita acadêmica no contexto de publicação científica em inglês.

### **2.3.1. Desafios na publicação de textos em inglês como língua internacional**

Atualmente, existe um esforço grande no Brasil para a internacionalização no ensino superior e na ciência (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; FILHO, 2016, p. 11). Nesse contexto, a língua prevalente para a publicação em revistas internacionais tem sido o inglês, de forma que a produção textual escrita em inglês tem se tornado um requisito para estudantes do ensino superior e profissionais de pesquisa. Esse contexto relativo a profissionais que são falantes de inglês como língua internacional (FILI) tem sido alvo de vários estudos (BRAINE, 2002; SALAGER-MEYER, 2014; BENFIELD; HOWARD, 2000; CASANAVE, 1998; FLOWERDEW, 2000). Um achado significativo é que a taxa de publicação é desproporcionalmente alta em países onde inglês é língua oficial quando comparados aos países onde inglês não é língua oficial. Man, Weinkauf, Tsang e Sin (2004, apud HUANG, 2010, p. 34) sugerem que proficiência em inglês e fomento nacional para pesquisa são correlacionados com a taxa de publicação.

Outros autores enfatizam que os desafios para os FILI que também são novatos na produção textual para publicação são ainda mais intensos, pois além de desafios relativos à língua inglesa, ainda não aprenderam as convenções e padrões que constituem os discursos acadêmicos em sua área de conhecimento (CASANAVE, 1998; FLOWERDEW, 2000; LI E FLOWERDEW, 2007). Vários autores mencionam ainda que o processo de aprendizagem de LA no contexto do ensino superior frequentemente acontece na forma de mentoria, em que conhecimentos importantes sobre essas convenções, muitas vezes envolvendo nuances sutis, são repassados de forma implícita e não por meio de ensino explícito, o que pode acarretar uma maior desvantagem para os novatos que são FILI do que para novatos falantes nativos de inglês (HUANG, 2010; VAN DE POEL; GASIOREK, 2012). Green (2013) afirma que, embora pesquisas tenham demonstrado a existência de uma lacuna persistente entre as expectativas de professores e de estudantes, essas expectativas e requisitos raramente são discutidos ou ensinados abertamente.

Huang (2010), investigando as percepções de doutorandos FILI sobre a aprendizagem de escrita acadêmica para publicação em inglês, reporta que, apesar de se perceberem como prejudicados, os estudantes tomam poucas medidas para remediar a situação, relatando acreditar que um nível avançado de escrita em inglês

não é de fundamental importância na elaboração de relatos de pesquisa e que consideram ineficazes os cursos de escrita. Green (2013) reporta que novatos FILI usam diferentes estratégias de interação textual, as quais apresentam graus diferentes de eficácia. O autor considera importante o desenvolvimento de estratégias que providenciam maiores informações sobre os gêneros, a retórica, a linguagem e as comunidades disciplinares.

### **2.3.2 Estudos de Inglês para Fins Acadêmicos**

Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) surge como um ramo de Inglês para Fins Específicos, propondo encontrar subsídios para o ensino de LA, com um âmbito definido como “a descrição psicolinguística, sociolinguística e linguística de inglês como ocorre nos contextos de estudo acadêmico e de troca acadêmica” (ELSEVIER, 2017). Pesquisadores sobre IFA abordam diversos tópicos, incluindo metodologia de ensino, educação de professores, avaliação de linguagem, análise de necessidades, desenvolvimento de materiais e avaliação, análise do discurso, escrita e fala acadêmica, questões sociopolíticas e planejamento, entre muitos outros (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). Entre os trabalhos seminais de IFA, o mais frequentemente mencionado é *Genre Analysis* de Swales (1990), que aborda a complexidade de analisar gêneros em disciplinas específicas, por envolver dimensões linguísticas e contextuais de conhecimento disciplinar advindas de práticas compartilhadas entre os membros de comunidades acadêmicas, tais como linguagem, conhecimento canônico e abordagens para a interpretação de experiência (WOODWARD-KRON, 2004, p. 141).

O impulso inicial que leva ao interesse em IFA é a expansão do público universitário, tanto em termos de um aumento de acesso à universidade entre a população nativa de países como EUA, Austrália e Grã-Bretanha, como também o grande aumento recente de estudantes estrangeiros nesses países (WINGATE, 2012; STORCH; TAPPER, 2009). Outro impulso tem sido a necessidade de publicação em inglês, levando a trabalhos que abordam as dificuldades de FILI em escrever e publicar na língua inglesa (HUANG, 2010; LI AND FLOWERDEW, 2007; GREEN, 2013; SALAGER-MEYER, 2013).

De acordo com Storch e Tapper (2009, p. 207), existe uma variedade de

programas e cursos de IFA, muitos destinados apenas para estudantes de pós-graduação. Entre os objetivos de tais cursos, podemos mencionar o de desenvolver habilidades de produção textual escrita, incluindo o desenvolvimento de linguagem acadêmica com maior precisão e sofisticação. Alguns estudos investigam a eficácia de tais cursos e do ensino explícito de produção textual acadêmica em comparação com o ensino implícito por meio de participação em comunidades de prática acadêmicas (STORCH; TAPPER, 2009; WOODWARD-KRON 2004; 2009). Woodward-Kron (2004) investiga uma abordagem de mentoria em um programa de graduação de educação e observa que a metáfora de mentoria pode ser mais aplicável ao contexto de pós-graduação do que o de graduação. Observa que estudantes de graduação relatam mais frequentemente que não se sentem capacitados a engajar-se em um papel de aprendiz e membro novato da comunidade. A autora observa que tais estudantes tendem a ocupar um papel mais de consumidor de conhecimento do que de produtor de conhecimento.

Em um segundo estudo, Woodward-Kron (2009) investiga os benefícios de práticas pedagógicas de produção textual baseadas em conhecimento das culturas disciplinares. Observa que essa abordagem permite que os professores de IFA e seus estudantes tornem-se mais bem informados sobre práticas de escrita valorizadas nas diferentes disciplinas. Seu estudo longitudinal mapeia, a partir de uma perspectiva léxico-gramatical, o modo como a escrita de estudantes na área de educação desenvolve-se conforme o conhecimento disciplinar deles aumenta. As funções linguísticas e retóricas intrínsecas ao discurso de estudantes observadas são raciocinar, explicar, relatar e engajar-se com hipóteses da disciplina no papel de futuro membro pleno.

Já Storch e Tapper (2009) buscam avaliar a melhoria efetiva das habilidades de produção textual de estudantes de pós-graduação FILI que completam um curso de escrita acadêmica de um semestre de duração. Textos pré e pós-curso são avaliados para fluência, precisão linguística, uso de vocabulário acadêmico, estrutura global, coesão e coerência. Melhorias são encontradas principalmente em termos de precisão, uso de vocabulário acadêmico e estrutura. O curso se estrutura com base nas literaturas acerca de processos de redação, feedback de instrutor e abordagens de gênero para a produção textual acadêmica.

Paxton (2011), por outro lado, investiga as complexidades de desenvolvimento de produção textual de gêneros específicos em um contexto no

qual conhecimento de gênero raramente resulta do ensino explícito, mas se desenvolve por meio de processos de mentoria. A autora levanta algumas perguntas sobre como os gêneros de pesquisa podem ser aprendidos de maneira mais eficaz em contextos onde o ensino de produção textual possivelmente não seja valorizado.

Já Unlu e Wharton (2015) investigam interações entre estudante e professor envolvidas no feedback sobre a produção textual acadêmica e apontam a importância de desenvolver um relacionamento do tipo mentoria. Woodward-Kron (2004) relata os benefícios fornecidos para uma comunidade acadêmica quando especialistas disciplinares providenciam feedback para novatos, o que é considerada uma oportunidade para mostrar a configuração das práticas discursivas da comunidade. Por outro lado, observa que o feedback escrito, ao contrário de feedback oral, pode restringir e excluir maneiras de escrever não valorizadas pela comunidade. Woodward and Kron (2004, p. 142) observa que os comentários de instrutores encorajam estudantes da psicologia a se identificarem com a psicologia como comunidade intelectual por meio de engajamento com questões, o que os leva a arriscar-se e tomar um posicionamento dentro do discurso.

### **2.3.3 Abordagens pedagógicas de LA**

A conceituação de LA surge de um conjunto de pesquisas e teorias que focaliza as dimensões sociais e identitárias relativas às habilidades e práticas de multiletramentos envolvidos nos diferentes gêneros e esferas de atividade acadêmica. A linha se torna significativa no Reino Unido durante os anos 1990 (RUSSELL et al., 2009, p. 397). Proponentes de LA entendem que, embora a perspectiva de IFA tenha dado atenção ao contexto, ainda falta um enfoque pedagógico nas trajetórias de letramentos dos estudantes e sua participação na comunidade acadêmica em que se inserem ao em vez de a mera adaptação do estudante às convenções dessa comunidade. Isto é, faz-se necessário buscar maneiras para os estudantes participarem ativamente, exercendo influência sobre essas convenções por meio da instanciação de práticas acadêmicas (KAUFHOLD, 2015). Kaufhold realiza estudos de caso de estudantes de pós-graduação em ciências sociais e esses relatam experiências que se diferenciam de acordo com suas experiências prévias ao entrar na disciplina. Ela reporta que conforme aumenta

a participação de estudantes na comunidade disciplinar, aumenta o grau em que se sentem confortáveis a analisar as convenções e optar por aceitá-las ou desafiá-las.

Dessa forma, proponentes de LA criticam abordagens pedagógicas que são desproporcionalmente centradas em características textuais por separarem o ensino de produção textual do ensino do conteúdo disciplinar, dissociando assim a escrita do pensamento (MITCHELL; EVISON, 2006, apud WINGATE, 2012, p. 27). Wingate (p. 27) afirma que deixar a responsabilidade pelo ensino de produção textual exclusivamente para os especialistas de produção textual, sem ter a colaboração de especialistas da disciplina pode levar a um enfoque em características genéricas superficiais ao em vez de epistemologias e convenções disciplinares (WINGATE p. 27). Canagarajah (2002) também enfatiza que abordagens centradas no texto perdem a oportunidade de dar atenção para os contextos sóciopolíticos e relações de poder e desigualdades (CANAGARAJAH, 2002). Lillis e Scott (2007) consideram tais abordagens textuais como sendo normativas com o objetivo de indução do estudante para as convenções preestabelecidas. Não obstante, Wingate (2012) afirma que mais que uma década após o estudo seminal de Lea e Street (1998), nenhuma mudança substancial nas políticas pedagógicas tenha ocorrido no nível institucional nas universidades britânicas. A autora considera que isso pode ser parcialmente um reflexo da falta de desenvolvimento sistemático de uma pedagogia de produção textual escrita sob a ótica de LA.

#### **2.3.4 Abordagens de *Writing across the Disciplines (WAD)***

Outra abordagem para o ensino de escrita acadêmica em contextos específicos é *Writing across the Disciplines (WAD)*, desenvolvida em universidades americanas, onde comumente cursos introdutórios de produção textual acadêmica são requisitos gerais para os estudantes da graduação de todas as áreas de conhecimento. Tais cursos de produção textual frequentemente são ministrados por especialistas em produção textual acadêmica ou estudantes de pós-graduação dos cursos de Letras ou Linguística, acarretando uma demanda grande de profissionais de Linguística Aplicada. Conseqüentemente, surge um impulso para criar parcerias entre os professores de produção textual e das diferentes disciplinas, para que uma maior porção do ensino de produção textual seja assumida pelos especialistas de cada disciplina. Essa abordagem, que também tem sido adotada em outros países, é

norteada pelos achados de pesquisa de estudos de gênero que vêm demonstrando a necessidade de atentar para as diferenças sóciohistóricas entre as diferentes disciplinas. A abordagem pedagógica conta com alguns conceitos desenvolvidos pelos proponentes da análise de gênero, tais como *genre awareness* e a análise conjunta de forma, conteúdo e dimensões contextuais e ideológicas.

Jacobs (2015) propõe um curso que envolve colaboração entre professores de LA e professores de diferentes áreas científicas numa universidade na África do Sul. A proposta surge como uma mudança estratégica de uma abordagem pedagógica em que professores de LA ministravam cursos de forma autônoma e isolada nos diferentes departamentos. Jacobs relata que alguns discursos institucionais dominantes resultaram na marginalização, e consequente ineficácia, dos cursos previamente estabelecidos: que o conhecimento é um corpo de conteúdo a ser transmitido aos alunos e que LA são habilidades cognitivas que podem ser ensinados de maneira descontextualizada e depois transferidas para as outras disciplinas. Nesse sentido, os alunos eram vistos de uma perspectiva de “déficit de habilidades” e os professores das diferentes disciplinas eram absolvidos de refletir criticamente sobre suas práticas, similar ao contexto observado em nossa CdP. Para combater esse paradigma, a iniciativa proposta por Jacobs muda o enfoque dos alunos aos professores e sua pedagogia, criando parcerias em que professores de LA e de diferentes disciplinas passam a colaborar para desenvolver um currículo embasado nos princípios de LA como práticas sociais. Jacobs observa que a pedagogia colaborativa proposta facilita o ensino explícito de práticas de letramento, partindo da reflexão dos professores sobre suas práticas de letramento e representa um movimento na direção de uma pedagogia transformativa.

Huang (2010) também afirma que é benefício elaborar cursos de produção textual acadêmica de forma conjunta entre especialistas das disciplinas e de produção textual. Wingate (2012) relata que um dos benefícios dessa abordagem é que especialistas das disciplinas são os avaliadores dos textos de estudantes e, portanto, podem evitar os problemas levantados por Lea e Street (1998) relacionados com a falta de conhecimento por parte de estudantes sobre quais critérios são usados na avaliação de escrita, principalmente devido ao fato de os critérios mudarem em cada disciplina de acordo com as diferentes convenções disciplinares. Contudo, Bailey (2009), North (2005) e Wingate (2012) relatam que os

especialistas nas disciplinas podem demonstrar reticência em assumir esse papel (WINGATE, 2012 p. 28).

Kilgore, Cronley e Amey (2013) relatam que estudantes entrando em disciplinas sem aculturação ou preparo suficiente sofrem altos níveis de ansiedade relacionados à produção textual e avaliam um programa de mentoria que une especialistas de produção textual acadêmica com especialistas disciplinares. Eles relatam que um dos desafios de implementar esse tipo de recurso é a falta de recursos financeiros.

### **2.3.5 Estudos de práticas pedagógicas adotando elementos de diferentes linhas teóricas**

Wingate (2012) realiza uma série de estudos de caso de um curso de produção textual no intuito de suprir a falta de uma abordagem pedagógica sistemática baseada em LA (p. 27). O curso lança mão de práticas pedagógicas baseadas nas perspectivas de LA e de estudos críticos de gênero. A autora participa do planejamento e execução do curso, de forma que ao longo das diferentes fases, as práticas pedagógicas implementadas no curso vão sendo alteradas com base nos dados de pesquisa gerados. Ela afirma que a adoção de conceitos e ferramentas de mais de um modelo analítico aumenta a eficácia pedagógica da abordagem.

A abordagem usada na primeira fase do estudo é baseada na perspectiva de LA e Wingate relata que é proveitosa para apartar-se do modelo de habilidades de escrita que até então era dominante. Contudo, aponta que o modelo de LA apresenta desafios na aplicação institucional, principalmente a respeito das práticas que focalizam questões como identidade e relações de poder, as quais não são bem acatadas pelos estudantes, que se mostram pouco entusiasmados com tarefas como estudos de caso sobre as dificuldades e experiências de estudantes em fase de desenvolvimento dos LA. Além disso, a participação de um especialista na área disciplinar na primeira fase é reportada como um desafio, pois o especialista mostra-se reticente a despende de muito tempo para providenciar feedback e instrução. As tarefas reportadas como mais benéficas dessa fase são textos que estimulam o desenvolvimento de consciência textual. Wingate relata que os estudantes têm uma consciência sobre seu papel e identidade institucional, mas que preferem conformar



nesse estágio de sua carreira acadêmica (graduação). Isso leva a uma mudança no enfoque pedagógico na segunda fase, onde maior atenção é dada às práticas de ensino provenientes de estudos de gênero.

Na segunda fase, como a tentativa de inserir o curso em disciplinas dentro de áreas disciplinares específicas não teve êxito, o curso passa a ser inserido dentro de uma disciplina de Linguística e ministrado por 4 especialistas de produção textual. Estudantes dessa fase avaliam o feedback dos instrutores como útil. No entanto, ainda demonstram uma tendência a conformar em vez de tomar uma posição crítica em relação a convenções disciplinares. Na terceira fase, o componente de consciência crítica sobre questões de identidade e relações de poder é removido, uma vez que os estudantes rejeitaram-no nas outras fases. A metodologia passa a ser mais explicitamente baseada na análise de gêneros, com base em John Swales, e usando um ciclo de desconstrução, construção conjunta e independente, baseado em Martin (1999, citado em WINGATE, 2012, p. 32). Essa fase é considerada a mais eficaz. Wingate conclui com a recomendação de iniciar com a análise de textos específicos da disciplina específica proposta, deixando os estudantes mais dispostos a tomar posições críticas em relação à sua produção textual acadêmica, conforme aumenta seu entendimento e controle sobre os discursos disciplinares.

Van de Poel e Gasiorek (2012) também relatam um estudo sobre um curso com componentes advindos de diferentes modelos teóricos. De forma similar ao estudo de Wingate (2012), procuram encontrar um equilíbrio entre uma abordagem de ensino explícito e implícito e entre um foco em questões identitárias e características genéricas. Em linha com Wingate, elaboram e avaliam um curso que inicia com a introdução e apresentação de leituras e análises críticas, levando a identificação e discussão explícita de convenções e termina com práticas e feedback, tanto de pares como do instrutor. Concluem que um primeiro passo para ajudar os estudantes a desenvolver os LA é fornecer explicações sobre as exigências do discurso acadêmico e as expectativas de membros da comunidade acadêmica em relação à escrita acadêmica.

Nesta seção, buscamos apresentar uma revisão de perspectivas teóricas e estudos que embasam nosso enquadre teórico-metodológico e a análise de nossa CdP. Na seção seguinte, é descrita a metodologia proposta.



### 3. METODOLOGIA

O objetivo geral deste estudo é analisar criticamente os discursos de professores universitários sobre suas experiências com LA em ILI, tanto em termos de suas trajetórias e LA pessoais como suas experiências no papel de mentor para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes. A escolha de analisar o discurso de professores de PG se deve ao fato desses serem membros expertos que podem lançar um olhar crítico sobre sua própria comunidade, tanto para descrever práticas próprias e de colegas de trabalho, como as práticas de estudantes e sobre a aprendizagem e ensino dos LA. São os membros da CdP que estão no centro, tendo passado da periferia como novatos quando entraram na comunidade como estudantes e se adentrado ao longo de suas carreiras, agora tomando um papel de experto e de maior influência nas práticas da CdP (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995).

Para tanto, foram aplicados um questionário e entrevistas a professores da CdP selecionada, o Programa de Pós-graduação em Química (PPGQ) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um programa que apresenta alta produtividade na publicação científica em inglês. O questionário serviu como um instrumento piloto para coletar um maior número de dados de forma eficiente e levantar possíveis áreas de interesse a serem aprofundadas em maiores detalhes nas entrevistas.<sup>5</sup>

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados. Na subseção 3.1, exponho o universo de análise; na subseção 3.2, delinheiro o corpus; e na subseção 3.3, descrevo os procedimentos e categorias de análise e interpretação dos dados.

#### 3.1 UNIVERSO DE PESQUISA

O universo de pesquisa consiste nos professores bolsistas PQ/CNPq (Pesquisador com Bolsa de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa) do

---

<sup>5</sup> O projeto guarda-chuva, registro CNPq-PQ nº 309668/2013-1, tem aprovação no Comitê de Ética da UFSM (registro CAAEE: 21033613.2.0000.5346).

PPGQ (n. 28), que é locado no Centro de Ciências Naturais e Exatas no campus principal da UFSM. A partir de nosso enquadre teórico (WENGER, 1998; IVANIC, 1998), o PPGQ é uma comunidade de prática acadêmica e será referida doravante como “a CdP”. A seleção do universo foi realizada em etapas. O primeiro passo foi delimitar a população a professores da UFSM para: i) ter mais proximidade e poder colher dados discursivos tanto na forma de questionário como na forma de entrevista presencial; e ii) poder contribuir com nossos dados de pesquisa para uma CdP de nossa instituição. Além disso, a UFSM tem demonstrado boa produtividade na publicação de artigos científicos internacionalmente e, atualmente, está em 9º lugar entre as universidades federais brasileiras de acordo com o QS World University Ranking<sup>6</sup> e entre as 60 melhores da América Latina de acordo com o Times Higher Education Ranking, 2018 (THE)<sup>7</sup>. O campus principal acolhe 16.663 estudantes em 76 cursos de graduação e mais de 50 programas de pós-graduação, ministrados por 1.397 professores organizados em 200 grupos de pesquisa. Em comparação às principais instituições brasileiras, como a Universidade de São Paulo, a UFSM é de média importância e tamanho (MOTTA-ROTH, 2013, p. 12). No entanto, alguns programas de graduação e pós-graduação estão entre os melhores do país, apresentando avaliação da CAPES de 6 e 7 e alta produtividade em publicação internacional.

Portanto, o passo seguinte foi delimitar a população a um programa de pós-graduação (PG) com alto conceito CAPES e que apresenta alta produtividade em publicação científica internacional em língua inglesa. A escolha de incluir participantes somente de um único programa de PG em vez de incluir professores com alta produtividade individual na publicação em inglês de diversos programas de pós-graduação, independente da área de conhecimento, se deve ao nosso interesse em estudar os LA dentro da respectiva CdP, cada um desses programas de pós-graduação podendo ser considerado “uma micro comunidade de prática, na qual a principal atividade são as práticas de LA” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 5). Para essa fase, foram escolhidos os programas de PG da UFSM com maior conceito CAPES no ano da seleção (2017). Como somente havia um programa com conceito 7, incluímos, em um primeiro momento, os três programas com conceito 6 ou 7:

---

6 <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

7 [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/reputation-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/reputation-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

Medicina Veterinária (MV) (7), Química (Q) (6) e Engenharia Elétrica (EE) (6).

O próximo passo de inclusão foi levantar dados sobre a publicação em inglês dos professores desses três programas. No intuito de incluir somente professores que apresentam alta produtividade na publicação em inglês, nesse passo foi definida a inclusão de os professores bolsistas PQ/CNPq (Pesquisador com Bolsa de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa) dos três programas. Esse levantamento consistiu em computar as publicações em inglês nos últimos três anos. Consideramos duas categorias de publicação: 1) Artigos completos publicados em periódicos, o gênero considerado consistentemente como mais relevante em pesquisas prévias de nosso grupo; e 2) trabalhos completos publicados em anais de congressos, um gênero considerado, junto com o artigo em periódicos, como de maior relevância na área de engenharia elétrica (HALPERN; PARKES, 2011). As Tabelas a seguir demonstram uma compilação do levantamento realizado para escolher a CdP.

As Tabelas 1, 2 e 3 demonstram as tabulações de publicação para cada programa. Esse levantamento foi realizado usando informações da Plataforma Lattes em 2017.

Tabela 1 – Número de publicações em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Medicina Veterinária (MV) nos últimos 3 anos

| <b><u>Publicação do PPG em Medicina Veterinária (n. de PQs=13)</u></b>  | <b><u>Quantidade</u></b> |
|---|--------------------------|
| Artigos em inglês   | 362                      |
| Artigos em Português  | 100                      |
| Número Total de Artigos   | 462                      |
| Trabalhos em Anais em inglês  | 0                        |
| Trabalhos em Anais em Português   | 2                        |
| Número Total de Trabalhos em Anais                                      | 2                        |
| Número total de publicações em inglês (Artigos e Trabalhos em Anais)    | 362                      |
| Número total de publicações em português (Artigos e Trabalhos em Anais) | 102                      |
| Número total de publicações   | 464                      |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Número de publicações em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Engenharia Elétrica (EE) nos últimos 3 anos

| <b><u>Publicação do PPG em Engenharia Elétrica (n. de PQs=13)</u></b>   | <b><u>Quantidade</u></b> |
|---|--------------------------|
| Artigos em inglês   | 79                       |
| Artigos em Português  | 8                        |
| Número Total de Artigos   | 87                       |
| Trabalhos em Anais em inglês  | 164                      |
| Trabalhos em Anais em Português   | 117                      |
| Número Total de Trabalhos em Anais                                      | 281                      |
| Número total de publicações em inglês (Artigos e Trabalhos em Anais)    | 243                      |
| Número total de publicações em português (Artigos e Trabalhos em Anais) | 124                      |
| Número total de publicações   | 368                      |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Número de publicações em inglês e português em periódicos e anais de Professores PQ/CNPq do PPG em Química nos últimos 3 anos

| <b><u>Publicação do PPG em Química (n. de PQs=28)</u></b>               | <b><u>Quantidade</u></b> |
|---|--------------------------|
| Artigos em inglês   | 726                      |
| Artigos em Português  | 12                       |
| Número Total de Artigos   | 738                      |
| Trabalhos em Anais em inglês  | 3                        |
| Trabalhos em Anais em Português   | 7                        |
| Número Total de Trabalhos em Anais                                      | 10                       |
| Número total de publicações em inglês (Artigos e Trabalhos em Anais)    | 729                      |
| Número total de publicações em português (Artigos e Trabalhos em Anais) | 19                       |
| Número total de publicações   | 748                      |

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 4 demonstra os dados de conceito Capes junto com os de publicação em inglês para os três programas selecionados na primeira fase de delimitação do universo de pesquisa.

Tabela 4 – Conceito Capes e Produção Científica em Inglês dos PPGs nos últimos 3 anos

| Programa PG | Conc. Capes | No. de PQs | Artigo em Periódico Inglês | Trabalho em Anais Inglês | Total Produção Inglês |
|-------------|-------------|------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------|
| PPGMV       | 7           | 13         | 362 (27.85 por PQ)         | 0 (0 por PQ)             | 362 (27.85 por PQ)    |
| PPGQ        | 6           | 28         | 762 (27.21 por PQ)         | 3 (0,11 por PQ)          | 729 (26.04 por PQ)    |
| PPGEE       | 6           | 13         | 79 (6.08 por PQ)           | 164 (12,62 por PQ)       | 243 (18.69 por PQ)    |

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o resultado desse levantamento, o programa de Engenharia Elétrica foi excluído por apresentar diferenças significativas dos outros dois programas em termos dos gêneros científicos produzidos e publicados em inglês. Em seguida, um questionário foi enviado aos PQs dos PPGMV e PPGQ. Recebemos apenas 1 resposta do PPGMV. Considerando essa falta de resposta do PPGMV, fizemos a escolha final do PPGQ para nosso universo de estudo.

### 3.2 CORPUS

O corpus é constituído por dados gerados na aplicação de dois instrumentos, planejados para se complementarem:

a. Questionário. Recebemos oito questionários respondidos em junho de 2017. Como o questionário foi aplicado ainda durante a última fase de seleção da CdP final, foi respondido por professores de diferentes áreas: 5 do programa de Química, 1 de Medicina Veterinária, 1 de Bioquímica e 1 de Farmácia. Os professores de Bioquímica e Farmácia foram incluídos porque já haviam contribuído de forma valiosa em estudos pilotos anteriores. Além disso, os programas de Bioquímica e Farmácia também estão entre os melhores programas da UFSM (CAPES conceito 5) e, conforme os resultados dos pilotos anteriores em que participaram, têm perfis similares àqueles do universo deste estudo em termos de publicação em inglês.

O objetivo do questionário foi de coletar um apanhado geral das configurações de LA nas comunidades acadêmicas e levantar temas de interesse a

serem explorados nas entrevistas. Uma parte do questionário objetivou fazer um mapeamento das práticas de LA e abordagens pedagógicas usadas pelos professores. Outra parte do questionário consistiu em respostas discursivas que foram analisadas no intuito de levantar temas salientes a serem abordadas nas entrevistas. Todos os dados quantitativos dos questionários foram tabelados usando Microsoft Excel.

b. Entrevista. Foram entrevistados oito professores do PPGQ em junho e julho de 2018. Todos os 28 professores PQ do programa foram convidados por e-mail a participar na etapa de entrevista e realizamos entrevistas com todos os 8 professores que responderam ao e-mail. Dois dos 8 professores, que trabalham no mesmo laboratório, fizeram uma entrevista conjunta e os outros 6 professores fizeram entrevistas individuais, assim totalizando sete entrevistas. A duração das entrevistas variou de 25 a 93 minutos, com uma média de 53 minutos. Uma das entrevistas foi realizada em inglês, por preferência do participante, cuja língua materna é inglês. Na Seção 3.2.1, apresentamos um perfil do PPGQ e dos professores entrevistados.

### **3.2.1 Perfil da CdP e dos professores participantes**

O PPGQ da UFSM<sup>8</sup> teve início em março de 1990, quando o seu curso de mestrado em Química foi credenciado, com três áreas de concentração: Físico-químico; Química Inorgânica; e Química Orgânica. Em 1992, o programa realizou uma reforma curricular grande e foi criada mais uma Área de Concentração, em Química Analítica. Em 1994, foi criado o Curso de Doutorado na área de Química Orgânica e em 1999 o nível de doutorado foi expandido para as áreas de concentração de Química Inorgânica e de Química Analítica, conformando a sua atual configuração de cursos e áreas de concentração. Em 1998, o programa foi avaliado como programa de nível internacional por comitê internacional coordenado pela Capes. O PPGQ faz parte dos programas brasileiros de excelência que têm acesso ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES.

