

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

**Ana Paula Carvalho Schmidt**

**“EU ACHO QUE ESSE PAPO DEVERIA SER MAIS ABERTO”:  
DISCURSOS SOBRE AUTORIA ACADÊMICA EM UMA  
COMUNIDADE DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**Santa Maria, RS  
2016**

**Ana Paula Carvalho Schmidt**

**“EU ACHO QUE ESSE PAPO DEVERIA SER MAIS ABERTO”: DISCURSOS  
SOBRE AUTORIA ACADÊMICA EM UMA COMUNIDADE DE ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS**

Dissertação apresentada ao Curso 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 **Mestre em Letras**.

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

**Santa Maria, RS  
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARVALHO SCHMIDT, Ana Paula  
\"Eu acho que esse papo deveria ser mais aberto\":  
discursos sobre autoria acadêmica em uma comunidade de  
Estudos Linguísticos / Ana Paula CARVALHO SCHMIDT.- 2016.  
111 p.; 30 cm

Orientador: Désirée Motta-Roth  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2016

1. Participação Periférica Legítima 2. Letramentos  
Acadêmicos 3. Autoria acadêmica I. Motta-Roth, Désirée  
II. Título.

Ana Paula Carvalho Schmidt

**“EU ACHO QUE ESSE PAPO DEVERIA SER MAIS ABERTO”: DISCURSOS SOBRE  
AUTORIA ACADÊMICA EM UMA COMUNIDADE DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Dissertação 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 **Mestre em Letras**.

**Aprovado em 13 de dezembro de 2016:**



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



**Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM)**



**Regina Celi Mendes Pereira, Dra. (UFPB)**

## AGRADECIMENTOS

“(…) àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos (…)” (Efésios, 3:20).

À professora Désirée, minha orientadora, pela disponibilidade, confiança, generosidade e pelas orientações provocativas. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e experiência comigo.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Regina Celi, Francieli Pinton, Graciela Hendges, Sara Scotta Cabral e Patrícia Marcuzzo, pela leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições.

Aos meus pais Otávio (Paraíba) e Maria, pelas orações, pela constante torcida, por terem trabalhado incansavelmente e aberto mão de seus próprios sonhos para que eu e meu irmão pudéssemos estudar. À vocês, toda a minha admiração e amor. Ao meu irmão Paulo, o primeiro bacharel das famílias Garcia e Carvalho. Tua persistência e força de vontade me fizeram acreditar que poderia ir ainda mais longe.

Ao amor da minha vida, Mateus, pelo apoio manifestado nas mais diversas formas para que eu pudesse escrever esta dissertação. Teu exemplo de dedicação à pesquisa, ética e honestidade são inspiradores. *You are a gift from God.*

Aos membros do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação. Em particular à Fernanda e à Betyna, sempre dispostas a ajudar com dúvidas a respeito do mestrado. À Anelise Scherer e à Amy Pippi, pelas sugestões no texto de qualificação. À Helena Selbach, companheira de todas as horas, pelo empréstimo do gravador para que eu pudesse conduzir as entrevistas com qualidade, pela leitura atenta e minuciosa do texto, pelas discussões, por estar sempre pronta para um novo projeto. Agradeço também à Amanda Pretto, principalmente, pelo socorro com questões burocráticas.

Aos participantes da pesquisa: “Alice”, “Amanda”, “Ana”, “Augusta”, “Camila”, “Dani”, “Gabriela”, “Zizek”, “Inácio”, “Jairo”, “Joana”, “Josi”, “Larissa”, “Lidiane”, “Luisa”, “Maria”, “Mirela”, “Paula”, “Pedro”, “Sheila”, “Simone” e “Stella”, pelo seu tempo, boa vontade e confiança ao aceitar contribuir para a geração de dados desta pesquisa. Serei sempre grata pelo que aprendi com vocês.

À Universidade Federal de Santa Maria, especialmente, ao Programa de Pós-graduação em Letras e às professoras da Pós-Graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de docência no Programa Idiomas sem Fronteiras, por meio da qual foi possível custear meus estudos e estadia em Santa Maria.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **“EU ACHO QUE ESSE PAPO DEVERIA SER MAIS ABERTO”: DISCURSOS SOBRE AUTORIA ACADÊMICA EM UMA COMUNIDADE DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

AUTORA: Ana Paula Carvalho Schmidt  
ORIENTADORA: Désirée Motta-Roth

A autoria de trabalhos científicos tem gerado debate em diversas áreas do conhecimento. Seja pelo prestígio na carreira acadêmica ou pela pressão exercida por instituições de ensino e órgãos de fomento à pesquisa, a autoria e os temas a ela relacionados parecem ser um ponto de litígio no âmbito acadêmico. Como consequência, um grande volume de artigos sobre esse tema tem sido publicado. Entretanto, percebemos que a autoria acadêmica tem sido pouco explorada na comunidade de Letras, especialmente, sob o ponto de vista discente. Por esse motivo, baseadas na Análise Crítica do Discurso (ACD) (GEE, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), na teoria de aprendizagem situada de Participação Periférica Legítima (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) e na perspectiva de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), propomos uma pesquisa de perspectiva etnográfica (SAVILLE-TROIKE, 1989; HEATH; STREET, 2008). Por meio de entrevistas, objetivamos oferecer uma interpretação dos discursos sobre autoria acadêmica, especialmente buscando desvelar as tensões e relações de poder percebidos em uma comunidade de prática de pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos de uma universidade pública do sul do Brasil. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa se engajam, majoritariamente, em gêneros discursivos como artigo e resumo acadêmico, entretanto, a concepção de artigo para estudantes de graduação, pós-graduação e professores doutores parece não ser a mesma. É possível também perceber diferentes construções do que seja autoria e coautoria, apontando para maior ou menor consciência sobre essa questão. Argumentamos ainda que as práticas de autoria e coautoria acadêmica são marcadas por relações de poder e fortes tensões, conforme evidenciado no discurso dos estudantes de pós-graduação e apontamos que a questão precisa ser debatida abertamente nas disciplinas, nos grupos de pesquisa e nos eventos da área.

**Palavras-chave:** Participação Periférica Legítima. Letramentos Acadêmicos. Autoria acadêmica.

## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Linguistic Studies  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **“I THINK THIS CONVERSATION SHOULD BE MORE OPEN”: DISCOURSES ON ACADEMIC AUTHORSHIP IN A LINGUISTICS COMMUNITY**

AUTHOR: Ana Paula Carvalho Schmidt  
ADVISER: Désirée Motta-Roth

The authorship of scientific papers has been largely debated in many areas of knowledge. The search for prestige in the academic career and the pressure exerted by institutions and funding agencies are some of the causes of heated discussions in the academic field on authorship and themes related to it. As a result, a number of articles on this topic has been published. However, we noticed that academic authorship has been little explored in Linguistics, especially regarding the students' point of view. Therefore, based on Critical Discourse Analysis (CDA) (GEE, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), Legitimate Peripheral Participation learning theory (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) and the perspective of academic literacies (LEA; STREET, 1998), we aim to offer an interpretation of the discourse on academic authorship, especially in order to unveil power relations as perceived by graduate students in Linguistics in a public university in southern Brazil. An ethnographic perspective (SAVILLE-TROIKE, 1989; HEATH; STREET, 2008) was adopted to generate data. The results indicate that the participants are mainly engaged in genres such as article and abstract. However, the meaning attributed to articles seems to vary across the different levels of the professional career: undergraduate students, graduate students and professors. It is also possible to observe authorship and coauthorship practices being constructed in diverse ways, which indicates a lesser or greater degree of consciousness about this question. We argue that authorship and coauthorship practices are embedded in power relations and tensions as mapped in the graduate students' discourse. Finally, we suggest that the question of academic authorship should be more openly debated across the courses, research groups and in conferences in the area.

**Keywords:** Legitimate Peripheral Participation. Academic Literacies. Academic authorship.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perspectivas no ensino de escrita acadêmica .....	20
Figura 2 - Símbolos digitais para identificação da contribuição individual de pesquisadores	30
Figura 3 - Distribuição da produção escrita dos PQs em Linguística.....	71
Figura 4 - Gêneros de introduções acadêmicas.....	74
Figura 5 - O livro acadêmico e gêneros correlacionados .....	75



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões para análise e interpretação da linguagem em uso .....	22
Quadro 2 - Critérios para atribuição de autoria do ICMJE .....	29
Quadro 3 - Discursos sobre autoria acadêmica em Linguística Aplicada .....	40
Quadro 4 - Movimentos de aproximação com outra cultura .....	43
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa .....	50
Quadro 6 - Data e duração das entrevistas individuais .....	52
Quadro 7 - Questões sobre os gêneros da pós-graduação .....	53
Quadro 8 - Questões sobre a PPL dos participantes da pesquisa .....	53
Quadro 9 - Questões sobre a percepção de autoria e coautoria .....	54
Quadro 10 - Questões sobre práticas de publicação em coautoria na pós-graduação .....	54
Quadro 11 - Questões sobre critérios de atribuição de autoria .....	55
Quadro 12 - Questão sobre relações de poder nas práticas de autoria .....	55
Quadro 13 - Gêneros de leitura na pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos .....	60
Quadro 14 - Gêneros de escrita na pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos .....	61
Quadro 15 - Publicações de Textos em jornais de notícias/revistas e Outras produções bibliográficas na comunidade de Linguística .....	72
Quadro 16 - Tempo de participação no grupo de pesquisa .....	77
Quadro 17 - Práticas de orientação nos grupos de pesquisa .....	80

## SIGLAS

<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>ICMJE</b>	International Committee of Medical Journal Editors
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>IFE</b>	Inglês para Fins Específicos
<b>IFA</b>	Inglês para Fins Acadêmicos
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LD</b>	Livro didático
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPL</b>	Participação Periférica Legítima
<b>PQ</b>	Pesquisador bolsista em produtividade

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	111
---	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	18
1.1 APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA .....	18
1.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA .....	19
1.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	22
1.4 CONVERSAÇÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE AUTORIA ACADÊMICA .....	27
<b>1.4.1 Práticas de autoria nas Ciências da Saúde: um debate recorrente</b> .....	28
<b>1.4.2 Políticas internacionais de autoria científica, redes de colaboração e questões de gênero nas Ciências Sociais Aplicadas</b> .....	36
<b>1.4.3 Discursos sobre a autoria acadêmica nas Ciências da Linguagem</b> .....	40
<b>1.4.4 O árduo caminho da construção de autoria acadêmica</b> .....	45
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	49
2.1 PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DE PESQUISA .....	49
2.2 UNIVERSO DE ANÁLISE .....	50
2.3 GERAÇÃO DE DADOS E <i>CORPUS</i> .....	51
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	56
<b>3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	58
3.1 MAPA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DE UMA COMUNIDADE DE LETRAS/ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	59
3.2 PPL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	76
3.3 DISCURSOS SOBRE AUTORIA E COAUTORIA .....	82
3.4 RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE PODER NAS PRÁTICAS DE COAUTORIA.....	92
<b>3.4.1 <i>Publish or perish</i>: como este conceito é recontextualizado na pós-graduação?</b> 93	
<b>3.4.2 Tensões nas práticas de coautoria</b> .....	96
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	111



## INTRODUÇÃO

Na última década, a produtividade científica tem se tornado o principal indicador da qualidade do ensino superior, tanto em termos de reputação da instituição como do corpo docente. Nesse cenário, recursos de fomento à pesquisa, ascensão na carreira e reconhecimento dentro do campo de atuação são alguns dos fatores que têm motivado pesquisadores a produzir um número crescente de publicações científicas. Portanto, um aspecto relevante a ser debatido são as práticas de autoria acadêmica.

Autoria acadêmica, neste trabalho, é compreendida como “a prerrogativa do escritor de escolher o objetivo, o conteúdo, estilo e leitores do texto” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 333, com base em IVANIČ, 1998, p. 26, 219, 341). Seja pelo prestígio na carreira ou pela pressão exercida por instituições de ensino e órgãos de fomento à pesquisa, a autoria tem sido objeto de questionamento nas diversas áreas de produção do conhecimento. Os debates têm se centrado, especialmente, no que diz respeito a critérios de atribuição de autoria (CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; GARCIA et al., 2010; GRIEGER, 2005; MONTEIRO et al., 2004; PETROIANU, 2002; WITTER, 2010), em uma tentativa de minimizar as tensões que surgem a respeito dessa questão durante a preparação de um manuscrito para publicação.

Embora não exista uma abordagem unificada ou válida para todas as áreas do conhecimento, algumas medidas têm sido tomadas com o objetivo de prevenir e punir problemas dessa natureza no meio acadêmico. Por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) tem promovido iniciativas em relação à má conduta científica. Além de publicar o Código de Boas Práticas Científicas em 2011 (FAPESP, 2016), essa instituição também relatou e puniu, em 2012 e 2013, cinco casos de pesquisadores que cometeram plágio e falsa coautoria (FAPESP, 2016).

O debate sobre disputas em torno da atribuição de autoria vem recebendo destaque em publicações das Ciências da Saúde (CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; GARCIA et al., 2010; JOHNSON; HORN, 2010; KORNHABER; McLEAN; BABER, 2015; LEO; LACASSE; CIMINO, 2011; MONTEIRO et al., 2004, PETROIANU, 2002; POLLOCK; EWER, 2010); entretanto, como já alertava Paiva, em 2005, “é surpreendente verificar que (...) a questão da ética tenha recebido muito

pouco espaço na literatura” (PAIVA, 2005, p. 43) em áreas como Letras/Linguística Aplicada. Quase uma década após a publicação do artigo de Paiva, um levantamento preliminar da literatura sobre ética e autoria em periódicos qualificados de nossa área (SCHMIDT; MOTTA-ROTH, 2014) sugere que a situação pouco se alterou. Nessa área, vemos que há uma grande preocupação nas discussões sobre autoria com relação às implicações das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação nas práticas de produção textual no contexto universitário (ARAÚJO; DIEB, 2013; FLOWERDEW; LI, 2007; OLIVEIRA, 2011; RINCK; MANSOUR, 2013; ZART; FRAGA, 2013), enfocando temáticas como a multiplicidade de vozes em *blogs* de divulgação científica (OLIVEIRA, 2011), *blogs* de política (ROMÃO, 2006), *wikis*<sup>1</sup> e redes sociais (WARSCHAUER; GRIMES, 2008). Entretanto, a discussão sobre ética parece ser ainda incipiente.

Em uma área como Letras/Linguística Aplicada, portanto, tornam-se pertinentes investigações sobre a construção e atribuição de autoria de textos em gêneros acadêmicos para publicação. Além disso, verificamos que a literatura sobre autoria acadêmica em outras áreas do conhecimento tem abordado essa questão majoritariamente do ponto de vista de pesquisadores renomados, o que nos motivou a focar nossas lentes na perspectiva discente de autoria, isto é, segundo o discurso do pesquisador em formação, que parece pouco explorada.

Outro aspecto que nos interessa nas práticas de autoria acadêmica é o processo de escrita em conjunto. O conceito de colaboração no âmbito acadêmico é amplo e “não existe um consenso (...) sobre como considerar o auxílio prestado por outra pessoa. Essa é uma avaliação que pode variar muito de acordo com a área do conhecimento” (VANZ; STUMPF, 2010, p. 44). A escrita colaborativa pode envolver estudantes e seus pares, orientador e orientandos, ou ainda professores/pesquisadores mais experientes, de uma mesma instituição ou de instituições diferentes. Dentre as motivações para a colaboração científica, Targino (2011, p. 28) aponta que, no caso de orientador e orientando, por exemplo, pode haver uma tendência de publicações em conjunto durante os estudos de pós-graduação, que é justificada por ser a fase de formação de pesquisadores novatos uma etapa “de iniciação no universo da pesquisa e produção intelectual (...) um

---

<sup>1</sup> Páginas na internet cujo conteúdo pode ser editado por qualquer usuário.

período de tensão, expectativas e temor”<sup>23</sup>. Por outro lado, a colaboração entre professores/pesquisadores mais experientes pode ocorrer “por conta da avaliação à qual [o professor pesquisador] é submetido e para concorrer ao financiamento de projetos de pesquisa (...)” (SILVA; MATHEUS; PARREIRAS, F.; PARREIRAS, T., 2006, p. 186), ou ainda, no caso das redes de colaboração, a fim de “(...) colocar diferentes autores, institutos e instituições em contato para enfrentar grandes problemas” (GARCIA et al., 2010, p. 561) da ciência.

Contudo, uma outra faceta da colaboração científica são as relações de poder e identidade (FISCHER, 2007; LEA; STREET, 1998) que constituem essa prática, tendo em vista que um trabalho colaborativo envolve atores com diferentes dimensões de conhecimento e tempo de atividade (do bolsista de iniciação científica ao líder de grupo de pesquisa). Nesse sentido, a perspectiva de letramentos acadêmicos<sup>4</sup> (LEA; STREET, 1998) nos auxilia na discussão dessas questões. Essa perspectiva aborda a produção textual acadêmica como uma prática social contextualizada, envolvendo não somente a escrita de textos, mas também a perspectiva dos participantes sobre esses textos e práticas (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11). A partir dessa visada, torna-se possível explorar como se dão essas relações de escrita conjunta na comunidade de Letras/Estudos Linguísticos que nos propomos a investigar. Essa perspectiva será comentada com mais detalhe em nossa seção de fundamentação teórica.

A presente investigação se insere na linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), associada ao Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GRPesq/CNPq) *Linguagem como prática social*. É parte das pesquisas conduzidas no projeto guarda-chuva *Letramento*

---

<sup>2</sup> Todas as traduções de trechos de obras em línguas adicionais presentes em citações nesta dissertação são de nossa responsabilidade.

<sup>3</sup> No original: “(...) la fase de iniciación en el universo de la investigación y de la producción intelectual representa un período de tensión, expectativas y temor”.

<sup>4</sup> Nesse trabalho, consideramos letramento acadêmico e letramento científico como termos sinônimos, “uma vez que o contexto acadêmico dos laboratórios de pesquisa e ensino de qualquer área na universidade deve ser visto como o espaço por definição de produção de conhecimento (ciência) por professores e estudantes de graduação e pós-graduação” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 2-3).



*acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento*<sup>5</sup> (MOTTA-ROTH, 2013a), cujos objetivos específicos incluem

Verificar como se dá a prática de autoria em cada uma das áreas estudadas por meio da identificação dos gêneros discursivos mais relevantes, a forma de autoria (individual ou coautoria), a função de cada autor na comunidade (pesquisador sênior x estudante de pós-graduação), a ordem em que os nomes aparecem em relação às funções identificadas (...) (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 11).

Assim, de forma a contribuir com as pesquisas em andamento no projeto guarda-chuva e com base em publicações prévias sobre autoria conduzidas no âmbito do projeto guarda-chuva (MOTTA-ROTH, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2016; SCHMIDT; MOTTA-ROTH, 2014a, 2014b), buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

a) O que os membros da comunidade de Estudos Linguísticos precisam escrever?

b) Em que medida os participantes da pesquisa se envolvem com as práticas sociais da comunidade de pós-graduação da qual eles participam?

c) Quais as percepções desses estudantes sobre autoria e coautoria?

d) É possível mapear uma tendência para a escrita individual ou colaborativa?

e) Como ocorre a atribuição de autoria e que tipo de contribuição constitui autoria?

f) Há conflitos/tensões nas práticas de autoria dessa comunidade?

Ao endereçar essas questões, tencionamos atingir o objetivo geral desta dissertação, que é oferecer uma interpretação dos discursos sobre autoria acadêmica, de estudantes de uma comunidade de Letras/Estudos Linguísticos. Especificamente, buscamos desvelar as tensões e relações de poder nas práticas de escrita acadêmica nessa comunidade. Para efetuar o recorte de dados, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar os gêneros em que esses estudantes se engajam;

b) verificar em quais práticas sociais do contexto de pós-graduação eles se envolvem, a fim de mapear seu nível de participação na comunidade;

c) evidenciar as percepções desses estudantes sobre autoria e coautoria;

---

<sup>5</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria sob o nº no CAAEE: 21033613.2.0000.5346.

d) pontuar se os participantes reportam práticas de escrita conjunta ou ausência dela;

e) traçar um perfil dos critérios para atribuição de autoria em trabalhos científicos nessa comunidade;

f) explicitar possíveis conflitos decorrentes das práticas de autoria nessa comunidade.

O restante desta dissertação está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as abordagens que embasam nossa visão de discurso (Análise Crítica do Discurso), aprendizagem (Participação Periférica Legítima) e ensino de escrita acadêmica (letramentos acadêmicos) e que subsidiam nossa análise. Trazemos também, nesse capítulo, as Conversações correntes sobre autoria acadêmica e os temas a ela relacionados em diferentes áreas de produção do conhecimento. No capítulo 2, detalhamos o enfoque metodológico adotado em nossa pesquisa: a perspectiva etnográfica, a composição de nosso universo de análise, a descrição do *corpus* e os procedimentos de geração de dados. No capítulo 3, analisamos e discutimos um recorte de dados a partir de entrevistas individuais conduzidas com os participantes da pesquisa. Por fim, no capítulo 4, refletimos sobre o percurso trilhado ao longo do desenvolvimento dessa investigação e apontamos questões que carecem de mais detalhamento em pesquisas futuras.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste primeiro capítulo, apresentamos os principais pressupostos teórico-metodológicos que embasam a análise e discussão dos dados. Na primeira seção, apresentamos conceitos chave na teoria de aprendizagem proposta por Lave e Wenger (1991). Em seguida (Seção 1.2), apontamos as três perspectivas por meio das quais o ensino de escrita acadêmica tem sido abordado, com ênfase na de letramentos acadêmicos. Na terceira seção, revisamos os princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD). Encerramos o capítulo com uma revisão da literatura recente sobre autoria acadêmica em uma variedade de áreas do conhecimento a fim de situar nossa pesquisa nessas discussões.

### 1.1 APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA

Em *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Lave e Wenger (1991) apresentam uma proposta para entender como a aprendizagem se desenvolve a partir de uma perspectiva sociológica. Segundo essa proposta, é por meio da participação no sistema de atividades<sup>6</sup> socioculturais de uma comunidade profissional de prática que membros novatos se deslocam em um movimento de atuação cada vez mais protagonista nesse sistema. A participação desses membros novatos, no início, é considerada periférica, em razão das diversas formas que podem ser “mais ou menos engajadas de se localizar nos campos de participação definidos por uma comunidade” (LAVE; WENGER, 1991, p. 36). À medida que eles se envolvem em um número crescente de atividades e são aceitos como potenciais membros da comunidade, sua participação se torna legítima e parte constitutiva de suas identidades, gerando um senso de pertencimento. Além disso, os autores argumentam que a participação nas práticas da comunidade deve ser oportunizada a esses novos membros, a princípio em um nível limitado de responsabilidade, seguindo em uma trajetória direcionada à participação completa (LAVE; WENGER,

---

<sup>6</sup> Russel (1997, p. 4) define sistema de atividades como “qualquer interação humana continuada dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”. No original: “An activity system is any ongoing, object-directed, historically-conditioned, dialectically-structured, tool-mediated human interaction”.

1991, p. 110). Esses aspectos fazem parte do que os autores nomeiam *participação periférica legítima*.

Elemento central nessa teoria de aprendizagem é o conceito de comunidades de prática (*Communities of Practice - CoP*). As comunidades de prática são definidas por Wenger (1998, p. 45) como um tipo de comunidade que se estabelece ao longo do tempo pelo agrupamento de membros que compartilhem os mesmos objetivos. Nesses agrupamentos, são as relações de compromisso mútuo, as negociações conjuntas para realizar um empreendimento e o repertório de recursos compartilhados que engendram a coesão da comunidade.

Neste trabalho, situamos os conceitos de comunidades de prática e Participação Periférica Legítima no ensino superior devido ao nosso pressuposto de que, além da interação em sala de aula, o desenvolvimento de letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, de autoria, depende da participação legítima e efetiva em uma dada comunidade de prática (MOTTA-ROTH, 2013). Ao direcionarmos nosso olhar para o discurso da comunidade de prática de Estudos Linguísticos que iremos considerar nesse estudo, entendemos que suas práticas não se constituem somente daquilo que verbalizam. Por isso, atentamos também para possíveis convenções tácitas, percepções específicas e visões de mundo compartilhadas, alguns dos elementos apontados por Wenger (1998, p. 47) como integrantes do conceito de prática.

Na seção seguinte, apresentamos três perspectivas por meio das quais a escrita acadêmica tem sido abordada, com ênfase na perspectiva de escrita acadêmica como prática social.

## 1.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA

O acesso à educação superior vem sendo ampliado consideravelmente no Brasil na última década. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que o número de matrículas no ensino superior duplicou no período de 2002 a 2012 (BRASIL, 2012). Entretanto, a expansão do ensino superior fez emergir as dificuldades existentes na transição entre as práticas sociais que constituem o ensino básico e aquelas do contexto

acadêmico, como por exemplo, a demanda de produção de textos em gêneros discursivos diferentes daqueles produzidos durante o ensino médio.

Tal situação não se restringe ao contexto brasileiro. Na década de 1990, Lea e Street (1998) denunciavam a queixa dos docentes na Inglaterra sobre a decadência no padrão da produção textual no ensino superior. Em vista disso, os autores conduziram um estudo de caso, em duas universidades, para identificar e evidenciar as diferentes expectativas de professores e estudantes em relação à escrita. Nesse trabalho, os autores apresentam três perspectivas que parecem caracterizar o ensino de escrita acadêmica: 1) habilidades de estudo, 2) socialização acadêmica, e 3) letramentos acadêmicos (Figura 1).