---

<sup>8</sup> Histórico do PPGQ obtido do site do programa: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santamaria/ppgq/historico/>



Nas 4 áreas de concentração, o programa tem 46 docentes. Desses, 28 possuem bolsas CNPq de produtividade. Dos 28 professores com bolsa de produtividade, 8 responderam nosso convite de participar na fase de entrevistas. Tabela 5 demonstra as seguintes informações sobre os nossos 8 participantes entrevistados: o pseudônimo adotado neste estudo, o nível de bolsa de produtividade do CNPq, o ano que ingressou no cargo de docente na CdP, o número de artigos e livros publicados, o número de orientações em andamento e concluídas nos níveis de pós-doutorado, mestrado, doutorado e graduação e se o participante relata que tem estabelecida em seu grupo de pesquisa uma rede colaborativa para a coautoria e escrita de artigos (ver Seção 4.2.4). Com exceção da Rede Colaborativa, um resultado de nossas entrevistas, o restante das informações na Tabela 5 foram coletadas na Plataforma Lattes no ano de 2017.

Tabela 5 – Professores Entrevistados

| Pseudônimo | Bolsa<br>CNPq | Ingresso<br>UFSM | Número de Publicações |      | Número de Orientações |      |      |      | Rede<br>Colab. |
|------------|---------------|------------------|-----------------------|------|-----------------------|------|------|------|----------------|
|            |               |                  | Art.                  | Liv. | Pós-doc               | Dout | Mest | Grad |                |
| Patrício   | 1D            | 1984             | 126                   | -    | n/a                   | 14   | 38   | n/a  | Não            |
| Nilson     | 1A            | 1986             | 322                   | -    | 2                     | 91   | 57   | 20   | Não            |
| Deise      | 1D            | 1986             | 139                   | 1    | n/a                   | 25   | 15   | 10   | Não            |
| Reinaldo   | 1C            | 1994             | 155                   | -    | 6                     | 57   | 40   | 33   | Sim            |
| Rogério    | 1D            | 1997             | 105                   | -    | 5                     | 14   | 5    | 18   | Não            |
| Danilo     | 2             | 2009             | 100                   | -    | n/a                   | 5    | 2    | 10   | Não            |
| Celso      | 2             | 2013             | 47                    | -    | n/a                   | 11   | 6    | 27   | Sim            |
| Olavo      | 2             | 2014             | 68                    | -    | 1                     | 18   | 15   | 11   | Sim            |

Legenda: Bolsa CNPq: o nível de bolsa de produtividade do CNPq; Ingresso UFSM: ano que ingressou no cargo de docente no PPGQ-UFSM, Número Art./Liv.: número de artigos e livros publicados; Número de Orientações: Pós-doc, Dout., Mest, Grad.: o número de orientações em andamento e concluídas nos níveis de pós-doutorado, doutorado, mestrado e graduação; Rede Colab.: se o participante relatou nas entrevistas que possui uma rede colaborativa para a coautoria estabelecida no seu grupo de pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser notado na Tabela 5, há variação entre os professores em todos os parâmetros levantados, como no número de publicações e orientações. Além disso, o grupo de participantes tem um leque amplo em termos de tempo de participação na CdP. Patrício, Nilson e Deise, ingressaram nos anos 80, como professores do curso de graduação em química, antes do estabelecimento do programa de pós-graduação. O restante ingressou após a criação do PPGQ. Reinaldo e Rogério ingressaram nos anos 90 e Danilo, Celso e Olavo entre 2000 e 2014. Aqueles que ingressaram depois do ano 2000, foram alunos de pós-graduação do PPGQ e, portanto, foram orientados de professores mais antigos da CdP.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados partindo de um aporte teórico interdisciplinar ao combinar a Sociorretórica (BAZERMAN, 2007; BAWARSHI & REIFF, 2013), os LA (LEA E STREET 1998, IVANIC 1998) e a ACD (FAIRCLOUGH, 2003). Também foram tomadas como referências os conceitos de CdP e PPL (LAVE; WENGER, 1991). Em conjunto, esses enquadres analíticos nos permitiram investigar e interpretar as formas de representação de conhecimentos, crenças, relações sociais e identidades presentes no discurso dos professores da CdP acerca de suas próprias práticas de LA em ILI, assim como as de seus estudantes, e acerca do desenvolvimento e aprendizagem dessas práticas.

Os LA são práticas sociais que requerem “conhecimentos de toda ordem, inclusive de como um sistema de gêneros constrói um determinado contexto disciplinar e como desejamos ou conseguimos nos engajar nesses gêneros” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 157). De acordo com Bazerman (2007), consideramos essas práticas como constituídas por, e constitutivos de os sistemas de gênero e mais amplamente os sistemas de atividade nos quais as comunidades se inscrevem e, conseqüentemente, partimos do pressuposto que todo texto representa uma ou mais ações sociais (p. 311). De acordo com Ivanic (1998), buscamos investigar as práticas de LA em termos de serem fenômenos “situados que envolvem pessoas reais, relacionamentos, propósitos, ações, lugares, tempos, circunstâncias,

sentimentos, ferramentas e recursos” (p. 65). Dessa forma, o enfoque analítico foi nas dimensões sociais e identitárias relativas às variadas práticas envolvidas nos gêneros e esferas de atividade acadêmica. Já para explorar as dinâmicas de PPL na comunidade, buscamos entender o processo formativo de novos membros, que, de acordo com Hanks (1991) vão gradativamente aprendendo a ter uma participação efetiva nas atividades desse grupo social (p. 16). Assim, refletimos sobre os tipos de oportunidades proporcionados aos estudantes, as estruturas existentes para fornecer o acesso aos recursos da comunidade e os tipos de identidade que os participantes desenvolvem como resultado da participação na comunidade (HANEDA, 2005).

Esses temas foram analisados a partir dos discursos dos participantes. Portanto, lançamos mão ao enquadre de Fairclough (2003) em que discursos são “maneiras de representar a experiência com o mundo de uma perspectiva particular—sejam essas experiências os processos, relações e estruturas do mundo material, do mundo ‘mental’ de pensamentos, sentimentos, crenças ou do mundo social” (p. 124). Os discursos de indivíduos diferem de acordo com as suas diferentes ocupações e identidades e suas relações pessoais e sociais. Nesse sentido, buscamos identificar discursos similares e diferentes dos participantes, para levantar reflexões sobre os LA da CdP e com base nessa análise, sugerir diretrizes para a aprendizagem dos LA específicas.

### **3.3.1 Perguntas para os participantes**

Adotamos uma metodologia êmica, buscando explorar o contexto das CdPs com base nos discursos de seus membros e investigar como os participantes representam discursivamente suas próprias práticas e comunidades. Uma perspectiva êmica permite a identificação de “múltiplas realidades” de acordo com os papéis ou perspectivas de indivíduos em suas comunidades (GIVEN, 2008, p. 249). Dessa forma, visamos manter uma ‘tensão dialética’ entre ancorar os dados no seu contexto de situação e, ao mesmo tempo, relacioná-los ao contexto mais amplo do quadro teórico de referência” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 13).

As perguntas feitas aos professores visam explorar o discurso deles sobre as

nossas perguntas de pesquisa, quais sejam:

1) Quais práticas de LA em inglês são mais valorizadas pelos professores, tanto para sua própria produção como para a produção de seus estudantes, e por quê?

2) Como os professores desenvolveram seus LA em inglês e quais aspectos apresentam maior grau de dificuldade para eles?

3) Quais dinâmicas de coautoria e/ou abordagens pedagógicas utilizam para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes e em quais aspectos de escrita os estudantes apresentam maior grau de dificuldade?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, os participantes foram questionados sobre as suas práticas de escrita em língua inglesa e sobre o papel dessas práticas na produção de conhecimento em seus laboratórios. Exemplos de perguntas que buscamos fazer aos professores nos dois instrumentos são: Em que situações e com que frequência cada membro escreve em inglês, sobre que temas, em que gêneros, para que finalidade? Quem escreve em inglês para quem em sua comunidade? Quem publica em inglês? Onde? Por quê? Em que medida a escrita de textos em inglês é mais/menos importante na sua atividade cotidiana? Quais gêneros são mais e menos relevantes para a sua comunidade acadêmica e por quê?

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, os participantes foram questionados sobre sua trajetória pessoal na aprendizagem dos LA. Interessamo-nos em saber se reportam que sua aprendizagem sucedeu por meio de PPL nas atividades de produção de conhecimento ou por meio de atividades pedagógicas mais tradicionais, como aulas expositivas, que são voltadas ao ensino expositivo e de forma dissociada do contexto sociodiscursivo e das práticas das CdPs.

Exemplos de perguntas aos participantes relacionadas a segunda pergunta de pesquisa são: Descreva como foi a primeira vez que você escreveu um artigo para publicação. Em quais formas de aprendizagem você se engajou para aprender a escrever? Quem mais lhe ajudou a aprender a escrever, e como? Você frequentou algum tipo de curso ou oficina formal para escrita ou para inglês em geral? Em que medida você engajou em experiências de autoria e coautoria quando estudante?

Para responder à terceira pergunta de pesquisa, os participantes foram questionados sobre suas abordagens pedagógicas para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes. Buscamos saber se reportam valorizar o ensino de habilidades de LA por meio de PPL nas atividades de produção de conhecimento. Também buscamos saber sobre dimensões envolvidas na sua mentoria dos estudantes.

Exemplos de perguntas aos participantes relacionadas à terceira pergunta de pesquisa são: Quais abordagens pedagógicas são valorizadas pela CdP para o desenvolvimento de LA dos estudantes? Em quais formas de aprendizagem os estudantes se engajam? Quem ensina e o que se ensina? O que precisam para avançar o desenvolvimento de produção textual acadêmica/científica, não somente para os estudantes/novatos, como também para os membros mais experientes? Há algum tipo de curso ou oficina formal e efetivo para contribuir a esse desenvolvimento? Há necessidade para tal curso? Em que medida os estudantes se engajam na autoria ou coautoria? Como são as relações entre participantes da CdP? Em que medida há um modelo de mentoria?

### 3.3.2 Questionário

O questionário semiestruturado (conf. Apêndice 1) foi aplicado via e-mail. Foi elaborado para ser breve e indagar tão somente sobre a informação-alvo das perguntas de pesquisa. O objetivo do questionário é coletar um apanhado geral das configurações de LA e levantar temas de interesse a serem explorados nas entrevistas. Quadros 2 a 4 apresentam os 3 itens do questionário.

#### Quadro 2 – Item n. 1 do Questionário

|  |
|--|
| <p>1. Em termos de meta, qual porcentagem de sua produção bibliográfica você gostaria de publicar em inglês nos próximos três anos? Por quê?</p> |
|--|

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro item do questionário objetiva obter a avaliação da importância de publicação em inglês para a comunidade.

### Quadro 3 – Item n. 2 do Questionário

Item 2: Na Tabela abaixo:

- Marque com X os textos científicos/acadêmicos tipicamente produzidos **em inglês** por você e por seus alunos;
- Dê uma nota de 0 a 5, indicando a importância de cada tipo de texto (0 = não importante e 5 = muito importante);
- Justifique sua nota, indicando porque são importantes.

Exemplos: “O artigo é importante para qualificar nosso programa de pós-graduação” OU “Projeto de pesquisa é importante para formação do aluno OU para receber recursos financeiros”, etc.

**Tabela 1. Tipos de escrita científica/acadêmica em inglês**

| TIPO DE TEXTO (gênero)  | EU PRODUZO (em inglês) | MEUS ALUNOS PRODUZEM (em inglês) | NOTA (0-5) | JUSTIFICATIVA |
|---|------------------------|----------------------------------|------------|---------------|
| Projeto de pesquisa   |                        |                                  |            |               |
| Relatório   |                        |                                  |            |               |
| Parecer técnico (para empresa/indústria, como revisor de projetos de pesquisa ou de artigos submetidos à publicação, ou outros) |                        |                                  |            |               |
| Resumo/abstract de Congresso  |                        |                                  |            |               |
| Resumo/abstract de artigo   |                        |                                  |            |               |
| Abstract gráfico  |                        |                                  |            |               |
| Resumo expandido  |                        |                                  |            |               |
| Artigo completo em anais  |                        |                                  |            |               |
| Comunicação (breve) escrita   |                        |                                  |            |               |
| Artigo científico   |                        |                                  |            |               |
| Capítulo de livro   |                        |                                  |            |               |
| Livro   |                        |                                  |            |               |
| Texto de qualificação   |                        |                                  |            |               |
| Tese/Dissertação  |                        |                                  |            |               |
| Slides (Power Point ou outros)  |                        |                                  |            |               |
| Pôster  |                        |                                  |            |               |
| Resenha   |                        |                                  |            |               |
| Livro didático  |                        |                                  |            |               |
| Outro   |                        |                                  |            |               |

Fonte: Elaboração própria.

O segundo item do questionário consiste em uma tabela desenhada para ser simples e rápida para responder e fornecer informações sobre os gêneros acadêmicos em inglês com os quais os estudantes e os professores se engajam, sobre quais são mais valorizados e para quais fins.

Essa tabela solicita que o respondente indique os gêneros acadêmicos que produz e os gêneros que seus estudantes produzem, além de solicitar a atribuição de uma nota de importância para cada gênero. Ao solicitar a justificativa no enunciado, buscamos obter o motivo que torna o gênero relevante ou não.

Os gêneros foram selecionados com base nos resultados de um questionário prévio de nosso GT aplicado a professoras de um curso de letras inglês no qual é solicitada uma lista de todos os gêneros usados ou solicitados a estudantes dentro do contexto universitário (PIPPI, A.; PREISCHARDT, B.; MOTTA-ROTH, D.; ZIEGLER, F., 2015) (APÊNDICE B).

#### Quadro 4 – Item n. 3 do Questionário

| Item 3. Na Tabela abaixo:  |             |                  |               |
|--|-------------|------------------|---------------|
| a) Na coluna <b>MEUS ALUNOS</b> , marque com X as atividades tipicamente desenvolvidas pelos seus alunos durante sua formação (0= nunca; 5=frequentemente);  |             |                  |               |
| b) Na coluna <b>MELHOR RESULTADO</b> , dê uma nota de 0 a 5 para avaliar essas atividades em termos de quais produzem maiores avanços nas habilidades de escrita científica/acadêmica em inglês (0= nenhum resultado; 5= melhor resultado);  |             |                  |               |
| c) Na coluna <b>JUSTIFICATIVA</b> , justifique sua nota, indicando porque cada atividade produz bons resultados.<br>Exemplos: “Cursos de inglês são importantes para ensinar à gramática” OU “Escrever em co-autoria é usado por meus alunos para aumentar a quantidade de artigos publicados”, etc. |             |                  |               |
| <b>Tabela 2. Atividades de aprendizagem e ensino de textos científicos/acadêmicos em inglês</b>  |             |                  |               |
| FORMA DE APRENDIZAGEM  | MEUS ALUNOS | MELHOR RESULTADO | JUSTIFICATIVA |
| a) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica específica para sua área de conhecimento   |             |                  |               |
| b) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica geral para qualquer área   |             |                  |               |
| c) Participando em oficinas eventuais de escrita acadêmica   |             |                  |               |
| d) Lendo textos acadêmicos e/ou científicos  |             |                  |               |
| e) Escrevendo para publicar em co-autoria com colegas  |             |                  |               |
| f) Escrevendo para publicar em co-autoria num grupo de pesquisa  |             |                  |               |
| g) Escrevendo para publicar em autoria individual (sozinho)  |             |                  |               |
| h) Escrevendo para publicar em co-autoria comigo   |             |                  |               |
| i) Recebendo instrução explícita dada por mim como orientador/a ou por outro/a professor/a   |             |                  |               |
| j) Outro: _____  |             |                  |               |
| k) Outro: _____  |             |                  |               |

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro item é uma tabela que objetiva gerar informações sobre a avaliação dos participantes em relação a diferentes formas de ensino e aprendizagem de LA em ILI. Na primeira coluna, Meus Alunos, é solicitada uma avaliação dessas formas

em termos das experiências concretas dos estudantes, que chamamos de Escala de Vivência. Para essa escala, solicitamos atribuir uma nota de 0 a 5 para indicar a frequência com que seus estudantes tipicamente desenvolvem as formas de aprendizagem (0= nunca e 5= frequentemente). Na próxima coluna, Melhor Resultado, é solicitado a avaliação do Resultado Gerado por cada forma em termos de desenvolvimento das práticas de LA de seus estudantes, atribuindo uma nota de 0 a 5 (0= não gera nenhum resultado e 5 = gera o melhor resultado). Ao solicitar a justificativa no enunciado, buscamos obter para o motivo específico que torna a forma de aprendizagem relevante ou não.

Os dados gerados para a relevância dos gêneros foram organizadas em tabelas, analisando médias para cada gênero, assim como variações entre participantes e cursos. Para a produção de gêneros por professores e estudantes, os gêneros foram classificados por faixa de porcentagem de produção, além de analisar variações entre participantes e cursos. Para as formas de aprendizagem, foram comparadas as médias obtidas entre as notas atribuídas para Resultado Gerado e para Vivência para identificar possíveis tensões entre a avaliação do resultado e o engajamento efetivo na prática, além de analisar diferenças entre participantes e cursos.

### **3.3.3 Entrevista**

A entrevista foi planejada com base nas respostas ao questionário para esclarecer e expandir os dados gerados, além de seguir o rumo de questões novas levantadas no questionário que não haviam sido previstas no questionário. Alguns temas abordados de acordo com os dados do questionário (Ver Seção 4.1, Resultados do Questionário) incluem:

- Quais as dinâmicas de escrita em coautoria relativas a participantes e relações interpessoais, modos de prática, locais, frequência, etc. Quais as dinâmicas relativas à Instrução explícita fornecida pelos professores?

- Quais representações são reveladas no discurso dos professores sobre a aprendizagem de habilidades e competências de escrita? É considerada a ocorrer de forma dissociada dos contextos acadêmicos específicos? Quais representações são reveladas no discurso dos professores relativas à PPL nas suas comunidades



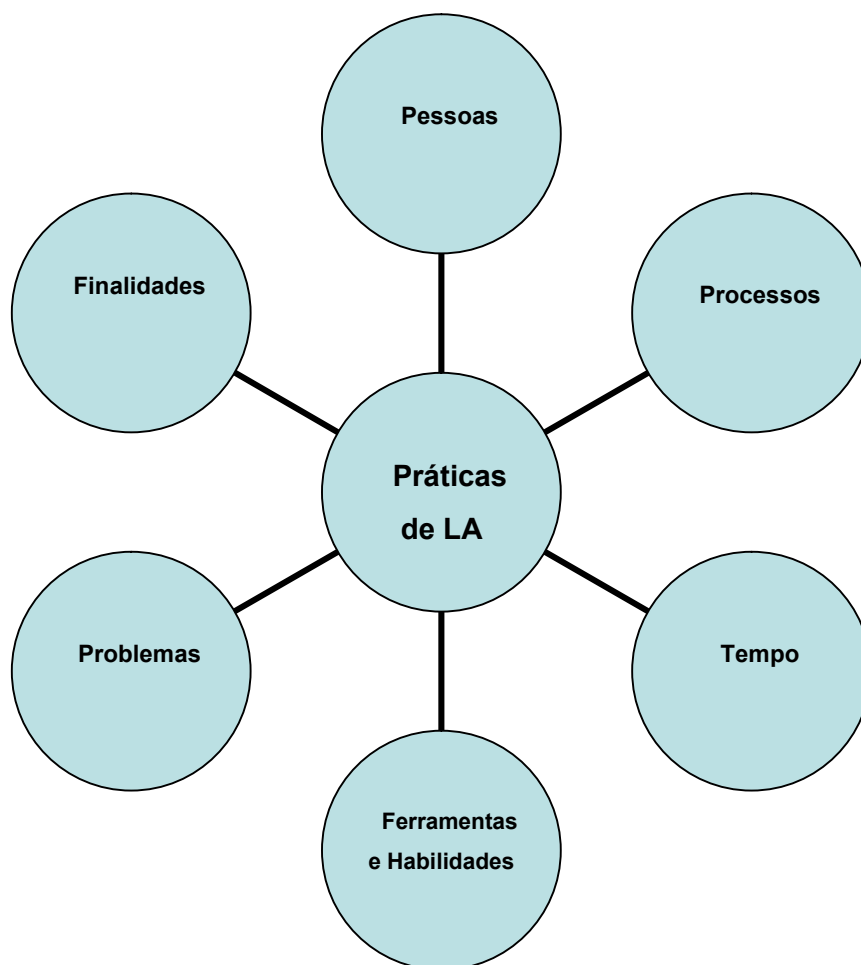
de prática? Em que medida a PPL sucede? Se sucede, é de forma isolada ou de forma bem desenvolvida e sistemática?

Optamos por entrevistas qualitativas como principal gerador de dados. De acordo com Mason (2002), “o termo ‘entrevistas qualitativas’ geralmente refere-se a formas de entrevista em profundidade, semi-estruturadas ou com estrutura livre” (p. 64). A autora afirma que uma premissa importante de entrevistas qualitativas é que os conhecimentos, perspectivas, entendimentos, interpretações, experiências e interações de pessoas são aspectos significativos das realidades sociais que buscamos explorar. Nesse sentido, o conhecimento é situado e contextual, de forma que os dados e conhecimentos são gerados por meio de interação entre entrevistador e entrevistado. Embora tenha bastante variação na metodologia empregada, as entrevistas qualitativas possuem algumas características centrais comuns. Mason enumera a troca interacional de diálogo; o estilo relativamente informal, caracterizado mais como conversa ou discussão do que um formato de pergunta e resposta; uma abordagem temática e narrativa, onde as narrativas ou temáticas abarcam tópicos, assuntos ou histórias e podem levar ao surgimento e desenvolvimento de outras temáticas não planejadas; e o papel do entrevistador de focalizar os contextos relevantes, para que significados e conhecimentos situados possam ser produzidos.

Nesse sentido, um roteiro foi criado buscando adotar essas características. Em vez de elaborar uma série de perguntas, elaboramos uma série de temáticas. Essas temáticas foram elencadas com base na Figura 6, que demonstra os seis aspectos relacionados às práticas de LA que buscamos explorar durante as entrevistas: 1) pessoas (atores, relações de poder, compartilhamento de tarefas, interações); 2) processos (como as atividades são realizadas, o ordenamento dos processos); 3) tempo (duração das atividades, duração das fases de processos, cronogramas, prazos); 4) ferramentas e habilidades (recursos de internet, programas de software, hardware e materiais, habilidades de escrita e outras habilidades); 5) problemas (dificuldades, conflitos interpessoais, falta de recursos); 6) finalidades (divulgação, fomento, aspectos epistemológicos). Algumas perguntas específicas foram criadas para cada temática para tentar evocar situações específicas das

trajetórias dos professores, de forma a obter narrativas concretas de suas experiências, de acordo com a abordagem narrativa descrita por Mason (2002).

Figura 6 – Aspectos de práticas de LA para o desenvolvimento do Roteiro de Entrevistas



Fonte: Elaboração própria.

O Roteiro foi desenvolvido primeiro a partir da escolha de cinco temas principais a serem explorados: I Pessoas (participantes); II Publicações; III Aulas; IV Aspectos de Escrita; e V Aspectos de aprendizagem da escrita. Para cada um desses 5 temas, um conjunto de possíveis perguntas específicas foram elaboradas para explorar detalhes relevantes a esses temas em cada um dos 4 seguintes aspectos:

- i. processos e atividades envolvidos

- ii. pessoas envolvidas/divisão de atividades
- iii. tempo necessário/disponível para cada atividade
- iv. ferramentas e habilidades necessários/envolvidos

#### Quadro 5 – Roteiro de Entrevista

### **I. Pessoas**

A. Em relação a sua própria trajetória de aprendizagem:

- Quem mais ajudou você na aprendizagem de escrita acadêmica?
- Como essa(s) pessoa(s) te ajudou(ajudaram)?
- Descreve processos ou atividades realizados com essa(s) pessoa(s)

B. Em relação aos seus alunos:

- Com quais alunos você teve melhores e piores resultados?

Descreve esses resultados, os alunos, seus problemas, como você tentou ajudá-los.

### **II. Participação na publicação**

A. Descreve:

- seu primeiro artigo;
- melhor artigo;
- pior artigo;
- trabalho atual.

B. Descreve as dinâmicas de coautoria envolvendo seus alunos

Para A e B, inclui uma descrição de:

1. como foi/é o processo de escrita: o que escreve primeiro; como escreve cada seção;
2. atividades de escrita em cada fase do processo;

3. pessoas: quem escreve, como dividem e como os mais novos aprendem a participar;
4. quais habilidades são aprendidas durante o processo de escrever em coautoria;
5. ferramentas e habilidades necessárias/envolvidas – internet, programas de software, hardware e materiais, habilidades de escrita e/ou outras;
6. tem alguma habilidade que precisa aprender antes de participar, ou tem que aprender de outra forma que não seja por meio da participação no processo de escrita e publicação;

7. problemas que surgem/surgiram.

C. Quais são os propósitos dessas publicações --- como mudaram ao longo da carreira?

D. Quantos de seus alunos têm acesso à participação na escrita de textos científicos que considera importantes para a produção do conhecimento?

E. Quais são os desafios atuais para publicação? Quais são os crescimentos já obtidos?

### **III. Aulas**

Quais aulas de escrita ou de inglês você já frequentou?

A. Descreve a configuração: que tipo; onde; ministrado por quem; atividades envolvidas; duração, etc.

B. o que aprendeu;

C. o que esperava aprender, mas não aprendeu;

D. Seus alunos têm acesso a algum tipo de aula de escrita e/ou inglês? Que tipo?

### **IV. Aspectos de Escrita\***

A. Explica o que você acha importante levar em conta para cada um dos aspectos de escrita.\*

B. Descreve como você aborda cada um dos aspectos: quais os problemas que surgem e como os resolve: exemplos específicos.

C. Por quê acha difíceis as partes x, y z?

D. Em quais aspectos de escrita seus alunos têm mais dificuldade?

## V. Aspectos e aprendizagem da escrita

A. Como procura ajudar seus alunos a desenvolver as habilidades de escrita necessárias?

B. Quem ensina e o que se ensina?

C Há algum tipo de curso ou oficina formal e efetivo para contribuir a esse desenvolvimento? Há necessidade para tal curso?

\*Os aspectos de escrita são os aspectos elencados no questionário:

1 a questão de pesquisa; 2 a justificativa de pesquisa; 3. a revisão de literatura; 4 os procedimentos de pesquisa; 5 a apresentação dos dados; 6. a discussão dos resultados; 7. as conclusões; 8 o uso dos termos técnicos; 9 o uso de estruturas gramaticais; 10 as referências; 11 as figuras e tabelas; 12. Escrever com coesão; 13. demonstrar ponto vista; 14 usar o estilo apropriado.

Fonte: Elaboração própria.

Todas as entrevistas foram gravadas em arquivos de mp3, usando um gravador de áudio simples (ver APÊNDICE C), e posteriormente transcritas. Para os excertos usados na Discussão de resultados, elaboramos algumas convenções de transcrição visando facilitar a leitura, a saber: i) buscamos transcrever as palavras exatas do professor e, dentro do possível, seguimos as convenções de pontuação e ortografia para textos escritos, empregando sinais como vírgula e ponto final da forma mais próxima possível ao seu uso típico; ii) ... – reticências indicam que o professor não completou uma ideia em andamento, mas fez uma pausa e retomada da mesma ideia de outra forma ou simplesmente trocou de assunto sem completar a ideia anterior; iii) { } – chavetas são usadas para indicar que adicionamos uma palavra ou expressão quando necessário para o entendimento. Usamos em casos de haver alguma referência omissa por já ter sido referenciado em momento anterior da conversa. Por exemplo, no trecho “{No primeiro artigo,} a redação começou comigo”, o que foi dito explicitamente foi “A redação começou comigo”. Inserimos “No primeiro artigo” em chavetas para indicar que o professor havia feito a referência explícita ao primeiro artigo em um trecho anterior; iv) [...] – colchetes com reticências indicam que palavras e/ou trechos desnecessários foram omitidos de um excerto. Usamos esse recurso para poder apresentar excertos mais sucintos; v) ‘ ’ – aspas

simples indicam que o professor cita suas próprias palavras ou as palavras de outra pessoa; vi) para facilitar a leitura, palavras na sua forma oral, como “tá”, “pra” ou “pro”, são escritos com sua ortografia correta: por exemplo, “está”, “para (a)” e “para (o)”.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 QUESTIONÁRIO

Nesta seção, apresentamos os resultados gerados na aplicação do questionário. Conforme os objetivos específicos, visamos realizar um levantamento a partir de dois tópicos: 1) os LA em ILI; e 2) a aprendizagem e ensino desses LA. O primeiro tópico abrange os gêneros acadêmicos produzidos pelos professores e seus estudantes, assim como a avaliação dos professores sobre sua relevância. O segundo tópico abrange as formas de aprendizagem dos LA e a avaliação dos professores dessas. Todos os dados são relativos apenas aos LA em ILI. O principal objetivo do questionário foi de fazer um levantamento das configurações de LA e servir com um instrumento heurístico no desenvolvimento do roteiro das entrevistas.

Em síntese, os gêneros acadêmicos Artigo, Capítulo e Resumo são os gêneros consistentemente avaliados como mais relevantes pelos professores. Para as formas de aprendizagem avaliadas, Escrita com Professor é consistentemente bem avaliada como forma de aprendizagem, tanto em termos de Resultado Gerado como de Vivência, ao contrário de Escrita Individual, que apresenta a pior avaliação para Resultado Gerado e frequentemente é reportada como uma forma de aprendizagem que nunca é vivenciada pelos estudantes. Já Escrita com Colegas e Escrita em Grupo de Pesquisa apresentam valores intermediários e muita variação entre os participantes quanto ao Resultado Gerado e a frequência de Vivência, demonstrando pouca sistematização na coautoria e PPL de estudantes.

Observamos uma tensão dialética entre discursos que remetem à tese da “déficit de habilidades” e os que remetem aos princípios atrelados à PPL. Por um lado, os professores indicam a necessidade de adquirir habilidades de escrita de forma dissociada e descontextualizada da CdP, mas por outro lado também há discursos em consonância com a noção de PPL quanto ao papel da prática na escrita.