Figura 1 - Perspectivas no ensino de escrita acadêmica, com base em Lea e Street (1998). (Fonte: elaboração própria)

Na perspectiva de habilidades de estudo, o sucesso na produção escrita é alcançado por meio da aprendizagem de habilidades gerais, consideradas transferíveis de um contexto para outro, sem levar em consideração as peculiaridades e atividades de cada área do conhecimento. A influência dessa perspectiva nas práticas de escrita acadêmica é endossada, por exemplo, pela inclusão de listas de habilidades gerais no currículo de universidades na Austrália e Inglaterra, em resposta às queixas de que os concluintes do doutorado não estão suficientemente preparados para o mercado de trabalho (BASTALICH; BEHREND; BLOOMFIELD, 2014, p. 373). Outro exemplo é encontrado em materiais didáticos

para o ensino de língua inglesa, da coleção *Skillful*, da editora Macmillan (BOYLE; KISSLINGER; ZEMACH, 2013). Ao final de cada unidade, encontra-se uma seção intitulada *Study Skills*. Nessa seção, há uma proposta de atividade para que o professor discuta habilidades como tomar notas, revisar anotações de aula e estudar de forma independente. Esse tipo de habilidade é eficaz em qualquer disciplina; entretanto, é imprescindível lembrar que cada área de produção do conhecimento tem sua maneira própria de funcionamento, com suas atividades e convenções.

A perspectiva de socialização acadêmica, por sua vez, envolve aspectos como entender a dinâmica das práticas discursivas próprias da academia, compreender o que engloba ser um estudante de graduação ou pós-graduação e considerar quais convenções regram a leitura e escrita em cada campo de atuação. Segundo Lea e Street (1998), na perspectiva de socialização acadêmica, a tarefa do tutor/orientador é introduzir o estudante na cultura da academia. Na prática, essa socialização ocorre no contato com os pares e também com os professores das disciplinas e orientadores de grupos de pesquisa. Nesse sentido, Casanave (2002, p. 2) afirma que “escrever na universidade consiste em práticas baseadas em regras e estratégias”<sup>7</sup>. Para tornar-se membro atuante nesse meio, de acordo com a perspectiva de socialização acadêmica, é preciso conhecer essas regras e estratégias e colocá-las em prática.

A perspectiva de letramentos acadêmicos é definida por Lea e Street (1998) como as diferentes maneiras com que cada área do conhecimento se relaciona com o processo de produção, distribuição e consumo de textos dentro de um contexto institucional. De acordo com Lillis e Scott (2007), essa perspectiva se volta mais para a prática e menos para o texto como objeto de estudo, o que possibilita desvelar “o impacto das relações de poder”, “a controversa natureza das convenções” e “a centralidade da identidade”<sup>8</sup> na escrita acadêmica (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 12).

Dentro deste referencial teórico, leitura e escrita possuem sentido quando consideradas como parte de um contexto de práticas sociais e culturais (GEE, 1999, p. 180). Bazerman e Prior (2003) enfatizam a importância do contexto cultural para entender o processo de escrita. Os autores argumentam que é necessário analisar

---

<sup>7</sup> No original: “(...) academic writing consists of rule- and strategy-based practices (...)”.

<sup>8</sup> No original: “(...) the impact of power relations (...) the contested nature of academic writing conventions (...) the centrality of identity and identification in academic writing (...)”.

as práticas de produção textual, seus significados e funções como elementos dinâmicos de contextos culturais específicos (BAZERMAN e PRIOR, 2003, p. 2) ou comunidades de prática. Dessa forma, neste trabalho, recorreremos aos letramentos acadêmicos, pois essa perspectiva nos possibilita investigar a escrita acadêmica (individual e colaborativa) como uma prática social situada, em um contexto institucional (LEA; STREET, 1998). Com esse enfoque, buscamos também desvelar questões de distribuição de poder, nas práticas de escrita, sob o ponto de vista de estudantes de pós-graduação, na interação com os membros da comunidade de Letras/Estudos Linguísticos da qual participam.

Para tanto, faz-se necessária a análise linguística do discurso desses estudantes, a qual empreendemos por meio das ferramentas analíticas da Análise Crítica do Discurso, referencial analítico para o qual nos voltamos na próxima seção.

### 1.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A linguagem, para a Análise Crítica do Discurso (ACD), é parte constitutiva das atividades ou práticas sociais em que as pessoas se engajam ao conduzir a vida em sociedade (MEURER, 2004, p. 138). Nessa perspectiva, Meurer nos lembra que “muitas relações entre linguagem e estruturas sociais são opacas, pouco visíveis” (2005, p. 90), portanto, a ACD nos possibilita desnaturalizar o conceito de autoria na academia. A autoria acadêmica, vista como uma prática social, articula formas específicas de utilização da linguagem associadas a elementos sociais não discursivos, por exemplo, as relações sociais, crenças, ideologias e atividades no mundo material (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Para Gee (1999, p. 10), essa articulação da linguagem com elementos não discursivos, que ele nomeia linguagem em ação, contribui para o processo de construção de atividades, identidades e instituições. Nesse sentido, sugere sete questões (Quadro 1) para guiar a análise e interpretação da linguagem em uso.

Quadro 1 - Questões para análise e interpretação da linguagem em uso

<p>1) Como a linguagem está sendo usada para tornar certas coisas significantes ou não e de que maneira?</p>
--

Quadro 1 - Questões para análise e interpretação da linguagem em uso

(conclusão)
<p>2) Que atividade (s) está (ão) sendo realizada (s) por meio da linguagem?</p> <p>3) Que identidade (s) está (ão) sendo assumida (s) por meio da linguagem?</p> <p>4) Que tipo de relação ou relações se busca estabelecer com os outros por meio da linguagem?</p> <p>5) Que perspectiva sobre os bens sociais a linguagem está comunicando?</p> <p>6) Como a linguagem conecta ou desconecta coisas; como ela torna uma coisa relevante ou irrelevante em relação a outra?</p> <p>7) Como a linguagem privilegia ou desprivilegia sistemas específicos de signos ou diferentes modos de conhecimento e crença?</p>

Fonte: Gee (1999, p. 11)

Dentre essas questões, destacamos quatro que serão utilizadas como recurso analítico nesse estudo. Primeiramente, a terceira questão “*que identidade (s) está (ão) sendo assumida (s) por meio da linguagem?*”, orienta-nos na identificação de qual das múltiplas identidades que constituem um indivíduo está sendo evidenciada ou assumida na interação, por exemplo, em nossa entrevista, quando o entrevistado busca assumir uma identidade de pessoa responsável e ética ao escrever em coautoria, por meio de suas escolhas lexicais durante nossa conversa. A seguir, a quarta questão, diz respeito às relações estabelecidas entre o falante/escritor e aquele (s) a quem ele se refere em seu discurso. A pergunta a ser feita aqui é “*que tipo de relação ou relações se busca estabelecer com os outros por meio da linguagem?*”. É uma relação de exclusão ou inclusão na comunidade? De distância ou proximidade? De reverência ou irreverência? A quinta questão é orientada para a maneira que “os bens sociais são pensados, discutidos e distribuídos na sociedade”<sup>9</sup> (GEE, 1999, p. 2). E por bens sociais, o autor define que são “qualquer coisa que um grupo de pessoas acredita que seja uma fonte de poder, status, significância ou valor”<sup>10</sup> (GEE, 1999, p. 2) que, no contexto acadêmico, podem ser pensados em termos de “poder, status, conhecimento valorizado”<sup>11</sup> (GEE, 1999, p. 84). Nesse sentido, a questão a ser perguntada é “*que perspectiva sobre os bens sociais a*

<sup>9</sup> No original: “(...) how *social goods* are thought about, argued over, and distributed in society”.

<sup>10</sup> No original: “(...) anything that a group of people believes to be a source of power, status, value, or worth (...)”.

<sup>11</sup> No original: “(...) power, status, or valued knowledge (...)”.



*linguagem está comunicando?*”. Para auxiliar na resposta, podemos ainda questionar o que é tido como “certo”, “bom”, “correto”, “adequado”, “de valor”, “como as coisas são”, “como as coisas deveriam ser”, “assim como eu ou diferente de mim” (GEE, 1999, p. 2). A sexta questão “*como a linguagem conecta ou desconecta coisas; como ela torna uma coisa relevante ou irrelevante em relação a outra?*” se refere a como ideias são conectadas no discurso e os níveis de relevância atribuídos a certas coisas. Por exemplo, ao reportar a experiência de escrita acadêmica em coautoria, como uso a linguagem para fazer menção à participação dos coautores no processo de escrita para publicação? De que maneiras as diferentes contribuições ou falta de engajamento dos participantes podem ser realçados por meio da linguagem?

A ACD leva em consideração o aporte sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), devido ao seu enfoque voltado para “as relações entre linguagem e outros elementos e aspectos da vida social”<sup>12</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). O uso dessa teoria linguística possibilita o parcelamento da linguagem a fim de identificarmos elementos léxico-gramaticais utilizados na construção de sentido nas entrevistas que constituem o *corpus* desta dissertação. De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), nossas escolhas ao usar a linguagem em sociedade constituem diferentes funções (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 15; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Essas funções podem ser descritas como “lentes complementares para a interpretação da linguagem em uso”<sup>13</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7), que revelam ao linguista diferentes aspectos de um mesmo enunciado. A primeira delas, a metafunção ideacional, constrói sentido a partir de nossas experiências, enfocando “nas sequências de atividades, nas pessoas e coisas envolvidas nelas, nos lugares e qualidades associados a elas, e como esses elementos são construídos e se relacionam uns aos outros”<sup>14</sup> (MARTIN; ROSE, 2007, p. 73)<sup>15</sup>. A segunda, a metafunção interpessoal, possibilita descrever e analisar os papéis que os interlocutores assumem e designam uns aos outros nas relações de troca, ao dar ou demandar bens e serviços ou informações; por fim, a

<sup>12</sup> No original: “(...) the relationship between language and other elements and aspects of social life (...)”.

<sup>13</sup> No original: “(...) complementary lenses for interpreting language in use”.

<sup>14</sup> No original: “(...) sequences of activities, the people and things involved in them, and their associated places and qualities and on how these elements are built up and related to each other (...)”.

<sup>15</sup> Martin e Rose (2003, p. 73) referem-se a essa função como “ideação”.

metafunção textual engloba aspectos de construção textual, como sequência, organização e coesão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

Para o presente estudo, interessam-nos duas metafunções: ideacional e interpessoal. A primeira, realizada pelo sistema de transitividade, será utilizada para a análise dos participantes (grupo nominal), processos (grupo verbal) e circunstâncias (sintagmas adverbiais ou preposicionais) das orações que compõem os excertos selecionados para exemplificação dos resultados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 222). Essa análise nos indicará “quem fez o quê a quem em que circunstâncias” (GOUVEIA, 2009, p. 30), o que pode nos ajudar a mapear a experiência dos estudantes de pós-graduação em práticas de coautoria, por exemplo. Para identificar como os estudantes se sentem e se posicionam em relação a essa experiência, ancoramos nossa análise no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), na metafunção interpessoal. De acordo com Martin e White (2005, p. 7), os recursos interpessoais indicam “como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que tentam compartilhar”<sup>16</sup>. Esse sistema se subdivide em três subsistemas: a) Atitude, b) Engajamento e c) Gradação. O subsistema de Atitude está ligado aos sentimentos, sejam eles positivos ou negativos (Afeto), a julgamentos (Julgamento) e ao valor que damos às coisas (Apreciação) (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). O exemplo abaixo é oriundo do *corpus* e tem a função de ilustrar um elemento léxico-gramatical que denota o sentimento do entrevistado.

<b>Exemplo 1</b>	Aí já vai de... de ser um desabafo meu, né? Mas eu vejo muito isso. Na pós-graduação, sabe? E é uma coisa que eu estou bem <u>triste</u> . Hoje até estava falando isso com uma amiga, né? Essa coisa de... parece que um quer pegar mais que o outro, né? (...) e até mesmo a questão de eventos, assim, sabe? Tipo, quando [tu] vê, já aconteceu, né? A gente nem vê. As pessoas não se comunicam, não... parece que não pode.	Inácio - 1M
------------------	--	-------------

Nesse excerto, Inácio constrói um discurso negativo, de tristeza, em relação às interações com os pares na pós-graduação. A queixa de Inácio se refere a um comportamento individualista e competitivo, que o decepciona, pois contraria suas expectativas sobre a comunidade de Letras/Estudos Linguísticos como um lugar de interação e partilha de informações.

<sup>16</sup> No original: “(...) how people are interacting, including the feelings they try to share”.

O subsistema de Engajamento está ligado ao diálogo que o falante/escritor estabelece com outras visões “que foram ditas/escritas anteriormente”<sup>17</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92). Em nosso caso, o foco está em como os estudantes de pós-graduação se posicionam em relação aos discursos sobre práticas de escrita acadêmica, especificamente em torno de temas como produtividade, autoria e coautoria. No exemplo 2, Joana insere e rejeita (concessão expressa por *embora*) a proposição de seu orientador (Dizente) em seu discurso. O processo mental “considero” introduz o posicionamento de Joana em relação aos comentários e sugestões de seu orientador. O discurso dessa estudante marca que o aval de seu orientador é fundamental em seu processo de escrita acadêmica.

<b>Exemplo 2</b>	Embora, muitas vezes, quando vem observação, o orientador diz: " <u>É tua opção. Tu quer deixar, deixa. Tu quer tirar, tira</u> ". Mas, a gente faz uma... eu conside...eu considero importante as contribuições e os apontamentos do orientador.	Joana - 2D
------------------	---	------------

O subsistema de Gradação nos direciona para o grau de intensidade de uma avaliação em um enunciado, em termos de positividade ou negatividade (MARTIN; WHITE, 2005, p. 135). Em nossa análise, os recursos desse subsistema podem ser úteis para identificarmos a avaliação de situações, envolvendo práticas de autoria e coautoria, como significativamente problemáticas. No exemplo 3, há duas situações onde ocorre a avaliação por meio de gradação. Primeiramente, ocorre uma avaliação de intensificação (*muito*) associada a uma qualidade (*delicado*). Em segundo lugar, ocorre uma avaliação de quantificação (*muita*) associada ao participante de oração (*gente*).

<b>Exemplo 3</b>	“Ai, eu preciso porque eu vou qualificar agora”, sabe? Isso é <u>muito</u> delicado, <u>muita</u> gente faz isso.	Luísa - 2D
------------------	---	------------

No exemplo citado, Luísa se posiciona a respeito da inclusão de um colega e consequente atribuição de autoria porque ele necessita de uma publicação para o exame de qualificação de dissertação ou tese. Ela cita o discurso de uma voz externa, não identificada, que parece ser uma generalização da justificativa

<sup>17</sup> No original: “(...) what has been said/written before (...)”.

apresentada por aqueles que desejam fazer parte da lista de autores para o cumprimento de um requisito do programa de pós-graduação. O item lexical *muita* sinaliza a intensificação no discurso de Luísa com relação ao número de pessoas que realizam essa prática.

Feitas nossas considerações teórico-metodológicas, argumentamos, na seção seguinte, que os debates sobre autoria acadêmica precisam ser ampliados em algumas áreas do conhecimento, incluindo Letras/Linguística Aplicada.

#### 1.4 CONVERSAÇÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE AUTORIA ACADÊMICA

O termo Conversações, com “c” maiúsculo, proposto por Gee (1999, p. 21), se refere a temas e debates que têm sido o foco de muita discussão durante um significativo período de tempo em um grupo social específico ou na sociedade em geral. Para Gee (1999, p. 22), conhecer as Conversações ao nosso redor nos possibilita conhecer os diversos pontos de vista em uma discussão e identificar o perfil de quem se alinha com uma visão ou outra sobre o mesmo tema.

Esse termo é recontextualizado no projeto guarda-chuva para nos referirmos a discussões teóricas recentes na literatura de um dado campo do conhecimento sobre um tópico específico. Nesta seção, apresentamos as Conversações sobre autoria acadêmica em campos do conhecimento específicos, em artigos publicados em periódicos *Qualis* A1, segundo classificação da CAPES. Esses artigos foram publicados em periódicos nas áreas de Ciências da Saúde (Enfermagem, Medicina, Odontologia, e Nutrição), Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Arquitetura, Direito, Economia, Serviço Social e Turismo) e Ciências da Linguagem.

Um total de 35 artigos, publicados no período de 2010 a 2015, são revisados a seguir, no intuito de obtermos as seguintes informações: 1) autor, 2) ano de publicação, 3) objetivo do trabalho, 4) método e 5) principais resultados. Com essa revisão, buscamos apresentar um panorama interdisciplinar de como esse tema tem sido abordado em diferentes áreas do conhecimento. Nossa discussão está dividida em quatro subseções organizadas por área do conhecimento, com exceção da subseção 1.4.4: 1) Ciências da Saúde, 2) Ciências Sociais Aplicadas, 3) Ciências da Linguagem e 4) estudos voltados para a autoria acadêmica discente.

### 1.4.1 Práticas de autoria nas Ciências da Saúde: um debate recorrente

Nas Ciências da Saúde, especificamente em Medicina, a autoria fantasma tem sido uma preocupação contínua (POLLOCK; EWER, 2010). A autoria fantasma tem sido definida como a não inclusão do nome de alguém, na lista de autores, que tenha contribuído significativamente para o processo de elaboração de um manuscrito (CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007). Para Garcia et al. (2010), geralmente, os profissionais responsáveis pelos dados estatísticos são os excluídos. Há também casos em que a autoria fantasma pode ocorrer com a finalidade de mascarar interesses comerciais de divulgação de um produto. Por exemplo, quando uma indústria farmacêutica contribui no processo de escrita para publicação sem que seu nome conste na lista de afiliação dos autores (JOHNSON; HORN, 2010; LEO; LACASSE; CIMINO, 2011). Nesse sentido

(...) poucos tópicos provocam debate mais acalorado do que as interações entre médicos e as indústrias farmacêutica, biotecnológica e de dispositivos médicos, bem como os inevitáveis potenciais conflitos de interesse que surgem (JOHNSON; HORN, 2010, p. 1281)<sup>18</sup>.

Tais conflitos de interesse podem se tornar ainda mais evidentes no momento em que a autoria de uma publicação científica é atribuída a pesquisadores renomados, sem que se explicitem os seus vínculos com as indústrias, disfarçando possíveis interesses comerciais na produção do artigo (MATHESON, 2011, p. 2). Rose, Krzyzanowska e Joffe (2010) analisam a questão de conflito de interesse em mais de 200 estudos clínicos de câncer publicados no *Journal of Clinical Oncology*. Os resultados sugerem que

(...) autores que desempenharam papéis centrais em estudos oncológicos, definidos como envolvimento na concepção, desenho, análise e interpretação dos dados ou escrita do manuscrito, eram mais propensos a ter vínculos financeiros com a indústria do que aqueles que desempenharam um papel menor (JOHNSON; HORN, 2010, p. 1281)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> No original: "(...) few topics incite more passionate debate than that of physicians' interactions with the pharmaceutical, biotechnology, and medical device industries and the inevitable potential conflicts of interest (COI) that arise".

<sup>19</sup> No original: "(...) authors who played 'key scientific roles' in oncology trials, defined as involvement in conception and design, analysis and interpretation, or manuscript writing, were more likely to have financial ties to industry than those who played a lesser role".

Portanto, o debate sobre conflitos de interesse em pesquisa remete à própria atribuição de autoria dentro da área médica. Muitos periódicos dessa área utilizam os critérios de autoria do Comitê Internacional de Editores de Periódicos Médicos (ICMJE) (Quadro 2).

#### Quadro 2 - Critérios para atribuição de autoria do ICMJE

- 1) contribuição substancial para a concepção ou desenho do trabalho, ou ainda aquisição, análise ou interpretação dos dados;
- 2) esboço do trabalho ou revisão crítica de importante conteúdo intelectual;
- 3) aprovação da versão final a ser publicada;
- 4) um acordo de responsabilidade por todos os aspectos do trabalho, ao assegurar que questões relacionadas a precisão ou integridade de qualquer parte do trabalho são adequadamente investigadas e resolvidas.

Fonte: Comitê Internacional de Editores de Periódicos Médicos<sup>20</sup>

Entretanto, seus critérios, considerados generalistas, abrem espaço para críticas e sugestões de revisão. Dentre as críticas, um estudo no campo da Pesquisa Operacional aponta que os critérios do ICMJE não contemplam todos os envolvidos na pesquisa (ZACHARIAH et al., 2013). Nesse estudo, os autores defendem que a atribuição de crédito seja estendida para além da academia, pois as pesquisas desenvolvidas nessa área envolvem agentes governamentais, em países em desenvolvimento, com o propósito de influenciar políticas públicas que busquem a melhoria de sistemas de saúde.

No intuito de resolver esses dilemas de atribuição de autoria, os pesquisadores sugerem a inclusão de representantes governamentais na lista de autores. Essa inclusão é justificada pela participação protagonista desses agentes públicos no estabelecimento dos objetivos e planejamento da pesquisa, pois eles podem antecipar possíveis restrições, bem como avaliar a aplicabilidade dos resultados. A fim de exemplificar a eficácia da participação dos agentes governamentais e, conseqüentemente, justificar a atribuição de crédito a eles, os

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>>. Acesso em 22 jun. 2016.

autores citam uma pesquisa desenvolvida nos presídios do Malawi para o controle de tuberculose (HARRIES et al., 2011). Nessa pesquisa, a colaboração das autoridades penitenciárias e do Ministério da Saúde é reportada como central tanto durante a investigação como na fase de implementação.

Dentre as sugestões de melhoria aos critérios do ICMJE, destaca-se Matheson (2011), que propõe ações pontuais a fim de reduzir a autoria fantasma: a) listar como autor a pessoa ou entidade correspondente a cada contribuição, b) especificar, quando uma indústria patrocina uma publicação científica, quem planejou e escreveu o artigo, que produtos apoia e como foi financiado, c) as indústrias devem fornecer aos pesquisadores total e permanente acesso aos dados.

Outra sugestão resulta de uma iniciativa de pesquisadores da Universidade Harvard, de um grupo de editores de periódicos e da Fundação Wellcome Trust, que propõe um conjunto de taxonomias digitais com 14 símbolos coloridos (ALLEN et al., 2014). A função desses símbolos é identificar os diferentes tipos de contribuição de cada autor em uma publicação científica e disponibilizar esse tipo de informação para os leitores na versão digital do artigo. Por exemplo, um pesquisador que tenha fornecido instrumentos para a realização da pesquisa será identificado na lista de autores por um símbolo colorido que aponta qual papel foi desempenhado no desenvolvimento da pesquisa. A Figura 2 ilustra como a contribuição de cada autor é padronizada por meio desses símbolos:



Figura 2 - Símbolos digitais para identificação da contribuição individual de pesquisadores. (Fonte: Nature)

Essas taxonomias, em processo de ampliação, estão sendo testadas por duas editoras na área de Biomedicina (CHAWLA, 2015). Iniciativas como essa representam um avanço na construção de critérios para que a autoria científica seja atribuída a quem, de fato, contribuiu no processo de preparação de um manuscrito a ser publicado.

Similarmente, o grupo Nature tem adotado uma política editorial que busca mensurar a contribuição individual de cada autor. Para isso, é necessário que, ao submeter um artigo para um dos periódicos deste grupo, os autores enviem uma declaração, detalhando as atividades que cada pesquisador realizou (NATURE, 2016). Além disso, os autores também devem enviar uma declaração que especifique a existência ou não de possíveis conflitos de interesse. Na seção de Políticas de Autoria, na página eletrônica da Nature<sup>21</sup>, conflitos de interesse são definidos como

(...) aqueles de natureza financeira que, por meio de sua potencial influência no comportamento ou conteúdo ou na percepção de tais potenciais influências, poderiam minar a objetividade, a integridade ou o valor percebido da publicação (NATURE, 2016)<sup>22</sup>.

No contexto brasileiro, os artigos publicados nas Ciências da Saúde sobre autoria científica têm denunciado más práticas como a autoria/coautoria convidada, situação em que um pesquisador de renome é convidado para fazer parte da equipe de autores, mesmo sem ter dado contribuição substancial para a produção da publicação (CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; GARCIA et al., 2010; MONTEIRO et al., 2004). Situação oposta também é abordada na literatura: a remoção do nome de um autor seja por desentendimento pessoal entre os pesquisadores (CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; MONTEIRO et al., 2004), falta de interesse do estudante após a defesa da dissertação ou tese em aprimorar o texto para publicação em coautoria com o orientador, ou ainda mudança de grupo de pesquisa.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.nature.com/authors/policies/competing.html>>. Acesso em 09 dez. 2016.

<sup>22</sup> No original: "(...) competing interests are defined as those of a financial nature that, through their potential influence on behaviour or content or from perception of such potential influences, could undermine the objectivity, integrity or perceived value of a publication".



Como consequência da constante preocupação dos pesquisadores da área médica com dilemas éticos, Petroianu (2002, p. 143) sugere um conjunto de critérios para quantificar cada uma das diferentes ações envolvidas na atribuição de autoria em um trabalho científico. O escopo da quantificação varia da concepção do projeto à participação na rotina de pesquisa sem contribuição intelectual suficiente para responder publicamente pelo trabalho. O autor sugere que um membro do grupo de pesquisa terá direito à autoria se obtiver a soma de, no mínimo, sete pontos pelas suas contribuições.