Nas respostas discursivas, acesso a cursos, tanto Cursos Gerais, Cursos Específicos e Oficinas, é apontado pelos professores como um problema. Por outro lado, Leitura é apontada como a forma mais acessível e mais frequentemente desenvolvida, se destacando como forma de aprendizagem valorizada pelos

professores.

#### **4.1.1 Práticas de Letramento**

Para o tópico de práticas de LA em inglês, visamos realizar um levantamento quanto a: i) gêneros acadêmicos produzidos por eles em inglês; ii) gêneros acadêmicos produzidos por seus estudantes em inglês; e iii) sua avaliação da relevância da produção desses gêneros em inglês para a sua CdP.

##### *4.1.1.1 Relevância atribuída aos gêneros*

O segundo item do questionário solicita aos professores que indiquem quais gêneros acadêmicos listados são tipicamente produzidos em inglês por eles e por seus estudantes e que avaliem a relevância desses, atribuindo uma nota de 0 a 5 (0= não importante; 5= muito importante). Essa série inclui os 18 gêneros apresentados na Tabela 6. Os gêneros e critérios de seleção são descritos na subseção 3.3.2 do Capítulo de Metodologia. A Tabela 6 demonstra os valores obtidos na avaliação da relevância dos gêneros<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> As tabelas nesta seção foram geradas no Microsoft Excel, com as cores padrões do programa: vermelho para valores mais baixos, amarelo para valores medianos e verde para valores mais altos.



Tabela 6 – Nota De Relevância dos Gêneros Acadêmicos

| Gênero              | Média | Número de Respondentes |
|---------------------|-------|------------------------|
| Artigo              | 4,87  | 8                      |
| Capítulo            | 4,71  | 7                      |
| Resumo artigo       | 4,37  | 8                      |
| Resumo congresso    | 4,28  | 7                      |
| Tese/diss           | 4,25  | 4                      |
| Livro               | 4,2   | 5                      |
| Abstract gráfico    | 4,16  | 6                      |
| Parecer técnico     | 4     | 7                      |
| Comunicação breve   | 4     | 4                      |
| Slides              | 3,83  | 6                      |
| Resumo expandido    | 3,8   | 5                      |
| Trabalho anais      | 3,8   | 5                      |
| Texto qualificação  | 3,75  | 4                      |
| Projeto de Pesquisa | 3,6   | 5                      |
| Pôster              | 3,16  | 6                      |
| Relatório           | 3,1   | 6                      |
| Resenha             | 3     | 2                      |
| Livro didático      | 3     | 2                      |

Fonte: Elaboração própria.

Além das notas de relevância, a Tabela 6 também apresenta, na terceira coluna, o número de respondentes que avaliam cada gênero. Salienta-se que muitos participantes não dão nota para todos os gêneros. Em alguns casos, os participantes dão nota apenas para aqueles gêneros produzidos por eles mesmos ou por seus estudantes e, em outros casos, não tem critério aparente na escolha de avaliar ou deixar em branco. Como pode ser observado na Tabela 6, apenas dois gêneros são avaliados por todos os 8 professores: Artigo e Resumo de Artigo, os quais, junto com Capítulo de livro, apresentam valores mais altos. A alta relevância atribuída ao Artigo e Resumo de artigo pelos professores se alinha com pesquisas demonstrando o papel importante que têm na produção de conhecimento (SWALES, 1990;

BERKENKOTTER; HUCKINS, 1995; HYLAND, 2009). No outro lado do espectro, a Resenha e o Livro Didático apenas são avaliados por dois professores, sugerindo que são gêneros pouco utilizados.

#### **4.1.2 Formas de aprendizagem e ensino de LA**

Para o tópico de Aprendizagem e Ensino de LA, visamos realizar um levantamento de a: i) a frequência reportada com que seus estudantes tipicamente desenvolvem essas formas de aprendizagem, o que chamamos de Vivência, ou formas de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes; e ii) o resultado gerado reportado para cada forma de aprendizagem em termos de desenvolvimento dos LA em inglês de seus estudantes.

##### *4.1.2.1 Formas de Aprendizagem*

O terceiro item do questionário solicita que os professores avaliem uma série de formas de aprendizagem e ensino de LA. O Quadro 6 apresenta essas formas, listando a denominação que utilizamos para apresentar cada forma de aprendizagem nesta Seção e a descrição utilizada no questionário.

Quadro 6 – Formas de aprendizagem avaliadas

| Denominação da forma de aprendizagem | Descrição da forma usada no questionário   |
|--------------------------------------|--|
| Curso Específico                     | a) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica específica para sua área de conhecimento   |
| Curso Geral                          | b) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica geral para qualquer área                   |
| Oficina                              | c) Participando em oficinas eventuais de escrita acadêmica                                 |
| Leitura                              | d) Lendo textos acadêmicos e/ou científicos  |
| Escrita com Colegas                  | e) Escrevendo para publicar em co-autoria com colegas                                      |
| Escrita em Grupo de Pesquisa         | f) Escrevendo para publicar em co-autoria num grupo de pesquisa                            |
| Escrita Individual                   | g) Escrevendo para publicar em autoria individual (sozinho)                                |
| Escrita com Professor                | h) Escrevendo comigo para publicar em co-autoria   |
| Instrução                            | i) Recebendo instrução explícita dada por mim como orientador/a ou por outro/a professor/a |

Fonte: Elaboração própria.

A forma de aprendizagem denominada Escrita com Professor refere apenas à escrita em coautoria com o professor participante, e não com outros professores. Já Escrita em Grupo de Pesquisa pode envolver coautoria com diferentes participantes, inclusive outros professores.

As formas de aprendizagem são avaliadas de duas maneiras diferentes. Primeiro, são avaliadas em termos de Vivência, em que é atribuída uma nota de 0 a 5 para indicar a frequência com que seus estudantes tipicamente desenvolvem essas formas de aprendizagem (0= nunca e 5= frequentemente). Depois, os professores avaliam o resultado que cada forma gera em termos de

desenvolvimento dos LA de seus estudantes, dando uma nota de 0 a 5 (0= não gera nenhum resultado e 5 = gera o melhor resultado).

É interessante cruzar os valores de Resultado Gerado com os de Vivência dos estudantes. A Tabela 7 demonstra os valores obtidos para cada forma nas duas escalas: Resultado Gerado e Frequência de Vivência.

Tabela 7 – Comparação das duas escalas de avaliação das Formas de Aprendizagem

| Avaliação de “Vivência” –a frequência com que a forma de aprendizagem é desenvolvida |      | Avaliação de “Resultado Gerado” pelas formas de aprendizagem |      |
|--|------|--|------|
| Leitura  | 4,87 | Escrita com Professor  | 4,66 |
| Escrita com Professor  | 4,62 | Leitura  | 4,57 |
| Instrução  | 4,37 | Curso esp.   | 4,12 |
| Escrita Colegas  | 3    | Escrita Colegas  | 3,75 |
| Escrita Grupo  | 2,87 | Escrita Grupo  | 3,75 |
| Curso Geral  | 1,57 | Instrução  | 3,5  |
| Oficina  | 1    | Curso Geral  | 3,4  |
| Curso esp.   | 0,5  | Oficina  | 3,28 |
| Escrita Individual   | 0    | Escrita Individual   | 3    |

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 7 mostra as médias de cada forma de aprendizagem nas duas escalas: à esquerda, para Vivência, isto é, a frequência com que seus estudantes se engajam nessas formas de aprendizagem, e, à direita, para o Resultado Gerado por cada forma. Escrita com Professor e Leitura são as formas de aprendizagem que apresentam valores mais altos, considerando tanto a escala de Resultado Gerado como a de Vivência. Escrita com Professor apresenta a nota mais alta de Resultado Gerado, seguida por Leitura enquanto Leitura apresenta a nota mais alta de Vivência, seguida por Escrita com Professor. Portanto, como formas de

aprendizagem importantes para nossos participantes, são destacadas na fase de entrevistas.

Por outro lado, Curso Geral, Oficina e Escrita Individual são as formas que apresentam as notas mais baixas em ambas as escalas. Na escala de Resultado Gerado, Escrita Individual apresenta a nota mais baixa, seguida por Oficina e Curso Geral. Na Vivência, Escrita Individual também apresenta a nota mais baixa, seguida por Curso Específico, Oficina e Curso Geral. Escrita Individual é uma categoria interessante, pois apresenta as notas mais baixas, enquanto as outras três categorias de Escrita (Escrita com Professor, Grupo de Pesquisa e Colegas) se posicionam entre as 5 melhores avaliadas para as duas escalas. Escrita com Colegas e Escrita em Grupo de Pesquisa apresentam semelhanças, tanto entre as escalas de Resultado Gerado e Vivência quanto entre si em cada uma dessas escalas (3,75 e 3,75, respectivamente, para Resultado Gerado; e 3 e 2,87, respectivamente, para Vivência). Esse dado sugere a importância da PPL e demonstra que a prática de escrita com os outros do grupo, sejam colegas ou professores, é uma prática muito mais comum do que a escrita individual e, de acordo com os nossos dados, é considerado como sempre produzindo resultados melhores.

Considerando o Curso Geral, o Curso Específico e a Oficina como um conjunto de cursos formais de escrita, observamos alguns aspectos interessantes. Enquanto Curso Geral e Oficina apresentam notas baixas para ambas as escalas, Curso Específico (dentro da minha área) apresenta a 3ª nota mais alta para o Resultado Gerado, sendo considerado uma forma importante para aprendizagem de escrita acadêmica. Por outro lado, Curso Específico apresenta a 2ª nota mais baixa na escala de Vivência, demonstrando que pode haver uma falta de acesso a cursos de escrita acadêmica específicos para a área disciplinar.

Instrução também apresenta resultados divergentes nas duas escalas. Enquanto se posiciona em 3º lugar na escala Vivência, está em 6º lugar na escala de Resultado Gerado, sendo relativamente frequente como forma de aprendizagem, no entanto com percepção de pouco Resultado Gerado. Considerando que é uma das formas mais utilizadas, destacamos esse tema na fase de entrevistas, por meio de uma exploração das abordagens pedagógicas e dinâmicas de relação entre professor, no papel de mentor, e seus estudantes.

#### 4.1.2.2 Formas de Aprendizagem – Análise de perfis individuais

Observamos resultados interessantes ao cruzar as variações dentro de cada forma de aprendizagem quanto ao Resultado Gerado com as variações observadas quanto à escala Vivência. As Tabelas 8 e 9 demonstram as avaliações de Resultado Gerado e Vivência, respectivamente, de cada participante.

Tabela 8 – Avaliação de “Resultado Gerado” das formas de aprendizagem de cada professor

| Forma x Participante | ROL | FER | RON | CLA | CLE | DÉB | LEO | ALE | MÉDIA    |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| Curso esp.           | 5   | 5   | 5   |     |     | 4   | 4   | 5   | 4,666667 |
| Escrita c Professor  | 5   |     | 5   | 3   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4,571429 |
| Leitura              | 5   | 4   | 3   | 3   | 5   | 3   | 5   | 5   | 4,125    |
| Escrita colegas      | 3   | 4   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4   | 0   | 3,75     |
| Escrita grupo        | 5   | 4   | 5   | 3   | 5   | 5   | 3   | 0   | 3,75     |
| Instrução            | 3   | 3   | 1   | 5   | 5   | 1   | 5   | 5   | 3,5      |
| Oficina              | 5   | 2   | 3   |     |     | 4   | 3   |     | 3,4      |
| Curso geral          | 5   | 3   | 4   |     | 3   | 2   | 3   | 3   | 3,285714 |
| Escrita individual   | 2   | 3   | 5   |     |     | 5   | 3   | 0   | 3        |

Legenda: ROL: Rolanda; FER: Fernando; RON: Ronaldo; CLA: Clara; CLE: Cleber; DÉB: Débora; LEO: Leonardo; ALE: Alessandro.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 9 – Avaliação de “Vivência” das formas de aprendizagem de cada professor

| Forma x Participante | ROL | FER | RON | CLA | CLE | DÉB | LEO | ALE | MÉDIA    |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| Leitura              | 5   | 5   | 5   | 4   | 5   | 5   | 5   | 5   | 4,875    |
| Escrita comigo       | 5   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4   | 4   | 5   | 4,625    |
| Instrução            | 3   | 4   | 5   | 4   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4,375    |
| Escrita colegas      | 3   | 3   | 1   | 3   | 5   | 0   | 4   | 5   | 3        |
| Escrita grupo        | 5   | 3   | 0   | 2   | 5   | 0   | 3   | 5   | 2,875    |
| Curso geral          | 1   | 0   | 2   |     | 5   | 0   | 0   | 3   | 1,571429 |
| Curso esp.           | 1   | 0   | 1   |     | 0   | 0   | 0   | 5   | 1        |
| Oficina              | 2   | 0   | 0   |     | 0   | 1   | 0   |     | 0,5      |
| Escrita individual   | 0   | 0   | 0   |     | 0   | 0   | 0   | 0   | 0        |

Legenda: ROL: Rolanda; FER: Fernando; RON: Ronaldo; CLA: Clara; CLE: Cleber; DÉB: Débora; LEO: Leonardo; ALE: Alessandro.

Fonte: Elaboração própria.

Comparando as notas dadas para Resultado Gerado com as para Vivência, é possível observar que Curso Geral, Oficina e Escrita Individual apresentam muita variação na nota para Resultado Gerado, enquanto apresentam notas consistentemente baixas para Vivência, sugerindo que possa ter faltado conhecimento suficiente para adequadamente avaliar o Resultado Gerado com tais formas de aprendizagem ou, por outro lado, que possa ter falta de acesso. Escrita Individual é a única forma de aprendizagem que consistentemente apresenta nota de 0 na escala de Vivência (por 6 de 8 participantes). O resultado de a Escrita Individual ser muito pouco vivenciada em comparação à Escrita em coautoria, seja Escrita com Colegas, em Grupos de Pesquisa ou com o Professor, indica a existência de PPL.

Contudo, os dados também indicam que a PPL possa ocorrer com pouca sistematização. Na nota de Resultado Gerado, Escrita com Professor apresenta pouca variação (notas de 5 e 4 por 7 de 8 participantes), mas Escrita com Colegas ou em Grupo de Pesquisa apresenta inconsistência nessa escala e na escala de Vivência. Já as notas de Vivência apresentam a variação máxima para Escrita com Colegas ou em Grupo de Pesquisa (de 0 a 5). Escrita com Professor, portanto, é a

forma de coautoria mais frequente e um dos temas destacados na entrevista no intuito de explorar a dinâmica dessa coautoria: os professores engajam nessa prática como uma forma de PPL no papel de pesquisador experiente, participando na efetiva produção de textos científicos para publicação? Ou participam restritamente no papel de docente, apenas para fornecer feedback ao estudante e servir no seu desenvolvimento? Como Escrita com Colega ou em Grupo de Pesquisa, que suponhamos envolver alguma dimensão de PPL, não mostram consistência, buscamos explorar as configurações dessa coautoria na fase de entrevistas. Esses dados apontam para a possibilidade de que o acesso à PPL também seja um problema, corroborando os dados de Haneda (2005) que afirma a necessidade de considerar os tipos de oportunidades proporcionadas aos membros de uma comunidade, as estruturas existentes para fornecer o acesso aos recursos da comunidade e os tipos de identidade que os participantes desenvolvem como resultado da participação na comunidade.

Leitura, que se posiciona em 2º lugar na escala de Resultado Gerado e em 1º lugar para Vivência, é a forma que apresenta menos variação entre os participantes em cada escala e também entre as escalas de Resultado Gerado e Vivência (de 3 a 5 em Resultado e 4 a 5 em Vivência), demonstrando ser uma das formas mais valorizadas, tanto em termos da frequência em que os estudantes engajam-se, como em termos da percepção dos professores quando ao Resultado Gerado.

Em contraste, Instrução dada pelo professor apresenta pouca variação na escala de Vivência (3 a 5) com nota relativamente alta (4,37; 3o lugar do ranking total), mas na escala de Resultado Gerado apresenta muita variação (1 a 5). Além de sugerir uma variação nas abordagens pedagógicas adotadas pelos professores, esse resultado indica que pode haver diferenças na percepção dos professores em relação a sua atuação como mentor e uma possível insegurança de alguns dos professores quanto a esse papel. Unlu e Wharton (2015) investigam interações entre estudante e professor envolvidas no feedback sobre a produção textual acadêmica e apontam a importância de desenvolver um relacionamento do tipo mentoria. Já Woodward-Kron (2004) relata que o feedback dado por especialistas a novatos é considerado uma oportunidade para mostrarem as configurações das práticas discursivas da comunidade. Portanto, essas dimensões envolvidas na Instrução também são exploradas na fase de entrevistas.



### 4.1.2.3 Análise das respostas discursivas para formas de aprendizagem

#### 4.1.2.3.1 Acesso

Nas respostas discursivas, acesso a cursos, tanto Cursos Gerais, Cursos Específicos e Oficinas, é apontado pelos professores como um problema. Por outro lado, Leitura é apontada como a forma mais acessível e mais frequentemente desenvolvida. Além disso, nenhum participante relata considerar desnecessários os Cursos ou Oficinas enquanto vários apontam que seria de grande valor se tivessem essas oportunidades. Isso pode ser observado nos excertos i a iv:

Excerto i: Meus alunos não tiveram oportunidades de participar de oficinas até o momento.

Excerto ii: Não temos disciplinas em inglês.

Excerto iii: [Leitura é a] atividade mais frequente, maior contato com o idioma.

Excerto iv: Seria fundamental ter uma disciplina específica.

Essas respostas se alinham com os dados gerados na avaliação de Vivência das formas de aprendizagem, em que o conjunto de cursos formais consistentemente apresenta notas baixas. Além disso, estão em consonância com um mapeamento de iniciativas de ensino de leitura e produção textual no ensino superior no Brasil, vinculado ao projeto de Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior (ILEES), que revela uma falta de iniciativas nas universidades brasileiras e a necessidade urgente para reconhecer, fortalecer e expandir tais iniciativas (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

#### 4.1.2.3.2 A Tese da “déficit de habilidades” versus a aprendizagem por meio da PPL

As respostas discursivas demonstram diferentes representações sobre a aprendizagem da escrita acadêmica. Por um lado, observamos a escrita acadêmica representada como um conjunto de habilidades, as quais podem, e devem, ser

aprendidas de forma dissociada do contexto sociocultural em que são usadas. Por exemplo, nos excertos v e vi, os cursos formais (Curso Geral, Curso Específico e Oficina) e a Leitura são importantes para ampliar conhecimentos de gramática, estruturas e termos.

Excerto v: [Curso Geral, Curso Específico e Leitura são] importante para ensinar a gramática e as formas e termos empregados na área de pesquisa

Excerto vi: [No Curso Específico] saberá os termos e expressões específicos da área.

Esses apontamentos sugerem que os professores possam compartilhar crenças derivadas da tese de “déficit de habilidades”. Essa representação está associada a um paradigma em que as habilidades de escrita são vistas como competências cognitivas que um indivíduo possui ou não, ao em vez de práticas sociais. Num paradigma de déficit de habilidades, o primeiro passo seria de adquirir formalmente, via aulas ou cursos formais, essas habilidades léxicogramaticais. Partindo dessa lógica, a falta dessas habilidades é que impede os estudantes de escreverem bem no contexto universitário.

O excerto vii também representa o processo de desenvolver LA em inglês de forma dissociada de uma PPL em práticas concretas de letramento.

Excerto vii: [Escrita com Professor] alguns alunos não conseguem escrever em inglês.

No excerto vii, a Escrita com Professor é caracterizada como problemática porque “alguns alunos não conseguem escrever em inglês.” Essa resposta corrobora os achados de Street (2010) de que professores de ensino superior nas últimas décadas têm reclamado que “os estudantes não sabem mais escrever,” perspectiva que negligencia a natureza constitutiva e contestada da escrita de estudantes (STREET, 2010). Nesse excerto, a aprendizagem de escrita em inglês é representada como algo que deve ocorrer primeiro, via algum curso formal, antes de conseguir escrever textos específicos da CdP em coautoria com ela, demonstrando não caracterizar a PPL como uma forma efetiva de aprender a escrever em inglês.

No entanto, há uma tensão dialética entre essas noções de déficit de habilidades observadas em algumas respostas e, por outro lado, discursos mais

alinhados aos princípios das perspectivas de LA e CdPs. Alguns participantes mencionam explicitamente o papel da prática na aprendizagem dos letramentos em inglês. No excerto vii, por exemplo, os Cursos (Curso Geral e Curso Específico) são diferenciados da Oficina, que é apontada como um módulo prático de aprendizagem em vez de um módulo expositivo tradicional:

Excerto vii: [em relação ao Curso Específico]: saberá termos e expressões; [em relação a Curso Geral]: ampliará seus conhecimentos; [em relação à Leitura]: estudando e lendo artigos da área terá maior conhecimento.

Já, em contraponto a esses módulos, descritos como expositivos, a Oficina é descrita como:

Excerto ix [Oficina]: Praticar é o melhor resultado.

Aqui, a Oficina se diferencia dos outros cursos formais por envolver uma dimensão prática, um espaço para praticar a escrita e não só para receber informações expositivas sobre habilidades de escrita. Ainda é apontado que isso produz melhores resultados, “melhor” sendo uma referência implícita de ser melhor do que uma aula tradicional expositiva sem alguma dimensão prática. Esses comentários podem explicar a diferença na nota que esse participante atribui a Oficina, pois é o único participante que avalia Oficina em 5, sendo que a nota para Oficina é uma das mais baixas na escala de Resultado Gerado (3,4). Nesse sentido, é possível que os outros participantes tenham avaliado Oficina conforme uma conceitualização diferente de Oficina, por exemplo, em termos de sua dimensão temporal, por ser um curso curto, ao em vez de avaliá-la em termos de sua dimensão prática, por ser um curso que propicia a oportunidade para a prática. Esse resultado é um dos temas destacados na fase de entrevistas no intuito de explorar o discurso dos participantes sobre a desenvolvimento de LA e a PPL dos estudantes da CdP.

### **4.1.3 Conclusão dos resultados do questionário**

#### *4.1.3.1 Síntese dos Resultados sobre Práticas de Letramento em Inglês e Formas de Aprendizagem e Ensino de LA em Inglês*

Os gêneros acadêmicos Artigo, Capítulo e Resumo são os gêneros consistentemente avaliados como mais relevantes pelos professores. Buscamos confirmar a predominância desses gêneros na fase de entrevistas

Para as formas de aprendizagem, depois de Escrita Individual, o Curso Geral e a Oficina apresentam as notas mais baixas tanto para Resultado Geral como para Vivência. Considerando o conjunto de cursos formais – Curso Geral, Curso Específico e Oficina – há uma variação grande entre participantes na nota dada para Resultado Gerado, enquanto reportam com consistência que seus estudantes têm pouca Vivência concreta com esses cursos, demonstrando que acesso a cursos pode ser um problema. Em contraste com os outros cursos formais, o Curso Específico apresenta a 3ª nota mais alta na nota de Resultado Gerado, mas a 2ª mais baixa para Vivência, enquanto Instrução, de forma inversa, obtém a 3ª nota mais alta para Vivência, mas em Resultado Geral se posiciona em 6º lugar entre as nove formas. Esses dados demonstram uma tensão entre a frequência de vivência e a avaliação do resultado, indicando possíveis dificuldades, tais como acesso ou dificuldades com as abordagens pedagógicas utilizadas.

A Escrita com Professor é consistentemente bem avaliada, tanto para Resultado Gerado como para Vivência, ao contrário de Escrita Individual, que apresenta a pior nota para Resultado Gerado e frequentemente é reportada como uma forma de aprendizagem que nunca é vivenciada pelos estudantes. Já Escrita com Colegas e Escrita em Grupo de Pesquisa apresentam notas intermediárias e muita variação entre os participantes quanto ao Resultado Gerado e a frequência de Vivência. Isso demonstra que a PPL possa ocorrer com pouca sistematização. Escrita com Professor é a forma de coautoria mais frequente, portanto é um dos temas destacados na entrevista no intuito de explorar a dinâmica dessa coautoria e verificar se os professores engajam nessa prática como uma forma de PPL no papel de pesquisador experiente, participando na efetiva produção de textos científicos

para publicação. Como a Escrita com Colega ou em Grupo de Pesquisa, as quais suponhamos envolver alguma dimensão de PPL, não mostram consistência, também buscamos explorar as configurações dessa coautoria na fase de entrevistas. Esses dados apontam para a possibilidade de que o acesso à PPL também seja um problema para essas comunidades, corroborando os dados de Haneda (2005) que afirma a necessidade de considerar os tipos de oportunidades proporcionadas aos membros de uma comunidade, as estruturas existentes para fornecer o acesso aos recursos da comunidade e os tipos de identidade que os participantes desenvolvem como resultado da participação na comunidade.

Observamos uma tensão dialética entre discursos que remetem à tese da “déficit de habilidades” e os que remetem aos princípios atrelados à PPL. Por um lado, os professores indicam a necessidade de adquirir habilidades de escrita de forma dissociada e descontextualizada da CdP, mas por outro lado também há discursos em consonância com a noção de PPL quanto à importância da prática na escrita. Portanto, esse tema é destacado na fase de entrevistas para investigar se sucede PPL e com que grau de sistematização.

Leitura, que se posiciona em 2º lugar na escala de Resultado Gerado e em 1º lugar para Vivência, é a forma de aprendizagem que apresenta menos variação entre os participantes em cada escala e também entre as escalas de Resultado Gerado e Vivência (de 3 a 5 em Resultado e 4 a 5 em Vivência), demonstrando ser uma das formas mais valorizadas, tanto em termos de ser frequentemente desenvolvida, como em termos de Resultado Gerado.

Nas respostas discursivas, acesso a cursos, tanto Cursos Gerais, Cursos Específicos e Oficinas, é apontado pelos professores como um problema. Por outro lado, Leitura é apontada como a forma mais acessível e mais frequentemente desenvolvida.

#### *4.1.3.2 Questionamentos levantados a serem abordados nas entrevistas*

Os questionamentos levantados na análise dos dados gerados pelo questionário serviram para o desenvolvimento do roteiro para as entrevistas, criado para explorar perguntas, tais como: Quais dinâmicas de escrita em coautoria ocorrem na CdP, em termos de participantes e relações interpessoais, modos de prática, locais, frequência, etc.? Quais as dinâmicas relativas à Instrução explícita

fornecida pelos professores? Em que medida há relações do tipo mentoria entre os professores e seus estudantes? Quais representações são reveladas no discurso dos professores sobre a aprendizagem de habilidades de escrita? Representam como algo que ocorre de forma dissociada dos contextos acadêmicos específicos? Quais representações são reveladas no discurso dos professores relativas à PPL? Em que medida a PPL sucede? Se sucede, é de forma isolada ou de forma bem desenvolvida e sistemática? Os professores tomam um papel de membro mais experiente da CdP e mentor ou um papel restritamente de docente?

## 4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados das entrevistas com os professores de nossa CdP, o PPGQ da UFSM. Na Seção 4.2.1, apresentamos um resumo dos relatos dos professores sobre suas trajetórias e suas próprias práticas de LA (4.2.1.2). Na Seção 4.2.2, discutimos um ponto de tensão no discurso dos professores, em que a escrita científica é retratada, por um lado, como descomplicada e fácil de emular e, por outro lado, como complicada e difícil. Nas Seções 4.2.3 e 4.2.4, discutimos como esse discurso contraditório—e a relacionada falta de consciência sobre a complexidade dos sistemas de gêneros e de atividade da CdP—se reflete nas dificuldades de escrita dos estudantes (4.2.3) e nos papéis de professor e estudante na coautoria (4.2.4). Os relatos sobre as dificuldades de escrita dos estudantes apontam para a complexidade da tarefa de escrita de artigos científicos e indicam falhas no desenvolvimento dos estudantes no sistema de atividade e, conseqüentemente, na habilidade de avaliar seu estudo em relação aos outros da comunidade. Os relatos sobre a divisão de papéis na coautoria da CdP demonstram que existem graus diferentes de PPL dos estudantes e ressaltam o papel importante da PPL na formação profissional de membros de CdPs no contexto do ensino no nível de pós-graduação e a necessidade de verificar o acesso dos estudantes novatos a esse recurso. Também apontam para a importância de estabelecer uma rede colaborativa para a escrita, reescrita e revisão entre os alunos da CdP.

Na Seção 4.2.5, exploramos a intersecção entre a coautoria e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o desenvolvimento de LA de seus estudantes, quando estão no papel de mentores. Apesar de verificar variação, há

uma tendência a adotar uma abordagem pedagógica alinhada com a noção de LA como habilidades cognitivas adquiridas tacitamente. Portanto, verificamos que carece de um ensino explícito que vai além da simples identificação de convenções disciplinares dominantes, abrindo espaço para a crítica das práticas de letramento, e assim contribuindo para o desenvolvimento de um metaconhecimento crítico. Na Seção 4.2.6, propomos diretrizes para a criação de práticas pedagógicas colaborativas idealizadas para complementar a PPL já existente na CdP. Essas diretrizes são norteadas por dois principais pilares: um enfoque na leitura crítica que permite ao aluno identificar-se como autor dentro da comunidade disciplinar, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero da CdP; e uma colaboração pedagógica com membros da CdP, entendendo tal abordagem como uma maneira de fortalecer os LA da CdP como um todo e facilitar os processos de aprendizagem dos estudantes.

#### **4.2.1 Introdução às trajetórias dos professores e os relatos sobre suas próprias práticas de LA**

Nesta seção fazemos um resumo de alguns temas salientes das entrevistas, os quais serão abordados com maior detalhe nas seções subsequentes. Olhando os relatos dos professores sobre suas experiências como discentes e docentes, chamam a atenção algumas similaridades entre suas experiências. Primeiramente, embora o artigo científico não seja o único gênero utilizado pela CdP, é de forma expressiva o gênero mais utilizado, resultado já obtido na fase de questionário. Nesse sentido, em todos os relatos dos professores sobre suas práticas de LA, a discussão está centrada no artigo. Uma das únicas exceções é a menção da tese, que ocorre para fazer uma comparação com o artigo. Dessa forma, todas as práticas de LA e abordagens pedagógicas descritas neste capítulo são relativas à escrita de artigos, a menos que outro gênero seja explicitado.

Outra semelhança constatada é em relação à primeira experiência dos professores escrevendo um artigo. Com a exceção dos dois professores mais novos da CdP, todos os outros enfatizam que, na primeira vez em que escreveram para

publicar, realizaram o processo de escrita sozinhos, sem contar com nenhuma forma de colaboração ou coautoria para auxílio ou apoio. No excerto 01, Patrício descreve sua experiência de escrever os artigos provenientes de sua tese para publicação na Alemanha, onde realizou seu doutorado, após ter voltado ao Brasil.

Excerto 01. Patrício 01 [30:00]: acabei escrevendo aqui os artigos e mandei para lá e aí acabaram sendo publicados. Mas ali foi uma coisa que eu me senti absolutamente sozinho, claro, aí fui fazendo meio por conta própria, né.

Patrício foi um dos primeiros professores do programa de pós-graduação, criado em 1977. Relata que, nos primeiros cinco anos do programa, os professores ainda não estavam engajados em publicações, pois estavam empenhados na estruturação do programa, dos laboratórios e dos primeiros estudos. Esse período, antes de saírem os primeiros resultados que pudessem ser publicados, foi um período sem publicação e conseqüentemente, sem nenhuma sistemática estabelecida entres os colegas dos grupos de pesquisa para os processos de redação e revisão, nenhuma dinâmica de coautoria. Em contraste, os dois professores mais novos do programa, Olavo e Celso, relatam que aprenderam a escrever para a publicação de forma mais colaborativa, podendo contar com colegas que revisavam seus textos.

Excerto 02. Celso 01 [3:56]: a gente sempre pede para os pares lerem né, porque aí dá uma, digamos, uma consistência melhor para o texto e um embasamento melhor também. [...] {No primeiro artigo,} a redação começou comigo, não era o único autor, então a parte experimental eu não tinha feito sozinho, mas a redação foi só comigo, então, aí depois os colegas que tinham mais experiência liam e devolviam, faziam as correções e devolviam, quando estava mais ou menos bom, passa para o orientador ler, novas correções.

O relato do Olavo é parecido com o do Celso e ambos relatam que seguem uma sistemática similar de colaboração hoje com seus estudantes.

Excerto 03. Celso 02 [10:47]: a gente faz assim, a pessoa escreve e os outros coautores que ajudaram na parte experimental corrigem o texto e daí faz rodízio, né. Então, digamos que cada aluno mais ou menos encabeça seu trabalho de pós-graduação e ele tem ajuda de outros. Então, aquele trabalho ele que vai escrever, os outros vão corrigir e, ao longo de mestrado e doutorado, quando ele chegar no final do doutorado, ele tem que estar com uma redação bem mais ou menos já.

Ambos Professores Celso e Olavo, além de Danilo, foram orientandos de pós-



graduação de professores mais antigos de nossa CdP. Já Patrício, Deise, Nilson, Reinaldo e Rogério fizeram os seus estudos de doutorado fora do país e vieram a fazer parte do grupo só após ingressar no cargo de docente. Esses professores tiveram que criar seus grupos de pesquisa e desenvolver uma dinâmica de coautoria com seus alunos, começando da “estaca zero”. Por outro lado, é possível que no momento que Celso, Olavo e Danilo ingressaram na CdP, ela já apresentava um maior desenvolvimento, com maior articulação entre seus membros, que, ao longo do tempo e conforme os diferentes grupos de pesquisa se solidificaram, foram desenvolvendo estruturas e sistemáticas para a coautoria. Um olhar diacrônico sobre nossos participantes sustenta essa possibilidade, considerando que os três professores mais antigos da CdP, todos que ingressaram nos anos 80, relatam não ter uma rede colaborativa para a coautoria no seu grupo de pesquisa. Dos dois professores que ingressaram nos anos 90, um relata ter e o outro relata não ter. Já, para os três professores mais novos, que ingressaram depois do ano 2000, dois relatam ter uma rede colaborativa e um relata não ter. Esse dado ressalta a noção de comunidades de prática como organismos vivos, construídas ao longo do tempo pela busca contínua de seus membros por objetivos comuns (WENGER, 1998, p. 45).

Além de relatar que realizaram sozinhos o primeiro processo de escrita para publicação, alguns professores também descrevem essa experiência como muito penosa e lenta. Celso relata que “foi terrível” e Nilson constata que aprendeu “lendo e demorou muito”. Deise afirma que “foi muito difícil, fiz muito sozinha. [...] O primeiro {artigo} me marcou porque foi muito trabalho, foi muito”. Embora somente alguns professores cite a dificuldade que sentiram, todos descrevem como trabalhoso o processo de aprender a escrever como membro novato.

Excerto 04. Reinaldo 01 [8:15]: Isso tem a ver com o tipo de orientação que [...], foi muito assim de ser independente, [...] mas desde a época que eu trabalhei com {meu orientador, ele} era muito sério. Me dava, às vezes, livros e textos em alemão, assim, tinha que fazer tal análise, ele me explicava como fazer e tal, dava as informações e eu ia lá e executava. Eu aprendi muito assim porque eu tinha que ir fazer, então desde preparar a solução, aí ver como faz isso como faz aquilo, então, assim, é muito de só dar a orientação e tu vai lá seguir. [...] Na Alemanha foi mais ou menos assim, tinha cobrança, tinha que apresentar meu projeto, resultados, cada seis meses vinha uma banca de fora lá do instituto [...] e tinha que ser uma coisa viável e tudo mais, então tinha uma cobrança assim, mas muito assim: vai e te vira, então eu lia muito, gostava muito, lá tinha muitas revistas na biblioteca.

Excerto 04 exemplifica um tema presente em todos os relatos. Os professores afirmam que um dos requisitos para se tornar membro letrado de sua comunidade disciplinar é muita dedicação e estudo e todos afirmam ter dedicado muito esforço para se tornarem letrados. Essa representação está pareada com outra sobre estudantes de hoje em dia, que, com algumas exceções, são retratados como sendo menos dispostos a despende tempo e esforço necessários, apesar de terem muito mais facilidade em termos de acesso à literatura. Excertos 05, 06 e 07 apresentam afirmações semelhantes.

Excerto 05. Reinaldo 02 [9:44]: É que o sistema deles, mesmo as provas da graduação lá {na Alemanha}, por exemplo, o professor dá aquela aula assim, bem do contexto geral e aí os alunos têm tempo para ler bibliografia e estudar, eles ficam um tempo estudando e fazem as provas depois. Então, é muito de estudar, não é aquela que nem aqui que a gente...se o professor não deu em aula, não deu né [...] e a gente aqui, mais ou menos, assim, procura fazer isso também, de orientar, e tal, e cobrar, mas fazer com que o aluno vá atrás, se proponha, leia, então, a gente está toda hora cobrando isso.

Excerto 06. Danilo 01 [9:22]: E você tem acesso às fontes da CAPES e do CNPq, não tem desculpa disso. E não precisa imprimir, você tem teu celular, teu tablet, então não tem desculpa sobre isso. 'Ah não tem tempo? Tá, mas e final de semana tu não pode gastar 30/40 minutos do teu tempo?'

Excerto 07: Patrício 03 [15:22]: Eu tenho outro aluno de doutorado que eu passei o tempo todo: tem que ler mais, eu quero saber o que tem disso, a gente se reúne para conversar, então, é aquela coisa, tem aluno que vai empurrando com a barriga.

Os excertos 05, 06, e 07 demonstram uma representação comparativa que, por um lado, caracteriza a sua experiência pessoal de discente como tendo demandado muito esforço e estudo e, por outro lado, descreve muitos estudantes hoje como tendo menos dificuldade para acessar artigos da literatura e mesmo assim tendo menos disposição para ler o suficiente. Similarmente, Rogério reclama que seus alunos não são dispostos a fazer o trabalho necessário para produzir textos de qualidade e relata que, na época em que ele era estudante de pós-graduação no Canadá, a leitura era uma expectativa clara e conhecida.

Excerto 08. Rogério 01 [6:09]: I was always reading articles....all the journals were down in the library, at that time, I did research as an undergrad, basically it was understood that you had to keep up with the literature....I always kept track of the literature as an undergrad.

O efeito dessa afirmação é naturalizar a noção de que os estudantes deveriam entender com clareza as expectativas que seus professores têm. Rogério não diz simplesmente—***I understood** that I had to keep up with the literature*—para indicar que ele entendia. Ao contrário, generaliza que—***it was understood***—indicando que todos os membros da comunidade entendiam isso, fosse docente ou discente, todos tinham o mesmo entendimento. Esse é um resultado importante para nós, pois demonstra que alguns professores poderão tomar por pressuposto que suas expectativas para com os alunos estejam muito claras, mas estudos de LA têm consistentemente demonstrado que um dos obstáculos que alunos frequentemente relatam é de não entender as expectativas de professores em relação à produção de textos acadêmicos (STREET, 2010).

Finalmente, os relatos sobre o processo de escrita também apresentam semelhanças no que diz respeito à descrição do processo de escrita de artigos científicos, retratando sua produção como uma montagem de quebra-cabeça, onde cada parte do artigo, seja a justificativa, os métodos ou a apresentação dos dados, baseia-se em um diferente texto anterior.

Excerto 09. Patrício 04 [30:33]: Eu trouxe um monte de artigo de lá {da Alemanha} e aí comecei a ler e, buscando, 'tá, isso aqui é parecido com o meu, então eu vou abordar mais ou menos dessa forma' e tal, e aí comecei a ler, 'tá, essa aqui é uma parte da justificativa'. Eu fui dessecando assim o artigo e fui indo né.

Excerto 10. Celso 03 [8:00]: Então eu percebi que no primeiro, eu fazia essa, tipo, esse mosaico de ideias né, pegava vários artigos da literatura, daí 'bah, esse cara falou alguma coisa que eu preciso', então, eu fui pegando.

Excertos 09 e 10 evidenciam a noção de que as comunidades de prática conseguem realizar seus propósitos conjuntos porque mobilizam recursos compartilhados que incluem:

os livros, os artigos, os bancos de informação, web sites e outros repositórios que os membros compartilham. Também se concretiza em um modo especial de comportamento, na perspectiva adotada sobre problemas e ideias, no estilo de pensamento e, mesmo em alguns casos, no posicionamento ético. Nesse sentido, uma prática é uma espécie de mini-cultura que mantém a comunidade unida (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2000, p. 38-39).

No entanto, uma das dificuldades relatadas pelos professores nesse processo

de lançar mão a tais recursos compartilhados é de produzir um texto novo com a configuração e coesão esperadas. Desse modo, é importante considerar que a união da comunidade, a que Wenger, Mcdermott e Snyder se referem, no que tange aos LA e práticas de escrita da comunidade, não é uma característica alcançada de forma descomplicada. Vários autores das perspectivas de CdP, LA e Análise de Gênero (STREET, 2010; IVANIC, 1998, BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995) argumentam que CdPs acadêmicas não são apenas sítios homogêneos que compartilham as suas práticas de forma normativa e constante e sim sítios de contestação e variação, que leva à transformação das práticas ao longo do tempo.

Abordamos essa noção na próxima seção, onde discutimos um ponto de tensão no discurso dos professores, em que a escrita científica é retratada, por um lado, como descomplicada e fácil de emular e, por outro lado, como complicada e difícil.

#### **4.2.2 O discurso da escrita científica fácil**

Excerto 11. Patrício 05 [28:10]: Porque não é o escrever em si, é ver como é que está escrito. E também não é um problema de vocabulário, porque eu acho que a estrutura final do texto, depois, tu consegues, sei lá, tu pagas um site desses e eles arrumam as palavras, as preposições, os artigos, isso não é o problema principal, o problema principal é a lógica como aquilo está montado e como é que aquilo está dito, até certo ponto eu acredito que seja mais fácil na área, isso eu não sei, mas, porque o vocabulário não é muito grande né, o vocabulário científico ele é meio restrito. Se você for ver, são sempre as mesmas palavras e tem que ser assim, né. Não sei, então, mas é uma coisa sempre complexa.

Excerto 11 demonstra uma tensão observada nos relatos dos professores sobre a escrita científica. Ao tentar descrever os desafios relacionados à escrita de artigos da área, Patrício a descreve tanto como “mais fácil” assim como “sempre complexa.” Da mesma forma, como já exposto na subseção 4.2.1, a maioria relata que os alunos têm muita dificuldade com a escrita científica e alguns relatam que também já sentiram ou ainda sentem dificuldade no processo de produção textual. Por outro lado, a maioria também demonstra, no seu discurso, a existência de uma noção naturalizada de que a escrita científica seja fácil de emular, como pode ser observada nos excertos 12, 13 e 14 demonstram o discurso de a escrita científica.

Excerto 12. Reinaldo 03 [13:45]: Mas a gente tem muito bem definido o que tem que ter nos artigos, a forma como, geralmente, a gente apresenta, a

gente não foge muito disso porque é isso que todo mundo que é da área está acostumado a redigir e que vai buscar quando olha um artigo, está buscando tais e tais informações. Basicamente é isso, então a estrutura muda muito pouco, assim, e não precisa mudar muito porque é a forma mais eficiente que eu vejo de transferir a informação.

Excerto 13. Nilson 01 [0:58]: você escreve muitas vezes os primeiros trabalhos, é comparando. Hoje em dia, você escolhe a revista e você olha os artigos mais recentes, e você faz uma comparação, a parte formal, as tabelas, como eles botam o abstract, essas coisas. É importante se dirigir e olhar para artigos recentes publicados na revista. A linguagem técnica é uma linguagem muito bem definida.

Excerto 14. Celso 04 [3:25]: É um texto muito técnico [...] é uma linguagem muito mais formal e engessada e eu vejo como sendo mais fácil de escrever. É muito simples, um texto técnico, claro [...]. O esqueleto do texto é o mesmo né, o artigo científico não tem muito que inventar. Daí a introdução vai ter 3, 4 parágrafos que vão falar de forma geral sobre o tema e tem tudo já publicado na internet, né. Então se eu for, eu vou ter centenas de artigos semelhantes aos que eu trabalho, não exatamente o mesmo objeto, mas a mesma linha de raciocínio, né, então eu posso seguir, não é difícil.

Nos excertos 12, 13 e 14, a escrita científica é descrita usando um conjunto de constatações recorrentes. Primeiramente, que a linguagem técnica, assim como os aspectos formais, de artigos científicos é muito bem definida e invariável. Aqui a representação dos professores da escrita de um artigo científico remete à descrição de gêneros do discurso de Bakhtin (2011), como “formas relativamente estáveis e normativas” (p. 286). Mas é importante notar que essa representação também naturaliza a escrita científica como algo que é fácil de emular. Podemos observar que isso ocorre pela confluência dessas duas ideias. Por exemplo, no Excerto 14, vemos uma sequência de orações caracterizando, em primeiro lugar, a escrita científica como engessada e formal para depois caracterizá-la como fácil, criando uma confluência entre a sua característica de ser bem definida e a ideia que seja fácil de emulá-la. No Excerto 14, vemos a seguinte sequência:

1. é muito simples um texto técnico
2. o esqueleto do texto é o mesmo
3. o artigo científico não tem muito que inventar
4. vou ter centenas de artigos semelhantes aos que eu trabalho
5. então eu posso seguir
6. não é difícil.

Por um lado, essas constatações demonstram como os LA de alunos

novatos são desenvolvidos por meio da PPL em práticas da CdP acadêmica, que são, de acordo com Motta-Roth (2013, p. 4), com base em Wenger (1998), um conjunto de maneiras socialmente estipuladas de fazer as coisas em um domínio específico: um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam uma base para a ação, comunicação, solução de problemas, atuação e responsabilidade. Por outro lado, vemos nesses excertos que os professores apontam essas formas socialmente compartilhadas e definidas não somente como sendo necessárias para a comunicação da comunidade, mas também como uma característica que torna a produção dos textos mais fácil. Mas é importante separar esse discurso em duas partes distintas. Por um lado, vemos esse discurso como uma alusão à estabilidade dos gêneros. Bakhtin (2011, p. 272; 283) explica da seguinte forma:

todo falante é por si mesmo um respondente [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes—dos seus e alheios—com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso.

Mas precisamos separar a estabilidade do gênero de outra ideia que está sendo correlacionada no discurso dos professores—a noção de que essa previsibilidade de gêneros científicos torna sua escrita uma tarefa fácil. Se não desvincularmos essas duas representações, ficamos como se tivesse uma peça faltando na quebra-cabeça, com uma falsa premissa de que, por ser um texto relativamente estável, direto e claro, é fácil de aprender a escrever e que os alunos apenas não escrevem melhor porque lhes falta mais leitura. Esse dilema cria problemas para uma abordagem pedagógica de LA. Os excertos 15, 16 e 17, que constroem a prática da escrita científica como difícil, estão em tensão dialética com os discursos supracitados que a naturalizam como simples e fácil.

Excerto 15. Celso 05 [6:46]: Lembro {do primeiro artigo que escrevi}. Eu estava no mestrado e foi terrível. [...] Eu fazia [...] esse mosaico de ideias, pegava vários artigos da literatura. Então, eu fui pegando e tentei com base nisso reconstruir um texto, só que, daí, eu vi que fica um bicho de sete

cabeças, né. Ficam ideias desconexas, às vezes estilos diferentes no mesmo texto.

Excerto 16. Deise 01 [24:47]: O primeiro {artigo} me marcou porque foi muito trabalho, foi muito. Foi um desafio assim, razoável—{e escrevi} sozinha. Depois desse, ainda tiveram mais três artigos, aí foi um pouco mais fácil [...]. E daí para a frente as coisas foram ficando, não muito mais fáceis, mas um pouco mais fáceis. [...] A maioria dos alunos não tem muita facilidade.

Excerto 17. Nilson 02 [20:40]: Eu aprendi {a escrever} lendo e demorou muito tempo.

Nos excertos 15, 16 e 17 os professores descrevem sua dificuldade, principalmente nos primeiros artigos que escreveram. Embora Nilson e Celso não mencionem o nível de dificuldade que sentem hoje, Deise afirma que ainda não considera uma tarefa fácil, apesar de ter ficado menos difícil do que foi na escrita dos primeiros artigos. É interessante notar que no Excerto 15, Celso descreve o processo de “reconstruir” um texto novo baseado em textos anteriores e se voltarmos a comparar esse excerto com o seu Excerto 14, vemos que é essa característica da escrita científica que ele correlaciona com a noção de a escrita científica ser fácil. Ou seja, no Excerto 14, é o fato de poder seguir centenas de outros artigos semelhantes que torna a escrita fácil. Mas, de forma contraditória, no Excerto 15, vemos que é precisamente esse processo de reconstrução, no qual é necessário costurar elementos de diferentes textos anteriores, que ele relata ser a principal dificuldade que sentiu quando novato. Podemos observar essa mesma contradição no Excerto 18 de Rogério, mas já com o foco nas dificuldades encontradas com os alunos.

Excerto 18. Rogério 02 [39:53]: And technical writing is easier than normal writing. It's more structured and you don't develop many things. You just relate things and compare. [...] I said, yeah, you have to have an introduction, which is basically you don't write a lot of detail in your first sentence. Basically, you have to give an idea to the reader of what the paragraph is about, the theme, right. You introduce the theme of the paragraph [...]. And they have all this—, I say, 'what is all this?'—they say, 'that's the introduction', but I say, 'that's the introduction to your work, not to your paragraph'. It's really difficult because they have no idea how to structure a paragraph.

Desse modo, leva a questionar se na tensão nos discursos dos professores—entre descrever a escrita científica como fácil e relatar a dificuldade deles e de seus estudantes novatos com a escrita—situa-se um problema pedagógico e, portanto, o

caminho para uma solução pedagógica. Sob a ótica da PPL, a representação dos textos científicos como fáceis e claros pode ser considerado pelo viés do que Wenger (1998, p. 82) chama de repertório de práticas, isto é, o compartilhamento de um conjunto de recursos, que é uma das três dimensões da prática de CdPs. Um repertório compartilhado constitui os recursos que possibilitam a negociação de significados e dá coerência à comunidade de prática. Wenger (ibid, p. 83) chama a atenção para dois aspectos do repertório de uma prática. Primeiro, reflete uma história de engajamento mútuo e, segundo, permanece inerentemente ambíguo. Essa ambiguidade por um lado é que possibilita a negociação e criação de novos significados, mas também é uma característica que torna processos de coordenação e comunicação difíceis e imprevisíveis. Além disso, o repertório—e toda a prática—envolve aspectos tácitos (p. 140) dos conhecimentos compartilhados que se tornam o conhecimento implícito de cada membro.

A representação dos professores de escrita científica como estável, bem definido e fácil de produzir está em consonância com essa dimensão compartilhada e tácita das comunidades de prática. Portanto, é possível que a trajetória dos professores, envolvendo a aprendizagem de LA na forma de conhecimentos tácitos, possa ter contribuído para a origem da falsa premissa de que a leitura autônoma por si só seja suficiente para o desenvolvimento de LA de seus estudantes e, conseqüentemente, para a noção de que a escrita científica seja fácil, noção essa que poderia levar à negligência do ensino explícito. Para Lave (1991, p. 67), o problema de aprendizagem se torna em um problema de encontrar uma abordagem analítica e específica para aprendizagem. No excerto 19, Patrício representa a aprendizagem de LA como um processo descomplicado.

Excerto 19. Patrício 05 [15:00]: Por exemplo, eu tenho uma aluna de mestrado, agora ela vai para o doutorado. No mestrado, ela já publicou um artigo numa revista muito boa e agora ela está fazendo mais dois artigos. Mas ela, outro dia, disse, 'bah professor, eu li 150 artigos para escrever esse aqui'. Então, tu nota a diferença do... claro, porque vem aquilo muito bem escrito.

Excerto 19 demonstra que existe uma representação do processo de desenvolvimento dos LA como uma fórmula descomplicada e descontextualizada—quanto mais lê, melhor escreverá, sem levar em conta outras condições e atributos sociodiscursivos quaisquer dessa aluna “boa” que era capaz de reproduzir da forma



esperada as convenções de escrita. No entanto, é importante que os professores venham a reconhecer que esse conhecimento tácito que hoje têm—e que alguns alunos já demonstram que estão desenvolvendo—não foi resultado apenas da quantidade de leitura, e sim resultado da participação em múltiplas práticas de letramento, incluindo a leitura.

Portanto, é importante encorajar os membros da CdP a refletirem sobre quais práticas produzem esses deslocamentos positivos, já que nem todos os alunos conseguem ter semelhante desenvolvimento. De acordo com Braga e Pereira (2016, p. 1507), (re)conhecer a complexa dinâmica das diferentes esferas da atividade humana torna-se fundamental para que as produções textuais atinjam seus objetivos. Por isso, a leitura dos artigos científicos relevantes, nos moldes descritos pelos professores, que ocorre de forma isolada de outras práticas e formas de compartilhamento de conhecimento não produz suficiente entendimento dos múltiplos contextos sociodiscursivos da CdP, considerando o grau de variação entre esses contextos em termos de conteúdo, forma, estilo, público-alvo, objetivo e lexicogramática. Braga e Pereira (2016, pl. 1507) afirmam que, na esfera acadêmica, onde “predomina a circulação de gêneros discursivos complexos (BAKHTIN, 1997 [1979]), é comum encontrarmos textos que não reverberam as especificidades enunciativo-discursivas de seu contexto de produção e de circulação”. Para o autor, tal dissonância é fruto, em geral, do desconhecimento dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos. Um exemplo relatado pelos professores é que os alunos de nossa CdP apresentam dificuldades em entender—e aplicar na sua escrita da forma esperada—as diferenças contextuais e textuais entre um relatório de laboratório e um artigo científico (ver discussão sobre esse exemplo na subseção 4.2.3).

Um enquadre que podemos usar para refletir sobre essa dissonância que é frequente nos textos de membros novatos da CdP é o quadro teórico proposto por Bazerman (BAZERMAN, C.; PRIOR, P., 2004, p.311), no qual atos de fala são realizados por meio de gêneros, que são “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, as quais são relacionadas com outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas.” O autor demonstra como os gêneros se encaixam em conjuntos e sistemas de gênero que, por sua vez, operam em sistemas mais amplos de atividade. Nesse quadro, cada texto depende de textos

prévios que influenciam a organização e atividade social do sistema como um todo e os gêneros funcionam como maneiras tipificadas de agir, cujo propósito final é realizar alguma ação social, assim como os atos de fala que os instanciam. Nesse sentido, um texto eficaz é aquele que logra realizar a ação (ou ações) social significativa relevante para o contexto. Por isso, o autor afirma que um entendimento dos gêneros, em termos de como realizam os atos para os quais se desenvolveram, pode ajudar os escritores a preencherem as necessidades e expectativas das circunstâncias. Desse modo, é importante fazer um levantamento das práticas de letramento da CdP de modo a identificar as ações sociais produzidas por suas convenções e normas. Para usá-las de forma esperada, é necessário mais do que apenas entender o funcionamento das convenções no nível estrutural e gramatical, mas precisamos entender como as convenções, seja de conteúdo, forma, estilo ou lexicogramatical, realizam os objetivos pretendidos. Baseando-se no trabalho de John Austin e John Searle, Bazerman invoca o conceito de “condições de ‘felicidade’” dos atos de fala que operam em três níveis: no nível do que foi literalmente dito—o ato locucionário, no nível do ato pretendido—o ato ilocucionário, e no nível de seu efeito real—o efeito perlocucionário. O autor demonstra (p. 315) como pode ser desafiador produzir textos eficazes e coerentes, em vista da necessidade de coordenar nossas ações com os nossos interlocutores nesses três níveis. Exemplifica demonstrando a operação nos três níveis em textos científicos. Os atos locucionários seriam as proposições afirmadas, como por exemplo, relatar uma nova descoberta científica. O ato ilocucionário nesse caso é de ganhar aceitação do ato proposicional—a proposição afirmada.

No entanto, essa proposição pode não ser aceita por várias razões, como a existência de dados científicos contrários, falhas óbvias nos procedimentos, a falta de credenciais dos autores ou a descoberta de um conflito de interesse significativo. Assim, o efeito perlocucionário poderá simplesmente ser a percepção de que a proposição é duvidosa. Por outro lado, se os autores logram uma aceitação ampla, o efeito perlocucionário poderá ser o estabelecimento de novos fatos sociais, até que esses fatos sejam substituídos com outros. Portanto, a questão de argumentar uma proposição se torna a questão de preencher as condições de felicidade que levarão audiências relevantes a aceitar a proposição, equiparando o efeito perlocucionário com a intenção ilocucionário. Ainda acrescenta que “a falta de coordenação é potencialmente muito mais grave quando nos comunicamos através da escrita, já

que não podemos ver os gestos e as atitudes uns dos outros, nem tampouco observar de forma mais imediata a recepção do outro, em casos de um efeito perlocucionário que não reflete nossa intenção ilocucionária” (BAZERMAN, C.; PRIOR, P., 2004, 315-316).

Para a nossa CdP, uma ação valiosa seria de provocar os estudantes novatos, assim como outros membros, a fazerem um levantamento de quais as intenções ilocucionárias de determinados gêneros e como são realizadas essas intenções. Para seguir com o exemplo das diferenças entre um relatório científico e um artigo científico, seria interessante provocar um levantamento da ação (ou ações) acadêmica proposta nos dois gêneros, quem é o público-alvo e qual é seu propósito acadêmico ao ler o texto, seguido por um levantamento de maneiras específicas em que essas proposições são realizadas, em termos de conteúdo, forma, estilo e lexicogramática. Esse exercício seria uma estratégia para explicitar os aspectos tácitos do conhecimento compartilhado na CdP.

Um exemplo de nosso corpus ao qual podemos aplicar esse tipo de levantamento seria no caso relatado no Excerto 18, em que Rogério descreve a forma como ensina os estudantes a estruturarem os parágrafos. Rogério afirma que suas tentativas de ensinar regras de escrita para seus alunos não têm produzido resultados positivos no desenvolvimento dos LA de seus alunos. Na ótica do quadro de Bazerman, temos uma pista do que possa estar faltando, pois Rogério orienta sobre a convenção de forma prescritiva, em vez de explicá-la em termos de seu funcionamento quanta gênero discursivo. Em vez de focalizar como essa estrutura de parágrafo funciona para realizar a ação social pretendida, Rogério apenas explica com uma regra geral de escrita descontextualizada. A partir do enquadre de Bazerman, podemos levantar questões que ajudariam a fazer essa correspondência entre essa convenção e sua intenção ilocucionária: qual é o objetivo do texto como um todo? Qual é o objetivo da seção de introdução? Qual é o objetivo do primeiro/este parágrafo da introdução?