Buscando explorar as principais questões éticas referentes à atribuição de autoria, bem como os fatores que influenciam esse processo, Kornhaber, McLean e Baber (2015) conduzem pesquisa na área de Biomedicina. Esses autores efetuaram um levantamento de publicações em língua inglesa, de 2009 a 2014, nas bases de dados *Scopus*<sup>23</sup>, *Pubmed*<sup>24</sup> e *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature*<sup>25</sup>. De um total de 20 artigos selecionados para revisão e síntese, os autores encontraram que os critérios propostos pelo ICMJE não correspondem às práticas de autoria e que há uma diversidade de opiniões sobre o que constitui autoria ética. Dados de outras pesquisas sobre autoria honorária, autoria fantasma e políticas de autoria são apresentados. Nesse estudo, autores honorários são definidos como “aqueles que não correspondem aos critérios de mérito e que não fizeram contribuição substancial para a pesquisa ou desenvolvimento do manuscrito”<sup>26</sup> (KORNHABER; McLEAN; BABER, 2015, p. 4839). Contrariamente, o autor fantasma é “aquele que não está listado no manuscrito, embora tenha feito contribuição substancial que merece autoria”<sup>27</sup> (KORNHABER; McLEAN; BABER, 2015, p. 4843). Possíveis soluções apontadas no intuito de promover mudanças nesse cenário incluem ensino e discussão do tema ética em práticas de autoria e

---

<sup>23</sup> A *Scopus* define-se como “ a maior base de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares: periódicos, livros e anais”. No original: “Scopus is the largest abstract and citation database of peer-reviewed literature: scientific journals, books and conference proceedings”. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>>. Acesso em 09 dez. 2016.

<sup>24</sup> A base de dados *Pubmed* disponibiliza citações da literatura em Biomedicina, periódicos das Ciências da Vida e livros *online*. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>>. Acesso em 21 jun. 2016.

<sup>25</sup> *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* é uma base de dados que oferece acesso a livros, periódicos, teses e anais sobre Enfermagem, Biomedicina, Ciências da Saúde e Medicina Alternativa e tópicos relacionados a essas disciplinas. Disponível em: <<https://health.ebsco.com/products/the-cinahl-database>>. Acesso em 21 jun. 2016.

<sup>26</sup> No original: “Honorary authors are those who do not meet the criteria for merit and have not made a substantial contribution to research or manuscript development”.

<sup>27</sup> No original: “A ghost author is one not listed on a manuscript but who has nevertheless made substantial contributions that merit authorship”.

publicação com alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores em início de carreira. Os autores recomendam ainda que associações e comitês de ética na pesquisa promovam sessões interativas, oficinas e *webinars*, possibilitando que os participantes sejam expostos a assuntos complexos para desenvolver uma postura ética e reflexiva (KORNHABER; McLEAN; BABER, 2015, p. 4844). Por sua vez, aos editores, também cabe parte da responsabilidade em promover mudanças nas práticas correntes de autoria. Kornhaber, McLean e Baber (2015, p. 4845) sugerem ainda que as informações para autores sejam mais claras, não deixando espaço para ambiguidades e dúvidas, ao definir o que constitui autoria não merecida.

A definição do que constitui autoria traz implicações para a tomada de decisão a respeito da ordem de autoria. Nas Ciências da Saúde, especialmente em Biomedicina, parece haver uma convenção de que o primeiro autor seja aquele que mais contribuiu no processo de produção de um artigo para publicação (CONTE; MAAT; OMARY, 2013). Como consequência, o fenômeno de primeira autoria conjunta tem despertado interesse de pesquisa. Ao analisar um total de 21.604 manuscritos publicados em 12 periódicos de ciência básica e clínica, nos anos 2000, 2005, 2010 e 2012, Conte, Maat e Omary (2013) encontraram 2.844 deles acompanhados de declaração de primeira autoria conjunta. Essas publicações eram assinadas por pesquisadores de diversos países, demonstrando, inclusive, colaboração internacional entre grupos de pesquisa em dois ou mais continentes. Tal declaração incluía afirmações como “Autor A e Autor B contribuíram igualmente para esse trabalho e devem ser considerados primeiros autores em conjunto”, “esses autores contribuíram igualmente como primeiros autores” ou “esses autores contribuíram igualmente para esse trabalho/estudo”<sup>28</sup> (CONTE; MAAT; OMARY, 2013, p. 3903). Os autores recomendam como destacar primeira autoria conjunta ao citar trabalhos que apresentem essa distribuição de autoria. A sugestão deles é escrever o nome dos dois primeiros autores com uma fonte ou cor diferente, negritar ou italicizar na lista de referências. Com o crescimento da pesquisa em colaboração, os autores avaliam que é provável que essa tendência continue a crescer nas diferentes disciplinas.

---

<sup>28</sup> No original: “[Author A] and [Author B] contributed equally to this work and should be regarded as joint first authors,” “These authors contributed equally as first authors,” “These authors contributed equally to this work/study (...)”.

Além do compartilhamento da posição de primeiro autor, uma tendência que também tem sido observada é a hiperautoria, prática caracterizada por trabalhos com mais de seis autores. Esse assunto foi levantado em artigo de Knudson (2011), no qual ele revisa estudos de oito periódicos de Biomecânica Aplicada e das Ciências do Esporte, publicados em 2009. Como resultado, o autor aponta que a maioria dos artigos (67%) possuía de três a cinco autores, o que indica um alto nível de colaboração em pequenos grupos de pesquisadores. Para ampliar o escopo dessa investigação, em 2012, Knudson analisa as publicações de mais dois periódicos, somente da Biomecânica, em um intervalo maior de tempo (1989 a 2009), selecionando os volumes publicados a cada cinco anos. Essa pesquisa confirma que houve um aumento significativo do número de autores por artigo, evidenciando a hiperautoria. Ao longo do tempo, em um dos periódicos analisados, a porcentagem de artigos que apresentavam hiperautoria variou de 1,6% (1994) a 9,4% (2009). Esse aumento é apontado como problemático em relação à atribuição de crédito e responsabilidade no processo de elaboração de um manuscrito para publicação. Conforme apontado anteriormente, em pesquisas da área da Medicina (ALLEN; BRAND; SCOTT; ALTMAN; HLAVA, 2014; NATURE, 2016), na Biomecânica também parece haver um esforço para atribuir crédito a quem, de fato, contribuiu para a pesquisa. Em razão disso, muitos periódicos passaram a requerer uma declaração detalhada da contribuição de cada autor para o artigo submetido (KNUDSON, 2012, p. 16), a fim de esclarecer em quais etapas e de que forma cada pesquisador colaborou no processo de preparação do manuscrito.

Essas medidas visam reduzir problemas que possam surgir, quando há um grande número de autores envolvidos na pesquisa, como a autoria presenteada, por exemplo. Nesse caso, a atribuição de autoria beneficia tanto o pesquisador renomado, incluído no trabalho em função de sua posição de autoridade, como também os demais autores do artigo, os quais visam, com essa prática, conferir credibilidade e visibilidade à pesquisa. Com o objetivo de compreender os fatores que influenciam as más práticas de autoria, do ponto de vista da ética comportamental, no campo da Psicologia, Schoenherr (2015) revisa estudos experimentais prévios. Tais estudos demonstram que comportamentos desonestos aumentam quando membros de uma comunidade se envolvem de forma recorrente em tais práticas, influenciando seus pares a compactuar com esses comportamentos, por solidariedade ao grupo. Outro fator que concorre para a

persistência desse tipo de conduta em questões de autoria é uma visão da pesquisa científica como uma organização social baseada em um sistema de trocas (SCHOENHERR, 2015, p. 2), por exemplo, quando o orientador lê um artigo escrito por seu orientando, tem seu nome incluído na lista de autores do trabalho, sem ter participado do processo de escrita. Dentre as motivações, Schoenherr (2015, p. 2) destaca que essa má conduta ocorre quando a contribuição de um pesquisador experiente é considerada incomensurável. Esse julgamento é baseado em critérios de autoridade do pesquisador e é refletido na ordem de aparição dos nomes dos autores em um artigo acadêmico.

Em adição a esses fatores, o comportamento, em um contexto específico, em relação a si mesmo e aos outros resulta da associação de comportamentos e obrigações a um determinado papel. Assim, é mais provável que um chefe de laboratório seja presenteado com a posição de autoria em um trabalho científico do que um técnico do mesmo laboratório, não considerando aqui questões de contribuição para o desenho do trabalho, mas sim questões de poder e autoridade. Por fim, Schoenherr (2015, p. 3) sugere três formas de minimizar comportamentos antiéticos nas práticas de escrita acadêmica: 1) conscientizar os pesquisadores das normas éticas para atribuição de autoria; 2) fomentar discussões nos departamentos e disciplinas; 3) adotar diferentes critérios para a concessão de fomento à pesquisa. Tais critérios devem primar mais pela qualidade que pela quantidade de publicações de um pesquisador.

Também na área de Psicologia, outro estudo se volta para a questão da ordem de autoria ocupada por pesquisadores em artigos científicos (IGOU; TILBURG, 2015). Os autores destacam que as diretrizes da Associação Americana de Psicologia indicam que a ordem de autoria deve ser pautada na contribuição dada pelos autores individualmente, sendo o primeiro autor aquele que mais se engajou no processo. Especificamente, Igou e Tilburg buscam investigar a associação entre o uso das iniciais do nome do meio de pesquisadores e a ordem de autoria, pois observam que além do engajamento, outros fatores podem contribuir para a decisão da ordem de autoria. Para tanto, os autores analisaram um total de 696 artigos, em oito periódicos, publicados entre 1970 e 2013.

Os resultados sugerem que autores que incluíram a inicial do nome do meio eram mais propensos a ocupar a posição de primeiro autor. Uma das hipóteses levantadas nesse estudo é que artigos acadêmicos cujo primeiro autor inclui a inicial

do nome do meio “são avaliados mais positivamente pelos revisores e editores do que outros manuscritos, influenciando as chances de publicação”<sup>29</sup> (IGOU; TILBURG, 2015, p. 8). Os autores baseiam essa afirmação em estudo anterior conduzido por eles em que 85 estudantes de Física receberam um mesmo texto para ler (TILBURG; IGOU 2014). Em algumas cópias do texto, aleatoriamente, o autor era indicado sem a inicial do meio. Em outras, o nome do autor poderia conter até três iniciais entre o primeiro e o último nome. Essa investigação resultou que os textos que continham autoria com três iniciais no meio foram percebidos como mais bem escritos. Igou e Tilburg fazem uma ressalva ao alegar que acreditam que editores e revisores, de fato, avaliem os manuscritos com base nas diretrizes da área para questões de autoria. Entretanto, com esses resultados, os autores buscam trazer para reflexão e discussão possíveis inferências tendenciosas no processo de revisão por pares.

Em suma, na presente subseção, vimos que tem havido um amplo debate nas disciplinas relacionadas à área da saúde, principalmente no que tange à atribuição e ordem de autoria. Esses trabalhos buscam discutir temas que têm causado conflitos nas relações interpessoais. Na próxima subseção, veremos como o debate sobre práticas de autoria tem sido conduzido nas disciplinas das Ciências Sociais Aplicadas.

#### **1.4.2 Políticas internacionais de autoria científica, redes de colaboração e questões de gênero nas Ciências Sociais Aplicadas**

Um dado que chama a atenção é o aumento do protagonismo de pesquisadores asiáticos em relação ao incremento da produtividade científica. Por exemplo, no periódico *International Journal of Publication Research*, no período posterior a 1995, as pesquisas vinculadas a instituições de Taiwan e da China aumentaram a tal ponto, que esses países passaram a ocupar o 2º e o 3º lugar em produtividade, respectivamente, seguidos pelo Reino Unido (FRY et al., 2013, p. 7496). O primeiro lugar é liderado por pesquisadores norte-americanos. Fry et al.

---

<sup>29</sup> No original: “(...) are evaluated more positively by reviewers and editors than other manuscripts, influencing the chances of publication”.

verificaram também que os 100 pesquisadores mais produtivos que publicaram nesse periódico, de 1985 a 2010, tiveram uma média de 13,6 artigos nesse período.

Uma tendência que também se destaca é o aumento do número médio de autores por artigo, ao longo do tempo, em oposição ao decréscimo no número de trabalhos com um ou dois autores. O desejo de construir redes de pesquisa, compartilhar recursos, habilidades ou ideias de pesquisa foram alguns dos possíveis motivos apontados por Fry et al. (2013, p. 7497) para o aumento na colaboração tanto entre autores da mesma instituição como de diferentes instituições no mesmo país.

Resultados diferentes foram obtidos por Saura, Leiva e Guerrero (2015), ao analisarem padrões de autoria na produção científica sobre pintura rupestre pós-paleolítica na Espanha. Nesse estudo, os resultados apontam que as publicações individuais (60%) parecem ser uma tendência na área. Além disso, verificou-se que, dentre os 12 autores mais produtivos nesse campo, somente cinco estão vinculados a instituições de ensino superior ou órgãos de pesquisa. Destes, quatro possuem vínculo com a academia e o quinto está vinculado a um museu. Esses dados revelam que grande parte dos trabalhos sobre pintura rupestre pós-paleolítica na Espanha tem sido feita de forma independente, uma vez que cabe à instituição de origem dos pesquisadores fornecer recursos financeiros para o desenvolvimento da produção nessa área de estudo.

Ainda no contexto de pesquisa espanhol, Ruiz-Pérez, Marcos-Cartagena e López-Cózar (2014) analisam a situação das políticas internacionais sobre autoria científica e as práticas editoriais de periódicos nas áreas de ciência e tecnologia. Para esse fim, foram analisados 10 manuais de edição científica e uma amostra de 37 periódicos espanhóis de prestígio. Em concordância com o levantamento apresentado na presente dissertação, Ruiz-Pérez, Marcos-Cartagena e López-Cózar (2014) afirmam que parece haver uma maior regulamentação a respeito da atribuição de autoria nos periódicos científicos biomédicos. A partir dessa constatação, os autores investigam a existência de critérios internacionais no âmbito da ciência e tecnologia e as práticas editoriais dos periódicos espanhóis de maior prestígio.

Dos manuais analisados, apenas quatro oferecem informações genéricas sobre os critérios para atribuição de autoria. Desses, somente um faz referência à seção de agradecimentos. Esse último dado é surpreendente, visto que a seção de

agradecimentos pode desempenhar um importante papel na atribuição de crédito àqueles que tenham contribuído com a produção do manuscrito, mesmo em níveis de menor participação. Referência sobre o número máximo de autores ou critérios para ordenamento de autoria também não foram encontrados nos manuais analisados. De forma similar, apenas um dos periódicos estabelece limites no que diz respeito ao número máximo de autores e nenhum oferece recomendações sobre a ordem de autoria. Os autores do estudo consideram os dados alarmantes, pois manifestam a falta de normativa tanto dos periódicos como das associações ao tratar de temas centrais para a produção científica.

Com relação aos critérios de atribuição de autoria, 8% dos periódicos estabelecem normas para esse fim. Os outros 92% nem mesmo incluem uma declaração genérica tal como, para ser autor, um pesquisador deve ter contribuído substancialmente com conteúdo intelectual para o trabalho. Ao contrário dos resultados encontrados com relação à seção de agradecimentos nos manuais, parte significativa dos periódicos (46%) aponta que essa seção deve mencionar o nome daqueles que contribuíram com a realização de atividade técnica e das agências de fomento que apoiaram a pesquisa.

Esse tipo de uso da seção de agradecimentos é criticado por Thatje (2016). Baseado em sua experiência como editor do periódico *The Science of Nature*, ele afirma que, nas situações em que os critérios básicos de autoria não são cumpridos, uma menção na seção de agradecimentos deveria ser vista como uma forma de reconhecimento de importante contribuição, embora não suficiente para atribuição de autoria. Todavia, Thatje (2016) constata que essa seção tem sido utilizada, na maioria das vezes, para fazer referência ao suporte financeiro que a pesquisa tenha recebido, deixando de solucionar questões éticas que envolvam crédito e reconhecimento.

Dentre as conclusões, Ruiz-Pérez, Marcos-Cartagena e López-Cózar (2014, p. 9) sugerem uma revisão da forma de publicação das normas, enfocando em ações para melhor orientar os pesquisadores. Enfatizam ainda que as grandes editoras deveriam elaborar documentos padronizados que contemplassem aspectos éticos em pesquisa a fim de reduzir as más práticas de atribuição de autoria.

Essa preocupação com o estabelecimento de normas em questões relacionadas à autoria científica pode ser justificada pelo processo de internacionalização da ciência espanhola. Partindo desse contexto, González-

Alcaide (2010) busca analisar as características de autoria e de colaboração em periódicos biomédicos da Espanha, 11 deles editados em espanhol e cinco em inglês, publicados entre 2003 e 2007. Para tanto, foram identificados os grupos de pesquisa que contribuem de forma contínua nesses periódicos e os níveis de participação de homens e mulheres nas publicações. Foram identificados 608 grupos de pesquisa que contribuíram com trabalhos para as publicações durante o período estabelecido. No que diz respeito à participação de instituições nas pesquisas, os centros hospitalares apresentaram participação predominante (70,15%). Quando o autor se volta para questões de colaboração, a *Revista Española de Cardiología* foi apontada como o periódico com o mais elevado índice de autores por trabalho (7,11). Dos 11.864 trabalhos analisados, 57,97% foram produzidos em colaboração. Os dados sobre o gênero dos pesquisadores revelam que do total de pesquisadores com mais de dois artigos, o percentual de homens chega a 70,28%. Esse percentual leva o autor a sugerir políticas de inclusão das mulheres nas rotinas produtivas acadêmicas, a fim de assegurar que elas tenham as mesmas condições que os homens para contribuir com o desenvolvimento da ciência.

Questões de gênero também são a inquietação em um estudo que reúne os artigos publicados no periódico *Functional Ecology* entre janeiro de 2010 e junho de 2014 (FOX; BURNS; MUNCY; MEYER, 2016). Após classificar os autores e revisores desses artigos por gênero e nacionalidade, os autores verificaram uma tendência de mulheres ocupando a posição de primeira autora (43%) nos artigos escritos em colaboração, enquanto que, nos artigos escritos somente por um autor, a participação das mulheres foi menor (26%). Em trabalho anterior, os autores observaram que o gênero social do editor afetava a resposta dos revisores ao convite para revisão (FOX; BURNS; MEYER, 2015). Os revisores do periódico *Functional Ecology* eram mais propensos a declinar o convite se este provinha de uma editora. Entretanto, não foi encontrada evidência de que o gênero social dos autores dos artigos tenha exercido influência na resposta ao convite para revisão por pares (FOX; BURNS; MUNCY; MEYER, 2016). Com base no pressuposto de que o último autor, geralmente, é o responsável pelo grupo de pesquisa, foi evidenciado que, quando a posição de último autor é ocupada por uma mulher, as demais posições de autoria também são ocupadas por mulheres. Os autores do estudo atribuem esses dados a dois possíveis fenômenos: 1) diferentes interesses de



pesquisa entre homens e mulheres e 2) estudantes mulheres podem entrar em programas de pós-graduação sob a orientação de mulheres (FOX; BURNS; MUNCY; MEYER, 2016, p. 135). Além disso, as mulheres ocuparam menos o papel de autor correspondente. Alguns fatores são apontados como possíveis influências nesse sentido. Por exemplo, a saída das mulheres da academia após a conclusão de um dos níveis da pós-graduação, atribuindo o papel de primeiro autor ao orientador; falta de assertividade para se tornar responsável pelo processo de submissão de um artigo, ou ainda menor disponibilidade de tempo devido a responsabilidades não relacionadas ao trabalho (FOX; BURNS; MUNCY; MEYER, 2016, p. 135).

Em conclusão, observamos que o aumento da produtividade científica parece estar associado à formação e expansão de grupos de colaboração nas Ciências Sociais Aplicadas. Esse aumento da produtividade e do número de autores gera uma preocupação com relação à definição de políticas internacionais para atribuição de autoria. Em adição, os autores de alguns estudos discutidos nesta subseção questionam como tem se dado o engajamento das mulheres nas práticas de escrita científica.

Na próxima subseção, apresentamos algumas características que têm sido associadas ao conceito de autoria acadêmica nas Ciências da Linguagem. Veremos também que as pesquisas sobre esse tópico têm se voltado para a autoria em materiais didáticos e letramento do professor.

### 1.4.3 Discursos sobre a autoria acadêmica nas Ciências da Linguagem

Nesta subseção, apresentamos os discursos que têm construído o debate sobre autoria acadêmica nas Ciências da Linguagem. Especificamente, em Letras/Linguística Aplicada, a construção de autoria parece estar associada a, pelo menos, quatro diferentes características, conforme apontamos em estudo prévio (SCHMIDT, 2015):

#### Quadro 3 - Discursos sobre autoria acadêmica em Linguística Aplicada

a) <b>dialogicidade</b>	O reconhecimento, pelo autor, que seu discurso é parte de uma cadeia histórica de discursos precedentes que constituem um corpo de conhecimento
-------------------------	---

## Quadro 3 - Discursos sobre autoria acadêmica em Linguística Aplicada

(conclusão)

	de um campo científico específico.
b) <b>responsabilidade</b>	essa característica se refere tanto à prerrogativa de fazer escolhas como ao dever de responder pelo manuscrito, assumindo uma atitude ética em relação a outros discursos e aos participantes da pesquisa.
c) <b>posicionamento ideológico</b>	a concordância ou discordância do autor com os discursos precedentes e a articulação de seu discurso para obter o alinhamento do leitor com as ideias apresentadas no manuscrito.
d) <b>propriedade intelectual</b>	o extremo oposto do plágio. Esse elemento está relacionado à publicação de um trabalho como fonte de lucro e/ou prestígio para o pesquisador.

O primeiro elemento, a dialogicidade, tem seus fundamentos no trabalho do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, o discurso escrito “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, busca apoio e assim por diante” (VOLOŠINOV, 1973 [1929], p. 95). Ao elaborar seu argumento, o autor tem a responsabilidade de organizar as múltiplas vozes dos textos polifônicos que constituem a produção científica (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 98). Nesse sentido, a autoria envolve diálogo tanto com publicações anteriores como futuras. Ao mesmo tempo em que os autores incluem uma multiplicidade de vozes com as quais eles podem concordar ou discordar, eles também estão em constante discussão com seu público-alvo. Dessa forma, aprender a situar o próprio trabalho no contexto mais amplo de um campo científico é um pré-requisito para participar das práticas sociais acadêmicas mediadas pela linguagem de forma eficaz, uma vez que partir de trabalhos anteriores é uma característica da escrita acadêmica (SWALES; FEAK, 2000, p. 114). Oferecer aos leitores uma visão geral sobre um tema de pesquisa é uma estratégia para reivindicar a importância da pesquisa que está sendo relatada. Assim, a dialogicidade é considerada também um requisito para demonstrar conhecimento das normas e práticas que regem a esfera acadêmica.

A segunda característica da autoria acadêmica citada na literatura é responsabilidade em relação aos discursos e propriedade intelectual de outros autores. Araújo e Dieb (2013, p. 86) perceberam que uma das principais preocupações de seus estudantes na escrita de textos acadêmicos estava relacionada com a prática de referenciar adequadamente os autores citados de

forma a evitar a apropriação indevida do conteúdo produzido por outra pessoa. Portanto, dar crédito a quem é devido é uma forma de ser responsável. Nesse sentido, outro aspecto a ser considerado na questão de responsabilidade é a tomada de posição do autor em gêneros acadêmicos em relação ao que é citado (PEREIRA, LEITÃO, 2015). O estudante, no processo de desenvolvimento de letramentos acadêmicos, deve avançar de um nível de autoria em que ele copia o que outros escreveram para uma tomada de posição (PEREIRA, LEITÃO, 2015, p. 198), aderindo, comentando ou opondo-se a esses discursos que o antecederam.

O terceiro elemento que tem sido associado à autoria é posicionamento ideológico. Quando um autor escreve um manuscrito para um periódico, ele tem um público específico em mente, com base no qual o desenvolvimento de suas ideias particulares será orientado, a fim de gerar adesão ou discordância (SILVEIRA, 2014, p. 155). Ao mesmo tempo, esse autor assume uma posição axiológica em relação às vozes que ele reúne (SILVEIRA, 2014, p. 186), geralmente, na seção de Fundamentação Teórica de um artigo acadêmico, monografia, dissertação ou tese. Esse posicionamento pode ser expresso pela léxico-gramática, conforme apontado por Bernardino (2012, p. 489), ao comparar artigos experimentais e teóricos e verificar que são semelhantes “em relação ao uso de adjuntos modais como recurso de construção de posicionamento de autoria”. Por outro lado, a autora verificou que artigos de revisão fazem menor uso desses recursos linguísticos, o que pode indicar um nível baixo de posicionamento autoral. Ela atribui essa diferença ao propósito com que cada tipo de artigo é escrito, sendo que os de revisão, em geral, visam construir um “percurso histórico de um campo teórico” (BERNARDINO, 2012, p. 489).

Finalmente, o quarto discurso sobre autoria está relacionado a discussões sobre propriedade intelectual. Esse ponto de vista é fundamentado na noção de criatividade intelectual individual e implica o direito à autoria como um patrimônio legal (ARAN, 2014). Sob essa perspectiva, a obra é associada a um nome e envolve questões de prestígio, reconhecimento público e divulgação, estando os casos de apropriação indevida das ideias de um pesquisador sujeitos a sanções no campo jurídico.

O plágio constitui-se no caso extremo de falta de crédito e reconhecimento. Pinto e Bastos Filho (2012, p. 157) chamam a atenção nesse sentido, ao abordar a produção de materiais didáticos, e defendem que a autoria “(...) requer de seus

atores uma postura (...) ética (...)", principalmente na modalidade de educação a distância, uma vez que o material poderá vir a ser comercializado, e portanto, o plágio ou falta de crédito se tornam evidentes.