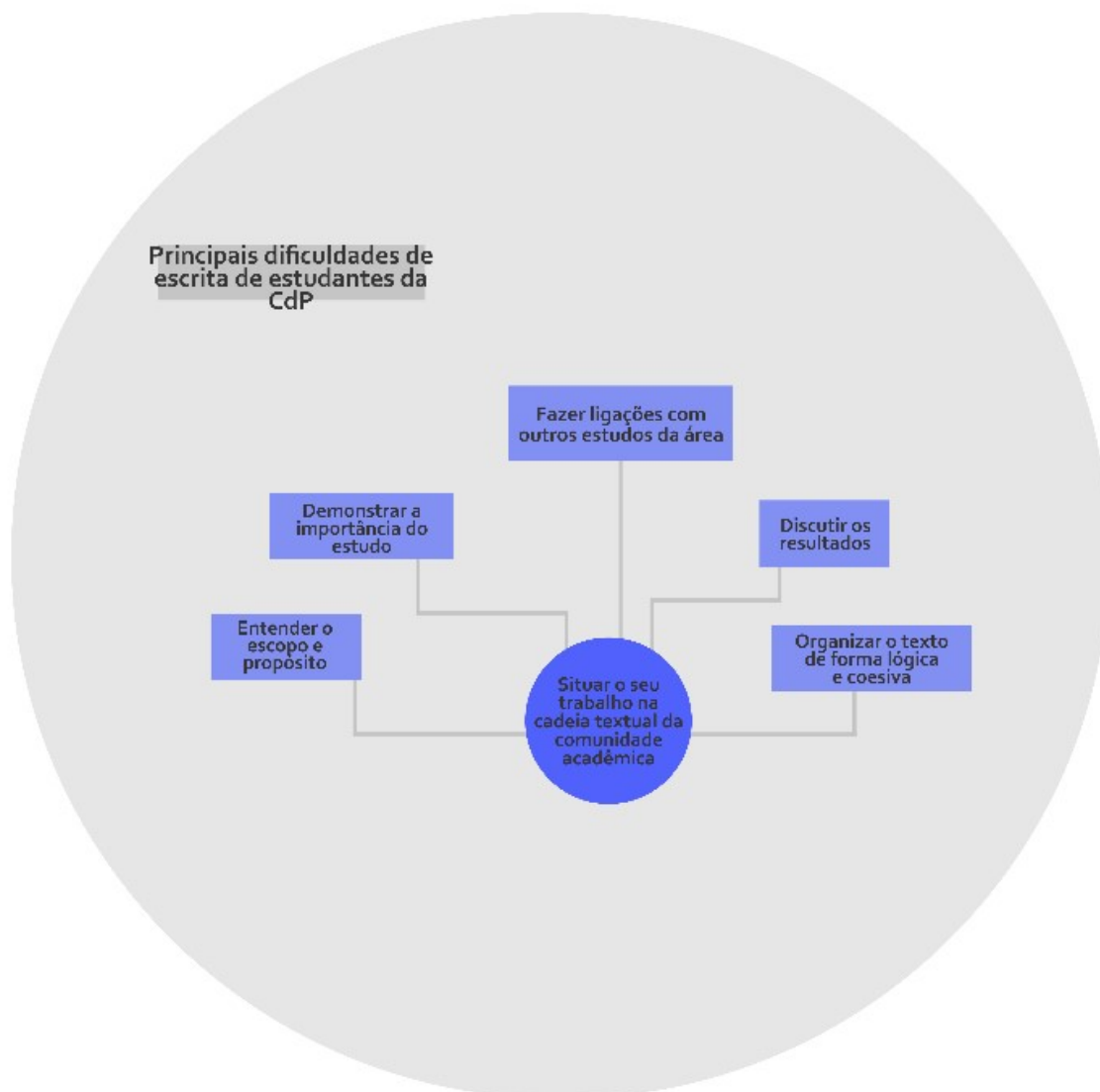
Em suma, é útil considerar a tensão observada nos relatos de nossa CdP pelo viés dos quadros de PPL e de gênero. Por um lado, nossos dados se alinham com outros estudos sobre CdPs e comunidades discursivas que afirmam que conhecimentos sobre práticas de LA em comunidades acadêmicas é frequentemente passado de forma tácita (ENGLERT; MARIAGE; DUNSMORE,

2006, LAVE; WENGER, 1991, BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995). Por outro lado, também demonstram a complexidade de desenvolver esses LA para produzir textos científicos eficazes e coerentes. As habilidades e competências de LA envolvem a coordenação das ações sociais pretendidas por meio da escolha de convenções textuais, uma tarefa complexa considerando a pluralidade de ações e de práticas de escrita usadas dentro da CdP. Além disso, a percepção sobre essas ações e práticas pode variar de uma pessoa para outra, assim como as práticas podem mudar ao longo do tempo e em diferentes situações e exigências (BAZERMAN, C.; PRIOR, P., 2004, p. 317). Nesse sentido, o discurso contraditório sobre escrita científica observado nos relatos dos professores demonstra uma falta de consciência sobre a complexidade do sistema de gêneros e de atividade em que a CdP se insere e, portanto, a necessidade de provocar uma reflexão nesse sentido. Nas subseqüentes seções, demonstramos como esse discurso contraditório se reflete nas dificuldades de escrita discente relatadas e nos papéis de professor e estudante na coautoria. Em seguida, refletimos sobre as implicações desse resultado nas abordagens pedagógicas dos professores para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes.

#### **4.2.3 Dificuldades de escrita dos estudantes**

Os relatos dos professores sobre as dificuldades de escrita de seus alunos são similares e consoantes com o status dos estudantes, de novatos ainda na periferia de sua comunidade. As dificuldades relatadas incluem a falta de lógica, coesão, coerência e organização estrutural e problemas de intertextualidade. Argumentamos nesta Seção que as dificuldades relatadas surgem da complexidade da tarefa de escrita de artigos científicos e indicam um conhecimento incompleto no sistema de atividade e a conseqüente inabilidade de avaliar seu estudo em relação aos outros da comunidade, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Principais dificuldades de escrita de estudantes da CdP



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os professores, a falta de experiência dos estudantes leva a diversos problemas de escrita, a maioria relacionados com a seção de discussão de resultados nos artigos científicos.

Excerto 20. Nilson 03 [11:20]: As pessoas muitas vezes têm problema no foco do trabalho [...]: não dizem a importância do processo de síntese deles, esquecem de mostrar e, muitas vezes, o referee diz assim 'ah, muito importante, os artigos, mas você não fez a atividade biológica, só focou uma coisa', que não era na verdade aquilo que ele fez. Claro, uma frase precisa ter de dizer da importância desses compostos, e compostos similares, mas tem que focar naquilo que ele faz e tem que ver as fronteiras, porque muitas vezes pegam moléculas que não têm muito a ver com aquilo que ele fez. Então tem que focar, tua molécula tem isso, tem isso e tem aquilo. Então, tu

tens que fazer uma revisão bibliográfica com moléculas que têm esses componentes e não outros componentes que às vezes não têm nada a ver.

Excerto 20 retrata o caso de estudantes que não compreendem completamente o propósito e o escopo da publicação em que estão engajados e essa dificuldade se manifesta quando tentam citar algum outro estudo como embasamento, mas acabam por citar um artigo que não se relaciona com o seu em termos de escopo e propósito. Dessa forma, não logram demonstrar a importância do estudo. Efetivamente, o aluno não realiza as condições de felicidade necessárias (BAZERMAN, C.; PRIOR, P., 2004, vide discussão na Seção 4.2). Outro excerto de Nilson aponta o desconhecimento de trabalhos prévios da área como principal causa dessa falha.

Excerto 21. Nilson 04 [16:40]: Muitas vezes eu tenho que fazer a introdução e ir na literatura procurar dados porque vejo que não está focado o artigo. Estão citando coisas que não têm nada a ver. Então muitas, muitas vezes, eu tenho que ir na literatura fazer uma revisão bibliográfica. Só que não posso [...] estar fazendo a revisão [...] para todos eles. Tem que falar 'Vocês têm que pensar no escopo, têm que ir atrás da literatura'. Mas, muitas vezes [...] acabam não dando bola. Quando terminam, vão fazer revisão bibliográfica. E isso é muito errado. Eles podem desenvolver muitas coisas, e modificar, melhorar a qualidade se tiverem uma visão da literatura.

Como retratado no excerto 21, o principal problema que os professores relatam é a incapacidade de fazer a ligação entre o estudo realizado e outros da área. Essa dificuldade surge da incapacidade de se localizar na cadeia textual, no diálogo que já vem acontecendo previamente na área. Por serem novatos, ainda lhes falta inserção plena nesse diálogo contínuo, para compreender melhor o que já foi feito por outros e relacionar isso com o seu estudo. De acordo com Wenger (1998, p. 102), a prática de uma CdP é uma “história compartilhada de aprendizagem que requer um pouco de recuperação daquilo que já se passou para se tornar membro<sup>10</sup>”.

De acordo como o Excerto 21, os alunos deveriam estar engajados na revisão da literatura desde o início de seu estudo, mas acabam por somente fazer isso na hora em que vão começar a redação, o que ocorre após encerrar o protocolo experimental. Nesse sentido, não é um problema isolado de redação, mas no desenho do estudo como um todo. Esse dado está de acordo com estudos de LA

---

10 “Practice is a shared history of learning that requires some catching up for joining.”

ênfatizando que as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário do que sob uma ótica de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas (CRUZ, 2007, p.7), porque LA envolvem tanto as competências e habilidades de leitura e escrita acadêmica como também “o conhecimento dos produtos da ciência, a atitude diante da experiência material ou mental, a compreensão e a produção de textos e discursos, além da capacidade de fazer escolhas políticas” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21). A falta de um engajamento ativo e interativo nas leituras da comunidade, conforme descrito nos relatos, alinha-se com estudos sobre PPL, pois os alunos ainda estão em uma posição periférica dentro da CdP. Assim, demonstram uma correspondente falta de conhecimento dos textos prévios da comunidade e, conseqüentemente, uma falha em conseguir responder a esses textos com seu próprio texto. O estudante retratado no Excerto 21 acaba por não preencher os requisitos sociais reais de sua comunidade: de entender o propósito do estudo, de desenhar o estudo de acordo, e, por fim, escrever um relato que vá interessar outros pesquisadores. Dessa forma, não logra realizar as condições de felicidade necessárias para produzir um texto eficaz. Trata-se de uma situação em que o aluno já aprendeu a realizar os processos materiais dos experimentos no laboratório, mas ainda não entende completamente quais são os fins e o escopo dos resultados, portanto o conhecimento que lhes falta é um conhecimento disciplinar e um conhecimento do sistema de atividade como um todo. É importante notar que o sistema de atividades é muito complexo. Conforme Wenger, Mcdermott e Snyder (2000) as práticas de uma CdP englobam uma minicultura que inclui não somente os gêneros discursivos, mas também o “modo especial de comportamento, {a} perspectiva adotada sobre problemas e ideias, {o} estilo de pensamento e, mesmo em alguns casos, {o} posicionamento ético (p. 38-39). Reinaldo explica a dificuldade enfrentada pelos estudantes no Excerto 22.

Excerto 22. Reinaldo e Olavo 01 [40:15]: Olavo: Acho que o principal problema, assim, do aluno é ele discutir, é aquela bagagem de ele ir atrás e discutir o resultado que ele tá, essa conversa que falta sabe?/ Reinaldo: É que pega [...] o preparo da amostra, por exemplo, você tem 1001 opções, desde a estratégia, desde o material que você vai usar, coisa assim e aí, que acho que assim, tem que ler bastante, tem que se aprofundar, tem que justificar. A questão de, aí, e o preço, né, de fazer de um jeito ou fazer de outro, o tempo, né, a dificuldade, interferências, isso aí precisa ler muito e tem muita coisa, né. Então, tem que ver assim, não

dá para pegar, às vezes, o pessoal pega um livro básico lá de 15 anos atrás, tipo assim, vai falar coisas que hoje em dia, possivelmente aquilo já, no detalhe já não é aquilo lá. Então a gente tem que ler coisa muito atual, ver discussão, e tem que ler.

Excerto 22 reitera as preocupações de Nilson expressos nos excertos 20 e 21, apresentando o mesmo problema principal de o estudante ainda não se situar plenamente dentro da conversa da comunidade e é um bom exemplo de como é difícil realizar as condições de felicidade num artigo científico. São muitos aspectos diferentes envolvidos nos estudos e é necessário entender o escopo e propósito de cada um desses aspectos, além de saber o posicionamento dos prospectivos leitores em relação a eles. Olavo usa a palavra “bagagem” para descrever aquilo que ainda falta para o estudante conseguir escrever um texto mais eficaz - uma metáfora que indica um processo de desenvolver os conhecimentos necessários ao longo do tempo, o que está alinhado com o conceito de PPL. É importante notar que esse problema afeta principalmente o desenvolvimento da discussão dos resultados, momento em que o autor deve fazer a ligação entre seu estudo e os outros estudos nos múltiplos níveis de propósito e escopo que possam estar em jogo. Nesse sentido, a discussão é a seção mais frequentemente mencionada nos relatos dos professores por ser a parte da escrita de artigos mais difícil de realizar, um apontamento feito por todos os professores. Além da discussão, outra seção apontada nos relatos por seu elevado grau de complexidade é a introdução. Alguns professores afirmam que, dependendo de fatores como a originalidade do trabalho e o fator de impacto da revista, também pode ser uma das seções do artigo mais difíceis de escrever.

Excerto 23. Deise 02 [10:13/27:35]: Geralmente, a introdução [...] não sempre, mas a maioria dos artigos [...], é onde tu vai vender o peixe. Então nas minhas experiências, onde os alunos fizeram essa parte, foi mais complicado.

Deise menciona que uma das atividades que aumenta a complexidade de escrever a introdução é de que tem que “vender o peixe.” Por exigir um texto persuasivo, a introdução pode ser vista como tendo uma natureza retórica mais sofisticada. Isso está alinhado com Swales (1990), que faz uma análise aprofundada da introdução em artigos de pesquisa, reportando que introduções são “conhecidas por serem problemáticas” (p. 137). O autor propõe o modelo CARS- *Create a*



*Research Space*- para classificar os movimentos usados em introduções de pesquisa para criar um nicho de pesquisa e demonstrar seu valor. Esse modelo consiste em três movimentos, cada um com três a quatro possíveis alternativas, o que requer nada menos que 12 escolhas específicas na elaboração da introdução. Além de apresentar complexidade retórica, na nossa CdP, a introdução deve ser muito curta e sucinta, acentuando o nível de dificuldade. De acordo com os relatos dos professores, frequentemente, artigos nesta área de química contém apenas uma seção de introdução, integrando a introdução a uma revisão de literatura, em vez de ter duas seções distintas. No excerto 24, Patrício menciona que são essas duas exigências conjuntas, de ser sucinto e ao mesmo tempo de apresentar e comparar muitas informações, que fazem com que a escrita do artigo seja uma tarefa mais complexa de que a da tese.

Excerto 24. Patrício 07 [22:51]: A tese é um texto meio livre, [...] mas o artigo não. Tu tens que ser conciso. Tu tens que dizer todas aquelas coisas, né. Tem que saber muito bem o que os outros já disseram, então, é assim. Hoje eu estava conversando também com uma outra aluna que está escrevendo artigo e disse, 'tá, o que é novidade no teu artigo, nós temos que botar claramente'.

Patrício também afirma que a principal dificuldade do aluno para escrever o artigo ocorre ao elaborar a seção de discussão dos resultados devido à necessidade de “saber muito bem o que os outros já disseram.” Relata que as tentativas de estudantes novatos de fazer a discussão acabam parecendo mais como relatório do que discussão.

Excerto 25. Patrício 08 [14:25]: A primeira coisa que eu faço é ler a discussão em português mesmo, aí eu nem leio a discussão, eu olho, se não tem referência eu chamo o aluno de volta e digo, 'olha leva de volta que isso aqui não é uma discussão porque tu tens que ler, numa discussão tem que discutir em cima do que tu fizeres, a ligação das coisas' [...]. Hoje de manhã eu estava discutindo com um aluno meu do doutorado. Eu disse 'tu tens que se desprender do relatório, um artigo científico não é um relatório, que o cara vai ali e descreve um monte de coisa e não busca conexão entre elas e tampouco com o que já existe na literatura'.

Nesse sentido, um dos focos centrais no desenvolvimento de LA da CdP deve ser a discussão, para ajudar os estudantes a irem além de relatar os resultados. Um relatório de um processo material que o próprio estudante realizou é relativamente muito mais simples e invariável em seu propósito, essencialmente de descrever claramente os passos realizados e resultados obtidos.

Embora o enfoque nos relatos dos professores sobre as dificuldades de escrita de seus alunos esteja centrado majoritariamente nas seções de discussão de resultados e introdução, também aludem a alguns problemas pontuais, tais como problemas de coesão e de estrutura do parágrafo. Argumentamos que esses problemas mais específicos de escrita também podem ser vistos sob a ótica de uma falta de conhecimento, ou mesmo de envolvimento, no sistema de atividade como um todo. Danilo, no Excerto 26, relata que os estudantes têm problema de coesão e afirma que os atalhos de digitação [Ctrl+C] e [Ctrl+V] contribuem para esse problema.

Excerto 26. Danilo 02 [6:25]: Eles não conectam de forma consciente as ideias [...] se eu deixo tudo para eles, um parágrafo é diferente do outro, então eles têm o maldito [...] 'Ctrl+C/Ctrl+V'. Então, eu pego ali 'Ctrl+C/Ctrl+V' com parágrafo, aí eu vou pro outro parágrafo e faço a mesma coisa, então, os parágrafos não têm conexão e daí você está prestando atenção naquele parágrafo 'ah interessante, ficou bom', aí o próximo parágrafo: 'tá mas, o que tem a ver esse parágrafo com o anterior?' Então, até eles conseguirem ter essa noção, as coisas demoram.

No excerto 26, Danilo culpa o [Ctrl+C/Ctrl+V] pelos textos desconexos, mas podemos tratar esse problema do mesmo modo que tratamos o problema da discussão de resultados. O problema de intertextualidade ocorre ao tentar dar conta das demandas sociodiscursivas complexas numa situação de ainda estar posicionado periféricamente na CdP. Não é apenas um problema textual isolado—de saber conectar as diferentes ideias apresentadas no texto—ou seja, não é porque falta ensinar algumas habilidades de escrita, como uma lista de conectores. Outras dificuldades relatadas incluem textos confusos e textos desorganizados, como no nível de estrutura do parágrafo por exemplo. Todas essas dificuldades indicam um conhecimento incompleto no sistema de atividade e a consequente inabilidade de avaliar seu estudo em relação aos outros da comunidade. Essa proposição está consoante com os resultados de Alves e Moura (2016) que sugerem que a inexperiência de estudantes com a escrita acadêmica e a falta de familiaridade com o conteúdo de artigos contribuem para práticas de plágio. É nesse sentido que a premissa falsa naturalizada pelo discurso dos professores—de que a escrita científica é fácil—se torna prejudicial em termos pedagógicos. Sem a consciência da raiz dessa tensão, torna-se difícil criarem-se abordagens pedagógicas viáveis para solucionar as dificuldades dos alunos na escrita.

Na próxima seção, demonstramos como esse quadro ainda influi na divisão de papéis de professor e estudante na coautoria de artigos.

#### **4.2.4 Reflexões sobre PPL e coautoria em torno dos papéis de professor e estudante na escrita de artigos científicos**

Um dos eventos de letramento observados na CdP envolve o engajamento de estudantes na coautoria com os professores. Na divisão de papéis para a coautoria de artigos científicos com seus estudantes, todos os professores relatam que sua abordagem varia dependendo de fatores como: o perfil do estudante em termos de seu desenvolvimento de LA e de sua autonomia, o tempo disponível, a natureza da publicação e a natureza dos resultados. Por exemplo, quando o estudante tem resultados interessantes com bom potencial para publicação, os professores relatam se envolverem mais na escrita. Não obstante, as práticas de coautoria relatadas pelos professores podem ser classificadas em duas abordagens geralmente usadas como padrão para a divisão dos papéis. Na primeira abordagem, além de serem responsáveis por realizarem a parte experimental no laboratório, os estudantes também contribuem na elaboração da primeira versão do artigo todo. Chamamos essa abordagem de participação extensiva, pois os estudantes estão engajados em todo o processo de produção de conhecimento, desde o experimento até o produto final. Na segunda abordagem, os professores colocam maior ênfase no papel discente como responsável pela realização do trabalho experimental no laboratório e dão menor ênfase à coautoria do artigo. Nesse sentido, os alunos escrevem as seções de resultados e materiais e métodos, enquanto o professor se encarrega de escrever a discussão dos resultados. Chamamos essa abordagem de participação restrita, pois os estudantes participam parcialmente na produção do artigo. Nesta seção, refletimos sobre dois aspectos das diferentes abordagens, sobre a PPL dos estudantes em cada abordagem e sobre a representação de coautoria dos professores.

##### **4.2.4.1 Abordagem de Participação Restrita**

A dinâmica para a divisão de papéis na abordagem de participação restrita

reflete os problemas de escrita dos discentes relatados na Seção 4.2.3. Nessa abordagem, seguida por Danilo, Deise e Nilson, os professores se encarregam de escrever a seção de discussão de resultados e a produção da seção de introdução varia. Às vezes, o professor se encarrega de escrever a introdução e outras vezes o aluno também é responsável ou colabora na escrita da introdução e/ou revisão de literatura. Os professores dessa abordagem relatam adotar a prática devido às dificuldades que os alunos apresentam, como demonstra o excerto 27.

Excerto 27. Deise 03 [27:15]: Eu peço para eles a parte, vamos dizer assim de materiais e métodos, a parte de resultados, vou orientando como é que o artigo precisa ser delineado. Geralmente, a introdução quem escreve sou eu. [...] As minhas experiências, onde os alunos fizeram essa parte, foi mais complicado, porque eu tive que, assim para não botar fora ... era muito mais trabalhoso.

Vemos no excerto 27, que vários fatores influenciam a escolha do professor de assumir o papel principal na escrita da discussão ou introdução, incluindo o tempo, o perfil do aluno e a complexidade da atividade proposta nessas seções. De acordo com os professores, a complexidade da seção de introdução varia dependendo de fatores como quão bem conhecidos são o(s) método(s) ou o(s) objeto(s) do estudo na comunidade disciplinar. No excerto 28, Danilo justifica sua escolha por assumir a escrita da discussão.

Excerto 28. Danilo 03 [00:38]: Os estudantes no laboratório que eu estou gerindo, [...] a função deles é trabalhar no laboratório, que têm mais tempo e no momento em que eles terminam os experimentos, que a gente faz todas as avaliações, a função deles é fazer o levantamento da parte introdutória, introdução. Então, eu peço para eles sempre fazer a introdução e a parte experimental do que eles fizeram, então a gente lê em português, avalia tudo em português, o que está certo, o que está errado [...] porque aí depois que eles têm a introdução feita e a parte experimental, que foi eles que fizeram, eu tenho condições plenas para chamar uma introdução, uma discussão, avaliar todos os princípios: 'olha aconteceu tal situação, aconteceu essa situação, a atividade não foi boa por tal informação'. Mas eu sempre vou pedindo para eles, 'olha, está deficiente aqui'.

No excerto 28, observamos que Danilo difere de Deise porque solicita que os alunos elaboram, pelo menos parcialmente, a seção de introdução. No entanto, a atuação dos alunos nessa seção é representada como uma atuação restrita, e observamos um ponto de discrepância no discurso de Danilo sobre essa atuação. Por um lado, afirma que pede para os alunos fazerem o levantamento da parte introdutória, o que não necessariamente envolve a produção textual da introdução.

Em seguida, afirma que depois que eles têm a introdução feita, ele como professor tem condições para avaliar e 'chamar' uma introdução', indicando que o professor vai produzir a introdução, utilizando as informações levantadas pelo estudante, ou que, após o estudante fazer uma primeira redação, o professor vai realizar uma reescrita substancial da introdução.

Conforme disposto no Quadro 07, comparamos a realização lexicogramatical da representação dos estudantes e dos professores na descrição dos papéis de cada ator social no Excerto 28. Observamos uma minimização do papel discente relativo às atividades de escrita.

Quadro 07 – Representação de professor e estudante na descrição da divisão de papéis na coautoria de artigos

| <b>Representação dos estudantes</b>   | <b>Representação dos professores</b>  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eles têm mais tempo</li> <li>- Eles terminam os experimentos</li> <li>- A função deles é trabalhar no laboratório</li> <li>- A função deles é fazer o levantamento da parte introdutória</li> <li>- Eu peço para eles sempre fazer a introdução e a parte experimental do que eles fizeram</li> <li>- Depois que eles têm a introdução feita, ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O laboratório que eu estou gerindo ...</li> <li>- A gente faz todas as avaliações</li> <li>- Eu peço para eles</li> <li>- A gente lê</li> <li>- A gente avalia o que está certo o que está errado</li> <li>- (Depois que eles têm a introdução feita) eu tenho condições plenas para chamar uma introdução, uma discussão, avaliar todos os princípios.</li> </ul> |

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Fairclough (2003, p. 145), os atores sociais podem ser representados de forma a realçar sua atuação ou minimizar sua atuação, por meio de recursos tais como: inclusão/exclusão do ator; referência ao ator com pronome/nome; referência ao ator em diferentes papéis gramaticais, isto é, como ator do processo verbal ou como afetado do processo verbal; ativação/desativação do processo verbal, isto é, o uso do processo verbal na forma ativa (ativação) ou

passiva (desativação); e referência ao ator de forma pessoal/impessoal, entre outros. Por exemplo, o autor (ibid, p. 144) descreve a nominalização de processos verbais como um recurso para generalizar e abstrair de eventos específicos e particulares e uma forma de minimizar a agência de certos atores sociais. Fairclough classifica a nominalização como forma lexicogramatical metafórica em vez de congruente, porque transforma em entidade algo que é um processo. Isto é, atividades e processos são representadas congruentemente como verbos, enquanto entidades, coisas e pessoas são representadas congruentemente como substantivos. Quando uma atividade ou processo é representado com nominalização, um dos efeitos pode ser de retirar a agência do ator.

No quadro 07, os alunos são referenciados, por um lado, de forma coletiva, usando o nome 'os estudantes' e o pronome 'eles'. Por outro lado, são representados de forma mais impessoal em dois momentos, em que são referenciados em termos de 'sua função'. Nesses dois momentos, em vez de ativar a atuação deles, usando um processo verbal congruente (*eles trabalham no laboratório/eles levantam as informações contextuais necessárias para escrever a introdução*), Danilo usa uma forma lexicogramatical metafórica, nominalizando as suas atividades: 'A função deles é trabalhar no laboratório/A função deles é fazer o levantamento da parte introdutória'. As duas orações em que os alunos são representados de forma mais ativada, usando um processo verbal congruente, são 'Eles têm mais tempo' e 'Eles terminam os experimentos', assim realçando sua atuação em termos do tempo que dedicam e o seu trabalho material no laboratório.

Em contraste, a atuação dos professores, também referenciada em termos de atores sociais coletivas, 'a gente', é representada usando um processo verbal congruente: 'A gente faz todas as avaliações', 'A gente lê', 'A gente avalia,' ativando sua atuação nessas atividades. No final do Excerto 28, essa relação é sintetizada: 'Depois que eles têm a introdução feita, eu tenho condições plenas para chamar uma introdução, uma discussão, avaliar todos os princípios'. Nessa oração observamos nitidamente a desativação na agência dos estudantes na elaboração da introdução, onde o processo verbal 'fazer', de fazer a introdução, é desativado: em vez de dizer '*depois que eles fazem a introdução*', Danilo usa o processo verbal relacional 'eles têm' junto com a forma passiva de fazer: 'eles têm feito', minimizando sua atuação no fazer. Em contraste, a atuação dos professores é ativada, representando eles com capazes de 'chamar uma introdução e discussão' e 'avaliar

os princípios do estudo’.

Desse modo, os estudantes são representados como participando na escrita da introdução para descrever o trabalho experimental que fizeram (‘Eu peço para eles sempre fazer a introdução e a parte experimental do que eles fizeram’). Já o professor é representado como tendo uma atuação mais realçada na escrita da introdução, onde a capacidade de avaliação é a qualidade que separa os estudantes dos professores e leva à divisão dos papéis observada. Assim, Danilo sintetiza a principal ação social realizada nas seções de discussão e introdução—a avaliação—salientando que é essa ação que torna sua realização tão difícil para os alunos. Esse resultado está em consonância com os resultados sobre as dificuldades de escrita dos alunos expostos na Seção 4.2.3. Ele apresenta os alunos como capazes de escrever a narrativa do que foi feito no laboratório nas seções de materiais e métodos e resultados. No entanto, ainda não considera que os estudantes têm a capacidade de fazer a interpretação dos resultados obtidos. Esse relato também está alinhado com o relato de Patrício, já exposto na Seção 4.2.3, de que as tentativas de seus estudantes de escrever a seção de discussão tendem a parecer mais como relatórios. No excerto 29, vemos a ligação explícita entre a capacidade de avaliar, e, portanto, de elaborar as seções mais interpretativas, e a necessidade de leitura.

Excerto 29. Danilo 04 [14:55]: Amy: E o que te ajudou a escrever/ Danilo: Leitura. Sem leitura você não consegue avaliar.

Da mesma forma que Danilo faz essa ligação entre a leitura e a capacidade de avaliar, Patrício, no Excerto 24, afirma que a complexidade de escrever o artigo está não somente na exigência de “dizer todas aquelas coisas” mas, de ter que “saber muito bem o que os outros já disseram”. Essa representação corrobora a noção de que os desafios da escrita para estudantes estão relacionados a sua posição mais periférica na CdP e que a leitura crítica dos textos da CdP é parte essencial da PPL necessária para mover em direção central da CdP.

#### *4.2.4.2 Abordagem de Participação Extensiva*

A abordagem de participação extensiva, seguida por cinco professores

(Celso, Reinaldo, Olavo, Patrício e Rogério), difere da abordagem de participação restrita por demonstrar um grau mais elevado de PPL. Os alunos se encarregam de realizar a parte experimental no laboratório, mas também elaboram a primeira redação do artigo todo. O professor, então revisa o artigo. Nessa abordagem, os professores relatam duas possibilidades para o processo de revisão e finalização do artigo, dependendo dos fatores específicos de cada trabalho. Uma possibilidade é de o professor realizar a revisão, reescrita e finalização do artigo depois de o aluno entregar a primeira versão. Outra é de o professor ler e devolver o artigo com comentários para o aluno fazer subseqüentes revisões e passar novamente para o professor, para um novo ciclo de revisão e assim o artigo seguir num vaivém de revisões até ser finalizado, às vezes passando por dezenas de ciclos de revisão. Essa última possibilidade é a que envolve o maior grau de PPL do estudante, entre as possíveis abordagens de coautoria relatadas pelos professores.

Todos os professores da abordagem de participação extensiva afirmam que um dos fatores que leva à escolha dessa abordagem é a crença de que a participação do estudante é importante para sua formação profissional, como pode ser verificado no Excerto 30 de Celso.