Semelhantemente, buscando compreender o processo de autoria em materiais didáticos, Storck e Janzen (2013), por sua vez, analisam o livro *Keep in Mind*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011, ano em que o componente Língua Estrangeira Moderna passou a integrar o programa. Com base na concepção de linguagem do Círculo bakhtiniano, as pesquisadoras buscaram identificar, no discurso das autoras do LD, três movimentos de aproximação com outra cultura, nesse caso, com a cultura escolar: 1) duplicação do outro, 2) construções híbridas, e 3) exotopia. Esses conceitos são explicados no Quadro 4.

Quadro 4 - Movimentos de aproximação com outra cultura

Duplicação do outro	diz respeito a perceber o outro "por meio do sistema axiológico de valores da própria cultura" (STORCK; JANZEN, 2013, p. 324).
Construções híbridas	podem ser definidas como a produção de um enunciado pelo indivíduo "que entrecruza duas perspectivas: os valores da própria cultura e o universo cultural do outro" (STORCK; JANZEN, 2013, p. 326).
Exotopia	o "olhar de fora" e "entender que esse outro vive em uma outra categoria de valores distintos" (STORCK; JANZEN, 2013, p. 327).

Fonte: Storck e Janzen (2013).

No primeiro movimento, parece haver um discurso de autoridade. Nele, por meio do modo imperativo (por exemplo, *explique, mostre*), o professor é direcionado, passo a passo, sobre como as atividades devem ser abordadas. Esse discurso "reflete uma visão estereotipada do professor, como se ele não fosse capaz de ensinar a partir dos seus próprios conhecimentos e de sua formação" (STORCK; JANZEN, 2013, p. 329). No segundo movimento, há um deslocamento das autoras do LD em direção à cultura do outro. Nesse sentido, as orientações das autoras para os professores e a perspectiva do PNLD, que preza pela autonomia dos professores, se mesclam. Por exemplo, é possível identificar, em trechos das orientações aos professores, referência aos critérios avaliativos do PNLD. E, por fim, no terceiro

movimento, as autoras parecem reconhecer que suas orientações refletem *uma* visão de como a aula deveria ocorrer, mas que não são a única fonte de consulta do professor para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, outros fatores podem influenciar o desenvolvimento das aulas, por exemplo, as especificidades de cada turma, ou ainda situações imprevistas como paralisações, greve, eventos paralelos no horário da aula de inglês. Em suma, nesse entrecruzamento de vozes das autoras do LD e das diretrizes do PNLD, a autoria “comporta a visão das autoras como escritoras do LD, mas (...) também reflete a voz do PNLD, quando determina algumas exigências” (STORCK; JANZEN, 2013, p. 335). A autoria, nesse caso, envolve as concepções de ensino e aprendizagem das autoras, ao mesmo tempo em que abre espaço para o diálogo com os editores e avaliadores do Ministério da Educação, cuja voz é representada nos documentos oficiais do programa.

Ainda sobre autoria em contextos de ensino e aprendizagem, Kersch (2014) reflete sobre o processo de letramento acadêmico de duas professoras da rede municipal, em um projeto de formação continuada. Ela afirma que “embora leitura e escrita de gêneros acadêmicos (dissertações, artigos, ensaios, etc.) não façam parte de seu [do professor] dia a dia, é fundamental que ele seja encorajado a fazê-lo” (KERSCH, 2014, p. 58). Nesse projeto, as professoras participantes da pesquisa são encorajadas a ler artigos sobre temas como concepções de linguagem, letramentos, sequência didática e gêneros textuais para subsidiar a posterior escrita de um artigo científico para publicação sobre sua própria prática em sala de aula. Além disso, essas professoras participam de uma oficina de escrita acadêmica ministrada por uma docente de um curso de Letras. Uma primeira versão do artigo é escrita e lida por todos os integrantes do grupo de formação e assim, em um movimento dialógico, o processo de escrita e reescrita dos textos vai sendo construído. Ao final desse processo, os resultados sugerem que, embora os professores se engajem nos gêneros escolares em suas práticas sociais no âmbito profissional, é necessário fornecer andaimes para orientar a sua produção escrita em gêneros acadêmicos. Para isso, o acesso a vários exemplares do gênero deve ser possibilitado, “para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula” (KERSCH, 2014, p. 62). Assim, a identidade de professor é fortalecida, ao mesmo tempo em que a de pesquisador é desenvolvida.

A maior parte das pesquisas reunidas nesta subseção abordou a autoria acadêmica da perspectiva de quem ensina. Na próxima subseção, apresentamos estudos que enfocam a autoria da perspectiva daqueles que, gradativamente, buscam compreender como participar de forma mais efetiva da comunidade de Letras/Linguística Aplicada.

#### **1.4.4 O árduo caminho da construção de autoria acadêmica**

As práticas de escrita acadêmica são vistas como “espinhos[as] para a maioria dos alunos da graduação” (ARAÚJO; DIEB, 2013). Portanto, o senso de autoria não é um conhecimento inerente, mas é gradativamente construído à medida que os estudantes se engajam em uma gama de gêneros acadêmicos escritos e se envolvem em práticas de pesquisa concretas. Da mesma forma, são aprendidas as convenções que envolvem questões de ética e responsabilidade. Os estudantes

(...) devem aprender as convenções sobre a pontuação de citações, notas de rodapé, citação de referências e escrita de agradecimentos. (...) Muitas convenções e normas encontram representatividade principalmente por meio de advertência contra práticas não aprovadas do que por meio de explicação constante e considerações em relação a suas origens ou contextos e propósitos comparativos<sup>30</sup> (HEATH; STREET, 2008, p. 21).

Nesse sentido, Araújo e Dieb (2013) analisaram as interações em um fórum eletrônico entre estudantes, professor e monitora de uma disciplina de produção de textos acadêmicos, ofertada aos cursos de Pedagogia e Letras. Os autores buscaram analisar as contribuições desse recurso na conscientização dos estudantes sobre a prática de pesquisa baseada em atitudes éticas. Um dos resultados obtidos sinaliza que a construção de uma postura ética na academia está ligada à construção de relações no processo de escrita. Esse fato é evidenciado pela contínua busca dos estudantes por esclarecimento de dúvidas com a monitora da disciplina no fórum virtual. A monitora, por sua vez, não somente sanava as dúvidas da turma, mas também indicava bibliografia complementar para essa produção textual. Assim, nesse diálogo, o exercício da autoria acadêmica foi se

---

<sup>30</sup> No original: “must learn the conventions of punctuating quotations, footnoting, citing references, and offering acknowledgements”. “Many conventions and norms find representation primarily through admonition against unsanctioned practices rather than through sustained explication and consideration in terms of their origins or comparative contexts and purposes”.

consolidando à medida que os estudantes buscavam fontes para fundamentar teoricamente seus trabalhos, preocupavam-se em dar crédito ao referenciá-los adequadamente e compartilhavam seus textos para leitura coletiva e posterior reescrita antes que a versão final fosse entregue ao professor.

Ao referenciar trabalhos anteriores, o autor de um texto acadêmico assume uma posição responsável em relação ao discurso e ao esforço intelectual daqueles que o antecederam. Entretanto, além de citar, é necessário também estabelecer um diálogo com esse corpo de conhecimento construído ao longo do tempo. Nesse sentido, Pereira e Leitão (2015) analisam quatro monografias de graduação com o objetivo de investigar em que medida os autores desse gênero acadêmico assumem responsabilidade e um posicionamento de autoria em relação aos discursos trazidos por eles, principalmente na seção de Fundamentação Teórica. A análise foi fundamentada na concepção bakhtiniana e optou por categorias do interacionismo sociodiscursivo a partir dos quais foram identificados sete diferentes níveis de autoria. Aquele que foi identificado com mais frequência nas monografias foi o que as autoras denominaram “transcritor”. Nesse nível, os estudantes transcrevem, em citações diretas, as palavras do autor para o texto, sem estabelecer um diálogo com esse autor. Inferimos que o estudante de graduação, em seu percurso de participação em gêneros acadêmicos, considera que aquele discurso que está no livro ou no artigo acadêmico, escrito por uma figura de autoridade em sua área do conhecimento, está tão bem entretecido que não poderia ser parafraseado, discutido ou contrariado. Assim, os estudantes se limitam a construir uma escrita formada por uma sequência de citações diretas com vistas a garantir cientificidade e suporte teórico aos seus textos. Pereira e Leitão (2015, p. 206) atribuem, em parte, essa ausência da voz do autor aos manuais de escrita acadêmica, os quais incentivam um posicionamento “neutro” na escrita de textos acadêmicos. Como forma de contribuir com as práticas pedagógicas para o ensino de escrita acadêmica, essas autoras sugerem que o ensino de produção textual, especialmente a professores em formação, forneça opções além daquelas que são apresentadas nos manuais. Dessa forma, é possível fomentar a discussão, entre os estudantes, de que as convenções de escrita não são um conjunto homogêneo de habilidades que pode ser transposto de uma área para outra, mas que, ao contrário, são específicas a cada comunidade de produção do conhecimento.

Na área de Educação em Ciências, Ferreira e Queiroz (2011) aplicaram uma proposta de ensino a estudantes de um curso de Bacharelado em Química. Foi solicitado aos estudantes que produzissem um texto, a partir da leitura de dois capítulos de um livro de divulgação científica. Essa produção textual deveria ser direcionada aos ingressantes na graduação em Química. A análise de 45 textos (em forma de carta, poema, diário) revela que a maioria dos estudantes conseguiu abordar assuntos científicos por meio de uma linguagem mais próxima de seus leitores. Entretanto, acreditamos que uma abordagem de escrita baseada em gêneros específicos da pesquisa em Química (em vez de gêneros aleatoriamente escolhidos, como carta) poderia fomentar a participação desses estudantes nas práticas de escrita acadêmica de sua disciplina.

Os resultados obtidos nesse estudo sugerem que a inclusão da leitura de textos de divulgação científica nos cursos de graduação em Química pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas produções textuais (FERREIRA; QUEIROZ, 2011). Além disso, as autoras argumentam que propostas de ensino que incluam a leitura de textos de divulgação científica oportunizam o desenvolvimento de habilidades que conduzem o estudante “à construção de manifestações próprias, a uma posição de autor” (FERREIRA; QUEIROZ, 2011, p. 556). Esse argumento, porém, parece não reconhecer o aspecto dialógico da escrita acadêmica, por meio do qual os estudantes citam, respondem, discordam ou se engajam nos discursos que circulam em sua área. Dessa forma, entendemos que em vez de manifestação própria, o que ocorre é um entrelaçamento entre os discursos do autor de textos acadêmicos e a produção escrita existente em uma dada comunidade de prática profissional.

Em 2012, as mesmas autoras reportam uma pesquisa etnográfica, na qual acompanham a trajetória de um estudante de Química, durante um ano, como bolsista de iniciação científica. Ao final desse período, as autoras verificam as correlações entre a construção de sentido no relatório final de pesquisa desse aluno e os textos que serviram de referência para sua produção. Nas seções de introdução e materiais e métodos, foi encontrada repetição ou paráfrase de sentenças do relatório da bolsista que antecedeu o participante da pesquisa, o que sugere falta de familiaridade do estudante de graduação com o discurso científico ao iniciar a elaboração de um relatório. Entretanto, ao avançar para a escrita da seção de resultados, o estudante baseou-se em outras fontes como livros, artigos, notas de



laboratório e discussões com o coorientador. A trajetória de deslocamento desse estudante em direção a uma maior compreensão e apropriação da linguagem científica foi construída ao longo da participação em um grupo de pesquisa. Apesar de as autoras não citarem a teoria de aprendizagem de Lave e Wenger, a Participação Periférica Legítima, a qual discutimos na seção 1.3, é possível vislumbrá-la nas práticas desse estudante. Seu engajamento em outras produções escritas, além daquelas que são demandadas nas disciplinas, parece ter possibilitado o desenvolvimento do senso de autoria na produção textual que faz parte das rotinas produtivas do grupo.

Com exceção das Ciências da Saúde, a atribuição de autoria e os conflitos decorrentes da crescente pressão por produtividade têm sido pouco discutidos nas demais comunidades de produção do conhecimento. Em particular, em Letras/Linguística Aplicada, pesquisas que abordem a questão da autoria acadêmica sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos, ou seja, como uma prática social que envolve relações assimétricas de poder e autoridade (HEATH; STREET, 2008; LEA; STREET, 1998), ainda são raras. Além disso, as pesquisas existentes têm devotado pouca atenção ao processo de construção de autoria acadêmica do ponto de vista de pesquisadores em formação. Portanto, desenvolvemos o presente estudo, a partir de uma perspectiva etnográfica, a fim de ampliar o debate sobre as práticas de autoria em Letras/Linguística Aplicada, enfocando a construção de autoria como um processo de aprendizagem. Na próxima seção, discutimos os métodos selecionados para geração de dados e procuramos mostrar de que forma eles nos auxiliam a responder às perguntas de pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos e justificamos nossas escolhas metodológicas (seção 2.1), delimitamos e descrevemos o universo no qual esta pesquisa se insere (seção 2.2), contextualizamos o processo de geração de dados no âmbito do projeto guarda-chuva (seção 2.3) e explicitamos os procedimentos de organização do *corpus* bem como a sequência de passos adotada para a análise (seção 2.4).

### 2.1 PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA DE PESQUISA

Este estudo, de abordagem qualitativa, adota uma perspectiva etnográfica em diálogo com os estudos em ACD. Acreditamos que a perspectiva etnográfica nos possibilita interpretar uma comunidade de prática específica “a partir do olhar de dentro, dos seus membros sobre o significado de suas práticas” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 171).

Heath e Street (2008) comentam que a etnografia tem sido muito utilizada em contextos educacionais, sendo possíveis três tipos de aproximação, que envolvem maior ou menor orientação antropológica: a) fazer etnografia, b) adotar uma perspectiva etnográfica ou c) utilizar instrumentos etnográficos. Escolhemos a segunda opção, a perspectiva etnográfica, como subsídio para “(...) estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo social”<sup>31</sup> (HEATH; STREET, 2008, p. 121, com base em GREEN; BLOOME, 1997, p. 183). Interessam-nos as práticas, as identidades e os discursos dos pós-graduandos de uma comunidade de Letras/Estudos Linguísticos.

Justificamos nossa escolha por essa comunidade de prática, da qual faço parte, com base no argumento de que “a etnografia, de maneira alguma, requer investigar somente os outros: a própria comunidade discursiva pode ser proveitosamente estudada também”<sup>32</sup> (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 4), pelos seguintes motivos: 1) “os etnógrafos podem usar a si mesmos como fonte de

---

<sup>31</sup> No original: “(...) to study particular aspects of everyday life and cultural practices of a social group”.

<sup>32</sup> No original: “Ethnography by no means requires investigating only ‘others’: one’s own speech community may be profitable studied as well”.

informação e interpretação”<sup>33</sup> (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 109) e 2) “um membro do grupo sob investigação, que também é um pesquisador, já terá contatos pessoais que podem contribuir para assegurar aceitação (...)”<sup>34</sup> (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 111). De fato, embasamos a presente investigação em trabalhos prévios do grupo de pesquisa na comunidade de Letras (MOTTA-ROTH, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2016; PREISCHARDT, 2015; ZIEGLER, 2015) como fonte de informação sobre o contexto dessa comunidade, além da minha participação, nos últimos dois anos, nas práticas da comunidade que nos propomos a pesquisar. Creditamos também a adesão dos membros da comunidade ao convite para a entrevista ao nosso contato prévio em eventos, seminários, aulas, o que pode ter contribuído para que compartilhassem suas experiências nas entrevistas.

## 2.2 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise desta pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Letras de uma universidade pública do sul do Brasil. As entrevistas foram conduzidas com estudantes do primeiro ano do curso de Mestrado e primeiro e segundo ano de Doutorado em Letras, da área de Estudos Linguísticos. A escolha por participantes da pesquisa de diferentes etapas da pós-graduação nos oferece tanto a perspectiva de membros recém-chegados nesse nível de formação (mestrado), como também daqueles com mais tempo de experiência (doutorado), nas palavras de Lave e Wenger (1991), *newcomers* e *oldtimers*.

O programa é constituído por três linhas de pesquisa, as quais serão nomeadas e identificadas nas entrevistas como A, B e C.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

NOME	NÍVEL	LINHA DE PESQUISA
Joana	2D	A

<sup>33</sup> No original: “ethnographers are able to use themselves as sources of information and interpretation”.

<sup>34</sup> No original: “A member of the group under study who is also a researcher will already have personal contacts which should contribute to assuring acceptance (...)”.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

(conclusão)

<b>NOME</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>LINHA DE PESQUISA</b>
Maria	1M	A
Alice	2D	B
Lidiane	2D	B
Paula	2D	B
Pedro	2D	B
Sheila	2D	B
Simone	2D	B
Augusta	1D	B
Zizek	1D	B
Inácio	1M	B
Josi	1M	B
Larissa	1M	B
Mirela	1M	B
Luisa	2D	C
Stella	2D	C
Jairo	1D	C
Amanda	1M	C
Dani	1M	C
Gabriela	1M	C
Talu	1M	C

### 2.3 GERAÇÃO<sup>35</sup> DE DADOS E CORPUS

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais, gravadas em áudio. As entrevistas foram realizadas no laboratório do grupo de pesquisa do qual participo no período de 18 a 31 de maio de 2016. A duração das entrevistas foi de 15 minutos e 04 segundos a 01 hora, 03 minutos e 41 segundos, totalizando um número total de 11 horas, 40 minutos e 51 segundos de

<sup>35</sup> Agradeço à colega de grupo de pesquisa, Helena Selbach, pela sugestão do termo geração em substituição à coleta de dados, conforme Garcez, Bulla e Loder (2014).

gravação. Antes do início da gravação, expliquei aos participantes da pesquisa o termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE) e o objetivo geral da pesquisa. A gravação de áudio, portanto, ocorreu após a autorização e assinatura do termo. O Quadro 6 mostra a data e a duração de cada entrevista.

Quadro 6 - Data e duração das entrevistas individuais

<b>NOME</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Joana	24/05	22:08
Maria	20/05	17:56
Alice	30/05	29:35
Lidiane	19/05	28:17
Paula	25/05	53:12
Pedro	23/05	52:54
Sheila	23/05	35:08
Simone	19/05	01:03:41
Augusta	20/05	21:54
Zizek	23/05	48:05
Inácio	25/05	28:05
Josi	19/05	43:08
Larissa	24/05	21:24
Mirela	24/05	
Luisa	18/05	40:01
Stella	30/05	33:45
Jairo	23/05	20:37
Amanda	23/05	25:08
Dani	24/05	15:04
Gabriela	23/05	25:42
Talu	31/05	15:35

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 174), a lista de questões que constitui uma entrevista semiestruturada é utilizada pelo pesquisador “apenas como um guia, acompanhando comentários interessantes feitos pelo entrevistado”. Portanto, as

questões não foram abordadas na mesma ordem para todos os participantes da pesquisa. Em alguns casos, dependendo da resposta recebida, foi solicitado que o entrevistado detalhasse mais sua resposta, como pode ser verificado nas transcrições. As transcrições estão identificadas pela ordem em que ocorreram, nível do entrevistado e linha de pesquisa. Por exemplo: Entrevista 1 - Doutorado - Linha de pesquisa C.

Nosso programa de entrevistas teve por base um questionário elaborado pelos participantes do grupo de pesquisa no qual este trabalho se insere e foi ampliado com o acréscimo de questões relacionadas à autoria acadêmica. Esse questionário em que nos baseamos tem sido utilizado em outras pesquisas do grupo (REMPEL, 2015; ZIEGLER, 2015) e tem por objetivo investigar as práticas de letramentos acadêmicos específicas em diferentes comunidades de produção do conhecimento. A seguir, apresentamos o roteiro de entrevista, relacionando-o às nossas questões de pesquisa.

#### Quadro 7 - Questões sobre os gêneros da pós-graduação

1. Em que gêneros tu te engajas<sup>36</sup> no contexto de pós-graduação (para cursar disciplinas, para manter tua bolsa, para atender a solicitações do Programa de Pós-Graduação)?

Iniciamos nossa conversa com os entrevistados buscando responder a nossa primeira questão de pesquisa, a qual visa identificar quais gêneros discursivos são constitutivos das práticas sociais dos membros da comunidade de Letras/Estudos Linguísticos investigada.

#### Quadro 8 - Questões sobre a PPL dos participantes da pesquisa

2. Em que medida as práticas de produção textual da pós-graduação diferem daquelas da graduação? Exemplifique.

3. Qual o teu papel e quais atividades desempenhas no projeto de pesquisa do qual fazes parte? Há quanto tempo atuas nesse projeto?

4. Qual é a frequência de orientação com teu/tua orientador/a?

<sup>36</sup> Questões elaboradas no dialeto gaúcho.

## Quadro 8 - Questões sobre a PPL dos participantes da pesquisa

(conclusão)

5. Como ocorrem as orientações em teu grupo de pesquisa? Individualmente ou em grupo? Se há reuniões em grupo, com que frequência elas ocorrem?
6. Qual é a dinâmica dos encontros de orientação com teu/tua orientador/a (por exemplo, os participantes leem e discutem textos teóricos, discutem dados de pesquisa, leem e sugerem alterações em textos dos colegas do grupo, etc.)? Por favor, explique.
7. Há encontros com outros colegas (grupo de estudos)? Em caso afirmativo, qual a dinâmica dos encontros e com que frequência acontecem?
8. Com quais finalidades se dá a produção textual do teu grupo (por exemplo, produção de resumo para submeter a um evento, produção de artigo para submeter a um periódico, etc.)?

A partir das respostas dadas aos questionamentos desse segundo bloco, mapeamos: 1) os diferentes níveis de participação dos entrevistados nessa comunidade de prática de Letras/Estudos Linguísticos, 2) suas percepções sobre como essa comunidade é constituída e 3) como se dá a aprendizagem situada por meio da interação com pares.

## Quadro 9 - Questões sobre a percepção de autoria e coautoria

9. O que é autoria para ti?
10. E coautoria?

Os questionamentos do Quadro 9 visam, ao mesmo tempo, explicitar o quão debatidas são as práticas de autoria e coautoria acadêmica e trazer à tona como esses estudantes percebem o processo de construção de autoria em um trabalho científico.

## Quadro 10 - Questões sobre práticas de publicação em coautoria na pós-graduação

11. Tu já publicaste um exemplar de algum gênero discursivo? Em que veículo (periódico, anais, caderno de resumos)?
12. Como poderias descrever a experiência de escrita para publicação? Qual a etapa mais difícil?
13. Que ajuda (andaimes) foram oferecidas (p. ex. curso, disciplina, orientação, etc.) para escrever um

## Quadro 10 - Questões sobre práticas de publicação em coautoria na pós-graduação

(conclusão)

texto com a finalidade publicação? Por quem?

14. Já publicaste em coautoria com colegas e/ou professor? Como se deu o processo de coautoria?

15. Como, geralmente, acontece a definição de quem é autor/a e coautor/a? De forma semelhante, quando o trabalho é de autoria individual, como tu costumava dar crédito a eventuais contribuições ou sugestões recebidas de colegas, orientador ou professor de disciplina?

No Quadro 10, buscamos traçar um perfil de produção para publicação na comunidade, se há mais relatos de produção individual ou colaborativa. Em casos de relatos sobre produção em coautoria, verificamos como a ordem dos autores é definida em cada grupo de pesquisa, a fim de delinear se parece haver um padrão de atribuição de autoria na comunidade como um todo.

## Quadro 11 - Questões sobre critérios de atribuição de autoria

16. Se tu tivesses que estabelecer quatro critérios para justificar por que tu deves ser autor/a em um trabalho para publicação, quais seriam eles? Enumere-os por ordem de importância.

17. Que atividades tu consideras menos relevantes na preparação de um manuscrito para publicação e, portanto, não justificam atribuição de autoria?

18. Em um trabalho em coautoria, quem deve aprovar a versão final a ser publicada?

19. Quem deve responder questões relacionadas a ética ou precisão de informações em qualquer parte do trabalho ?

No Quadro 10, verificamos o que parece estar estabelecido pelos grupos de pesquisa a respeito de atribuição de autoria. Por outro lado, no Quadro 11, nossa intenção é verificar, do ponto de vista discente, quais critérios deveriam ser considerados ao discutir a ordem dos nomes na lista de autores e quais níveis de responsabilidade esses critérios indicam.

## Quadro 12 - Questão sobre relações de poder nas práticas de autoria

20. Tu já vivenciaste algum conflito em tua experiência como autor/a ou coautor/a de gêneros



## Quadro 12 - Questão sobre relações de poder nas práticas de autoria

(conclusão)

acadêmicos? O que ocorreu? Como foi resolvido?
--

Por fim, no Quadro 12, abrimos espaço para que os estudantes, enquanto pesquisadores em formação, relatem conflitos vivenciados na produção de trabalhos científicos, seja com o orientador ou com os pares, no contexto de pós-graduação, e como esses conflitos foram solucionados.

Nosso *corpus*, portanto, consiste das respostas de 21 estudantes (de 42 contatados) de pós-graduação em Letras, da área de Estudos Linguísticos, a essas questões. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos para organização e análise dos dados.

### 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu em duas etapas: a) transcrição dos dados, b) tabulação e análise dos elementos linguísticos. Na primeira etapa, as gravações em áudio foram transcritas manualmente. A seguir, na segunda etapa, as entrevistas foram impressas, lidas e os seguintes passos foram adotados:

a) Selecionamos excertos das entrevistas que contivessem, como participante da oração, “autoria”, “autor(a)”, “coautoria”, “coautor(a)”, “orientador(a)”, “publicação”, “publicar”, “produção”, “escrita”, “conflito”, “problema” e menções a engajamento em gêneros discursivos específicos, pelo mapeamento do processos materiais “escrever”, “produzir” ou “fazer”;

b) Tabulamos as orações dos excertos selecionados, com base no sistema de Transitividade, em termos de participantes, processos e circunstâncias;

c) Identificamos as escolhas léxico-gramaticais que evidenciassem Atitude ou Engajamento. No sistema de Engajamento, nosso recorte é a contração dialógica, especificamente realizada pela negação. Escolhemos a negação, pois ela pode indicar quando há alinhamento do participante da pesquisa com as vozes e posicionamentos que ele traz para a entrevista.

Após empreendermos o percurso metodológico acima descrito, chegamos a uma leitura interpretativa dos dados, a qual será discutida no capítulo seguinte.

### 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é descrever e interpretar os dados, gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, sobre o discurso de autoria acadêmica de estudantes de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Os principais resultados do capítulo estão organizados em quatro seções. Cada uma dessas seções visa responder nossas questões de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho.

Na seção 3.1, identificamos que artigo e resumo para evento são os gêneros em que os participantes de nossa pesquisa se engajam mais frequentemente. Esses resultados estão em acordo com estudo prévio feito com alunos de graduação em Letras (ZIEGLER, 2015), porém diferem, em parte, de estudo com pesquisadores bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ), do CNPQ, na área de Linguística, cujos resultados indicavam maior engajamento em artigos e capítulos de livros (MOTTA-ROTH; PRETTO; SCHERER; SCHMIDT; SELBACH, 2016). Nesse aspecto, fazemos uma ressalva, uma vez que o discurso sobre artigo de estudantes de graduação, pós-graduação e professores doutores parece não ser o mesmo. Se para os pesquisadores PQ, artigo representa produtividade, ascensão na carreira e a possibilidade de pleitear recursos para a manutenção de projetos de pesquisa, por outro lado, para os graduandos, artigo pode “estar mais próximo do conceito adotado no contexto escolar” (ZIEGLER, 2015, p. 85). Na presente dissertação, somente com estudantes de pós-graduação, notamos que, para os estudantes de mestrado, por exemplo, artigo é sinônimo de trabalho final de disciplina, enquanto que, para os estudantes de doutorado, é uma forma de conquistar legitimidade e espaço como membros da comunidade.

Na seção 3.2, considerando aprendizagem sob a perspectiva de um processo de Participação Periférica Legítima e, pressupondo que quem participa mais efetivamente, aprende mais, analisamos recortes das entrevistas individuais, a fim de localizar, na comunidade de Letras/Estudos Linguísticos da qual fazem parte, cada participante da pesquisa, em termos de sua experiência no processo de se tornarem pesquisadores acadêmicos.

Na seção 3.3, é possível perceber diferentes construções do que sejam autoria e coautoria, apontando para maior ou menor consciência sobre essa questão. Para uma parcela de nossos entrevistados, autoria significa pouco poder para contribuir como alguém que tem conhecimento acadêmico/científico, tendo em

vista autoridades constituídas no campo de pesquisa, sejam pesquisadores de outra época ou atuais, incluindo o orientador. Para outros, autoria é definida como uma conversa entre pesquisadores, assumindo um posicionamento de concordância ou discordância em relação ao conhecimento produzido na comunidade. Notamos também uma visão de autoria como processos de agir, fazer, produzir. O coautor, por sua vez, é visto sob duas perspectivas. Por um lado, em uma posição de sujeito menos empoderado, desempenhando um papel menos protagonista em relação ao primeiro autor. Por outro lado, atuando em um papel de liderança e responsabilidade na mesma medida que o primeiro autor do trabalho.

Na seção 3.4, discutimos que as práticas de autoria e coautoria acadêmica são marcadas por relações de poder e fortes tensões. Essas tensões podem se dar entre o estudante de pós-graduação e seus pares, pessoas em posição de maior poder, como o orientador e os pesquisadores da área que o precederam ou ainda em relação à coordenação do programa de pós-graduação.

### 3.1 MAPA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DE UMA COMUNIDADE DE LETRAS/ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Nesta seção, das 21 questões de entrevista apresentadas na seção 2.3, discutirei com mais detalhe a segunda pergunta “*Em que gêneros você se engaja no contexto de pós-graduação?*”. Por meio dessa questão, identificamos os gêneros em que os estudantes se engajam enquanto membros da comunidade de pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos, tanto em suas práticas de leitura como de escrita. Em síntese, a análise dos dados aponta para a seguinte direção: em relação às práticas de leitura, artigos (100%) e livros (19%) se destacam como integrantes da rotina de estudos e pesquisa na comunidade, enquanto que, em relação às práticas de escrita, persiste o artigo acadêmico em primeiro lugar (100%), seguido de resumo para eventos (62%). Para além desses gêneros, os letramentos acadêmicos dessa comunidade envolvem ainda outros gêneros mencionados com menor frequência.

Para abordar essa questão nos dados, adotei a categorização proposta no estudo desenvolvido por Ziegler (2015) com dois grupos: a) estudantes de graduação de Licenciatura em Letras, não participantes de projeto de pesquisa b)

membros bolsistas de um laboratório de Linguística Aplicada (LA). No estudo de Ziegler, três categorias de gêneros acadêmicos são identificadas: (a) *burocráticos* - editais e relatórios de pesquisa; (b) *científicos* - artigo, capítulo de livro, resumo e resenha; (c) *pedagógicos*, planos de aula e material didático.

Essas categorias são relacionadas por Ziegler aos diferentes papéis que os entrevistados desempenham no laboratório de LA. Esses papéis incluem a interação com funcionários da universidade para a resolução de situações burocráticas, passando pela participação em eventos, até a ministração de aulas em projetos de extensão. Todos esses papéis contribuem para a formação do profissional de Letras, uma vez que, seja no magistério ou no exercício de outra atividade profissional, é necessário ter essa visão global de como uma comunidade se organiza e funciona. Da mesma forma, em nossa pesquisa, agruparemos os gêneros mencionados pelos participantes da pesquisa em “burocráticos”, “científicos” e “pedagógicos”.

Em primeiro lugar, apresentamos os gêneros que fazem parte das práticas de leitura de nossos entrevistados, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Gêneros de leitura na pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos

	<b>Gênero</b>	<b>%</b>	<b>Número de participantes da pesquisa</b>
1	Artigo	100%	21
2	Livro	19%	4
3	Capítulo de livro	10%	2
4	Portaria	5%	1
5	Atas de reuniões	5%	1

A seguir, no Quadro 14, apresentamos os gêneros discursivos que constituem as práticas de produção textual dos participantes da pesquisa.

Quadro 14 - Gêneros de escrita na pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos

	Gênero	%	Número de participantes da pesquisa
1	Artigo	100%	21
2	<i>Abstracts</i> para evento/resumo acadêmico	62%	13
3	Relatório de produção discente	29%	6
4	Apresentação de seminário em <i>power point</i>	29%	6
5	Apresentação oral em evento	24%	5
6	Ensaio	19%	4
7	Resenha	19%	4
8	Resumo expandido	19%	4
9	Pôster	14%	3
10	Capítulo de livro	10%	2
11	Mapa mental/Esquema	10%	2
12	Resumo/fichamento de leitura	10%	2
13	Biodata	5%	1
14	Crônica	5%	1
15	Editais	5%	1
16	Relatório de orientação coletiva	5%	1
17	Relatório de orientação individual	5%	1
18	Material didático	5%	1
19	Memorando	5%	1
20	Planos de aula	5%	1
21	Ata de reunião	5%	1
22	Tese	5%	1

Encontramos uma inter-relação entre a leitura e a escrita no discurso de cinco estudantes, que afirmaram precisar ler muito para serem capazes de produzir um texto que represente um avanço em relação ao que leram até então. Nesse aspecto, para fins de exemplificação, elegemos o discurso de Luísa, pois ele é enfático em relação à quantidade de leitura demandada de um estudante de pós-graduação

(*muita*) e destaca a noção de dialogismo, vide a conexão feita entre os participantes da oração “a nossa própria teoria”, “esse alguém” e “outro alguém”, indicando uma corrente de esforços, ao longo da história, para a produção de conhecimento científico.

<b>Exemplo 4</b>	(...) nós precisamos de <u>muita</u> teoria para poder criar a nossa própria teoria, mas <u>[a nossa própria teoria]</u> sempre vai estar baseada em algo que alguém já pensou e <u>esse alguém</u> já estudou <u>outro alguém</u> , sempre assim (...).	Luísa - 2D
------------------	--	------------

Para ilustrar a categorização dos gêneros discursivos, discutiremos excertos das entrevistas em que cada um é mencionado. Ao exemplificarmos, citaremos o nome fictício<sup>37</sup> do participante da pesquisa, escolhido por ele próprio, e indicaremos se é estudante do primeiro ano de mestrado (1M), primeiro ano de doutorado (1D) ou segundo ano de doutorado (2D).

Os gêneros burocráticos incluem edital, memorando, portaria e relatório de produção discente. Com exceção do relatório de produção discente, que foi mencionado por seis entrevistados, edital, memorando e portaria receberam uma menção, cada um, por diferentes participantes da pesquisa. O memorando, citado por uma estudante de doutorado, foi associado à circunstância de sua defesa de dissertação de mestrado (Exemplo 5).

<b>Exemplo 5</b>	(...) alguns memorandos né? Quando precisa, <u>quando eu tive que defender</u> , né? Precisa memorando para reservar sala. Tudo isso, [eu] acho que faz parte também.	Augusta - 1D
------------------	---	--------------

O edital foi mencionado somente uma vez, pois é um gênero que está associado à circunstância de participação em colegiados e comissões (*na comissão eleitoral*), conforme relata nossa entrevistada, no Exemplo 6.

<b>Exemplo 6</b>	Eu atualmente estou <u>na comissão de... eleitoral</u> . Então, gêneros que circulam nesse... nesse patamar, como, por exemplo, edital, fazer o edital, a questão da portaria (...). Mas isso é um caso meu, particular, acredito que <u>não é o caso de todo</u> (...)	Gabriela - 1M
------------------	---	---------------

<sup>37</sup> Todos os nomes, com exceção da autora desta dissertação, são fictícios para proteger a identidade dos participantes da pesquisa.

Apesar de citar os gêneros edital e portaria, Gabriela pondera que a menção a esses gêneros não representa as práticas de escrita da comunidade de pós-graduação em sua totalidade (*não é o caso de todo*), mas apenas daqueles estudantes que se candidatam e são eleitos como representantes do corpo discente. Embora faça essa ressalva, é interessante notar que Gabriela, membro novato da comunidade, envolve-se em outras atividades além daquelas propostas pelas disciplinas, buscando conhecer e participar de outras dimensões da vida acadêmica.

Chama a nossa atenção que, no discurso da maioria dos entrevistados, escapa que eles se conectam ao sistema acadêmico por meio da produção do texto relatório de produção discente. Tal conexão ocorre quando os estudantes enviam o relatório, semestralmente, para a Coordenação do Programa de Pós-Graduação que, por sua vez, insere esses dados sobre a produção intelectual discente no sistema da CAPES, o que resulta em bolsas de pesquisa concedidas a esses estudantes do Programa.

Gabriela, por exemplo, associa o preenchimento do relatório a uma prestação de contas de sua produção ao programa, uma vez que é bolsista:

<b>Exemplo 7</b>	(...) relatórios... ã...por relatório de bolsa, <u>por ter bolsa</u> , né?	Gabriela - 1M
------------------	--	---------------

Alice faz referência a informar a produção (*formulários, produção*), sem elaborar mais sobre o propósito de fornecer esse tipo de informação:

<b>Exemplo 8</b>	Tem os gêneros outros que a gente... que são <u>os formulários</u> , solicitando a...o preenchimento de...da tua <u>produção</u> .	Alice - 2D
------------------	--	------------

Outra entrevistada, Sheila, tem consciência desse gênero, mas parece encontrar dificuldade com esse tipo de escrita, carecendo de informação sobre essa prática (observável por meio da escolha da negação dupla *não, nem*). Apesar de cursar o segundo ano do doutorado, Sheila parece participar dessa comunidade mais próxima da periferia, considerando que, para Lave e Wenger (1991), envolvimento e aprendizagem caminham juntos.

<b>Exemplo 9</b>	(...) esses formulários também, que eu tô sempre por fora. (...) Os formulários do PPGL, <u>não</u> sei <u>nem</u> o que são... fujo o máximo possível.	Sheila - 2D
------------------	---	-------------



A terceira categoria, dos gêneros didáticos, inclui os participantes da oração “material didático” e “planos de aula”. Ressaltamos que a menção a esses gêneros ocorreu devido ao direcionamento da entrevistadora (Exemplo 10).

<b>Exemplo 10</b>	<i>Entrevistadora:</i> Algum mais voltado para o ensino? <i>Lidiane:</i> Sim. É pensando no projeto né? Que eu participo. A gente pensa nos <u>planos de aula</u> , prepara os <u>planos de aula</u> , ã...o próprio <u>material didático</u> que talvez <u>não influencia direto na minha pesquisa</u> , mas com certeza...ã... tem papel bem importante, né? Porque eu tô pensando questões teóricas, por exemplo.	Lidiane - 2D
-------------------	---	--------------

Essa falta de menção a gêneros didáticos, por praticamente todos os entrevistados, sugere que ensino e pesquisa são vistos como esferas distintas na formação do profissional em Estudos Linguísticos, como refletido na negação (*não*) da proposição “influencia direto na minha pesquisa”. Reconhecemos que a área de atuação de um graduado ou mestre em Letras não se restringe à docência; entretanto, chama a atenção que 56,5 % dos participantes da pesquisa, em algum momento da entrevista, fez referência a sua atuação como professor/a, seja na educação básica ou no ensino superior. O excerto do discurso de Lidiane sugere que o projeto de pesquisa desenvolvido por esses estudantes, no decorrer da pós-graduação, está desconectado de suas práticas em sala de aula ou ainda que essas conexões existem, mas são percebidas ainda de forma limitada pelos membros da comunidade.

Dentre os gêneros de pesquisa, o livro foi citado como parte das leituras requeridas para as disciplinas; nenhuma das quatro menções se refere à escrita de livros. Já a escrita de artigos foi associada, principalmente pelos estudantes do primeiro ano de mestrado, à circunstância de avaliação nas disciplinas (*para as três disciplinas, para o final de disciplina, para cada disciplina, para terminar as disciplinas*).

<b>Exemplo 11</b>	Não estou produzindo ainda, mas vou produzir artigos <u>para as três disciplinas</u> que eu estou fazendo agora.	Josi - 1M
-------------------	--	-----------

<b>Exemplo 12</b>	(...) os artigos que nós iniciaremos agora, temos que fazer um artigo <u>para cada disciplina</u> .	Mirela - 1M
-------------------	---	-------------

<b>Exemplo 13</b>	(...) artigos aí... nós estamos fazendo, mas <u>para disciplinas, para terminar as disciplinas</u> (...).	Talu - 1M
-------------------	---	-----------

O gênero artigo científico, no discurso de Dani e Inácio, parece ter um propósito comunicativo que não se resume a cumprir os requisitos das disciplinas, como fora mencionado por seus pares, estudantes de mestrado:

<b>Exemplo 14</b>	(...) os artigos que são pedidos pelas disciplinas, também que a gente desenvolve <u>em relação ao projeto</u> né, <u>que a gente propôs</u> (...).	Dani - 1M
-------------------	---	-----------

<b>Exemplo 15</b>	Eu falei para cursar a disciplina. Não só para isso, mas no sentido do... do meu próprio...ã...como que eu vou dizer... eh... <u>minha bagagem</u> , né? De autores, de..né... <u>para engrandecer</u> isso aí, né?	Inácio - 1M
-------------------	---	-------------

Nesses comentários, Dani reconhece que o conteúdo dos artigos para as disciplinas precisa estar conectado ao projeto de dissertação proposto para ingressar no programa (*em relação ao projeto que a gente propôs*). Inácio, outro estudante do primeiro ano de mestrado, parece enfatizar a experiência de cursar pós-graduação e os ganhos não somente em termos de resultados e motivações imediatas, como ser bem avaliado nas disciplinas, mas também para além da academia, em sua carreira profissional (*para engrandecer, minha bagagem*). Essa soma de diferentes propósitos com os quais um artigo pode ser escrito é evidenciada pelo uso de “não só para isso”, retratando Inácio como alguém que ingressou na pós-graduação em busca de ampliação do conhecimento teórico enquanto profissional de Letras.

Os estudantes de doutorado, por já terem cumprido a etapa do mestrado em sua formação profissional, dão um passo adiante. Além de escrever para atender às demandas das disciplinas, demonstram preocupação em se comunicar com a comunidade de Letras, por meio da divulgação de sua produção. Exemplificamos abaixo, com os comentários de Simone, a respeito da escrita de uma resenha:

<b>Exemplo 16</b>	(...) houve produção de resenha, que foi rejeitada e voltou, pela revista. Estamos <u>tentando reescrevê-la</u> , enfim.	Simone - 2D
-------------------	--	-------------

Ao enviar um texto para publicação e receber um retorno negativo do periódico, Simone sugere que a reescrita pode resultar (*tentando*) no aceite em outro

periódico. Para isso, será necessário rever as convenções a respeito desse gênero na disciplina, bem como as normas do periódico para o qual será reenviado. Esse ir e vir de um texto para publicação contribui para o desenvolvimento da identidade de estudante de pós-graduação e pesquisador em formação, na medida em que essas reescritas a que os textos são submetidos possibilitam uma melhor compreensão, por parte dos participantes da pesquisa, a respeito das especificidades disciplinares da comunidade.

O resumo acadêmico, segundo gênero discursivo mencionado por um número maior de entrevistados, está diretamente ligado às apresentações em eventos, segundo o discurso desses estudantes. Entretanto, as apresentações orais em evento foram citadas por menos da metade daqueles que haviam citado os resumos acadêmicos. Nossa pergunta, propositalmente aberta, a fim de não condicionar a resposta dos participantes, pedia “*Em que gêneros você se engaja no contexto de pós-graduação?*”. Assim, observamos que alguns estudantes percebem os gêneros acadêmicos como textos escritos, enquanto uma proporção menor do grupo não se limita a essa percepção, mas considera também os gêneros orais como constituintes dos letramentos acadêmicos. Os gêneros orais em que os membros dessa comunidade relatam se engajar são apresentação de seminário em *power point* para as disciplinas, encontros de orientação individual, encontros de orientação coletiva, palestra, reunião e seminários de estudos avançados do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos.

Nossos resultados corroboram a pesquisa prévia de Ziegler (2015), que apontou o resumo e o artigo como os principais gêneros discursivos na graduação em Letras. No contexto investigado por Ziegler, entretanto, o resumo tem por finalidade sintetizar o conteúdo de uma disciplina e cumprir seus requisitos de avaliação, segundo discurso de estudantes que não participam de grupo de pesquisa. Por outro lado, no discurso daqueles estudantes que participam de um laboratório de LA, aspectos de produção, distribuição e consumo de textos são considerados:

Os alunos compreendem a instituição acadêmica enquanto um lugar constituído pelo discurso e, com isso, entendem a importância da produção (“produzido para disciplinas” e “extremamente importante p/ qualif. acadêmica”), distribuição (“a orientadora sugere a publicação”) e consumo (“requer a capacidade de entendimento e síntese (...) além do estabelecimento de relações entre autores”) de gêneros. (ZIEGLER, 2015, p. 87)

A menção desses diferentes propósitos comunicativos pode ser resultado da participação desses estudantes em um grupo de pesquisa. Ao observar as práticas discursivas dos membros que participam há mais tempo do grupo de pesquisa e, gradualmente, passar a fazer parte das práticas que constituem as rotinas produtivas de pesquisa, os estudantes parecem ampliar sua percepção sobre o contexto acadêmico.

Na presente investigação, convocamos o conceito de sistema de gêneros para embasar a discussão sobre a diversidade de gêneros mencionados pelos entrevistados. De acordo com Bazerman (2005, p. 32), um sistema de gêneros compreende “diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”. Nesse sentido, chamamos a atenção para dois aspectos no discurso dos participantes da pesquisa sobre os gêneros da pós-graduação: a) a aparente diferenciação entre os gêneros considerados mais e menos academicamente orientados para divulgação do conhecimento (Exemplos 17 e 18) e b) a ausência de referência explícita à produção textual na pós-graduação como um sistema de gêneros, com exceção de Pedro, estudante do segundo ano de doutorado (Exemplo 19).

<b>Exemplo 17</b>	Os gêneros acabam sendo aqueles que são <u>demandados cientificamente</u> , o artigo científico, resumo expandido...ã...comunicação em plenária, em pôster, enfim, esses...na pós-graduação são esses os gêneros de que se utiliza <u>na produção do...do..da...da <u>divulgação do conhecimento</u></u> , de maneira geral.	Jairo - 1D
<b>Exemplo 18</b>	Eu escrevo semanalmente <u>para um jornal</u> . Então, eu tenho... eu escrevo crônicas e além das...que são crônicas a partir de...como a crônica tem essa característica já, questões mais... digamos, atuais, né? Então é <u>lógico</u> que vai ter um olhar <u>que v...não tem como fugir das leituras que eu faço</u> né?	Joana - 2D

A afirmação de Jairo, ao não identificar o agente que demanda esses gêneros (*demandados cientificamente*), sugere que há um grupo específico de gêneros que são aceitos consensualmente como representativos do debate acadêmico. O contraponto é feito por Joana, que incorpora seu conhecimento acadêmico nas crônicas que escreve semanalmente para um jornal de notícias, evidenciado pela

negação da proposição “fugir das leituras que eu faço”. A pergunta ainda é a mesma aqui, ou seja, em que gêneros esses estudantes se engajam no contexto de pós-graduação. Ao incluir o gênero crônica na lista de gêneros em que se engaja no contexto de pós-graduação, Joana ilustra que a produção do conhecimento é um ato dialógico que se desenvolve em esferas acadêmicas e não acadêmicas.

A noção de sistema de gêneros, segundo aspecto que chama a atenção em meio a diversidade de gêneros mencionados pelos entrevistados, parece estar presente no discurso de Pedro (exemplo 19):

<b>Exemplo 19</b>	<p><i>Pedro:</i> E, vamos dizer, resumos, né? <u>Quando tu tem que estudar ou preparar alguma coisa para apresentar</u>, tu é obrigado, às vezes, a fazer um resumo. Mas nem sempre esse resumo é, digamos assim, real, vamos dizer assim. Tu coloca ele no papel assim né? Tipo...</p> <p><i>Entrevistadora:</i> Sim, e ele não vem a se tornar uma publicação, por exemplo.</p> <p><i>Pedro:</i> Ele não vem a se tornar uma publicação. Mas a gente pode até considerar aí que tem outros, né? Por exemplo, quando tu faz uma mapa mental, assim, isso não deixa de ser um gênero, né? <u>Não é um gênero</u>, digamos assim, <u>que tenha poder</u> aqui dentro, <u>mas</u> é um gênero que <u>funciona</u>, <u>te ajuda</u> a organizar as informações pra ti produzir depois esse outro...esse outro...esse outro tipo, né, de gênero...que tu acaba colocando em prática e materializando aquilo nas práticas de pós-graduação.</p>	Pedro - 2D
-------------------	--	------------

Na visão de Pedro, gêneros como resumo e mapa mental auxiliam na circunstância de realização de atividades acadêmicas (*quando tu tem que apresentar ou preparar alguma coisa para apresentar*), funcionando como etapas anteriores a gêneros mais valorizados no contexto de produção científica, aqueles já apontados por Jairo no Exemplo 17. Nesse trecho, Pedro estabelece um contraste entre esses gêneros como mais e menos significativos. Tal contraste é realizado pela negação (*não é*) e pelas escolhas “poder”, “mas” e “funciona”, sugerindo que, alguns gêneros pouco valorizados na esfera acadêmica, são eficientes em várias etapas da produção e divulgação do conhecimento. Stella, estudante do segundo ano de doutorado, também aponta para um desses gêneros, o esquema, para orientá-la em suas apresentações orais:

<b>Exemplo 20</b>	<p>(...) a própria... preparação de materiais, para apresentação de trabalhos, em eventos, né? Às vezes, a gente escreve a própria apresentação para ler ou então prepara esquemas, né? <u>Não</u> deixa de ser um gênero, né? Em <i>slides</i> para apresentação de trabalho.</p>	Stella - 2D
-------------------	--	-------------

No Exemplo 20, a negação (*não*) da proposição “ser um gênero” constrói uma visão de gêneros acadêmicos como parte de um sistema, incluindo aqueles menos valorados ou que podem ter a sua identificação como gênero contestada. Nesse sentido, Stella conecta a preparação de esquemas com a elaboração de *slides*, que resultam na apresentação oral, sendo este último um gênero reconhecido por uma parcela dos entrevistados (24%). A gama de gêneros discursivos mencionada pelos entrevistados inclui também o ensaio. O discurso sobre a escrita deste texto evidencia a expectativa das estudantes sobre o ensino explícito dos gêneros acadêmicos:

<b>Exemplo 21</b>	(...) numa outra foi um ensaio, <u>mas</u> sem uma especificação do quê que seria o tal do ensaio. Então, a gente teve que procurar na internet. Ficou bem amplo, assim, <u>não</u> teve uma... uma definição do quê que a professora queria.	Augusta - 1D
<b>Exemplo 22</b>	(...) na pós-graduação, eu ainda <u>não</u> estou <u>vendo</u> ... <u>ã...alguém</u> , assim, <u>que dê uma aula</u> de gênero...artigo, uma aula de... gênero ensaio. Então, eu <u>sinto uma carência muito grande do estudo do gênero</u> dentro da...dos gêneros acadêmicos mesmo.	Larissa - 1M

Nos Exemplos 21 e 22, Augusta e Larissa avaliam que, na pós-graduação, há uma demanda da produção de gêneros diferentes daqueles produzidos na graduação e que, portanto, seria necessário o ensino explícito desses gêneros. A negação, no Exemplo 21, indica a ausência de orientações quanto ao gênero ensaio na disciplina em que foi demandado. Podemos observar que, no Exemplo 22, Larissa utiliza processos mentais perceptivos (*vendo, sinto*) em associação a Fenômenos que se referem ao papel do professor, como aquele que detém o conhecimento sobre gêneros (*alguém que dê uma aula*) e a uma percepção de que um estudo sistemático dos gêneros acadêmicos deve ser oferecido como parte do currículo das disciplinas (*uma carência muito grande do estudo*).