Excerto 30. Celso 06 [13:54]: Para a escrita de artigo científico acho que o mais importante é a prática, a prática da redação.

Além disso, constatam que têm pouco tempo para assumir partes da escrita do aluno, principalmente quando têm uma quantidade maior de orientandos. Como já foi exposto, essa justificativa, de que não têm tempo para escrever, é a mesma que os professores da abordagem de participação restrita dão por escolher a prática oposta: por assumir por inteiro algumas partes da escrita, alegando que não têm tempo para a reescrita e que levam menos tempo se eles mesmos realizam o processo de escrita desde o início. Nesse sentido, é importante enfatizar que as duas abordagens observadas são escolhas alternativas para solucionar o mesmo problema de falta de tempo.

Excerto 31. Celso 07 [13:54]: E se eu for escrever [...] além do tempo de aula, gerenciamento de projetos, propostas para editais, fica muito pesado e eu estou, digamos assim, tirando a oportunidade do aluno de aprender a escrever um texto científico. Então, eu acho que faz parte da formação do aluno, disponibilizar para eles o material e falar, 'ó, tem que escrever'. Foi como eu aprendi [...]. A gente faz assim, a pessoa escreve e os outros



coautores que ajudaram na parte experimental corrigem o texto e daí faz rodizio né, então digamos que cada aluno mais ou menos encabeça seu trabalho de pós-graduação e ele tem ajuda de outros. Então, aquele trabalho ele que vai escrever, os outros vão corrigir e, ao longo de mestrado e doutorado, quando ele chegar no final do doutorado, ele tem que estar com uma redação bem mais ou menos já.

Os professores que adotam a abordagem de participação restrita justificam sua escolha pela dificuldade dos estudantes e pela falta de tempo. Mas é possível que um fator subjacente seja um fenômeno presente parcialmente no grupo de participação extensiva, mas que não observamos no grupo de participação restrita: a colaboração entre os alunos do professor. Como descrito no Excerto 31, no grupo de participação extensiva, Celso, Reinaldo e Olavo explicam que seus alunos colaboram e revisam os artigos dos colegas antes de passarem para a revisão do professor, sendo uma maneira de os alunos mais antigos ajudarem os mais novatos e assim cair menos trabalho de escrita, revisão e reescrita sobre o professor.

Por um lado, essa prática demonstra uma dinâmica mais sistemática de PPL dos estudantes do que é observado no grupo de participação restrita, onde não é constatado esse tipo de rede colaborativa entre os estudantes. Por outro lado, demonstra a necessidade de a CdP considerar as práticas de coautoria e os critérios usados para inclusão de autores nas publicações. Nesse quesito, os relatos dos professores demonstram uma variação de abordagens, e a consequente necessidade de um diálogo entre todos os membros da CdP (PPGL) a fim de estabelecer um consenso sobre a adoção de critérios claros. No excerto 31, a rede colaborativa é representada como envolvendo os coautores de determinada publicação, no entanto, nessa dinâmica a redação é encabeçada por um aluno, que conta com uma ajuda na correção do texto dos outros coautores, uma prática que não necessariamente indica uma contribuição substancial na escrita do artigo. A questão da necessidade de estabelecer critérios claros para autoria em contextos de pesquisa cada vez mais complexos e com equipes multidisciplinares tem sido uma preocupação crescente (SELBACH; MOTTA-ROTH; E SCHIMDT, 2018, p. 704). O International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) vem recomendando que todos os autores tenham contribuído de 4 formas (ICMJE, APUD SELBACH; MOTTA-ROTH; E SCHIMDT, 2018, p. 707): 1) contribuição substancial na conceitualização ou delineamento do trabalho; ou na aquisição, análise ou interpretação de dados; e 2) na redação ou na revisão crítica para conteúdo

intelectual importante; e 3) na aprovação da versão a ser publicada; e 4) na responsabilidade por todos os aspectos do trabalho para garantir que questões relacionadas com o rigor ou integridade de qualquer parte do trabalho tenham sido adequadamente investigadas e resolvidas. O ICMJE ainda lista algumas contribuições que, por si só, não deveriam conferir autoria: aquisição de fomento; supervisão geral de um grupo de pesquisa ou apoio administrativo; revisão técnica ou assistência com a escrita; ou correção do texto ou da escrita. Considerando que os professores que relatam uma rede colaborativa entre seus estudantes também relatam maior facilidade no desenvolvimento dos LA, é importante buscar dinâmicas viáveis para sua implementação, sendo a questão de inclusão de autores um ponto de tensão que necessita o envolvimento da CdP como um todo na definição de diretrizes para as responsabilidades de autores e identificação de papéis de cada membro da equipe de pesquisa (ERLEN et al., APUD SELBACH; MOTTA-ROTH; E SCHIMDT, 2018, p. 727). De acordo com Motta-Roth e Selbach (ibidem) esse diálogo pode diminuir tensão e aumentar a colaboração e produtividade da equipe.

A relevância de uma rede colaborativa pode ser vista comparando dois casos diferentes do grupo de professores que adota a abordagem de participação extensiva. Patrício e Rogério, relatam não ter tal rede colaborativa entre seus alunos e também relatam enfrentar bastante dificuldade na mentoria da escrita de seus estudantes, diferente dos três professores do grupo de participação extensiva que têm essa rede colaborativa.

Rogério afirma estar com muita dificuldade para trabalhar com todos seus alunos e ajudá-los a produzir artigos com qualidade. Ele elenca como problema o fato de fazer parte de um grupo de pesquisa pequeno, dificultando a obtenção de bolsas discentes e, portanto, levando à menor procura de seu grupo por estudantes com boa experiência e desenvolvimento nos LA. Mas, possivelmente, por fazer parte de um grupo de pesquisa pequeno, contando com um número menor de estudantes, um fator relacionado ao maior grau de dificuldade que relata na mentoria da escrita de seus alunos seja que não tenha conseguido estabelecer um sistema de colaboração entre seus alunos. A estratégia de Rogério diante do desafio é sentar junto com cada aluno para revisar o artigo inteiro durante sessões de orientação, o que ele afirma ser muito demorado e cansativo.

Já Patrício diz que lida com as dificuldades de escrita dos alunos de forma contrária, relatando que, embora no passado tenha se encarregado de escrever

partes de artigos, hoje ele deixa essa responsabilidade inteiramente com o aluno, mesmo quando isso acarreta na sua reprovação. Patrício é um professor já aposentado, que segue trabalhando com o programa de pós-graduação. Isso poderia significar que, nessa fase de sua carreira, tenha diminuído a exigência para certos tipos de publicação e, assim, esteja menos disposto a assumir uma responsabilidade que considera ser do aluno. No entanto, também demonstra a importância de estabelecer critérios claros de coautoria em casos de o professor não contribuir com a escrita.

Excerto 32. Patrício 07 [11:22]: Tem grupo que às vezes os orientadores participam mais das publicações, na redação inclusive e tudo. Eu particularmente não faço assim. Eu acho que os alunos têm que participar né. Eles têm que escrever.

Embora Patrício e Rogério difiram dos outros que adotam a abordagem de participação extensiva por não terem uma rede colaborativa entre seus alunos e por relatarem que seus alunos têm bastante dificuldade, os dois afirmam que mantêm essa abordagem porque acreditam que a participação ativa seja importante para a formação profissional de seus estudantes. Os relatos sobre a divisão de papéis na coautoria da CdP demonstram que existem graus diferentes de PPL dos estudantes. Esse resultado já foi levantado como hipótese com base nos resultados do questionário. Dois aspectos da forma como ocorre a PPL merecem ser realçados. Primeiramente, para o grupo de participação restrita, a escolha de não solicitar que o aluno escreva todas as partes do artigo pode privar o aluno de um importante processo de formação profissional. Em segundo lugar, uma rede colaborativa entre alunos pode contribuir para estabelecer uma sistemática mais eficaz de PPL. Podemos considerar esse tipo de colaboração entre os estudantes dos professores como eventos de letramento adicionais, propiciando mais oportunidades de PPL aos alunos novatos. Para que esse tipo de rede seja viável, é importante haver um diálogo com a CdP como um todo sobre os critérios para inclusão de autores na coautoria. Observamos uma correlação entre a existência de uma rede colaborativa entre os orientandos dos professores e relatos de maior facilidade nos processos de coautoria e de aprendizagem dos novatos. Esses resultados corroboram aqueles de outro estudo recente do nosso projeto guarda-chuva, em que Selbach (2019) investiga uma CdP de robótica/engenharia e observa uma correlação entre o grau de

PPL e o grau de metaconhecimento dos alunos, a qual contribui para o desenvolvimento e manutenção da CdP. Dessa forma, nossos resultados estão alinhados com estudos que demonstram o papel importante da PPL na formação profissional de membros de CdPs no contexto do ensino no nível de pós-graduação e necessidade de verificar o acesso dos novatos a esse tipo de evento de letramento.

#### **4.2.5 Abordagens pedagógicas na mentoria dos LA**

Na seção anterior, argumentamos que a CdP estudada demonstra graus variáveis de PPL dos estudantes. Fatores que influenciam o grau de PPL incluem o tempo de existência da CdP, o número de participantes docentes e discentes, além de preferências dos professores na divisão dos papéis para a coautoria. Além de verificar os relatos dos professores sobre dinâmicas de coautoria, também nos interessa explorar a intersecção entre a coautoria e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o desenvolvimento de LA de seus estudantes, quando estão no papel de mentores. Verificamos variação nas abordagens pedagógicas dos professores. No excerto 33, Professor Danilo descreve a sua expectativa, como orientador, quanto às leituras dos artigos da área.

Excerto 33. Danilo 05 [08:52]: Mas eles têm que fazer a parte deles, então, por exemplo, quando eles começam a entrar no laboratório, eu passo dez/quinze artigos para eles em português e inglês, então eles repassam -- 'leu? tá, mas e qual é a dúvida? Ah, não tem dúvida? não leu' -- então sempre tem dúvidas.

No excerto 33, vemos que Danilo cobra do aluno a leitura e espera que realize a tarefa de forma autônoma para, em seguida, levar suas dúvidas para esclarecer com ele. Por um lado, vemos que o professor toma por pressuposto que o estudante elaborará questionamentos, indício da complexidade da tarefa de leitura acadêmica e a importância da leitura para os letramentos acadêmicos, como já discutido nas seções anteriores. Por outro lado, em termos de abordagem pedagógica, o professor não oferece direcionamento específico quanto à leitura, nem questionamento que focaliza determinados aspectos sociodiscursivos, como por exemplo, o propósito do artigo ou quais dificuldades encontradas e

contornadas no estudo. O estudante é deixado livre para realizar seu processo de leitura.

Podemos refletir sobre dois aspectos dessa forma livre de passar as leituras aos alunos. Em primeiro lugar, foi dessa maneira independente que a maioria dos professores afirma que aprendeu a escrever artigos—por meio de leitura autônoma intensiva e pela prática independente de escrita. Assim, é uma prática pedagógica familiar que seguem adotando com seus alunos. Além disso, argumentamos que a representação de que a escrita científica é fácil, exposta na Seção 4.2.2, esteja ligada a essa abordagem e que um fator que contribui a esse quadro é o grau de compartilhamento de conhecimento tácito dos professores, também discutido na Seção 4.2.2. Desse modo, o discurso dos professores da CdP indica que suas trajetórias, marcadas pelo desenvolvimento de conhecimentos tácitos, contribuem para o pressuposto de que a maior quantidade de leitura equivale à maior habilidade de escrita, de forma direta e descomplicada. Essa noção, por sua vez, parece contribuir para uma abordagem pedagógica centrada no compartilhamento de conhecimento mais tácito do que explícito.

Portanto, é necessário questionar a eficácia dessa abordagem pedagógica para os alunos se desenvolverem como autores da comunidade disciplinar, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação a seus textos e sistemas de gênero. Recentes estudos (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2015) têm discutido práticas pedagógicas em termos da maneira em que as convenções e expectativas de escrita são tratadas, a partir de duas facetas: 1) se são concebidas como habilidades cognitivas adquiridas ou como práticas sociais desenvolvidas; e 2) se são ensinadas/aprendidas de forma tácita ou de forma explícita. De acordo com McCambridge (2015), baseando-se em Lillis (2001) e Lea & Street (1998, p. 158), o tratamento de escrita acadêmica como uma habilidade cognitiva individual em vez de uma prática social tem levado a uma “prática institucional de mistério” (Lillis, 2001, p. 58), em que as expectativas para escrita são ambíguas e estudantes que não tiveram acesso anterior a uma iniciação nas práticas de escrita acadêmica estão em desvantagem. Por outro lado, uma abordagem de socialização acadêmica que ensina as práticas dominantes de forma explícita e acriticamente tem sido considerada excessivamente prescritiva, reforçando relações de poder e simplificando de forma redutiva as normas da

comunidade (MCCAMBRIDGE, 2015, p. 185). Sugerimos que essas duas formas de abordar o desenvolvimento dos LA podem ser consideradas em termos de um espectro, em que num lado do continuum está o compartilhamento de conhecimento exclusivamente tácito e, no outro, o ensino de conhecimento de forma exclusivamente explícita. Usando esse enquadramento, poderia considerar as abordagens de instrução tradicional em sala de aula, prévias à virada pós-estruturalista, que eram majoritariamente expositivas e centradas no professor, como um exemplo de ensino excessivamente explícito. Assim, podemos trabalhar com a ideia de buscar um equilíbrio tácito-explícito. Assim como o Excerto 33, os excertos 34 e 35, já expostos em seções anteriores, demonstram a tendência dos professores em adotar uma abordagem pedagógica que trata as práticas de LA como habilidades cognitivas adquiridas como conhecimento tácito.

Excerto 34. Celso 08 [04:50]: O artigo científico não tem muito que inventar. Daí a introdução vai ter 3, 4 parágrafos que vão falar de forma geral sobre o tema e tem tudo já publicado na internet né. Então, se eu for, eu vou ter centenas de artigos semelhantes aos que eu trabalho, não exatamente o mesmo objeto, mas a mesma linha de raciocínio né. Então eu posso seguir, não é difícil.

Excerto 35. Patrício 08 [15:00]: Por exemplo, eu tenho uma aluna de mestrado, agora ela vai para o doutorado. No mestrado ela já publicou um artigo numa revista muito boa e agora ela está fazendo mais dois artigos. Mas ela, outro dia, disse, 'bah, Professor, eu li 150 artigos para escrever esse aqui.' Então, tu nota a diferença do...claro, porque vem aquilo muito bem escrito.

Nos Excertos 34 e 35, as práticas de LA são caracterizadas de forma simplificada e os professores alegam que, para aprender a escrever, basta ler e seguir centenas de artigos semelhantes ao texto proposto. Demonstram discursivamente um pressuposto de que são adquiridas, principalmente, de forma tácita, e que o diferencial dos alunos que escrevem melhor seja maior quantidade de leitura. Esse discurso oculta a complexidade desse processo gradativo e os aspectos sociais e identitários que o afetam. Um engajamento eficaz nos LA dependerá, em parte, dos recursos sociodiscursivos prévios e atuais aos quais o estudante teve e tem acesso. Uma aluna como a mestranda mencionada no excerto 35 pode ter realizado a tarefa da escrita de um artigo de forma satisfatória após ler 150 outros artigos, mas não sabemos a quais recursos de escrita ela tem/teve acesso. De acordo com Gimenez e Tomaz (2015, p. 40), com base em Blommaert

(2005), Gee (1999) e Hymes (1996), “o sucesso na educação, e na sociedade como um todo, é por grande parte determinado pelos recursos linguísticos aos quais indivíduos têm acesso”. Por essa razão, sistemas sociais, incluindo a educação, são caracterizados por desigualdades estruturais, incluindo diferenças de acesso a, e distribuição de, esses recursos. Essa desigualdade de acesso, no caso de nossa CdP, é indicada em alguns dos relatos. Como exemplo, Patrício menciona que o trabalho de orientar estudantes de pós-graduação era mais fácil nos tempos em que, conforme seu relato, entrava uma maior porcentagem de estudantes “bons” na pós-graduação.

Excerto 36. Patrício 09 [31:42]: Era um pouco diferente naquele tempo porque a gente tinha poucos alunos de pós-graduação, o programa estava começando e a seleção, ela era, assim, não entrava muita gente e eu acho que entravam alunos muito bons, né. Então isso também ajuda muito porque eles, enfim, conseguiam se destrichar por conta própria, e daí, ali, a gente conseguiu publicações em revistas muito boas.

Assim como tem ocorrido em outros países (WINGATE 2015), o Brasil tem vivenciado uma expansão rápida do acesso ao ensino superior (BARROS, 2015). Por essa razão, no momento atual, surge uma exigência maior para atentar para os recursos de LA aos quais nossos alunos têm, e já teve, acesso, avaliando, e ajustando de acordo, as práticas pedagógicas, na busca de um equilíbrio entre o compartilhamento de conhecimento tácito e explícito. De acordo com Patrício, os alunos que entravam no início do programa de pós-graduação tinham mais habilidade em “se destrichar por conta própria.” Já hoje, de acordo com o relato de Patrício, deixar os estudantes se destriçarem por conta própria não têm produzido o desenvolvimento desejado.

Na maior parte dos relatos dos professores, observamos um desequilíbrio, com maior compartilhamento de conhecimento tácito, demonstrando a necessidade da CdP de desenvolver práticas pedagógicas mais explícitas. Esses dados estão consoantes com os reportados por Colombo e Prior (2016) que exploram em que medida professores convidam os estudantes para ingressarem nas práticas discursivas de suas disciplinas, observando que professores que reconhecem a complexidade de práticas letradas tendem a serem mais inclusivos nas suas atitudes para com estudantes menos habilidosos. Esses professores tendem a oferecer instrução de LA e apoiarem estudantes com suas dificuldades de LA. Ao contrário,

observam que professores que enxergam LA como habilidades simples e transferíveis tendem a afirmar que os estudantes já deveriam ter dominado essas habilidades antes de ingressarem na universidade e oferecem menos apoio. Contudo, é importante atentar para o modo como os conhecimentos são explicitados—não é apenas um problema de ser explícito, mas de o que é explicitado e de que forma. Do outro lado do espectro, ainda existe a possibilidade de seguir nos moldes da Socialização Acadêmica, ensinando as práticas dominantes de forma explícita, mas excessivamente prescritiva, reforçando relações de poder acriticamente e simplificando as normas de forma redutiva. Essa abordagem não desenvolve a consciência do estudante da natureza social da escrita. Também é falha, pois o estudante pode acabar com um repertório de convenções de escrita, sem saber usá-las da forma adequada nas variadas situações da CdP e assim continuar falhando na realização das condições de felicidade requisitadas.

Excerto 37 é uma das únicas menções a uma abordagem pedagógica mais explícita entre os professores. No entanto, Professor Rogério afirma que não percebe uma melhoria no desenvolvimento dos LA de seus estudantes.

Excerto 37. Rogério 03 [39:14]: I looked at what he wrote and, wow, “I can’t understand what you wrote in Portuguese”. It’s just in shambles, and the ideas mixed together. I actually did a writing class in Canada, when I was there, so I go, “oh, this is the structure for a paragraph, and this is how you do it: you have to have an introduction, you have a development, and you have a conclusion, and basically each sentence develops your paragraph, each sentence presents one idea, and so you can mix ideas when you get more dense but basically, in your level, you do one idea per sentence, one theme per paragraph”.

Como já discutimos na Seção 4.2.2, Rogério busca ensinar de forma explícita como estruturar o parágrafo, mas de forma normativa, sem explicação dos aspectos sociodiscursivos subjacentes a essas normas, como, por exemplo, quem são os leitores e porque esperam por essas normas ou a qual propósito essas normas servem. Jacobs (2015) explica que uma forma de se desvincular do paradigma tácito-explícito é uma abordagem transformativa, que requer ir além de simplesmente identificar convenções disciplinares dominantes e socializar o aluno nessas, abrindo espaço para a crítica das práticas de letramento. Essa abordagem implica uma “interrogação” das maneiras de saber, dos modos e das ferramentas da disciplina (p. 140). Em outras palavras, os alunos são levados a fazerem seu próprio



levantamento minucioso do sistema de atividades da CdP. Com isso, as práticas de escrita são identificadas, mas não somente identificadas—também são criticadas, levando ao desenvolvimento do olhar crítico do aluno. Jacobs argumenta que o nosso desafio hoje na educação é de traduzir os discernimentos levantados em uma pedagogia explícita e que especialistas em LA precisam tomar um papel progressivo para alcançar esse objetivo.

De forma similar, McCambridge (2015, p. 185) argumenta que uma abordagem em que se conectam forma, função e ideologia se beneficiaria de métodos colaborativos que enfatizam negociação e conscientização em vez de prescrição. Isso significaria, por exemplo, usar textos exemplares de escrita, que os alunos frequentemente solicitam, mas ir além disso, pedindo que critiquem tais modelos, assim tornando-se pesquisadores das práticas de letramento de sua CdP. Essa pedagogia transformativa contribui ao desenvolvimento dos LA, permitindo que os estudantes se tornem membros legítimos de sua CdP. Concordamos com McCambridge que uma abordagem colaborativa entre especialistas de LA e especialistas da CdP trará benefícios significativos no desenvolvimento dos LA de seus alunos. Na Seção 4.2.6, levantamos diretrizes para a formação de uma abordagem pedagógica transformativa e colaborativa.

#### **4.2.6 Diretrizes para uma Iniciativa Pedagógica Colaborativa em LA**

*“A ‘ação’ de buscar parcerias cria ‘reações’ muitas vezes de força igual (ou maior), impulsionando os agentes em direções criativas”.* (Lowry, 2015, p. 37)

Nas seções anteriores, argumentamos que a CdP estudada demonstra graus variáveis de PPL dos estudantes. Professores que relatam um maior grau de PPL, por meio de uma rede colaborativa para escrita e revisão entre seus alunos, também relatam menos dificuldades no processo de coautoria e no desenvolvimento dos LA de seus alunos. Nesse sentido, uma das recomendações que podemos oferecer para a CdP com base em nossos resultados é a criação de redes colaborativas e a participação dos estudantes na escrita de todas as seções dos artigos, inclusive as seções de introdução e discussão, que são as seções que alguns professores não solicitam para seus alunos. Por outro lado, mesmo nos relatos de professores que

contam com rede colaborativa e maior grau de PPL, constatamos a necessidade de abordagens pedagógicas capazes de complementar e subsidiar a PPL existente. Todos os professores demonstram um discurso contraditório em que, por um lado, a escrita científica é retratada como fácil e os alunos apenas precisam ler mais extensivamente para conseguir emulá-la, mas, por outro lado, um discurso em que a escrita de artigos é retratada como difícil e os alunos como tendo muitas dificuldades. Argumentamos que essa premissa falsa está ligada, na maior parte dos relatos, com uma abordagem pedagógica alinhada com a noção de os LA serem habilidades cognitivas adquiridas por meio de conhecimento tácito. Nesse sentido, a outra recomendação principal que temos para essa CdP é a introdução de uma abordagem pedagógica transformativa que permite que o aluno se identifique como autor da comunidade disciplinar, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero da CdP.

Bazerman (BAZERMAN, C.; PRIOR, P., 2004) afirma que um dos desafios metodológicos que enfrentamos na análise e ensino de gênero é o mesmo dilema que enfrentamos sempre que lemos ou escrevemos: como fazer sentido da complexidade, indeterminância e multiplicidade contextual de um texto? De acordo como Bazerman, realizamos essa tarefa por meio de nosso conhecimento de gênero, que envolve conhecimento tácito. No entanto, uma dependência excessiva na nossa intuição e senso comum leva a uma crença de que o “problema de entendimento de gênero é sempre trivial e resolvido—e de fato não requer educação, socialização ou aculturação” (p. 321). Portanto, Bazerman argumenta que o estudo de gênero é necessário para podermos agir mais efetivamente e precisamente dentro de nossos textos.

Nesta seção, discutimos diretrizes para iniciativas pedagógicas desenvolvidas com base em nossos resultados. Essas diretrizes são norteadas por dois principais pilares: um enfoque na leitura crítica e uma colaboração pedagógica com membros da CdP, entendendo tal abordagem como uma maneira de fortalecer os LA da CdP como um todo e facilitar os processos de aprendizagem dos novatos ao adentrarem na CdP.

#### *4.2.6.1 Primeiro Pilar Proposto para Iniciativas Pedagógicas: Enfoque na Leitura a partir de uma perspectiva de Letramento Crítico*

A leitura se destaca como tendo um papel fundamental de acordo com os professores entrevistados, sendo que todos os participantes a enumeram como um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento dos LA de seus alunos. Não somente é um resultado de destaque das entrevistas, mas também é um dos apontamentos mais destacados pelo questionário. Como Danilo afirma no Excerto 29 “Sem a leitura, você não consegue avaliar”. Assim, os relatos da CdP demonstram que os professores representam leitura como uma atividade central para os alunos compreenderem as práticas de LA com as quais devem se engajar.

De acordo com Davies (2017, p. 161), o ensino de leitura nas disciplinas é importante porque competências de leitura estão intrinsecamente ligadas a competências na escrita e ao conhecimento disciplinar. Dessa forma, a leitura é uma prática multifacetada e exigente. Uma leitura descontextualizada e superficial dos textos principais da CdP não leva à transformação necessária para o estudante se tornar plenamente letrado. De acordo com Gimenez e Thomas (2015), a criticidade é um fator essencial na aprendizagem transformativa e os alunos se tornam participantes mais “visíveis de práticas acadêmicas por meio de investigação, pensamento crítico e diálogo com colegas e professores” (p. 30). No entanto, de acordo com Davies (2017, 179), embora professores muitas vezes sejam leitores altamente qualificados, podem não ter a experiência necessária para ensinar seus alunos a interagirem criticamente com os textos.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) fazem uma comparação histórica de duas abordagens teóricas e pedagógicas ao letramento, a Leitura Crítica e o Letramento Crítico, demonstrando diferenças epistemológicas e ontológicas importantes. De acordo com os autores, embora ambas evoquem a criticidade como elemento central, o conceito é tratado de forma fundamentalmente diferente nas duas abordagens devido às diferenças epistemológicas em relação a questões de conhecimento, realidade, autoria, textualidade e objetivos da educação. Leitura Crítica vem de autores da tradição liberal-humanista que partem de um posicionamento epistemológico empirista e pressupõe que o leitor tem condições de compreender o significado “correto” de um texto por meio de decodificação, usando

lógica e razão. Já a abordagem de Letramento Crítico vem da tradição pós-estruturalista e concebe a leitura como uma prática social que é “historicamente contingente, socialmente construída e, portanto, transformável” (Cervetti, Pardales and Damico, 2001, p. 44).

Na Leitura Crítica, a criticidade é tratada como um meio para avaliar a autenticidade e validade de material, a partir de uma série de pressupostos epistemológicos que estão desalinhados com os pressupostos de Letramento Crítico. A tradição de Leitura Crítica vê o conhecimento como algo que é obtido por meio de experiência sensorial ou por meio de pensamento racional, enquanto o Letramento Crítico prevê que aquilo que conta como conhecimento nunca é natural ou neutro, mas sempre baseado nas regras de uma comunidade específica, e, portanto, sempre ideológico. Um exemplo de como essas duas tradições podem tratar textos de forma muito diferente é no âmbito do discurso de ciência. De acordo com McLaren (1992, p. 322), o discurso de ciência é um discurso poderoso em nossa cultura e explicações científicas têm primazia no estabelecimento de significados potenciais. No entanto, de uma perspectiva pós-estruturalista, os critérios usados para estabelecer o que conta como evidência para avaliar a validade de resultados científicos não são nem naturais e nem neutros. Na tradição de Leitura Crítica, um questionamento crítico de um texto científico é orientado para a verificação da autenticidade e validade de material e à separação de fatos, inferências e opiniões. O cunho dessa leitura crítica não envolve um questionamento sobre os pressupostos ideológicos que perpassam o discurso, como ocorre na tradição de Letramento Crítico. Dessa forma, adotamos uma definição de leitura crítica, baseada no Letramento Crítico, no qual “o significado textual é sempre múltiplo, contestado, situado culturalmente e historicamente e construído no âmbito de relações desiguais de poder”, levando em conta que não existem práticas de letramento neutros ou naturalmente superiores, mas que todas as práticas são carregadas de pressupostos sobre o mundo, a sociedade, a ciência e a educação.

Em linha com o Letramento Crítico, Fischer e Dionísio (2011, p. 81) afirmam que não basta ensinar estratégias de escrita para o ensino superior, mas é necessário considerar e explicitar “as dimensões escondidas do processo de escrita [...], os critérios usados por aqueles que possuem o poder para avaliar o escrito [...] e questões de identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que “conta” como conhecimento num contexto acadêmico particular”. Esta preocupação com

que os alunos venham a desenvolver um olhar crítico foi observada em alguns relatos dos professores sobre a atividade de leitura. Por exemplo, no Excerto 38, Reinaldo menciona a necessidade que o aluno tem de não “apenas ler” os artigos da literatura, mas de “ler e trabalhar” esses artigos, demonstrando uma preocupação com que o aluno desenvolva uma leitura crítica e se torne consciente dessas dimensões escondidas do processo de escrita.

Excerto 38. Reinaldo 01 [31:56]: E para fazer isso você tem que ler bastante. Tem que ler os outros artigos e não é ler, assim, lê um artigo, lê outro e tal, você tem que ler e trabalhar ele, ver assim como eles discutem e aí tentar encaixar a proposta e dizer, ah 'os autores tais e tais citam esse tipo de dificuldade, usou tal e tal, baseado em tal trabalho, e conseguiu contornar isso e tal.' Então você tem que trabalhar muito mais.