Concordamos com os comentários de Augusta e Larissa, pois entendemos que, para participar desses diferentes gêneros discursivos, a reflexão teórico-crítica constitui-se como base para o desenvolvimento de competências e habilidades de aprendizagem e de linguagem e para o exercício profissional. Para “publicar, exercer influência na área, ser citado” (BAWARSHI; REIFF, 2013, com base em

BERKENKOTTER; HUCKIN, 1993, p. 477), a compreensão dos estágios em que os gêneros se organizam é necessária.

A interpretação dos dados, a partir das entrevistas individuais, possibilita-nos tecer algumas considerações sobre essa questão específica, a respeito dos gêneros em que os membros dessa comunidade se engajam. Em primeiro lugar, nossos resultados estabelecem relações com os resultados de estudos prévios sobre a comunidade de Letras (MOTTA-ROTH, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2016; MOTTA-ROTH; PRETTO; SCHERER; SCHMIDT; SELBACH, 2016; PREISCHARDT, 2015; ZIEGLER, 2015).

Por exemplo, no estudo quali quantitativo de Motta-Roth, Pretto, Scherer, Schmidt e Selbach (2016), um dos contextos de produção textual mapeados é o da comunidade de prática de Letras/Linguística. As autoras analisaram o perfil de produção escrita de 39 PQs, no período de 2012 a 2015, focando seus currículos *Lattes*. Dentre os gêneros identificados no currículo dos PQs, o capítulo de livro apresentou uma média de produção elevada em três dos quatro níveis de bolsa que compõem a categoria 1, diferindo apenas no nível 1D, no qual a produção de artigos é mais significativa. Essa diferença na produção entre os níveis é atribuída pelas autoras à possibilidade de que pesquisadores mais experientes sejam mais frequentemente convidados a participar da escrita de coletâneas, enquanto que, aos PQs de nível 1D, poderia interessar mais divulgar resultados de pesquisa e, assim, tornar conhecido o trabalho do grupo, inclusive, gerando oportunidade de escrita em coautoria com pesquisadores de outras universidades.

Ainda nesse estudo, além de artigo e capítulo de livro, que constituem, respectivamente, 34% e 35% da produção total desses PQs, outros gêneros, em menor proporção, foram apontados como parte do sistema de atividades da comunidade de Linguística, por exemplo, livro (9,8%) e trabalho completo em anais (7,1%). Outro tipo de produção mapeada nesse estudo, porém não detalhada pelas autoras, é o que chamam “outros gêneros” (14%) (MOTTA-ROTH; PRETTO; SCHERER; SCHMIDT; SELBACH, 2016, p. 16). Essa categoria inclui a produção informada pelos PQs nas seções *Textos em jornais de notícias/revistas* e *Outras produções bibliográficas* do currículo *Lattes*. Com base nesse estudo, elaborei, para a presente dissertação, a Figura 3, com a finalidade de ilustrar parte dos resultados do referido artigo, em relação ao perfil da produção escrita dos PQs em Linguística por nível de bolsa e geral.

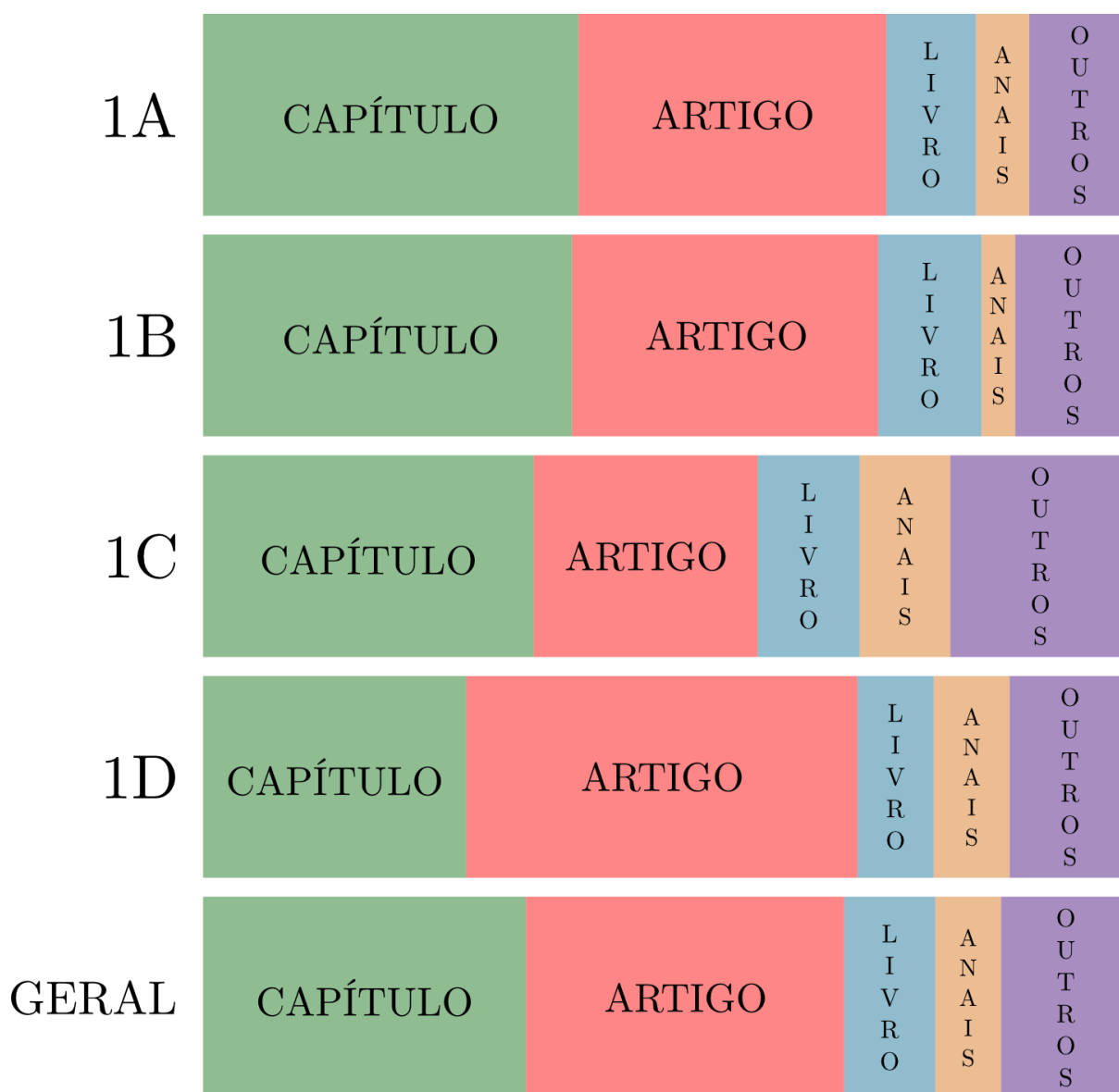


Figura 3 - Distribuição da produção escrita dos PQs em Linguística (Fonte: Elaboração da autora)

A proporção média ocupada por cada gênero no currículo dos pesquisadores é dada pela largura da fatia no retângulo. Percebemos que a proporção relativa à produção de capítulo de livro cresce à medida que o pesquisador progride nos níveis de bolsa PQ. O oposto ocorre com trabalhos para publicação em anais, cuja proporção na produção do pesquisador decresce conforme o nível da bolsa PQ aumenta. A produção de livros, por outro lado, apresenta constância em todos os níveis. Este gênero representa 9,8% da produção média geral da comunidade de Linguística, com pequenas oscilações entre os níveis, indo de 8,2% no nível 1D a



11,1% no nível 1B (dados retirados de MOTTA-ROTH; PRETTO; SCHERER; SCHMIDT; SELBACH, 2016, p. 12). Nossa hipótese para a proporção reduzida que esse gênero ocupa na produção dos pesquisadores é que a produção de um livro demanda um longo período de tempo, se comparada à produção de capítulo e artigo.

De modo geral, observamos que a diversificação da produção dos PQs nessa comunidade parece ser uma tendência, pois 69,2% dos pesquisadores possuem, pelo menos, uma publicação de cada um dos três gêneros: artigo, capítulo e livro. Se considerarmos apenas a produção de artigo e capítulo, 94,9% dos 39 PQs considerados possuem, pelo menos, uma publicação em cada um desses dois gêneros. Esses dados chamam a atenção quando comparados àqueles apresentados por Motta-Roth, Pretto, Scherer, Schmidt e Selbach (2016), os quais apontavam para o artigo como o principal gênero em que pesquisadores da Ciências Naturais e Exatas se engajam, por exemplo, Física e Biologia.

Na presente investigação, de forma a contribuir com o estudo feito por Motta-Roth, Pretto, Scherer, Schmidt e Selbach (2016), detalho, no Quadro 15, o resultado da análise que conduzi sobre a produção de “outros gêneros”, na mesma amostra de CVs *Lattes* (39) dos PQs, descrita no artigo. Considerando o total de pesquisadores que produzem “outros gêneros” (56,4% da amostra), obtive o percentual médio de cada gênero produzido por autor (terceira coluna).

Quadro 15 - Publicações de Textos em jornais de notícias/revistas e Outras produções bibliográficas na comunidade de Linguística

LIN	NOMEAÇÃO DO GÊNERO	PERCENTUAL MÉDIO/AUTOR	Nº AUTORES QUE PRODUZEM O GÊNERO
1.	Prefácio de anais, livro ou periódico	43,5%	20
2.	Apresentação (de livro)	30,6%	14
3.	Memorial/ Tese de professor titular	5,3%	2
4.	Artigo em revista de divulgação científica	4,1%	4
5.	Artigo de opinião em jornal	3%	3
6.	Apresentação em <i>power point</i>	3,2%	1
7.	Glossário/Verbetes	2,8%	3

Quadro 15 - Publicações de *Textos em jornais de notícias/revistas e Outras produções bibliográficas* na comunidade de Linguística

(conclusão)

LIN	NOMEAÇÃO DO GÊNERO	PERCENTUAL MÉDIO/AUTOR	Nº AUTORES QUE PRODUZEM O GÊNERO
8.	Editorial de periódico	1,7%	1
9.	Texto de circulação restrita (MEC/SEE/CENPEC)	1%	1
10.	<i>Blurb</i> (parecer sobre livro)	0,9%	1
11.	Catálogo de Mostra de Cinema	0,9%	1
12.	Postagem em <i>blog</i> de comunicação científica/artigo em página eletrônica de instituto de pesquisas e ensino	0,6%	2
13.	Entrevista em portal de notícias, revista ou jornal	0,6%	2
14.	Apostila	0,5%	1
15.	Resumo de comunicação	0,5%	1
16.	Resumo de minicurso	0,5%	1
17.	Texto de apoio à formação de professores – Orientações Curriculares Estaduais	0,3%	1

Fonte: Elaboração própria

Para interpretação dos dados apresentados no quadro acima, consideramos os gêneros apresentação de livro, sinopse (*blurb*) e prefácio de anais, livro ou periódico como parte de um sistema de gêneros. Segundo Bhatia, esses gêneros podem ser categorizados como introduções acadêmicas, cujo principal propósito comunicativo é introduzir um trabalho acadêmico (BHATIA, 1997, p. 182). A Figura 4 apresenta quais gêneros podem ser agrupados como pertencentes ao sistema de gênero das introduções acadêmicas.

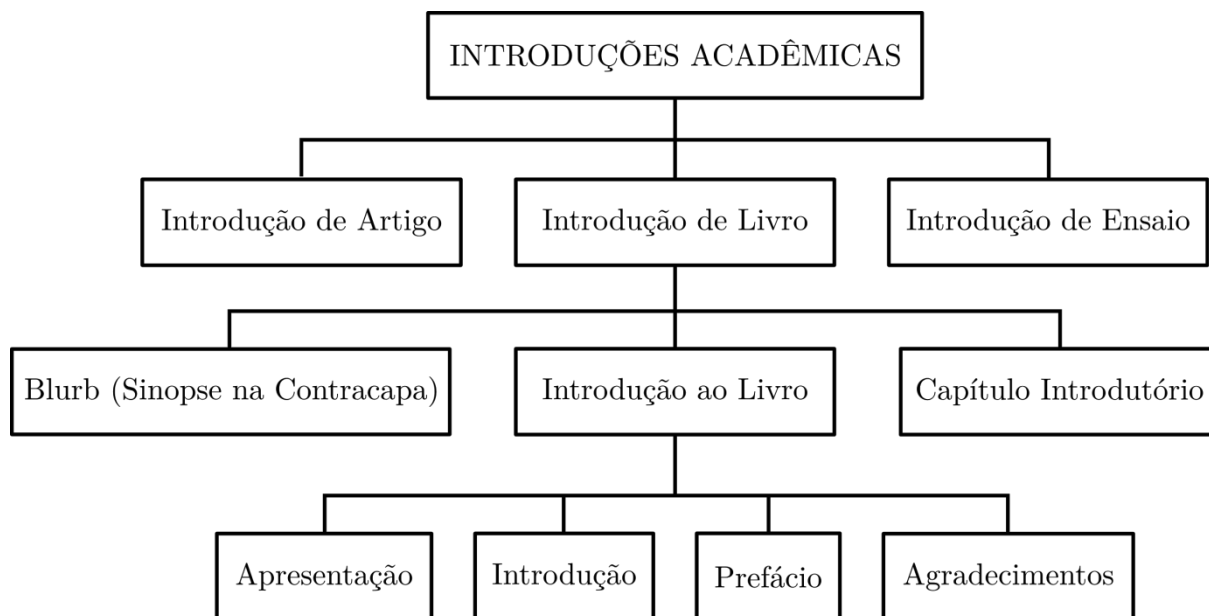


Figura 4 - Gêneros de introduções acadêmicas traduzido de Bhatia (1997, p. 182).

Interessa-nos a noção de sistema de gêneros de introduções acadêmicas, uma vez que ela nos possibilita agrupar gêneros como sinopse, apresentação e prefácio, presentes nos currículos *Lattes* analisados, para verificar sua recorrência. Assim, ao somarmos o percentual médio desses gêneros introdutórios (75%), dentro do total de ocorrências de “outros gêneros”, sua relevância nas práticas sociais acadêmicas da comunidade de Linguística é evidenciada. Os limites que separam esses três gêneros são tênues, conforme estudo de Bezerra (2006), no qual ele analisa a constituição de gêneros introdutórios de livros acadêmicos nas comunidades de Linguística, Biologia e Teologia. Bezerra alerta que “parece que os praticantes não percebem qualquer diferença entre os dois gêneros: prefaciado é igual a apresentar” (BEZERRA, 2006, p. 146). Entretanto, ao mapear os movimentos retóricos desses gêneros, o autor destaca que resumir o conteúdo do livro é um movimento presente nas apresentações, mas que não é verificado nos prefácios que compõem o *corpus* (BEZERRA, 2006, p. 148). Outro traço distintivo está relacionado ao contexto de produção desses gêneros. A apresentação é, geralmente, escrita pelo autor do livro, enquanto o prefácio parece ser mais produzido por terceiros e não o autor ou organizador da obra. A sinopse (*blurb*), por sua vez, tem como possível propósito comunicativo avaliar e promover o livro (BEZERRA, 2006, p. 178). Em nossa análise, apesar de esse gênero ser produzido por apenas um autor e,

portanto, ser menos representativo que apresentação e prefácio, reconhecemos que é parte constitutiva do sistema de gêneros introdutórios (BEZERRA, 2006; BHATIA, 1997). Ainda em termos de representatividade, ressaltamos que o gênero apresentação é produzido por 14 pesquisadores, prefácio de periódico por cinco e de anais por um. Portanto, ao observarmos a produção escrita da comunidade de PQs da Linguística de forma global, percebemos que os gêneros majoritariamente produzidos nesse contexto estão relacionados ao livro acadêmico (Figura 5).

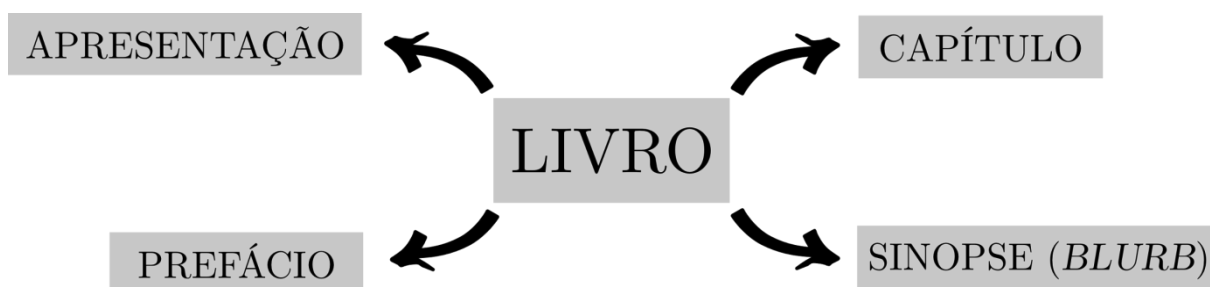


Figura 5 - O livro acadêmico e gêneros correlacionados (Fonte: Elaboração própria)

Em conclusão, assim como apontado em estudos prévios (MOTTA-ROTH, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2016; MOTTA-ROTH; PRETTO; SCHERER; SCHMIDT; SELBACH, 2016; PREISCHARDT, 2015; ZIEGLER, 2015), reforçamos que, na presente dissertação, também identificamos menção significativa aos gêneros acadêmicos artigo e resumo para evento. Percebemos que, para os estudantes que cursam o primeiro ano de mestrado, os artigos são vistos ainda com a mesma perspectiva que os “trabalhos” da graduação, com a finalidade avaliativa. Por outro lado, para os estudantes de doutorado, prevalece o discurso acerca de publicação de artigos e participação em eventos como uma forma de conquistar seu espaço dentro da comunidade de Letras/Estudos Linguísticos. Os gêneros burocráticos, pouco mencionados, fazem parte das práticas daqueles estudantes que se envolvem com questões de representação discente, com exceção do relatório de produção acadêmica, que deve ser preenchido e submetido por todos os estudantes semestralmente. Os gêneros didáticos não foram associados à produção em nível de pós-graduação, o que nos parece curioso, visto que a maior parte de nossos entrevistados atua como professor da rede pública.

### 3.2 PPL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, discutiremos formas de aprendizagem relacionadas ao nível de envolvimento e experiência na comunidade de prática investigada. Quando questionados sobre *em que medida as práticas de produção textual da pós-graduação diferem daquelas da graduação*, os entrevistados relataram que, na graduação, as práticas de produção textual estavam muito vinculadas ao objetivo de obter sucesso nas avaliações. O relato de Simone exemplifica a situação de muitos estudantes de Letras, que trabalham em cursos livres de idiomas enquanto cursam a graduação. Essa jornada dupla deixa pouco tempo para participar de eventos, cursos e grupos de pesquisa na universidade.

<p><b>Exemplo 23</b></p>	<p>(...) a sensação que eu tenho é que eu passei muito rapidamente pela graduação. Então, tentando voltar no tempo, né? E pensar sobre essas práticas é um pouco difícil. Assim, porque eu só, o que a professora chama de aluno de corredor, era mais ou menos isso que eu fazia porque eu me formei no tempo mínimo. Nos turnos opostos eu <u>trabalhava</u> como professora de inglês <u>em escolas de idiomas e particulares</u> e ainda numa, depois, trabalhei numa empresa de importação e exportação. Então, as minhas práticas eram bem limitadas e eu não tinha noção do quanto a participação periférica legítima, por exemplo, onde é que eu tava, né? Nesse...nessa...nesse mundo acadêmico, né? <u>Eu me via bem mais à margem</u>, eu acho.</p>	<p>Simone - 2D</p>
--------------------------	--	--------------------

A participação em grupos de pesquisa proporciona engajamento em práticas sociais mediadas pela linguagem na universidade, tais como a elaboração de pôster, a escrita de resumo para eventos, a criação de currículo na plataforma *Lattes* e monitoria em projetos de extensão. Atualmente cursando o doutorado, Simone observa que, ao não disponibilizar tempo para se envolver com essas atividades, ela se sentia à margem do mundo acadêmico, preocupada apenas em obter o diploma de graduação.

As atividades que desempenham em seus respectivos grupos de pesquisa incluem a ministração de aulas e oficinas em projetos de extensão, escrita de tese/dissertação, artigos e resumos para eventos, preparação de apresentações para eventos e seminários, leitura e revisão do trabalho de colegas, organização de eventos e reuniões, discussão de leituras teóricas, confecção de memorandos e tabulação de dados compartilhados pelo grupo.

A respeito do papel que desempenham no grupo, quatro estudantes de doutorado responderam que se identificam como professora e mediadora de curso de extensão, bolsista, doutoranda, orientanda e colega. No mestrado, os papéis mencionados foram orientanda, coorientadora de iniciação científica e aluna.

O Quadro 16 apresenta a distribuição dos estudantes, em suas respectivas linhas de pesquisa, em termos de tempo de participação.

Quadro 16 - Tempo de participação no grupo de pesquisa

<b>NOME</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>LINHA DE PESQUISA</b>	<b>TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO</b>
Joana	2D	A	3 anos
Maria	1M	A	6 anos
Alice	2D	B	1 ano e meio
Lidiane	2D	B	8 anos
Paula	2D	B	5 anos
Pedro	2D	B	4 anos
Sheila	2D	B	3 anos
Simone	2D	B	2 anos
Augusta	1D	B	5 anos
Zizek	1D	B	Não participa
Inácio	1M	B	4 anos
Josi	1M	B	4 anos
Larissa	1M	B	4 anos
Mirela	1M	B	5 meses
Luisa	2D	C	4 anos
Stella	2D	C	Mais de 4 anos
Jairo	1D	C	1 ano
Amanda	1M	C	Não participa
Dani	1M	C	Não menciona
Gabriela	1M	C	2 anos

## Quadro 16 - Tempo de participação no grupo de pesquisa

(conclusão)

NOME	NÍVEL	LINHA DE PESQUISA	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO
Talu	1M	C	1 ano

Dois participantes relatam não participar dos grupos de pesquisa nos quais seus trabalhos finais de pós-graduação se inserem. Zizek, professor universitário, justifica sua ausência das reuniões e do grupo de estudos por incompatibilidade com os horários que leciona em outra instituição. Amanda, por sua vez, recorda que, desde o início da graduação, seus objetivos profissionais não incluíam seguir a carreira acadêmica. Ela almejava trabalhar na educação básica; entretanto, seus planos foram modificados por não encontrar uma oportunidade de trabalho após a conclusão da graduação. Assim, decidiu ingressar no mestrado. Devido a modificações no regulamento de ingresso do programa de pós-graduação, Amanda foi redirecionada para uma orientadora diferente daquela a quem ela havia submetido o projeto de pesquisa. Por esses motivos, ela não se identifica como membro do grupo de pesquisa.

Mirela, o membro mais novato dentre todas as linhas de pesquisa seguiu o caminho inverso ao de Amanda. Mirela concluiu a graduação há bastante tempo e logo ingressou no mercado de trabalho. Ao retornar à universidade para cursar o mestrado, deparou-se com os desafios da escrita acadêmica. No trecho abaixo, ela comenta sobre um diálogo que teve, recentemente, com uma colega que participa há mais tempo do grupo de pesquisa.

<b>Exemplo 24</b>	Ela perguntou "tu sabe f...quais são as etapas do artigo?". Ela me perguntou há pouco. Eu disse "Não". Daí ela disse "Então, eu vou colocar aqui para ti, ó". Então, na verdade, <u>a gente aprende se ajudando, com os colegas.</u>	Mirela - 1M
-------------------	--	-------------

Na conversa, a colega de Mirela explica e anota as seções que compõem um artigo científico. Ambas terão que produzir artigos como avaliação final das disciplinas que cursam na pós-graduação. Para Mirela, essa prática é pouco conhecida, pois recorda que, no curso de graduação, escrevia somente resenhas de livros. Assim, a aprendizagem dessa estudante acontece por meio da interação com

membros mais experientes do grupo. Esse tipo de aprendizagem também se destaca no discurso de duas estudantes de doutorado, sendo evidenciado pelas circunstâncias “no grupo de pesquisa” e “no grupo e no laboratório”.

<b>Exemplo 25</b>	Tu <u>aprende</u> , de novo, <u>no grupo de pesquisa</u> . E isso sobrecarrega muito os orientadores porque o orientador não tem como ficar ensinando escrever. Isso a gente já devia saber, né?	Luísa - 2D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 26</b>	(...) essa <u>aprendizagem ocorre</u> o tempo todo <u>no grupo e no laboratório</u> .	Simone - 2D
-------------------	---	-------------

Apesar de ambas as estudantes concordarem que a aprendizagem de letramentos acadêmicos ocorre mais nos grupos de pesquisas e menos nas aulas, elas parecem divergir em outro ponto: se essa aprendizagem deve ou não ocorrer no grupo. Para Luísa, a escrita de gêneros acadêmicos é vista como um produto que o estudante de pós-graduação já deveria trazer consigo para não sobrecarregar o orientador. Por outro lado, para Simone, é natural que essa aprendizagem ocorra no grupo (por meio da Circunstância espacial *no grupo e no laboratório*) e em fluxo contínuo (por meio da Circunstância temporal *o tempo todo*).

A aprendizagem também ocorre na docência, pois ao preparar as aulas, é necessário repensar a prática, conforme Exemplo 27.

<b>Exemplo 27</b>	(...) E, eu acho que, também, as próprias aulas. Por exemplo, tu tem que <u>pensar em como ensinar alguém a escrever</u> . Por exemplo, a disciplina, o curso que a gente deu que era de escrita de <i>abstracts</i> , tinha que <u>pensar em como ensinar</u> . Então, também, me fez <u>refletir sobre a minha escrita</u> também, se eu tava fazendo como eu tava dizendo, né?	Lidiane - 2D
-------------------	---	--------------

Notamos a utilização de processos mentais cognitivos, como “pensar” e “refletir”, seguidos por Fenômenos que têm relação direta com o ato de ensinar (*em como ensinar alguém a escrever*) e o ato de escrever (*sobre a minha escrita*). Assim, a escrita do próprio estudante/professor é vista como passível de ser transformada pela prática do ensino de escrita acadêmica.

Outra forma de aprendizagem dos letramentos acadêmicos ocorre por meio da participação em eventos, conforme ilustra o Exemplo 28.



<b>Exemplo 28</b>	O papel dos eventos... eu acho que é <u>um divisor de águas</u> . Assim, eu participo de eventos enquanto aluna da graduação, mas também enquanto aluna da pós e <u>essa possibilidade de conhecer o trabalho de outras pessoas, divulgar, né? Organizar minimamente para poder apresentar o que tu tá fazendo</u> . Isso é <u>bem legal</u> e é <u>para além dos muros da academia</u> .	Simone - 2D
-------------------	---	-------------

Simone representa o papel da participação em eventos como “um divisor de águas”, pois possibilita “conhecer o trabalho de outras pessoas”, “divulgar” o próprio trabalho, bem como o projeto onde se insere, “organizar” os dados de pesquisa. Ao sinalizar que essa atividade se estende “para além dos muros da academia”, Simone demonstra estar construindo seu percurso como pesquisadora, participando de forma efetiva e legítima da comunidade de Letras/Estudos Linguísticos.

Com esses exemplos, buscamos demonstrar que a aprendizagem de letramentos acadêmicos ocorre à medida que os estudantes participam das práticas discursivas de sua comunidade, seja pela interação com os pares, pela participação em eventos ou pelo ensino. No Quadro 17, reunimos dados sobre outra forma de participação, situada, que ocorre na interação com o orientador e, eventualmente, com os colegas de grupo, os chamados encontros de orientação.

Quadro 17 - Práticas de orientação nos grupos de pesquisa

NOME	NÍVEL	LINHA DE PESQUISA	FREQUÊNCIA ORIENTAÇÃO	TIPO ORIENTAÇÃO	DINÂMICA ORIENTAÇÃO
Joana	2D	A	Mensal	Individual e em grupo	De acordo com a demanda de cada orientando e discussão de textos teóricos
Maria	1M	A	Raramente	Em grupo	Andamento dos trabalhos
Alice	2D	B	Quinzenal	Individual	Discussão do <i>corpus</i>
Lidiane	2D	B	Quinzenal	Em grupo (somente doutorado)	Discussão da escrita de uma seção específica da tese
Paula	2D	B	Quinzenal	Individual	Organizar etapas da tese
Pedro	2D	B	Quinzenal	Em grupo (somente pós)	Discussão das análises
Sheila	2D	B	Quinzenal	Individual e em grupo	Discussão de trabalhos em andamento

Quadro 17 - Práticas de orientação nos grupos de pesquisa

(conclusão)

NOME	NÍVEL	LINHA DE PESQUISA	FREQUÊNCIA ORIENTAÇÃO	TIPO ORIENTAÇÃO	DINÂMICA ORIENTAÇÃO
Simone	2D	B	Semanal	Individual e em grupo	Relato da pesquisa
Augusta	1D	B	Quinzenal	Em grupo	Leitura e discussão de textos teóricos
Zizek	1D	B	De acordo com a necessidade	-	-
Inácio	1M	B	Quinzenal	Em grupo	Leitura e discussão de textos teóricos
Josi	1M	B	Quinzenal	Em grupo (somente mestrandos)	Organizar etapas da dissertação (GAP, cronograma, corpus, etc.)
Larissa	1M	B	Quinzenal	Individual e em grupo	Discussão de leituras feitas no grupo e das análises de cada um
Mirela	1M	B	Quinzenal	Individual	Leitura e discussão de textos teóricos
Luisa	2D	C	Quinzenal	Individual	Discussão de bibliografia
Stella	2D	C	Semanal	Individual	Exposição do andamento do trabalho e discussão teórica
Jairo	1D	C	Mensal	Em grupo	Leitura e discussão de textos teóricos
Amanda	1M	C	Quinzenal	Em dupla	Leitura e discussão de textos teóricos
Dani	1M	C	Semanal	Individual	Organizar etapas da dissertação (GAP, cronograma, corpus, etc.)
Gabriela	1M	C	Semanal	Individual	Organizar etapas da dissertação (GAP, cronograma, corpus, etc.)
Talu	1M	C	Quinzenal	Em dupla	Leitura e discussão de textos teóricos

Chama a atenção que as orientações não ocorrem com igual frequência, dentro da mesma linha de pesquisa. Esse fato é justificado, uma vez que cada entrevistado pode ser orientado por um professor diferente dos demais que se identificaram como pertencentes à mesma linha, como por exemplo, entre os

integrantes da linha de pesquisa C. Em síntese, o discurso dos estudantes evidencia uma participação mais ou menos efetiva nas práticas da comunidade, conforme os exemplos apresentados no início desta seção. Aqueles cujo discurso evidencia uma atuação mais efetiva e legítima demonstram compreender que são parte de um contexto de prática e aprendizagem onde ancoram a experiência de ser um pós-graduando.

Nessa experiência de se tornar acadêmico, a escrita desempenha papel central. Por isso, na próxima seção, abordamos as práticas de autoria e coautoria no discurso dos discentes.

### 3.3 DISCURSOS SOBRE AUTORIA E COAUTORIA

Em síntese, identificamos cinco discursos sobre autoria acadêmica: 1) relações de poder, 2) responsabilidade, 3) posicionamento, 4) processo dialógico e 5) participação. Esses dados apresentam certa semelhança àqueles discutidos em trabalho anterior (SCHMIDT, 2015), no qual mapeamos discursos sobre autoria em periódicos qualificados de Letras/Linguística Aplicada. Porém, no contexto da presente investigação, são gerados novos debates, por exemplo, a falta de empoderamento dos estudantes ao inserir o seu dizer como uma importante contribuição para as pesquisas da área. Esse discurso predomina nos grupos de primeiro ano de doutorado e mestrado. No grupo que cursa o segundo ano de doutorado, predomina o discurso sobre autoria como responsabilidade. Em relação aos discursos sobre coautoria, que serão discutidos em um segundo momento desta seção, fica evidente o papel da participação, que pode ser mais ou menos simétrica entre os autores de um trabalho científico.

O discurso sobre autoria acadêmica compreendida como poder e autoridade revela o quão difícil é, para o pesquisador em formação, afirmar sua identidade de membro da comunidade, que pode contribuir, mesmo que de forma modesta, com o corpo de estudos já desenvolvidos em outros lugares e em outras épocas. Nos exemplos a seguir, é recorrente a referência a autoria como repetição de tudo que já foi dito, evidenciando as relações de poder entre o autor/estudante de pós-graduação e aqueles que o precederam.

<b>Exemplo 29</b>	O quê que eu entendo por autoria? [Autoria] É algo que a pessoa <u>não</u> necessariamente <u>cria</u> porque a gente sabe que hoje em dia <u>não</u> existe praticamente <u>nada novo</u> .	Luisa - 2D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 30</b>	<u>Difícilmente</u> , tu vai vir com uma proposta <u>totalmente inovadora</u> , né? Tu vai <u>recriando</u> a partir do que já existe.	Dani - 1M
-------------------	--	-----------

Nos Exemplos 29 e 30, as entrevistadas enfatizam o aspecto de que há pouca inovação nas práticas de autoria no contexto acadêmico, ao restringir o sentido de *novo* e *inovadora*, negando duplamente a proposição de que existe algo novo (*não, nada*), no primeiro exemplo, e indicando baixa probabilidade de que sua contribuição individual ao campo apresente algo diferente do já dito em pesquisas anteriores (*difícilmente*). As escolhas léxico-gramaticais de Luisa indicam que ela se posiciona contra a visão de autoria acadêmica como um processo material criativo (*não cria*). Dani, por sua vez, advoga a ideia de que autoria é abordar sob uma perspectiva diferente das anteriores (por meio do processo material *recriando*) um aspecto do conhecimento construído ao longo da história.

<b>Exemplo 31</b>	(...) Na verdade, a gente pega as teorias, as teorias são...foram construídas em cima de <i>corpus</i> ou de análises de tipos de pesquisa. Então, <u>obviamente</u> , aquilo não é nosso.	Zizek - 1D
-------------------	--	------------

No exemplo 31, Zizek pressupõe uma visão compartilhada (*obviamente*) de que o embasamento teórico utilizado para análise e interpretação de dados de pesquisa é uma repetição da forma como foi empregado em outros artigos já publicados. Assim, de seu ponto de vista, as teorias linguísticas constituem propriedade intelectual de outros pesquisadores (*não é nosso*) e, por isso, defende a citação das fontes que serviram de suporte a qualquer parte do trabalho como uma forma de praticar a ética na pesquisa.

No exemplo 32, Jairo reforça a afirmação de Zizek ao negar a posse do que está escrito (*não é teu*) em um texto para publicação. O problema em questão diz respeito ao processo de produção textual no contexto acadêmico, em que é necessário respaldar a argumentação do trabalho, trazendo e articulando vozes que representam autoridade no campo. Esse comentário de Jairo diz respeito também ao conceito de intertextualidade, proposto por Fairclough (2003, p. 17), como o modo que “os textos fazem uso, incorporam, recontextualizam e dialogam com outros

textos”<sup>38</sup>. Assim, para Jairo, uma parte significativa daquilo que escreve, não somente por meio de citações diretas e indiretas, retoma, repete, concorda ou discorda de suas leituras feitas ao longo da vida.

<b>Exemplo 32</b>	(...) quando a gente escreve um texto acadêmico, eu vou...não tenho dados certos, mas 70%, 80% daquilo que está posto no texto, <u>não é</u> teu. Tu leu em algum lugar.	Jairo - 1D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 33</b>	E aí, o que <u>se diz</u> , por exemplo? Que, no mestrado, tu <u>não tem</u> ... porque tu <u>não tem</u> um caminho na pesquisa que te dê liberdade de te po...de ter uma posição. Então, tu acaba entrando na ordem do repetível.	Jairo - 1D
-------------------	---	------------

No exemplo 33, Jairo argumenta que a inexperiência do pesquisador em formação, na etapa do mestrado (*não tem um caminho de pesquisa*), constrói uma relação de poder assimétrica entre o estudante e os pesquisadores que o precederam, limitando a assunção de um posicionamento ideológico em seu texto. Essa visão parece ser compartilhada e difundida na academia, pois Jairo abre seu enunciado colocando a opinião na voz de terceiros (*o que se diz*), não explicitando quem é o Dizente da oração.

No exemplo 34, Amanda, estudante de mestrado, corrobora o problema posto por Jairo. A entrevistada constrói um posicionamento aberto (*sinceramente*) para expressar sua dificuldade em elaborar um conceito para o termo autoria acadêmica, por meio do processo mental cognitivo “saber” polarizado negativamente. Sua justificativa (*porque*) para essa dificuldade tem relação com a responsabilidade (*tem que ter*) de dar crédito a pesquisas anteriores conduzidas na área, o que, para ela, parece representar um apagamento do autor no texto acadêmico.

<b>Exemplo 34</b>	Olha, <u>sinceramente</u> , eu não sei o... te dizer o que <u>eu acho que</u> seja uma autoria acadêmica porque o nosso próprio referencial teórico, a gente <u>tem que</u> ter como base tanta coisa, outras pesquisas que já foram feitas sobre isso.	Amanda - 1M
-------------------	---	-------------

<b>Exemplo 35</b>	(...) eu acho que a nossa voz, ela f. fica <u>muito abafada</u> no meio de tudo isso. Parece que a gente <u>não tem</u> voz pra dizer nada, né? Quem somos nós pra afirmar alguma coisa, já que tanta gente já falou sobre.	Amanda - 1M
-------------------	---	-------------

<sup>38</sup> No original: “(...) how texts draw upon, incorporate, recontextualize and dialogue with other texts”.

<b>Exemplo 36</b>	Eu acho que, mesmo na dissertação, na tese, a nossa voz é <u>o que menos aparece</u> no fim das contas.	Amanda - 1M
-------------------	---	-------------

Nos Exemplos 35 e 36, as escolhas lexicais de Amanda situam o estudante de pós-graduação (*a nossa voz*) em um cenário que sugere desempoderamento (*muito abafada, não tem, o que menos aparece*) para que o seu dizer encontre espaço em meio a tantos outros dizeres que o antecederam. Assim, o discurso de Amanda revela que o estudante de pós-graduação parece não se entender como parte da corrente discursiva de sua comunidade.

O discurso sobre autoria compreendida como o exercício de uma atitude responsável é articulado, principalmente, na oração dominante, por meio de processos relacionais (*autoria é, o autor é*), cujo Atributo se configura como atividades no mundo material.

<b>Exemplo 37</b>	Autoria é <u>a responsabilidade de ler, pesquisar e escrever</u> , né?	Alice - 2D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 38</b>	O autor do texto, obviamente, que ele vai estar, por exemplo, <u>encarregado de escrever, fazer metodologia, pensar numa ideia, botar... produzir aquela ideia, pelo menos, escrever aquela ideia</u> , né?	Zizek - 1D
-------------------	---	------------

<b>Exemplo 39</b>	(...) o autor é aquele, na minha opinião, que é <u>o responsável por produzir o texto</u> .	Paula - 2D
-------------------	---	------------

<b>Exemplo 40</b>	Autoria... é... <u>produzir algo</u> (...)	Lidiane - 2D
-------------------	--	--------------

<b>Exemplo 41</b>	Eu penso que autor é <u>quem faz, quem elabora, quem pesquisa, quem analisa</u> (...)	Paula - 2D
-------------------	---	------------

<b>Exemplo 42</b>	Então, eu acho que isso é autoria, né? <u>Não é</u> só copiar e colar, né? Mas é... é <u>realmente transformar</u> , né?	Mirela - 1M
-------------------	--	-------------

<b>Exemplo 43</b>	Então, para mim, autoria é tu <u>realmente fazer o texto</u> , né?	Talu - 1M
-------------------	--	-----------

Essas atividades no mundo material, ou formas de ação na preparação de um texto acadêmico, refletem uma visão que estabelece as responsabilidades do autor como o cumprimento de tarefas, por exemplo, pensar em uma ideia, ler, pesquisar, escrever/produzir/elaborar/ fazer o texto, fazer metodologia, analisar os dados, transformar. A autoria acadêmica, nos exemplos acima, pode ser interpretada como o comprometimento e o esforço de permanecer engajado em todas as etapas da pesquisa.

Nos exemplos 44 e 45, a responsabilidade parece estar mais centrada no primeiro autor do trabalho. Nos enunciados em questão, observamos que a atribuição de autoria pode estar relacionada à participação ou uma posição de autoridade. No primeiro caso, o autor é visto como o membro mais ativo da equipe, que “cobra” os outros colaboradores, “toma a frente” e, portanto, assume um papel de liderança no desenvolvimento do estudo. No segundo caso, o autor é visto como aquele que exerce uma posição de autoridade, remetendo à noção de propriedade intelectual. Para Augusta, por exemplo, o autor é aquele que “responde pela ideia do projeto”. Não fica claro a quem a atribuição de autoria é garantida nesse caso, se ao orientador, por ser responsável pela ideia do projeto guarda-chuva, ou se ao próprio estudante de pós-graduação, se o trabalho estiver relacionado com sua dissertação ou tese.

<b>Exemplo 44</b>	(...) é_o primeiro autor que <u>vai puxar os outros</u> , né? Que <u>vai...ã...cobrar os outros coautores</u> , que <u>vai...ã...tomar a frente nessa sistematização e organização dos dados</u> .	Simone - 2D
<b>Exemplo 45</b>	Talvez o autor, dentro do grupo de pesquisa, o autor é <u>aquele que responde pela...pela ideia do projeto em si</u> .	Augusta - 1D
<b>Exemplo 46</b>	(...) você é...acaba sendo <u>responsável por aquilo que você diz</u> , né? Tanto <u>legalmente</u> quanto <u>teoricamente</u> falando, né? Eu acho que isso é ser autor.	Joana - 2D

O exemplo 46 também aponta para a relação entre autoria acadêmica e propriedade intelectual. Na visão de Joana, o autor é “responsável pelo que diz”, em outros termos, pelo conteúdo do estudo. Essa responsabilidade está relacionada à propriedade de uma publicação e às leis que protegem esse direito (*legalmente*), ao mesmo tempo em que convoca o autor a estar apto a defender e explicar qualquer

parte do trabalho publicamente (*teoricamente*). Essa visão de autoria concorda com um dos critérios do ICMJE, apresentados no capítulo de Revisão de Literatura, o qual determina que ser autor implica “ser responsável por todos os aspectos do trabalho” (ICMJE, 2016).

O discurso sobre autoria compreendida como uma tomada de posicionamento na argumentação de um texto acadêmico é ilustrado nos enunciados abaixo. No Exemplo 47, o Atributo da oração relacional (*autoria é*) é realizado por uma circunstância temporal. Assim, observamos que esse tipo de circunstância demarca o momento a partir do qual o estudante de pós-graduação passa a exercer a autoria: “quando você assume uma posição”.

<b>Exemplo 47</b>	Autoria, para mim, é <u>quando você assume uma posição</u> .	Joana - 2D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 48</b>	Eu acho que a autoria, ela acontece <u>na medida em que tu consegue se posicionar a respeito de tudo aquilo que tu lê, né?</u>	Stella - 2D
-------------------	--	-------------

No exemplo 48, a autoria é definida como algo que “acontece”, cujo responsável por trazê-la à existência não é explicitamente mencionado. Entretanto, na circunstância que acompanha esse processo existencial, há uma indicação de um participante “tu”, que pode ser interpretado como uma forma de generalizar os estudantes de pós-graduação, sendo este capaz de gerar autoria. Essa autoria passa a existir no decorrer do processo de escrita, a cada vez que o autor se posiciona em relação às vozes que traz para o seu texto.

No exemplo 49, Sheila também aborda a questão do posicionamento na escrita, em meio às publicações que circulam na comunidade da qual participa, porém parece ter pouca certeza se, de fato, está assumindo uma posição em sua produção textual, pois emprega modalização epistêmica ante a proposição (*tenta*).

<b>Exemplo 49</b>	A gente <u>tenta se posicionar</u> dentro da comunidade, né?	Sheila - 2D
-------------------	--	-------------

O discurso sobre autoria como um processo dialógico é exemplificado nos trechos a seguir. Em suma, envolve um debate que pode ser tanto sincrônico (com orientador), como diacrônico, com pesquisadores renomados com os quais podemos concordar ou discordar, por meio da escrita.



No exemplo 50, Sheila ressalta que o diálogo com outros pesquisadores da área (*uma conversa entre acadêmicos, uma conversa com outros*) está presente mesmo quando a escrita do trabalho ocorre de maneira individual. Em seu entendimento, esse entretecer do seu discurso com o corpo de conhecimento constituído na comunidade (*sempre se referenciando a essa conversa*) caracteriza a escrita acadêmica (*autoria acadêmica é*).

<b>Exemplo 50</b>	Bom, autoria acadêmica, por natureza, é <u>uma conversa entre acadêmicos</u> . Então, portanto, tua autoria está <u>sempre se referenciando à essa conversa</u> , né? Então, por mais que tu escreva sozinho, e tu é o único autor de um trabalho, é <u>uma conversa com outros também</u> , né?	Sheila - 2D
-------------------	--	-------------

No exemplo 51, é destacada uma faceta situada dessa conversa entre acadêmicos, o contexto de um grupo de pesquisa. Augusta credits as publicações que tem produzido, em seu percurso na pós-graduação, às interações com sua orientadora. Em sua opinião, a orientadora é detentora do “pensamento” que fundou o projeto e também detém o conhecimento para “orientação” (posses marcadas pela negação, em *sem ter*).

<b>Exemplo 51</b>	Eu acho que autoria é <u>um processo colaborativo</u> , né? (...) Porque eu <u>nunca</u> teria feito uma pesquisa, aqui dentro do grupo de pesquisa, <u>sem ter</u> um pensamento por trás disso, <u>sem ter</u> a orientação da minha orientadora.	Augusta - 1D
-------------------	---	--------------

No exemplo 52, Dani define a autoria acadêmica como a reunião de trabalhos que se alinhem à proposta da pesquisa, como uma forma ética de reconhecimento ao trabalho desenvolvido no percurso histórico da disciplina (*revisitar essas teorias*). Ao mesmo tempo, compreende seu trabalho como parte de um esforço coletivo (*dar tua contribuição*) para o avanço da produção do conhecimento científico.

<b>Exemplo 52</b>	Eu acho que [a autoria] é <u>esse constante revisar essas teorias que já existem e dar tua contribuição</u> , levando em consideração o teu contexto, né?	Dani - 1M
-------------------	---	-----------

O discurso sobre autoria compreendida como participação é expresso ora como um dever (Exemplo 53), ora como uma circunstância (Exemplo 54) ou ainda, como um Atributo (Exemplo 55). No exemplo 53, por meio da modalidade deôntica

(*tem que*), Paula designa a principal característica esperada por ela em um processo decisório de atribuição de autoria. O colaborador deve ter um comportamento proativo (*atuante*) e se envolver em todas as etapas da produção de um texto acadêmico.

<b>Exemplo 53</b>	Então, autor é atu... <u>tem que ser atuante</u> .	Paula - 2D
-------------------	--	------------

No Exemplo 54, Pedro reconhece a si mesmo como autor na situação em que participa e contribui de forma substancial para o processo de escrita. Portanto, assim como para Paula, a autoria acadêmica é vista como um fazer, um processo material que envolve um agir sobre a pesquisa.

<b>Exemplo 54</b>	Então, eu sou autor do meu texto <u>quando eu sei que grande parte das coisas que estão ali eu escrevi</u> .	Pedro - 2D
-------------------	--	------------

No exemplo 55, de forma semelhante, Talu, estudante de mestrado, endossa o discurso de seus colegas do doutorado, ao enfatizar que a participação no desenvolvimento de uma pesquisa é essencial para decidir questões de atribuição de autoria.

<b>Exemplo 55</b>	Então, o autor, então, é <u>participar de todo o processo</u> , né?	Talu - 1M
-------------------	---	-----------

Conforme anunciado na introdução da presente seção, partimos para o segundo momento da discussão sobre autoria, abordando uma prática que tem crescido no cenário acadêmico, a coautoria. Nos trechos a seguir, observamos que o coautor é visto como aquele que pode exercer um papel menos (Exemplos 56, 57, 58, 59 e 60) ou mais (Exemplos 61, 62, 63, 64, 65, 66 e 67) central no desenvolvimento do estudo em relação ao primeiro autor.

No Exemplo 56, a coautoria é representada por meio de uma circunstância temporal, o que pode indicar o momento a partir do qual a coautoria ocorre. Esse momento inicia quando um colaborador passa a contribuir com a escrita. Essa contribuição, todavia, é colocada em uma escala de intensidade que difere daquela ofertada pelo primeiro autor do trabalho (*um pouco, maneira mais periférica*).

<b>Exemplo 56</b>	Coautoria é <u>quando a pessoa auxilia na...na escrita do artigo.</u> (...) Agora, coautoria, eu acho que ele é pa...ele é autor, <u>mas</u> ele participa <u>um pouco</u> , numa maneira <u>mais periférica</u> talvez.	Alice - 2D
-------------------	--	------------

Nos Exemplos 57, 58, 59 e 60, por meio de processos relacionais, o primeiro autor é visto como aquele que “guia”, “lida de forma mais intensa com os dados”, “organiza”, “incomoda os demais colaboradores” a fim de garantir o andamento do trabalho e “escreve”. Ao coautor, por outro lado, cabe “colaborar”, “compartilhar as reflexões” com o primeiro autor, envolver-se de forma “menos intensa”, prestar “um auxílio” ou “uma ajuda” na organização de textos para embasamento teórico e/ou no entendimento da questão de pesquisa.