No Excerto 38, Reinaldo descreve uma discussão típica com os alunos em uma disciplina de pós-graduação sobre os processos de leitura de artigos científicos. Reinaldo demonstra uma visão de leitura científica como processo complexo, em comparação com os demais relatos sobre leitura, como já discutido na Seção 4.2.5. Mesmo que não trata dos aspectos ideológicos subjacentes, se alinhando mais com a Leitura Crítica da tradição liberal-humanista do que com o Letramento Crítico, já demonstra uma compreensão da leitura crítica como tarefa sociodiscursiva complexa. Davies (2017) argumenta, com base em Jamieson (2013), Horning (2011) e Howard, Serviss e Rodrigue (2010), que os problemas de leitura apresentados por alunos se originam na falta de processos de leitura matizados e flexíveis para dar conta de variadas situações retóricas, acarretando uma leitura superficial e estreita, onde sinais de gênero passam despercebidos e o aluno fica com uma compreensão de fatos isolados expostos ao longo do texto em vez do argumento do texto como um todo (p.167). Motta-Roth (2018, p. 54), com base em Devitt (2004), chama a atenção para a necessidade de criar uma abordagem pedagógica que contribui para o metaconhecimento crítico de gênero dos estudantes, que define como o conhecimento de traços linguísticos e sociais específicos de um gênero, do modo como gêneros funcionam retórica e socialmente, construído tacitamente e por meio de ensino explícito de gêneros, e uma reflexividade crítica sobre os objetivos retóricos e os efeitos ideológicos dos gêneros. Em termos de abordagem pedagógica, a discussão de Reinaldo no Excerto 38 levanta algumas questões importantes para o desenvolvimento de processos de leitura mais matizados, para

dar conta de aspectos como o(s) propósito(s), estudos prévios que se relacionam e problemas e soluções encontrados. No entanto, a existência desse tipo de discussão sobre a leitura crítica apenas é relatada por Reinaldo. Ainda é importante destacar que o Excerto 38 descreve o modo como ocorre a discussão de artigos científicos no contexto de uma disciplina oferecida no PPGQ e não uma discussão entre o professor, no papel de orientador e mentor, e seus orientandos. Nesse sentido, nenhum dos professores relata que segue semelhante abordagem para estimular a leitura crítica no contexto de sua orientação. No Excerto 39, Reinaldo expõe sua abordagem de leitura de artigos no contexto da disciplina de pós-graduação.

Excerto 39. Reinaldo 02 [45:03]: Por isso que a gente olha, por exemplo, os artigos, lógico que hoje em dia a gente tem experiência assim, 'ah isso tá bem explicado, não tá', tal, de olhar e melhorar. Só que assim, a gente não conseguiria fazer isso só por... essa experiência veio porque a gente lê muito e a gente é muito crítico assim de entender, tal artigo, 'os caras publicaram e estão propondo tal coisa, mas isso aqui não tem fundamento'. Então, a gente faz muitas disciplinas da pós aqui, depois que eles fazem todas as básicas, que é assim discutir um tema, a gente discute só artigos, pega um artigo e dá para os alunos lerem e apresentarem e eles vão projetando PDF e a gente vai questionando, 'ah, vocês pensaram porque eles fizeram aquilo?'.

No Excerto 39, podemos observar como os alunos são questionados para que desenvolvam um olhar crítico. Reinaldo apresenta como elementos fundamentais da criticidade o entendimento da proposta e o reconhecimento de argumentos que não foram bem fundamentados, o reconhecimento dos problemas e soluções inerentes ao estudo e o reconhecimento dos estudos prévios que embasaram o estudo e a relação entre esses, em termos de seus propósitos, desafios e soluções.

Propomos, como primeiro pilar de uma abordagem pedagógica transformativa (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2015), práticas pedagógicas que focalizam a criticidade na leitura, permitindo que o aluno se identifique como autor dentro da CdP, compreendendo os LA como ações sociais e desenvolvendo um olhar crítico em relação aos textos e sistemas de gênero da CdP. A base para essa abordagem são os questionamentos aos alunos em torno da leitura. É importante destacar que nem todos os alunos da CdP têm acesso a esse tipo de discussão rica, sendo que o único relato de tal discussão diz respeito a uma disciplina optativa. Nesse sentido, verificamos a necessidade de uma iniciativa pedagógica de LA que seja acessível a todos os alunos da CdP e que tenha o enfoque na leitura crítica. A maioria dos professores afirma que não há uma disciplina ou seminário para esse

fim e considera importante para a formação dos LA dos alunos. O problema de acesso é um resultado que observamos tanto nos relatos das entrevistas como no questionário, onde acesso a cursos, tanto Cursos Gerais, Cursos Específicos e Oficinas é indicado pelos professores como uma necessidade.

#### *4.2.6.2 Segundo Pilar Proposto para Iniciativas Pedagógicas: Colaboração entre Profissionais em LA e Química*

Nesta seção diretrizes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas idealizadas para complementar a PPL já existente na CdP são propostas. A ideia é de impulsionar a colaboração entre profissionais em LA e membros da CdP e poderia ser implementada em paralelo com outras iniciativas pedagógicas já existentes. De acordo com McCambridge (2015, p. 185), uma pedagogia transformativa de LA, que conecta forma, função e ideologia, se beneficiaria de um método colaborativo com ênfase na negociação e conscientização ao em vez da prescrição. Ferreira e Stella (2018) argumentam que a responsabilidade do letramento acadêmico em português e línguas estrangeiras é de ambos profissionais em linguagem e os docentes da comunidade discursiva. “A responsabilidade é de ambas as partes que idealmente deveriam trabalhar em conjunto para melhor formação do futuro pesquisador brasileiro” (p. 23). Os relatos dos professores deste estudo demonstram que a PPL dos alunos ocorre na CdP em graus variáveis e que há uma correlação com maior grau de PPL e maior grau de facilidade nos processos de coautoria e de aprendizagem dos novatos. No entanto, mesmo em casos de maior grau de PPL, constatamos a necessidade de abordagens pedagógicas complementares, visto que a maioria dos professores adota uma abordagem pedagógica, no papel de mentor, que utiliza excessivamente de compartilhamento de conhecimento tácito, embasada num paradigma em que os LA são concebidos como habilidades cognitivas. Conseqüentemente, carece de ensino explícito e de uma perspectiva que encoraje os alunos a se identificarem como autores da CdP e ter um olhar crítico em relação a seus textos constitutivos. A abordagem proposta aqui focaliza, de forma holística, na CdP como um todo, com o intuito de desenvolver a conscientização de todos os membros sobre os LA e o papel da PPL em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, em vez de focar esforços exclusivamente no ensino para os

discentes, a proposta envolve intervenção na CdP como um todo, que poderá trazer benefícios não somente para os discentes mas para os docentes também. Além disso, frente a crescente necessidade de internacionalização e da consequente necessidade de profissionais de linguística aplicada para prover cursos de línguas (SARMENTO, ABREU-E-LIMA & FILHO, 2016) e a simultânea diminuição de recursos financeiros públicos frente à atual crise política, essa abordagem também contribui para aliviar a demanda que cai exclusivamente aos profissionais em linguística aplicada, convidando os membros da CdP a compartilharem dessa responsabilidade. Isto, de maneira alguma, diminui a centralidade do papel pedagógico do profissional em linguística aplicada, cuja autonomia no delineamento pedagógico deverá ser preservada. A ideia é de invocar a colaboração de alguns professores ou estudantes de PG mais antigos do PPGQ, potencializando seus conhecimentos tácitos e guiando esses a um desenvolvimento mais eficaz da PPL. Além disso, sabendo que os professores, de qualquer forma, estão engajados no papel de mentor na escrita e coautoria com seus estudantes, essa colaboração é vista como uma maneira de moldar as abordagens dos professores do PPGQ numa direção baseada no paradigma de linguagem como prática social.

Jacobs (2015) descreve uma colaboração entre professores de LA e professores de diferentes áreas científicas numa universidade na África do Sul. A colaboração que propõe surge como uma mudança estratégica de uma abordagem pedagógica de LA na qual professores de LA ministravam cursos de forma autônoma e isolada nos diferentes departamentos. Jacobs relata que alguns discursos institucionais dominantes resultaram na marginalização, e consequente ineficácia, dos cursos previamente estabelecidos: que o conhecimento é um corpo de conteúdo a ser transmitido aos alunos e que LA são habilidades cognitivas que podem ser ensinadas de maneira descontextualizada e depois transferidas para as outras disciplinas. Nesse sentido, os alunos eram vistos de uma perspectiva de “déficit de habilidades” e os professores das diferentes disciplinas eram absolvidos de refletir criticamente sobre suas práticas, similar ao contexto observado em nossa CdP. Para combater esse paradigma, a iniciativa proposta por Jacobs muda o enfoque dos alunos aos professores e sua pedagogia, criando parcerias em que professores de LA e de diferentes disciplinas passam a colaborar para desenvolver um currículo de LA embasado nos princípios de LA como práticas sociais. Jacobs observa que a pedagogia colaborativa proposta facilita o ensino explícito de práticas



de letramento, partindo da reflexão dos professores sobre suas práticas de letramento e representa um movimento na direção de uma pedagogia transformativa. Para Jacobs (2015, p. 140), uma pedagogia transformativa requer ir além da simples identificação e iniciação de alunos nas convenções disciplinares dominantes, abrindo o espaço para uma crítica dessas práticas. Isso envolve uma “interrogação das maneiras de saber, dos modos e das ferramentas da disciplina.”

O curso de Jacobs é similar ao curso descrito por Motta-Roth (2018, p. 39) que visa ensinar escritores novatos a serem analistas do discurso para desenvolverem “metaconhecimento ou reflexividade sobre as práticas sociais e discursivas daquelas comunidades das quais desejam tornar-se membros ativos.” Para propiciar esse desenvolvimento, o curso envolve a exploração do contexto e de textos das comunidades disciplinares dos estudantes, seguido de produção, revisão e edição de textos próprios. Essa exploração contextual, textual e prática visa ao levantamento das práticas de LA em termos de suas ações discursivas, seu estilo e seu conteúdo, incluindo conteúdo disciplinar e formas lexicogramaticais.

Para realizar esse tipo de levantamento de forma holística engajando a CdP como um todo, propõe-se a criação de eventos de letramento que envolvem tanto os docentes como os discentes. Isso poderia ser uma maneira de facilitar o que Englert, Mariage e Dunsmore (2006, p. 216) chamam o primeiro princípio pedagógico oriundo da teoria sociocultural de escrita—que o ensino de escrita eficaz requer mentoria e apoio a novatos, o que envolve o provimento de discursos, ferramentas e práticas. Argumentam que professores eficazes fazem isso por meio abordagens tais como o diálogo em torno do texto, em que o processo de escrita é discutido, deixando visível não somente o produto do processo, mas tudo que esse processo envolve, como o discurso, os pensamentos, ações, decisões, conflitos, etc. (ROGOFF, 1990, apud ENGLERT; MARIAGE; DUNSMORE, p. 209). Contudo, Bailey (2009), North (2005) e Wingate (2012) relatam que os especialistas nas disciplinas são reticentes a assumir esse papel (WINGATE, 2012 p. 28). Nos relatos deste estudo, os professores também relatam não se perceberem como habilitados a ensinar sobre escrita em inglês.

Excerto 40. Celso 08 [14:44]: Eu posso pedir para o aluno escrever, um aluno meu, eu posso fazer algumas correções, mas eu não me sinto com competência para ensinar o inglês. Eu posso dizer, ‘bah isso aqui, normalmente, é visto dessa forma’. Porque eu não sou professor de inglês;

eu uso o inglês como ferramenta para divulgação do que eu faço. Não é como ensinar química, a química, enfim, as matérias que eu sou competente, eu ensino. Agora, o inglês eu não tenho como sair lá, 'ah tu vai botar a construção da sentença vai ser verbo, sujeito'. Não, eu acho que isso, ela é uma formação que antecede a graduação ou até mesmo tem que ser feita durante a graduação, mas não é o professor de química que vai ensinar o inglês.

No excerto 40, Celso representa o ensino de escrita estritamente como o ensino de formas estruturais e gramaticais, e não a partir da prática social, como já observado em outros relatos dos professores. Essa representação pode ter uma relação com a reticência de professores em se envolverem com uma colaboração pedagógica. Além disso, demonstra novamente o discurso de que a linguagem, e a escrita, consiste em habilidades cognitivas que devem ser ensinadas de forma isolada, fora de seu contexto sociodiscursivo. Nesse sentido, além de contribuir com o desenvolvimento dos LA de estudantes e professores da CdP, a abordagem colaborativa proposta também poderia possibilitar um resultado relacionado a esse discurso observado—contribuir para uma reeducação dos professores sobre a natureza social da escrita, ajudando a potencializar seus conhecimentos de gênero implícito e dando maior segurança para eles atuarem na mentoria. Nesse sentido, entre os inúmeros eventos de letramento possíveis, propõe-se estabelecer um grupo de trabalho com os professores, ou um grupo misto com professores e estudantes, para discutir as práticas de LA e possibilitar uma reflexão sobre o seu papel como mentor, sobre os processos de coautoria e sobre a PPL. Assim como descrito em Jacobs (2015), trata-se de uma abordagem que envolve todos os membros do grupo, tanto estudantes como professores.

Essa iniciativa colaborativa poderia se configurar de muitas formas, incluindo uma variedade de módulos pedagógicos, tais como cursos, oficinas, consultorias ou monitorias. Não está dentro do escopo deste estudo propor configurações específicas, primeiramente porque em tratar-se de uma colaboração entre profissionais multidisciplinares, é fundamental que seja desenvolvida de forma que todos os participantes possam levantar as necessidades específicas de sua CdP para o funcionamento eficiente. Por exemplo, é importante lembrar que a falta de tempo dos professores é constatada com um dos obstáculos no processo de mentoria. Moyano e Giudice (2016) descrevem uma iniciativa colaborativa na Universidad de Flores (UFLO), em que um profissional de LA e um professor da área disciplinar colaboram em disciplinas da graduação. Enfatizam que a negociação

entre esses dois profissionais é necessária para o sucesso da iniciativa.

Nesse sentido, para ser eficaz, a iniciativa pedagógica colaborativa deve ser configurada em conjunto com a CdP. No entanto, à título de ilustração, segue um esboço muito breve de algumas configurações possíveis, baseado nos resultados deste estudo e considerando o contexto da UFSM e a nossa CdP, o PPGQ. Os exemplos propostos incluem três categorias de intervenção: oficinas, cursos e consultorias/monitorias, modalidades que não são exaustivas, apenas ilustrativas como possibilidades para esse tipo abordagem colaborativa.

### 1. Oficinas

Por serem eventos de letramento de curta duração, oficinas são uma atividade com potencial para mobilizar todos os membros e, portanto, poderiam ser uma componente chave para a abordagem colaborativa proposta. Poderiam ser organizadas diferentes oficinas regulares, ou esporádicas, para os diferentes membros da CdP: oficinas voltadas para discussões sobre PPL e mentoria voltados para os docentes da CdP; oficinas sobre práticas específicas de LA para docentes e discentes (por exemplo: oficinas de leitura crítica; oficinas de escrita de partes específicas de artigos ou do artigo todo, etc.), entre inúmeras outras possibilidades para focalizar aspectos de conteúdo, estilo, forma e conteúdo, e aspectos relacionados às ações discursivas e o público-alvo dos textos. Seria um espaço para os professores compartilharem ideais e recursos, entre si e com os estudantes, assim desenvolvendo um metac conhecimento crítico e fortalecendo a CdP em termos de suas ferramentas e práticas compartilhadas.

### 2. Cursos:

Uma parceria poderia ser criada entre o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFSM e o PPGQ para desenvolver um curso colaborativo. Uma possível configuração seria de elencar um professor do PPGL como supervisor do projeto, que seria responsável pelas fases de planejamento e logística e para supervisionar o trabalho de uma equipe de instrutores multidisciplinares, de Química e de Letras. Essa equipe poderia auxiliar/lecionar em conjunto com o professor do PPGL na sala de aula. Essa equipe teria um mínimo de um instrutor de Química e um de Letras, podendo ser estudantes de PG. Supervisionados pelo professor do

PPGL, os instrutores poderiam auxiliar no desenvolvimento do currículo e para ministrar o curso em colaboração.

### 3. Consultorias e Monitorias

Outra intervenção possível seria sessões de monitoria ou consultoria para discutir leituras e a produção de textos de forma mais individual, tanto para discentes com para docentes.

## 5 CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES

Neste capítulo, faço uma síntese e conclusão do estudo, seguido por uma reflexão mais ampla sobre suas implicações e nossas trajetórias e papéis como escritores acadêmicos e especialistas na área de LA.

Em virtude da crescente cobrança para publicações de qualidade em periódicos internacionais no atual cenário de internacionalização do ensino superior e da pesquisa, pesquisadores brasileiros têm uma grande exigência de produzir textos científicos eficazes em inglês. No entanto, Ferreira (2016) afirma que as condições materiais para responder a essa demanda são “praticamente inexistentes em instituições de ensino superior brasileiras” (p. 279). Nesse contexto e considerando a necessidade de fundamentar práticas pedagógicas para a produção textual em resultados de pesquisa em cada um dos diferentes contextos disciplinares, este estudo visa somar ao corpo de dados sobre os LA em ILI, explorando uma CdP acadêmica bem conceituada que apresenta alta produtividade de publicação internacional em inglês, o PPGQ da UFSM. Investigamos as habilidades e competências envolvidas nos LA em ILI dessa CdP e o modo como a PPL se desenvolve para dar acesso crescente a novos membros e formá-los para participar de forma plena na comunidade como escritores experts. Optamos por estudar o discurso de professores de uma CdP com alto índice de publicação internacional para tirar proveito tanto das competências e habilidades desenvolvidas por pesquisadores experientes e bem-sucedidos na publicação internacional em inglês, quanto do metaconhecimento que construíram sobre toda sua trajetória de LA. Além disso, contamos com o discurso produzido por eles acerca dos LA de seus estudantes. O objetivo geral do estudo é analisar criticamente os discursos dos professores sobre os LA e sua aprendizagem na CdP. Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais práticas de LA em inglês são mais valorizadas pelos professores, tanto para sua própria produção como para a produção de seus estudantes, e por quê?

2) Como os professores desenvolveram seus LA em inglês e quais aspectos

apresentam maior grau de dificuldade?

3) Quais dinâmicas de coautoria e/ou abordagens pedagógicas utilizam para o desenvolvimento dos LA de seus estudantes e em quais aspectos de escrita os estudantes apresentam maior grau de dificuldade?

Por meio de um questionário semiestruturado, realizamos um levantamento dos gêneros produzidos e das formas de aprendizagem dos LA na CdP. Verificamos que o Artigo, o Capítulo e o Resumo são os gêneros consistentemente avaliados como mais relevantes pelos professores. No entanto, embora os professores avaliem tanto o Artigo como o Capítulo como relevantes, a sua própria produção demonstra uma dependência quase exclusiva no artigo científico na produção e divulgação científica.

A coautoria entre os estudantes e seus professores é bem avaliada em termos do resultado gerado no desenvolvimento dos LA dos estudantes, além de ser uma das formas de aprendizagem em que os estudantes mais se engajam. Por outro lado, os professores reportam que os estudantes nunca se engajam na autoria individual como forma de aprendizagem. Já a coautoria com outros membros da CdP (com colegas ou em grupo de pesquisa) apresenta resultados intermediários e muita variação entre os participantes quanto ao resultado gerado e à frequência de engajamento, demonstrando pouca sistematização na coautoria e na PPL dos estudantes.

Os resultados do questionário alinham-se com aqueles gerados nas entrevistas. Os relatos dos professores variam sobre a divisão de papéis na coautoria, indicando diferentes graus de PPL dos estudantes. Em alguns relatos, os estudantes são representados como participando na escrita de forma restrita, enquanto a atuação dos professores é realçada. Nessa representação, a capacidade de avaliação é a qualidade que separa os estudantes dos professores e leva à divisão dos papéis observada. Essa representação está consoante com a posição mais periférica dos estudantes na CdP e demonstra a importância da leitura crítica dos textos da CdP como parte essencial da PPL.

Além disso, argumentamos que o estabelecimento de uma rede colaborativa entre os estudantes pode contribuir para uma sistemática mais eficaz de PPL, visto que observamos uma correlação entre a existência de tal rede colaborativa e relatos

de maior facilidade nos processos de coautoria e de aprendizagem dos novatos. Para que esse tipo de rede seja viável, é importante haver um diálogo com a CdP como um todo sobre os critérios para inclusão de autores na coautoria. Dessa forma, nossos dados ressaltam a importância da PPL na formação profissional de membros de CdPs no contexto do ensino de pós-graduação e a necessidade de verificar o acesso dos novatos a uma variedade de eventos de letramento como formas de PPL.

Observamos alguns pontos de tensão nos discursos dos professores. A escrita científica é retratada, por um lado, como descomplicada e fácil de emular e, por outro lado, como complicada e difícil. Esse discurso contraditório demonstra uma falta de metachecimento sobre os LA. Argumentamos que essa falta de metachecimento também está relacionada às dificuldades de escrita discentes relatadas, como de entender o escopo e propósito, de demonstrar a importância do estudo, de fazer ligações com outros estudos da área, de discutir os resultados e de organizar o texto de forma lógica e coesiva. Essas dificuldades surgem da complexidade da tarefa de escrita de artigos científicos e indicam uma falta de desenvolvimento no sistema de atividade e na habilidade de avaliar seu estudo em relação aos outros da comunidade, consoante com o status dos estudantes, como novatos da CdP. É nesse sentido que a representação naturalizada pelo discurso dos professores — de a escrita científica ser fácil — se torna prejudicial em termos pedagógicos. Sem a consciência da raiz dessa tensão, torna-se difícil a criação de abordagens pedagógicas viáveis para solucionar as dificuldades de escrita dos alunos.

Vinculado a esse discurso, a maioria dos professores adota uma abordagem pedagógica, no papel de mentor, pautada pelo compartilhamento de conhecimento tácito e embasada num paradigma em que os LA são concebidos como habilidades cognitivas em vez de práticas sociais. Consequentemente, a CdP carece de ensino explícito e de uma perspectiva que encoraje os alunos a se identificarem como autores da CdP e a desenvolver um olhar crítico em relação a seus textos constitutivos.

Com base nos resultados gerados, propomos algumas diretrizes para o desenvolvimento dos LA da CdP. A primeira é a criação de redes colaborativas e a participação dos estudantes na escrita de todas as seções dos artigos. De acordo

com os relatos, as seções de introdução e discussão apresentam o maior nível de dificuldade e, portanto, alguns professores relatam que não solicitam a escrita dessas seções para seus estudantes. Nesse sentido, recomendamos um enfoque pedagógico nas seções de discussão e introdução. Além disso, os resultados demonstram a necessidade de abordagens pedagógicas transformativas e colaborativas. Isso requer que os estudantes atuem além de simplesmente identificar convenções disciplinares dominantes, abrindo espaço para a crítica das práticas de LA — requer um levantamento crítico e minucioso do sistema de atividades da CdP, levando ao desenvolvimento do olhar crítico do aluno.

Desse modo, as diretrizes propostas neste trabalho de doutorado são norteadas por dois principais pilares: um enfoque na leitura crítica e uma colaboração pedagógica com membros da CdP, de modo a fortalecer a PPL na CdP como um todo e facilitar os processos de aprendizagem dos novatos. A necessidade de um enfoque na leitura crítica surge com base em um conjunto de resultados gerados neste estudo. No questionário, verificamos que a leitura é a forma de aprendizagem mais vivenciada pelos estudantes, além de ser reportada como a segunda melhor forma de aprendizagem em termos do resultado gerado. Além disso, todos os participantes das entrevistas a enumeram como um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento dos LA e observamos uma ligação entre a falta de leitura crítica e os problemas de escrita discente relatadas. No entanto, de acordo com os relatos dos professores, nem todos os estudantes têm acesso a uma discussão rica com os membros mais experientes da CdP em torno das leituras. O único relato desse tipo de diálogo diz respeito a uma disciplina optativa do PPGQ. A maioria dos professores afirma que não tem uma disciplina ou seminário para esse fim. O problema de acesso a cursos de LA é um resultado levantado tanto nas entrevistas como no questionário.

Esses resultados são consoantes com recomendações de Davies (2017, p. 179), que afirma que necessitamos de discussões no nível institucional para reorientar o enfoque sobre os problemas de escrita ou de falta de conhecimento disciplinar de estudantes para focalizar as suas práticas de leitura. A autora argumenta que, frequentemente, são sintomas de problemas de leitura acadêmica. Desse modo, recomendamos práticas pedagógicas que focalizam o desenvolvimento da criticidade na leitura por meio de questionamentos aos alunos em torno de leituras relevantes da comunidade. Alguns aspectos de artigos que



podem ser focalizados, com base nos dados deste estudo, são:

- i) os propósitos do estudo;
- ii) o modo como os argumentos são fundamentados e como essa fundamentação se sustenta, ou não;
- iii) os problemas e soluções inerentes ao estudo;
- iv) o modo como estudos prévios embasam o estudo e a relação entre esses, em termos de seus propósitos, desafios e soluções;
- v) os recursos de produção textual, em termos de escolhas lexicogramaticais, de estilo e de público-alvo, utilizados para realizar a ação (ações) social pretendida em cada um desses aspectos supracitados.

Além disso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas é proposto para complementar a PPL já existente. A ideia é de impulsionar a colaboração entre profissionais em LA e membros da CdP. Ferreira e Stella (2018) argumentam que a responsabilidade dos LA em português e línguas estrangeiras é de ambos os profissionais em linguagem e os docentes da comunidade disciplinar, “que idealmente deveriam trabalhar em conjunto para melhor formação do futuro pesquisador brasileiro” (p. 23). De acordo com McCambridge (2015, p. 185), uma pedagogia transformativa de LA, que conecta forma, função e ideologia, se beneficiaria de um método colaborativo com ênfase na negociação e conscientização ao em vez da prescrição.

Nesse sentido, a criação de eventos de letramento que envolvem tanto os docentes como os discentes poderiam contribuir com o desenvolvimento do metachecimento de todos os membros sobre os LA e o papel da PPL. Isso poderia ser uma maneira de facilitar o que Englert, Mariage e Dunsmore (2006, p. 216) chamam o primeiro princípio pedagógico oriundo da teoria sociocultural de escrita — que o ensino de escrita eficaz requer mentoria e apoio a novatos, o que envolve o provimento de discursos, ferramentas e práticas. Além de contribuir com o desenvolvimento dos LA de estudantes e professores da CdP, a abordagem colaborativa proposta também poderia contribuir para uma reeducação dos professores sobre a natureza social da escrita, ajudando a potencializar seus conhecimentos de gênero implícito e dando maior segurança para atuarem na

mentoria dos LA de seus estudantes.

Assim, esperamos que os dados gerados neste estudo possam contribuir para a formação profissional de membros de nossa CdP ou de outras comunidades acadêmicas similares, como subsídios para um desenvolvimento dos LA em inglês por meio da reflexão crítica de suas práticas. Dessa forma, poderiam contribuir para os atuais esforços de internacionalização, um dos principais objetivos estabelecidos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM, o que levou ao estabelecimento de um de Plano Institucional de Internacionalização (UFSM, 2017) para o período 2018-2021. As diretrizes para iniciativas colaborativas propostas aqui atingiriam três dos princípios básicos estabelecidos pelo Plano Institucional de Internacionalização: aumentar a qualidade da produção acadêmica da instituição e a preparação dos grupos de pesquisa do corpo docente, discente e técnico para interagir internacionalmente; adotar o inglês como o idioma base para a comunicação; e massificar a oferta de aprendizagem de idiomas entre os discentes, docentes e técnicos, buscando a fluência entre os agentes da internacionalização (UFSM, 2017, p. 49).

As limitações deste estudo estão relacionadas à falta de um componente de observação e análise dos contextos específicos de LA da CdP, por exemplo, a observação de eventos tais como aulas, reuniões, sessões de orientação e de produção textual. Não foi possível realizar tal componente considerando a natureza morosa da geração e análise de dados em abordagens etnográficas. Nesse sentido, acreditamos que futuros estudos poderiam levar adiante o levantamento realizado neste estudo, por meio de questionários e entrevistas de cunho etnográfico, realizando uma análise etnográfica mais completa dos contextos de aprendizagem e ensino, de forma a levantar e detalhar uma proposta específica de intervenção pedagógica para a CdP. Esses futuros estudos também poderiam incluir questionários, entrevistas e observações com os discentes da CdP, a fim de comparar os discursos dos professores e estudantes.

Por fim, esperamos contribuir para o crescente corpo de conhecimento da Linguística Aplicada na área de LA e com subsídios para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas. Embora nosso recorte seja de uma comunidade acadêmica específica e local, essa comunidade se insere no contexto das IES federais, bem como no contexto internacional da pesquisa científica. Nesse sentido, acreditamos que é possível utilizar os resultados gerados neste estudo, adaptando-

os para aplicação em contextos similares em outras universidades brasileiras.

Para finalizar este trabalho, faço uma reflexão, em linhas mais gerais, sobre o seu lugar no campo mais amplo da linguística aplicada e do ensino de linguagem. O que podemos dizer em termos de onde estamos hoje como especialistas em linguagem? O que podemos dizer sobre o futuro para onde andamos e para onde queremos ir? Proponho explorar questões amplas relativas ao significado dos processos e práticas de escrita a partir de dois temas:

- 1) o significado de sermos escritores em termos do papel da escrita na produção da ciência
  
- 2) o significado de ensinar LA, especificamente a escrita acadêmica

Para refletir sobre esses temas e as implicações mais amplas do presente estudo, contextualizo a pesquisa no atual cenário das políticas do Ministério da Educação, o qual vem fazendo uma série de ataques às universidades públicas. Nesse contexto, o atual Ministro tem feito diversas acusações, dentre as quais que as universidades públicas desperdiçam muito com projetos vinculados a politicagem, ideologização e balbúrdia, que todo mundo na universidade quer uma bolsinha e que ele mandaria o filho dele estudar em Portugal antes de estudar aqui numa federal do Brasil. Dirigentes de IES públicas têm rebatido essas acusações<sup>11</sup> com fatos que são reconhecidos como verdadeiros por quem trabalha no âmbito das IES públicas do Brasil: O Brasil hoje é o 14º maior produtor de conhecimento do mundo, com cerca de 80 mil artigos publicados apenas no ano passado e mais de 10 milhões de citações desde 1996; a maioria desse trabalho foi possível graças às agências de fomento, possibilitando avanços tais como a viabilidade do pré-sal, programas de vacinas, descobertas como a conexão entre o vírus da zika e a microcefalia; e de acordo com o ranking do Times Higher Education, enquanto o Chile tem 8 universidades entre as 1000 melhores do mundo e Portugal tem 13, o Brasil tem 15.

No entanto, quem não tem familiaridade com o trabalho das IES públicas, nem sempre conhece ou reconhece esses fatos e nos vemos na atual situação de

---

<sup>11</sup> Ver, por exemplo, <https://adufjrj.org.br/noticia/carta-aberta-a-abraham-weintraub-ministro-da-educacao/>

perigo de perder todo o trabalho vital de desenvolvimento e de fortalecimento da ciência brasileira nas mãos de governantes que a desvirtua com suas palavras. Faz-se necessário refletir sobre o que significa ser escritor acadêmico nesse contexto. Sabemos da importância de publicar nossos trabalhos e resultados de pesquisa nas revistas científicas das nossas áreas, mas precisamos pensar além disso. Precisamos pensar com mais calma sobre o que queremos alcançar com nossa escrita e sobre o que é preciso fazer para alcançá-lo. O pesquisador brasileiro vem sendo pressionado pelas agências que controlam o fomento a publicar uma quantidade fixa de artigos científicos, essa quantidade estabelecida para todos os grupos de pesquisa de determinada área. Mas essas metas quantitativas não necessariamente estão de acordo com o planejamento e andamento ideal de todos os projetos da área. No entanto, os pesquisadores se vêem obrigados a manter um ritmo acelerado de publicação, mesmo que as metas qualitativas do projeto seriam melhor alcançadas se pudessem planejar as publicações de acordo com as necessidades e realidades do projeto específico ao em vez de um número imposto artificialmente, num tamanho único para todos. Portanto, faz-se necessário avaliar se esses números a mais na somatória de publicações vão nos levar mais perto de onde queremos chegar. Além disso, é importante pensar que ainda há outras ações valiosas além do artigo científico e precisamos refletir sobre como poderíamos organizar nosso tempo, recursos e palavras para dar conta dessas outras ações. Em vez de somar mais um artigo científico à lista, não seria mais produtivo engajarmos em outros tipos de publicação e de divulgação, tais como publicações de popularização de ciência ou cursos e outras ações de extensão? Precisamos avaliar os variados contextos em que estamos inseridos e refletir sobre as nossas estratégias de comunicação com a sociedade em cada um desses contextos.

Os pesquisadores especialistas nos diversos ramos da ciência não podem fazer isso sozinhos—precisam da colaboração dos especialistas em LA. Nesse sentido, nós especialistas em LA precisamos refletir sobre nosso papel como professores de linguagem e o que significa ensinar LA, especificamente escrever academicamente. Precisamos ajudar especialistas de outras áreas a pensar sobre questões mais abrangentes quanto ao significado de escrever academicamente no mundo de hoje. Não podemos apenas nos prender ao nível mais concreto de linguagem—o nível micro de recursos lexicogramaticais—como se fosse nossa segurança, com o qual podemos comprovar nossa legitimidade. Mas precisamos

abraçar e enfrentar as perguntas grandes sobre linguagem e os contextos da linguagem. Precisamos ensinar nossos estudantes e pesquisadores a serem analistas do discurso e a começarem com as perguntas grandes sobre o que querem alcançar com sua escrita. Precisamos ensiná-los a fazerem uma análise de seus contextos de comunicação, refletindo sobre quem são os seus leitores, o que os leitores sabem e não sabem e, principalmente, qual é o efeito que querem ter sobre esses leitores.

Os professores deste estudo afirmaram que acham a escrita científica mais fácil, de certa forma, do que outros tipos de escrita. No entanto, não raras vezes, no meu trabalho administrativo na universidade, me deparo com textos sobre as investigações desenvolvidas na UFSM aos quais falta força retórica ou coesão. Vejo nesses textos falhas de identificação do contexto de comunicação, da audiência-alvo e do propósito comunicativo, portanto falhas na escolha de estratégias de escrita para alcançar o efeito desejado. Provavelmente um dos inimigos mais perigosos a enfraquecer a escrita dos nossos especialistas é o tempo, que se vê curto diante de tantas demandas do contexto universitário atual. A escrita de qualidade demanda tempo. Precisamos pensar em criar uma cultura de escrita acadêmica de qualidade e não de quantidade.

Somos nós, no papel de especialistas em LA, que podemos e devemos conduzir essa discussão junto aos nossos colegas das outras áreas. Nesse sentido, eu acredito numa opinião que tenho visto circulando entre comunidades de ensino superior recentemente<sup>12</sup>: as áreas da ciência humana serão ainda mais relevantes num mundo altamente tecnológico. No entanto, se os conhecimentos de linguagem têm alta relevância, é preciso articulá-los de forma interdisciplinar com os saberes das outras áreas do conhecimento, aplicando-os no desenvolvimento e divulgação de projetos colaborativos nas diversas áreas.

Diante dos ataques contra a educação, precisamos saber defender as ciências da linguagem com argumentos claros e fundamentados. Se vivemos uma época de ataques à educação, especialmente a universitária, não podemos negar que esse ataque é mais forte ainda no que diz respeito às áreas humanas, com uma porção crescente de governantes que promove o desenvolvimento das ciências

---

<sup>12</sup> Ver, por exemplo o artigo <https://cals.ncsu.edu/news/you-decide-are-the-humanities-still-useful-in-a-tech-world/>

naturais, exatas e tecnológicas (as ditas áreas STEM), em detrimento das áreas humanas e sociais. Precisamos agir de forma estratégica para trazer visibilidade à importância dos estudos de linguagem por meio de parcerias com outras áreas de conhecimento. Quanto mais fortalecermos nossa atuação de forma multi- e transdisciplinar, mais aplicável e acatada será.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M.F.; MOURA, L. O. B. M. Writing a research paper at the university: authorship vs plagiarism. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.
- BAILEY, R. Undergraduate students' perceptions of the role and utility of written assessment feedback. **Journal of Learning Development in Higher Education**, v. 1, p. 1-9. 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, A. S. Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON; M.; IVANIC; R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.) **What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices**. Routledge. 2004.
- BAZERMAN, C.; MORITZ, M. E. W.. Higher education writing studies in Latin America. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>. Acesso em: 31/08/2019.
- BENFIELD, J. R.; HOWARD M. K. The language of science. **European Journal of Cardio-Thoracic Surgery**, v. 18, n. 6, p. 642-648, 2000.
- BERKENKOTTER, C; HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power**. Hillsdale, nj: lawrence erlbaum, 1995.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BRAGA, S.; PEREIRA, R. A. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum Linguístico**, v.13, n.3, p.1506- 1524, 2016.
- BRAINE, G. Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1 n. 1, p. 59–68, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. **A geopolitics of academic writing**. Pittsburgh, University of

Pittsburgh Press, 2002.

CASANAVE, C.P. Transitions: The balancing act of bilingual academics. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 2, p.175-203, 1998.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4 n. 9, 2001.

CLARKE, S.; THOMAS, Z. **Health librarians**: developing professional competence through a Legitimate Peripheral Participation model. London: Royal Free Hospital Medical Library, UCL Library Services. Disponível em: <<https://slideplayer.com/slide/3590307/>>. Acesso em: 5 out. 2017.

COFFIN, C. et al. **Teaching academic writing**: a toolkit for higher education. New York, Routledge, 2005.

COLBY, R. **Learning Module 4: discourse communities and academic writing**. Denver, University of Denver Writing Program Class Blog, 2014. Disponível em: < <http://summerwrit.richardcolby.net/schedule/learning-module-4-discourse-communities-and-academic%20writing/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

COLOMBRO, L.; PRIOR, M. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude? **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

CRAWFORD, C. **Communities of practice and instant gratification**. Philadelphia, Temple University School of Business. Disponível em: <<https://community.mis.temple.edu/ccrawford/2012/03/10/communities-of-practice-and-instant-gratification/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

CRUZ, M. E. A. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, v. 4, n. 1, 2007.

DAVIES, L. J. Getting to the root of the problem: teaching reading as a process in the sciences. In: HORNING, A S.; GOLLNITZ, D.; HALLER, C. R. (Orgs.). **What is college reading?** Across the Disciplines Books. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and University Press of Colorado, 2017. p. 183-201 Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/atd/collegereading/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

ELSEVIER. **Journal of English for Academic Purposes**. 2017. Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-english-for-academic-purposes>. Acesso em: 04 ago. 2017.



ENGLERT, C. S.; MARIAGE T. V.; DUNSMORE, K. P. Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. In: MCARTHUR, C. A. et al. (Eds.) **Handbook of writing research**, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

FERREIRA M; STELLA, V. **Redação acadêmica**: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras. São Paulo: Humanitas, 2018.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação, Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 35, n. 2, p. 215-228, 2010.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre Letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, 2011.

FLOWERDEW, J. Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative - English - Speaking Scholar. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 1 p. 127-150, 2000.

FRANCO, R. A. S. R.; CASTANHEIRA, M. L. Academic literacy practices on Facebook. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. Locating genre studies: Antecedents and prospects. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 1-20.

GEE, J. D. **An introduction to discourse analysis**: theory and method. New York: Routledge. 1999.

GIMENEZ, J.; TOMAS, P. A framework for usable pedagogy: case studies towards accessibility, criticality and visibility. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.) **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: < <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/> >. Acesso em: 31 mar. 2019.

GIVEN, L. M., (Ed). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Los

Angeles: Sage Publications, 2008.

GREEN, S. Novice ESL writers: A longitudinal case-study of the situated academic writing processes of three undergraduates in a TESOL context. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 12, n. 3, p. 180-191, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. London: Routledge, 2014.

HALPERN, J. Y.; PARKES, D.C. Journals for Certification, Conferences for Rapid Dissemination. **Communications of the ACM**, v. 54 n. 8, p. 36-38, 2011.

HAMILTON, M. Expanding the New Literacy Studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 16-34.

HANEDA, M. Investing in foreign-language writing: A study of two multicultural learners. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 4, p. 269–290, 2005.

HANKS, W. F. Legitimate peripheral participation. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. Foreword, p. 13–24.

HENDGES, G. R.; MOTTA-ROTH, D. Padrões de citação em artigos acadêmicos eletrônicos. **Expressão**, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 76–83, 2000.

HIGHER education writing studies in Latin America. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>. Acesso em: 31/08/2019.

HUANG, J. C. Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES PhD students in science. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 9, n. 1, p. 33-44, 2010.

HYLAND, K. Representing readers in writing: Student and expert practices. **Linguistics and Education**, v. 16, n. 4, p. 363-377, 2006.

\_\_\_\_\_. **Academic discourse**. London: Continuum, 2009.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: Issues and directions. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, p. 1–12, 2002.

HYMES, D. H. Two types of linguistic relativity. In: BRIGHT, W. (Org.), **Sociolinguistics**. The Hague: Mouton, 1996, p. 114-158.

IVANIC, R. **Writing and identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

JACOBS, C. Opening up the curriculum: moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.) **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: < <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

JENKINS, J. Mobility and English language policies and practices in higher education. In: CANAGARAJAH, S, (Ed). **The Routledge handbook of migration and language**. London: Taylor & Francis, 2017, p. 502-518.

KAUFHOLD, K. Conventions in postgraduate academic writing: European students' negotiations of prior writing experience at an English speaking university. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 20, p. 125-134, 2015.

KILGORE, C. D.; CRONLEY, C.; AMEY, B. Developing grass roots writing resources: a novel approach to writing within the social work discipline. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 8, p. 920-932, 2013.

KLEMP, R. Academic literacy: making students content learners, **Great source professional articles**, 2004. Disponível em: <[http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic\\_Literacy.pdf](http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377. 2006.

\_\_\_\_\_. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.

LEE, A.; PREISCHARDT, B.; ZIEGLER, F. Considerações sobre o letramento acadêmico e o sistema de gêneros de professoras de uma Comunidade de Prática de linguística aplicada. In: RAMIREZ, L. A. H. (Coord.). **Desde la literacidad académica I**: perspectivas, experiencias y retos. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2016. cap. 7.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. **Revista do GEL**, São Paulo: UNESP, v. 14, n. 3, Dez. 2017, disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/issue/view/57/showToc>, acesso em 02/09/2019.

LI, Y. Y.; FLOWERDEW, J. Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, p. 100-117, 2007.

LILLIS, T. M. **Student writing**: Access, regulation, desire. London: Routledge, 2001.  
LILLIS, T.; HARRINGTON, K; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.) **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: < <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

LONGINO, H. E. Navigating the Social Turn in Philosophy of Science. **Filosofia**, v. 64, n. 4, p. 312-323, 2009.

LOPES, M. D. C.; CASTRO, H. S. Practices of writing and argumentation in a scientific event for graduate students: a study based on bakhtin's concept of complete utterance. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

LOWRY, M. J. Newton's third law revisited: action reaction pairs in collaboration. In: BLUMNER, J S.; CHILDERS, P. B. **WAC partnerships between secondary and postsecondary institutions**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: <<https://wac.colostate.edu/books/perspectives/partnerships/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p.363-386, 2010.

MASON, J. **Qualitative researching**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2002.

MCCAMBRIDGE, L. Academic writing in an elf environment: standardization, accommodation—or transformation? In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K; LEA, M.R.; MITCHELL, S. (Orgs.) **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Perspectives on writing. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2015. Disponível em: < <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MCLAREN, P. L. Literacy research and the postmodern turn: cautions from the margins. In R. BEACH, J.L. GREEN, M.L. KAMIL, T. SHANAHAN (Orgs.), **Multidisciplinary perspectives on literacy research**. Urbana: National Conference on Research in English. 1992.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. AND MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. v. 0, p. 17–29.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, n. 0, p. 151–167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, 2006.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341–383, 2008.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 7 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento**. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2014 – 2017), 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12–25, 2011. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/index.php/nope/article/view/3983/2352>>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Escrevendo na universidade: pedagogia de produção textual orientada para o contexto acadêmico. In: FERREIRA M; STELLA, V. (Orgs.). **Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras**. São Paulo: Humanitas, 2018. p. 33-71.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOYANO, E. I.; GIUDICE, J.V. Negotiation between peers: strategic device for a reading and writing program at the university level. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, v. 69, n. 3, set/dez 2016, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p9>, acesso em 31/08/2019.

NORTH, S. Different values, different skills? A comparison of essay writing by students from Arts and Science backgrounds. **Studies in Higher Education**, v. 30, n. 5, p. 517–533, 2005.

PAXTON, M. How do we play the genre game in preparing students at the advanced undergraduate level for research writing?. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 53-64, 2011.

PIPPI, A. G. L.; PREISCHARDT, B.; MOTTA-ROTH, D.; ZIEGLER, F. L. S. Discursos de estudantes de Letras sobre letramentos acadêmicos e participação periférica legítima. **Expressão**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 75-87, 2015.

PREISCHARDT, B. F. **Letramentos acadêmicos em um curso de Letras/Inglês: o discurso do projeto político-pedagógico e o discurso de alunos e egressos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

PRIOR, P. A sociocultural theory of writing In: McArthur, C. A. et al.

(Eds.) **Handbook of writing research**. 2006.

REMPEL, G. **Um estudo sobre letramentos acadêmicos de estudantes universitários em uma agência experimental de publicidade e propaganda**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C. et al. (Eds.). **Genre in a changing world: perspectives on writing**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, 2009, p. 397-423.

SALAGER-MEYER, F. Writing and publishing in peripheral scholarly journals: How to enhance the global influence of multilingual scholars?. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 13, p. 78-82, 2014.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.M.; FILHO, W.B.M. Introdução. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.M.; FILHO, W.B.M. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHERER, A. S. **“Garrando nojo do Powerpoint”**: discursos sobre práticas de letramentos acadêmicos em uma comunidade de prática em ensino de artes visuais. 2017. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letra

SCHMIDT, A. P. C. **“Eu acho que esse papo deveria ser mais aberto”**: discursos sobre autoria acadêmica em uma comunidade de Estudos Linguísticos. 2016. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

SELBACH, H. **Letramentos acadêmicos e participação periférica legítima em uma comunidade de prática de robótica**. 2019, 219 fl. Tese (Doutorado Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019, 219 fl.

SELBACH, H. V.; MOTTA-ROTH, D; SCHMIDT, A. P. Academic Literacies: Appraisal and Social Sanction About Authorship and Scientific Integrity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 703-736, 2018

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU\\_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ\\_ZXp35z9zDVrmSYQw](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw). Acesso em: 31 mar. 2019.

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

\_\_\_\_\_. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347–361, 2010. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/wzzc7t>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

STORCH, N.; TAPPER, J. The impact of an EAP course on postgraduate writing. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 8, n. 3, p. 207-223, 2009.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

UFMS AUMENTA NOTA NO RANKING UNIVERSITARIO Folha. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/ufsm-aumenta-nota-no-ranking-universitario-folha>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

UFMS. **Plano Institucional de Internacionalização**. Santa Maria, 2017, 83 p.

UNLU, Z.; WHARTON, S. M. Exploring classroom feedback interactions around EAP writing: A data based model. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 17, p. 24-36, 2015.

VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis: a synopsis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 193-223, 1993.

VAN DE POEL, K.; GASIOREK, J. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, n. 4, p. 294-303, 2012.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WINGATE, U. Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, p. 26–37, 2012.

\_\_\_\_\_. **Academic literacy and student diversity**: the case for inclusive practice. Multilingual Matters. 2015.

WOODWARD-KRON, R. 'Discourse communities' and 'writing apprenticeship': an investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 2, p. 139-161, 2004.

\_\_\_\_\_. "This means that...": a linguistic perspective of writing and learning in a discipline." **Journal of English for Academic Purposes**, v. 8, n. 3, p. 165-179, 2009.

ZIEGLER, F. L. S. **Letramentos acadêmicos de alunos de Letras de uma**

**universidade do sul do Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte do projeto guarda-chuva *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento* (n. CAAE 21033613.2.0000.5346) que objetiva investigar práticas de letramento em comunidades de pesquisa na UFSM em diferentes áreas do conhecimento.

Gostaríamos de contar com sua colaboração para responder este questionário anonimamente.  
TEMPO APROXIMADO PARA PREENCHIMENTO: **10 minutos**.

Para quaisquer esclarecimentos, contate:

Amy Lee, Désirée Motta Roth (Coordenadora)

Telefone: (55) 3220 8089 / (55) 3220 8480

e-mail: amypippi@gmail.com

Obrigada por sua colaboração.

1. Em termos de meta, qual porcentagem de sua produção bibliográfica você gostaria de publicar em inglês nos próximos três anos? Por quê?

2. Na Tabela 1:

a) Marque com X os textos científicos/acadêmicos tipicamente produzidos **em inglês** por você e por seus alunos;

b) Dê uma nota de 0 a 5, indicando a importância de cada tipo de texto (0 = não importante e 5 = muito importante);

c) Justifique sua nota, indicando porque são importantes.

Exemplos: “O artigo é importante para qualificar nosso programa de pós-graduação” OU “Projeto de pesquisa é importante para formação do aluno OU para receber recursos financeiros”, etc.

Tabela 1. Tipos de escrita científica/acadêmica em inglês

| TIPO DE TEXTO<br>(gênero)                | EU<br>PRODUZO<br>(em inglês) | MEUS<br>ALUNOS<br>PRODUZEM<br>(em inglês) | NOTA<br>(0-5) | JUSTIFICATIVA |
|--|------------------------------|---|---------------|---------------|
| Projeto de pesquisa                      |                              |   |               |               |
| Relatório                                |                              |   |               |               |
| Parecer técnico (para empresa/indústria, |                              |   |               |               |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| como revisor de projetos de pesquisa ou de artigos submetidos à publicação, ou outros) |  |  |  |  |
| Resumo/abstract de congresso   |  |  |  |  |
| Resumo/abstract de artigo  |  |  |  |  |
| Abstract gráfico   |  |  |  |  |
| Resumo expandido   |  |  |  |  |
| Artigo completo em anais   |  |  |  |  |
| Comunicação (breve) escrita  |  |  |  |  |
| Artigo científico  |  |  |  |  |
| Capítulo de livro  |  |  |  |  |
| Livro  |  |  |  |  |
| Texto de qualificação  |  |  |  |  |
| Tese/Dissertação   |  |  |  |  |
| Slides (Power Point ou outros)   |  |  |  |  |
| Pôster   |  |  |  |  |
| Resenha  |  |  |  |  |
| Livro didático   |  |  |  |  |
| Outro  |  |  |  |  |
| Outro  |  |  |  |  |

3. Na Tabela 2:

a) Na coluna **MEUS ALUNOS**, marque com X as atividades tipicamente desenvolvidas pelos seus alunos durante sua formação (0= nunca; 5=frequentemente);

b) Na coluna **MELHOR RESULTADO**, dê uma nota de 0 a 5 para avaliar essas atividades em termos de quais produzem maiores avanços nas habilidades de escrita científica/acadêmica em inglês (0= nenhum resultado; 5= melhor resultado);

c) Justifique sua nota, indicando porque são importantes. Exemplos: “Cursos de inglês são importantes para ensinar a gramática” OU “Escrever em co-autoria é usado por meus alunos para aumentar a quantidade de artigos publicados”, etc.abela 2.

Atividades de aprendizagem e ensino de textos científicos/acadêmicos em inglês

| <b>.FORMA DE APRENDIZAGEM</b>  | <b>MEUS ALUNOS</b> | <b>MELHOR RESULTADO</b> | <b>JUSTIFICATIVA</b> |
|--|--------------------|-------------------------|----------------------|
| a) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica específica para sua área de conhecimento   |                    |                         |                      |
| b) Cursando uma disciplina de escrita acadêmica geral para qualquer área                   |                    |                         |                      |
| c) Participando em oficinas eventuais de escrita acadêmica                                 |                    |                         |                      |
| d) Lendo textos acadêmicos e/ou científicos  |                    |                         |                      |
| e) Escrevendo para publicar em co-autoria com colegas                                      |                    |                         |                      |
| f) Escrevendo para publicar em co-autoria num grupo de pesquisa                            |                    |                         |                      |
| g) Escrevendo para publicar em autoria individual (sozinho)                                |                    |                         |                      |
| h) Escrevendo para publicar em co-autoria comigo   |                    |                         |                      |
| i) Recebendo instrução explícita dada por mim como orientador/a ou por outro/a professor/a |                    |                         |                      |
| j) Outro:<br>_____   |                    |                         |                      |
| k) Outro:<br>_____   |                    |                         |                      |



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ESTUDO PILOTO\*<sup>13</sup>**

1) Marque um X na opção correspondente a nível (em que atualmente vc eh aluno nesse momento de qual nivel:

- a) ( ) Especialização
- b) ( ) Mestrado
- c) ( ) Doutorado
- d) ( ) Pós Doutorado

2) Em qual semestre/ano do curso você está?

3) Qual opção melhor descreve o seu interesse em participar em aulas de produção textual escrita para publicação?

- ( ) Não tenho interesse, pois não quero melhorar minha escrita
- ( ) Não tenho interesse em aula, pois aprendo mais sobre escrita de outra formas
- ( ) Tenho interesse em aulas, mas nao é a única forma ....fiquei stuck....

4) Como você avaliaria sua destreza hab na redação científica e/ou acadêmica?

( ) Não tenho **nem ideia** de como escrever uma boa redação acadêmica ou científica.

( ) Me sinto **a baixo da média** em termos de meu conhecimento sobre como escrever uma boa redação acadêmica ou científica.

( ) Me sinto **na média** em termos de meu conhecimento sobre como escrever uma boa redação acadêmica ou científica.

( ) Me sinto **acima da média** em termos de meu conhecimento sobre como escrever uma boa redação acadêmica ou científica.

( ) Sinto que **já tenho os conhecimentos** necessários para escrever uma boa redação acadêmica ou científica.

5) Siga os seguintes passos para responder esta questão na Tabela 1:

- Na coluna **Atividade de produção textual**, LISTE os gêneros ou “tipos de texto” que você normalmente produz no contexto do PPGMV, a pedido de seu professor

---

13 O questionário utilizado neste estudo usou algumas partes adaptadas deste questionário e de suas respostas, publicados em PIPPI, A. G. L.; PREISCHARDT, B.; MOTTA-ROTH, D.; ZIEGLER, F. L. S., 2015.

e/ou orientador (para cursar disciplinas, para fazer matrícula, para manter sua bolsa, para encaminhar solicitações, como participação em um grupo de pesquisa, etc.)

- Na coluna **Avaliação**, AVALIE (marcando com 1, 2 ou 3), em que medida essas atividades têm baixa relevância (1), média relevância (2) ou alta relevância (3) para a qualificação de sua produção textual acadêmica/científica

- Na coluna **Observações**, ANOTE qualquer explicação ou justificativa que achar necessário

Tabela 1 Atividades de produção textual

| <b>Atividade de produção textual<br/>("tipos de textos")</b> | <b>Avaliação</b> | <b>Observações</b> |
|--|------------------|--------------------|
| a)   |                  |                    |
| b)   |                  |                    |
| c)   |                  |                    |
| d)   |                  |                    |
| e)   |                  |                    |
| f)   |                  |                    |
| g)   |                  |                    |
| h)   |                  |                    |
| i)   |                  |                    |
| j)   |                  |                    |
| k)   |                  |                    |
| l)   |                  |                    |

6) Na coluna **Avaliação** (Tabela 2), AVALIE (marcando com 1, 2 ou 3), em que medida os aspectos a seguir apresentam baixa dificuldade (1), média dificuldade (2) ou alta dificuldade (3) para sua produção textual acadêmica/científica.

Tabela 2 Produção textual acadêmica e/ou científica

| <b>Aspectos da produção textual acadêmica/científica</b>   | <b>Avaliação</b> |
|--|------------------|
| 1. A produção textual acadêmica/científica no geral.   |                  |
| 2 a) Adotar consistentemente as normas ortográficas e gramaticais  |                  |
| 2b) Adotar consistentemente as normas de referência (MDT, ABNT, APA, MLA, etc.)  |                  |
| 2c) Adotar consistentemente o estilo acadêmico/científico (p. ex., adequação à audiência, uso formal da linguagem, argumentação com base em evidência/dados, adequação à audiência expert) |                  |
| 2d) Organizar o texto com coesão e coerência   |                  |
| 2e) Expressar ponto de vista (p. ex., posicionamento crítico/axiológico, maior ou menor assertividade, etc.)   |                  |
| 2f) Sintetizar literatura relevante  |                  |
| 2g) Utilizar terminologia  |                  |
| 2h) Explicar procedimentos realizados na pesquisa  |                  |
| 2i) Apresentar dados   |                  |
| 2j) Debater resultados   |                  |
| 2k) Elaborar uma questão/problemática de pesquisa  |                  |
| 2l) Usar multimodalidade em seus textos  |                  |
| 2m) Outro(s):  |                  |
| 2n) Outro(s):  |                  |
| 2o) Outro(s):  |                  |
| 2p) Outro(s):  |                  |
| 2q) Outro(s):  |                  |
| 2R) Outro(s):  |                  |
| 2s) Outro(s):  |                  |

7) Quais conteúdos sobre **redação científica em inglês** dados neste módulo da disciplina de Metodologia Científica você achou mais relevante?

8) Onde ou como você mais aprendeu sobre produção textual acadêmica até agora? Para cada alternativa da Tabela 3, atribui uma nota de uma escala de 0 a 3, sendo que (0) = não aprendeu nada e (3) = aprendeu muito. Se gostaria de justificar, coloque seu comentário na coluna **Observações**.

TABELA 3 –Como aprendeu sobre escrita acadêmica/científica

| <b>Local ou Maneira</b>  | <b>Avaliação</b> | <b>Justificativa</b> |
|--|------------------|----------------------|
| a) No ensino fundamental   |                  |                      |
| b) No ensino médio   |                  |                      |
| c) Na graduação  |                  |                      |
| d) Na pós-graduação  |                  |                      |
| e) Em uma disciplina específica de redação (qual nível educacional: _____) |                  |                      |
| f) Sozinho, escrevendo para publicação                                     |                  |                      |
| g) Por meio de leitura de textos acadêmicos e/ou científicos               |                  |                      |
| h) Com meu orientador  |                  |                      |
| i) Com meus colegas de aula ou de grupo de pesquisa                        |                  |                      |
| j) Por meio de participação em um grupo de pesquisa                        |                  |                      |
| k) Outro:<br>_____   |                  |                      |
| l) Outro:<br>_____   |                  |                      |
| m) Outro:<br>_____   |                  |                      |



## APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

### C.1 Termo para o Questionário

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento

**Pesquisador responsável:** Désirée Motta-Roth

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

**Telefone para contato:** (55) 3220 8089 / (55) 3220 8480

**Local da coleta de dados** Campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar e responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** investigar as relações entre letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em práticas sociais de produção de conhecimento, tomando o contexto universitário como referência.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e poderá trazer benefícios indiretos para você, na forma de propostas pedagógicas para o ensino de produção textual no contexto universitário, que atendam melhor a sua área de conhecimento.

**Riscos.** O questionário não traga nenhum tipo de risco de ordem física ou psicológica.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.



pesquisadora entrevistadora. A entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcrita para gerar os dados discursivos.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e poderá trazer benefícios indiretos para você, na forma de propostas pedagógicas para o ensino de produção textual no contexto universitário, que atendam melhor a sua área de conhecimento.

**Riscos.** Embora participar da entrevista não traga nenhum tipo de risco de ordem física ou psicológica, eventualmente poderá trazer algum constrangimento por tratar de informações pessoais.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

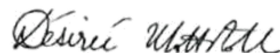
-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal  
(para casos de sujeitos menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

-----  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 01 de maio de 2016.



\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo estudo

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)