<b>Exemplo 57</b>	O autor principal teria <u>mais uma função de guiar essa autoria</u> , essa produção, quero dizer, e o coautor [teria mais uma função] de <u>colaborar e compartilhar</u> até dessas <u>reflexões</u> desse trabalho, é participar também, né?	Lidiane - 2D
-------------------	--	--------------

<b>Exemplo 58</b>	(...) O coautor é <u>tão responsável quanto o autor</u> , né? Por conhecer os dados, por organizar, por sistematizar, <u>mas</u> eu acho que <u>a</u> diferença, talvez, esteja na participação... <u>ã...né?</u> O... o autor ele vai tá o tempo todo, eu acho, <u>de forma mais intensa</u> , lidando com os dados, organizando, incomodando o autor e os coautores pra que, né? Não se...não esfrie né, pra que o trabalho continue andando.	Simone - 2D
-------------------	---	-------------

<b>Exemplo 59</b>	Coautoria é <u>como se fosse um auxílio</u> . Não, <u>mas</u> não estaria envolvido na escrita. Eu acho que a escrita é <u>muito importante</u> , né?	Talu - 1M
-------------------	---	-----------

<b>Exemplo 60</b>	Mas eu acho que o coautor, ele mais <u>ajuda</u> no sentido <u>não</u> tão <u>de posicionamento</u> do que está sendo proposto diretamente, né? <u>Mas</u> aquilo que... no sent...talvez uma <u>ajuda</u> , né? Uma <u>ajuda</u> de entendimento, eu acredito que aí, né? Até de organização de textos... <u>ã...acredito</u> que o coautor entra nessa questão também, né?	Inácio - 1M
-------------------	--	-------------

Assim, nos exemplos acima, fica evidente que a coautoria parece ser entendida como um processo que envolve relações de poder assimétricas entre os que participam desse processo, mesmo quando realizado entre colegas. Com exceção de Simone, no Exemplo 58, que faz um ressalva quanto à responsabilidade de todos os colaboradores no desenvolvimento do trabalho, nos demais excertos, o discurso é construído de forma a estabelecer um contraste entre o papel do primeiro

autor e o de outro (s) colaborador (es) que tenha(m) participado da pesquisa. Essa relação de contraste é identificada nos exemplos pela ocorrência da conjunção *mas*.

Ao passo que, nos exemplos acima discutidos, parece ser esperado que o coautor se engaje de forma menos intensa na preparação de um manuscrito, outra parcela dos entrevistados aponta para uma relação de igualdade entre os participantes de um processo de investigação. Nesse sentido, coautor é aquele que assume igual responsabilidade pelo trabalho e atua de forma conjunta.

Nos exemplos 61 e 62, Joana e Luísa advogam uma visão de coautoria inclusiva, independente do número de colaboradores que componham a equipe de pesquisa (*Portador “Todos”, Ator “Todo mundo”*), contanto que tenham participado. Luísa enfatiza a coautoria como a produção de transformações no mundo material por meio de ações como “participar” e “fazer”, sendo a primeira um pré-requisito (*temos que*) para constar na lista de autores de um trabalho. As escolhas linguísticas de Luísa desvelam ainda um Julgamento de sanção social, ao conceber a contribuição assimétrica em uma pesquisa acadêmica como reprovável do ponto de vista ético (*não é correto*).

<b>Exemplo 61</b>	<u>Todo mundo</u> participa. <u>Não é</u> convidar meu colega pra colocar só o nome e deu. Acho que, em coautoria, se tu e eu fazemos um artigo, as duas <u>temos que</u> participar do... da produção. Quer dizer, não... vamos pensar...estamos fazendo um bolo, só eu faço, mas tu come junto comigo e aí tu diz “nós fizemos um bolo”. Eu acho que isso <u>não é correto</u> .	Luísa - 2D
-------------------	--	------------

<b>Exemplo 62</b>	<u>Todos</u> são autores.	Joana - 2D
-------------------	---------------------------	------------

Nos exemplos 63 a 68, os participantes mais frequentes nas orações são: “dois”, “duas”, “eu”, “uma”, “a outra”, “dois componentes”, “alguém” e “uma pessoa”. Essas escolhas parecem refletir uma prática da área de Letras/Linguística Aplicada, que é a escrita colaborativa envolvendo um número pequeno de autores. A esses participantes da oração são atribuídos papéis ativos, por exemplo, “atuar”, “analisar”, “construir”, “manusear”, “discutir”, “apresentar”, “fazer”, “trabalhar”, “elaborar”, “desenvolver”, “participar”, “produzir”. Essas ocorrências apontam para uma interpretação de coautoria com um processo essencialmente material, que demanda ação e dedicação.

<b>Exemplo 63</b>	Coautoria num trabalho é isso: <u>dois, duas pessoas</u> que <u>atuaram</u> frente àqueles dados, né? Que <u>manusearam</u> aquela pesquisa de alguma forma, que <u>analisaram</u> juntas, que sentaram juntas, né? Que <u>analisaram</u> juntas um <i>corpus</i> , que <u>fizeram</u> junto o referencial teórico, que <u>construíram</u> juntas uma metodologia, que chegaram juntas às conclusões, <u>discutiram</u> , ficaram horas sentadas juntas. Porque isso é <u>necessário</u> num processo de autoria e coautoria, né?	Paula - 2D
<b>Exemplo 64</b>	<u>Eu</u> , a B e a A, por exemplo, os [trabalhos] que a gente <u>apresentou</u> na Unifra (Centro Universitário Franciscano), ano passado, foi exatamente coautoria porque nós <u>fizemos</u> o trabalho <u>todo junto</u> .	Pedro - 2D
<b>Exemplo 65</b>	[Coautoria é] Quando tu trabalha <u>junto</u> , no mesmo artigo. No mesmo trabalho, vocês <u>trabalham juntos</u> , <u>elaboram</u> , uma <u>faz</u> uma parte, a outra <u>faz</u> outra parte, ou <u>fazem mesmo juntos</u> , né?	Sheila - 2D
<b>Exemplo 66</b>	Todas as vezes que eu escrevi um trabalho com co...que teve que acrescentar um coautor, o trabalho foi desenvolvido, assim, <u>simetricamente</u> pelo...pelos dois componentes, sabe? É que nem a relação do orientador, também, para mim, ele <u>não é</u> orientador, ele é um autor porque ele participa tanto quanto da elaboração do trabalho, né?	Dani - 1M
<b>Exemplo 67</b>	[Coautor é] <u>Alguém que pensou junto contigo</u> aquele conhecimento que vocês produziram, que é de vocês.	Larissa - 1M
<b>Exemplo 68</b>	Eu...eu tenho um pouco de dificuldade nisso porque até que ponto uma pessoa é coautora? O que difere? Eu <u>não consigo</u> estabelecer esse limite.	Gabriela - 1M

Apesar dos excertos acima apontarem para uma visão de relações de poder simétricas nas práticas de coautoria, na próxima seção, tocamos em alguns pontos de tensão que parecem inquietar os estudantes no desenvolvimento de letramentos acadêmicos.

### 3.4 RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS DE PODER NAS PRÁTICAS DE COAUTORIA

Nesta seção, analisamos o discurso dos estudantes de pós-graduação a respeito da existência de situações conflituosas nas práticas de autoria e coautoria acadêmica. Buscamos identificar como os entrevistados descrevem e avaliam os

eventos envolvendo questões de identidade autoral e relações de poder entre membros novatos e mais experientes da comunidade. A análise indica a existência de conflitos em torno de duas temáticas: 1) tensões com a coordenação e 2) tensões no processo de coautoria.

Identificamos que os problemas na atribuição de autoria e coautoria, apontados como tópicos de discussão frequente na área da saúde (POLLOCK; EWER, 2010; CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; GARCIA et al., 2010; MONTEIRO et al., 2004), no capítulo de revisão de literatura, se repetem em nossos dados.

A seguir, analisamos e discutimos excertos das entrevistas (conforme apresentado na seção 2.4 do capítulo de Metodologia). As subseções estão organizadas de acordo com as duas temáticas apontadas acima.

#### **3.4.1 *Publish or perish*: como este conceito é recontextualizado na pós-graduação?**

A política de publicar ou perecer (GARCIA et al., 2010; GRIEGER, 2005; MONTEIRO; JATENE; GOLDENBERG; POBLACIÓN; PELLIZZON, 2004), amplamente difundida no cenário de pesquisa internacional, pode ser recontextualizada, no cenário brasileiro, como uma forma de competição e, ao mesmo tempo, um indicador de sucesso no meio acadêmico. É uma forma de competição, pois se refere à quantidade de publicações que um pesquisador pode ostentar em seu currículo em associação à qualidade, medida por indicadores como o *Qualis* da CAPES ou o fator de impacto, no caso de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais. Essa política também pode ser considerada um indicador de sucesso, pois é por meio da frequência e volume de publicação que um pesquisador pode solicitar bolsas de iniciação científica e concorrer a bolsas de produtividade científica para obter recursos para o financiamento de projetos de pesquisa.

Interessa-nos verificar em que medida traços dessa política de publicação se refletem na comunidade de prática de Letras/Estudos Linguísticos investigada. Essa questão é manifestada no discurso dos membros dessa comunidade, conforme exemplificamos a seguir.

<b>Exemplo 69</b>	(...) <u>embora</u> a gente não queira, a gente sente a pressão do departamento, que sente a pressão da CAPES, que então tudo isso desencadeia.	Luísa - 2D
-------------------	---	------------

No exemplo 69, há uma quebra da expectativa gerada na oração hipotática, introduzida pela conjunção concessiva *embora*, em que Luísa afirma que os estudantes não querem se sentir obrigados a se inserir na atividade de publicação científica. Na sequência, a oração dominante rejeita ou apresenta como insustentável o enunciado anterior (WHITE, 2004, p. 198). Portanto, consideramos que há uma pressão por publicação que permeia diferentes níveis da pesquisa nacional.

<b>Exemplo 70</b>	<u>Não</u> é fazer para publicar, <u>mas</u> fazer para aprender e depois, claro, publicar <u>porque</u> a gente precisa de...dos pontos da CAPES, em relação às bolsas também.	Zizek - 1D
-------------------	---	------------

No exemplo 70, a proposição de produzir um artigo primordialmente com a finalidade de publicação é rejeitada (*Não é*) por Zizek. Em oposição (*mas*), ele propõe a pesquisa como um meio de aprendizagem e, conseqüentemente, a publicação dos resultados, justificada (*porque*) pelo ranqueamento de bolsas realizado a cada semestre no programa de pós-graduação do qual faz parte. Por meio dos recursos de negação e contraexpectativa, Zizek sinaliza um posicionamento de contração do espaço dialógico (MARTIN, WHITE, 2005, p. 117). Nesse sentido, o entrevistado reconhece que há outras formas de conceber o propósito de uma pesquisa científica, porém ele não se alinha completamente à elas.

<b>Exemplo 71</b>	A gente produziu bastante resumos agora, porque eram muitos eventos, mas a minha professora sempre deixa <u>bem claro</u> assim, e <u>eu acho que</u> isso é muito <u>válido</u> , que nós produzimos para nos apropriarmos da teoria. Então, <u>não é</u> no sentido <u>apenas</u> de... ah, produção científica, produção acadêmica (...)	Pedro - 2D
-------------------	---	------------

Na mesma linha de pensamento, no exemplo 71, Pedro também chama atenção e demonstra alinhamento ideológico (*eu acho que*) à visão de produção do conhecimento abertamente (*bem claro*) disseminada por sua orientadora. Segundo

essa visão, a compreensão do embasamento teórico adotado desempenha papel primário e, em segundo plano, figura o incremento da produtividade científica dos membros do grupo (*não é, apenas*). Além de demonstrar um posicionamento favorável a essa visão, Pedro também realiza uma apreciação, ao avaliar a proposta adotada em seu grupo de pesquisa como muito válida.

<b>Exemplo 72</b>	Na verdade, eu acho... eu tenho <u>sérios</u> problemas com essa questão da publicação, sabe? Inclusive, eu perdi a minha bolsa porque <u>eu simplesmente não consegui acompanhar</u> esse ritmo de produção, sabe? <u>Eu não concordo...</u> eu...eu não, eu...eu não gosto de publicar uma ideia que não está <u>amadurecida</u> , entende? Então, por exemplo, eu faço um artigo numa disciplina, mas eu não sei... não, não, aquilo não está <u>pronto</u> para publicação. Eu precisaria de um tempo, amadurecendo aquela ideia, sabe? Eu acho que artigo, um artigo é uma coisa para ser pensada durante um ano inteiro, né? Não assim, tu sentar e fazer numa semana para... para enviar para a revista.	Stella - 2D
-------------------	---	-------------

No exemplo 72, Stella enfatiza sua posição contrária às políticas de publicação do programa de pós-graduação. Esse posicionamento pode ser interpretado como uma forma de resistência e contestação (*não concordo*) à redistribuição semestral de bolsas, em vigência no momento da entrevista, pelo programa de pós-graduação, a qual é feita de acordo com a produtividade discente. Ao mesmo tempo, Stella reconhece que a questão do tempo demandado para a produção de um artigo científico é conflituosa e que pode haver outros posicionamentos na área sobre o assunto, por exemplo, a produção de um artigo em um tempo menor do que o mencionado por ela. Seus comentários sugerem que ela se sente impotente diante do ritmo de produtividade de seus pares na disputa por uma bolsa de estudos (*não consegui acompanhar*).

<b>Exemplo 73</b>	(...) <u>a gente</u> tem <u>muita pressão</u> para publicar também. Algumas vezes a gente tenta entregar num prazo e <u>não consegue</u> ler ou pensar o suficiente naquilo (...)	Lidiane - 2D
-------------------	---	--------------

Alinhada ao pensamento de Stella, no Exemplo 73, Lidiane indica a impossibilidade (*não consegue*) de cumprir com as demandas de publicação do programa de pós-graduação. Ainda, por meio de um processo relacional possessivo, relaciona os participantes “a gente” e “muita pressão”, evidenciando que a pressão que é sentida entre pesquisadores doutores se estende ao nível de formação da pós-graduação.



No exemplo 74, ao ser questionada sobre as dificuldades na preparação de um manuscrito para publicação, Paula atribui a pressão a que se sente submetida, ao se engajar nas práticas de pesquisa, à “demora” para receber retorno dos periódicos da área.

<b>Exemplo 74</b>	Mas, às vezes, <u>o problema</u> que eu vejo maior é... é <u>a demora</u> que, às vezes, a gente tem para ter retorno, né? (...) Outra coisa que é difícil também, [é] <u>a questão do eixo temático</u> .	Paula - 2D
-------------------	--	------------

Muitas vezes, após um longo tempo, o estudante recebe um parecer negativo e o processo de reescrita e busca de um novo periódico para submissão envolve uma nova demanda de tempo, o que dificulta a manutenção do fluxo de produção desses estudantes. Além disso, muitos periódicos estabelecem uma temática específica para cada número, o que representa um empecilho ao incremento da produtividade discente.

### 3.4.2 Tensões nas práticas de coautoria

Uma das fontes de tensão e conflito na escrita acadêmica é a definição de quem deve figurar na lista de autores de uma publicação em periódicos qualificados em Letras/Linguística Aplicada. A modalidade deôntica (*tem que*), no discurso de Luísa, expressa a obrigatoriedade de titulação acadêmica (*doutor*) para a submissão de artigo aos periódicos mais conceituados da área.

<b>Exemplo 75</b>	(...) tu sabe o difícil que é, por exemplo, fazer um artigo pra que seja aceito numa revista Qualis B1, por exemplo, <u>tem que</u> levar doutor.	Luísa - 2D
-------------------	---	------------

Essa obrigatoriedade da inclusão de um doutor no trabalho é enfatizada, no Exemplo 76, pela dupla negação (*não, nem*), que é excludente em relação ao estudante de doutorado. Zizek também recorre ao uso da modalidade deôntica (*tem que*) e de um modalizador (*necessariamente*) para intensificar uma ação que pode, inclusive, resultar em uma das más práticas abordadas na seção de Revisão da Literatura - a autoria honorária/presentada.

<b>Exemplo 76</b>	Por exemplo, nós temos uma... uma tendência agora, as revistas B2 e B1, <u>necessariamente</u> , botar o nome de um doutor. <u>Não pode</u> ser <u>nem</u> doutorando. (...) Mas é que [publicar numa B2] é uma obrigação do departamento, né? Tem que publicar numa B2, então o nome de um doutor tem que estar ali.	Zizek - 1D
-------------------	---	------------

O segundo ponto de tensão identificado em nosso estudo envolve as relações estabelecidas entre o estudante de pós-graduação e os membros do grupo de pesquisa do qual participa. Jairo, por exemplo, critica a tendência a um modo individualista de produção do conhecimento na área de Letras. Essa tensão se materializa no discurso do entrevistado, no Exemplo 77, ao citar vozes externas cuja fonte não é identificada. Essas vozes externas são atores que desempenham processos materiais, como “faço” e “produzo”, centrados repetidamente no participante da oração “eu” como um indicativo da ausência de outros participantes na ação de produzir um trabalho científico. A forma de produção do conhecimento mencionada por Jairo é *Portador (isso)*, na oração projetada (introduzida por *Eu acho que*), para o Atributo “fragilidade”. Essas escolhas léxico-gramaticais constroem o discurso de Jairo como alguém que deseja trabalhar colaborativamente em contraposição ao que vivencia em seu grupo de pesquisa.

<b>Exemplo 77</b>	Para não ficar naquela bi...bilo...bitolação que se tem. “ <u>Eu</u> sou da linha x”, “ <u>eu produzo</u> isso”, “ <u>eu faço</u> aquilo”. “ <u>Eu faço</u> ”... “eu <u>sou</u> da área x”, então “ <u>eu tenho que fazer</u> assim, assim, assado”, que, na verdade, eu acho que isso é uma... é uma...é uma grande...como é que eu posso dizer? É uma grande...fragilidade que se dá à produção do conhecimento.	Jairo - 1D
-------------------	--	------------

A tensão entre o estudante de pós-graduação e os membros de seu grupo de pesquisa também é manifestada por meio das relações de poder envolvidas em um processo de produção de um manuscrito para publicação. Essas relações de poder, que pressupomos sejam assimétricas, podem ocorrer entre: 1) colegas no mesmo nível de formação, 2) colegas com mais tempo de experiência e 3) orientador.

<b>Exemplo 78</b>	Mas <u>eu</u> já tive <u>conflito</u> em relação a. a colocar orientador como coautor. Porque eu... tá. <u>Eu</u> escrevo o trabalho. Geralmente, o orientador, né? <u>Ela</u> ajuda a pensar como é que pode fazer isso e tal. Mas, enfim, <u>eu</u> escrevo sozinha o texto. <u>Eu</u> envio para a orientadora. <u>Ela</u> não vê <u>problemas</u> . <u>Ela</u> diz "tá tudo ok", né? Como eu tenho faci...essa facilidade com a escrita, <u>ela</u> , geralmente, né? <u>Ela</u> , né? Aceita, vê alguma coisinha. Mas, se... se <u>ela</u> só leu o texto, né? Poxa vida, né? <u>Eu</u> escrevi sozinha. Eu pens... dá trabalho a escrita.	Stella - 2D
-------------------	---	-------------

No exemplo 78, os participantes da oração, mapeados no discurso de Stella, despertam nossa atenção, pois apontam para um cenário de disputas, como “conflito” e “problemas”. Em momento algum Stella se refere a ela e à orientadora como “nós”, o que poderia indicar uma relação de parceria e trabalho conjunto. Ao contrário, a entrevistada repetidamente constrói um contraste em seu discurso pela oposição das ações do participante “eu” *versus* as ações da participante “ela”. Stella é o *Ator* que “escreve” e “envia” o texto, ao passo que a orientadora é aquela que “ajuda”, “só leu”, “não vê problemas” e “aceita”. Portanto, Stella entende que a orientadora não cumpre os requisitos para figurar como autora em suas publicações.

<b>Exemplo 79</b>	Para um evento que a gente quer enviar um trabalho... <u>Meu colega</u> sugeriu que <u>ele</u> seja autor e que <u>eu</u> seja coautora, [ <u>eu</u> ] não entendi exatamente o porquê. E [ <u>eu</u> ] não entrei também na discussão (...). Eu não entrei na discussão, porque <u>eu</u> não sei exatamente qual a diferença de autor e coautor.	Josi - 1M
-------------------	--	-----------

A tensão entre colegas no mesmo nível de formação é refletida no Exemplo 79. Assim como no Exemplo 78, observamos um contraste entre os participantes da oração. Nesse caso, entre “meu colega”, retomado pelo pronome “ele” e “eu”, Josi, a entrevistada. Pela negação dos processos mentais cognitivos “saber” e “entender”, Josi demonstra pouco conhecimento sobre as discussões em torno de critérios de atribuição de autoria e, conseqüentemente, evita o debate com o colega (*não entrei na discussão*), pois possivelmente faltam-lhe argumentos para questionar esse comportamento e reivindicar que a ordem de autoria seja decidida consensualmente e não como um critério pré-estabelecido e injustificado.

<b>Exemplo 80</b>	Então, aconteceu que... claro, que não chegou a ser publicado, né? Mas, foi um artigo meu, sem o meu nome. (...) Para um evento. (...) Aí, <u>essas pessoas</u> vieram, na... na reunião, falaram: "Bah, me desculpa. <u>Nós</u> já mandamos". Aí eu perguntei: "Como? Sem eu?". "Aí, sim. Mas é que a gente adicionou uma... uma coisa que tu <u>não tem</u> , que tu <u>não tá vendo</u> ". Que deu a entender que era muito além daquilo que eu tinha estudado né?	Inácio - 1M
-------------------	---	-------------

No exemplo 80, a assimetria de poder está relacionada ao reconhecimento de autoria e se dá entre um estudante de mestrado e seus colegas que, não só participam há mais tempo do grupo de pesquisa, como também estão em outra

etapa da formação acadêmica, o doutorado. A desvinculação entre os participantes do discurso reportado é evidenciada pela maneira com que Inácio se refere aos colegas do grupo “essas pessoas”. Além disso, ao reportar o diálogo que tiveram sobre essa situação, o “nós” é excludente em relação ao mestrando. A justificativa para essa atitude é a destituição do bem não material, o conhecimento, o qual os estudantes de doutorado alegam possuir e negam (*não tem, não está vendo*) esse bem ao colega que está em outro nível da formação.

<b>Exemplo 81</b>	A única coisa que eu... que aconteceu comigo referente à publicação, que eu achei bem chato, assim, porque eu não sei como isso aconteceu, foi que eu fiz o trabalho em coautoria com um colega, né? Um determinado colega e nós... inclusive, ele nem tá mais aqui...nem é co...não está mais aqui na universidade. Faz muito tempo isso. E nós mandamos para uma re... uma determinada revista e o meu trabalho, depois, nosso trabalho, né? Meu e dele, depois de um tempo, estava num desses sites de trabalhos feitos. Que tu paga. (...) <u>Podem</u> ter copiado da revista, né? <u>Não necessariamente</u> vai ter sido a pessoa que... o coautor, né? Não, de maneira... também, eu nem quis...nem quis acusar isso.	Paula - 2D
-------------------	---	------------

Por fim, identificamos um ponto de tensão nas práticas de coautoria relacionado ao plágio. No exemplo 81, Paula relata uma situação em que se sentiu lesada quanto aos seus direitos enquanto autora. O trabalho em questão foi escrito em coautoria com um colega e, por esse motivo, a entrevistada hesita ao definir as causas do aparecimento do artigo em um *site* que comercializa trabalhos acadêmicos. A proposição de que o coautor pode ter negociado o manuscrito é negada (*não necessariamente*). Entretanto, é importante notarmos que “o negativo necessariamente carrega o positivo com ele” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 118). Paula faz a pergunta e, imediatamente, responde que sequer cogitou alguma acusação contra o colega. Essa incerteza com relação ao conhecimento dos fatos também é sinalizada por meio de modalização (*podem*), o que indica que Paula não possui informações suficientes para buscar a proteção de seus direitos autorais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a autoria em trabalhos científicos tenha sido o foco de investigação em diversas publicações da área médica (ALLEN et al., 2014; CARNEIRO; CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; GARCIA et al., 2010; JOHNSON; HORN, 2010; LEO; LACASSE; CIMINO, 2011; MATHESON, 2011; MONTEIRO et al., 2004; PETROIANU, 2002; POLLOCK; EWER, 2010), em áreas como Letras/Linguística Aplicada, esse assunto tem sido pouco explorado. Ressaltamos a urgência de um debate mais aberto, conforme sugerido pelo título desta pesquisa, em um contexto em que as relações de poder e autoridade são, por vezes, veladas.

Nesse sentido, buscamos identificar as tensões nas práticas de escrita acadêmica/científica, especificamente em uma comunidade de Letras/Estudos Linguísticos. Para tanto, analisamos o discurso de 21 estudantes de pós-graduação, embasadas na Análise Crítica do Discurso em associação a recursos da Linguística Sistêmico-Funcional. Partimos de uma visão de aprendizagem situada, compreendida como sinônimo de participação, e da perspectiva de letramentos acadêmicos para o ensino de escrita acadêmica como prática social. Estes pressupostos foram discutidos no capítulo de Fundamentos Teóricos.

Neste estudo, de perspectiva etnográfica, geramos os dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de responder às seguintes questões norteadoras da pesquisa:

**1) O que os membros da comunidade de Estudos Linguísticos precisam escrever?** Nossa análise apontou que, majoritariamente, o artigo acadêmico faz parte da produção textual da comunidade investigada, porém, é escrito com diferentes propósitos, desde o cumprimento de requisitos de avaliação nas disciplinas até como forma de participação efetiva e legítima nas práticas sociais da comunidade científica;

**2) Em que medida os participantes da pesquisa se envolvem com as práticas sociais da comunidade de pós-graduação da qual eles participam?** A aprendizagem dos membros da comunidade ocorre: a) na interação com os colegas do grupo de pesquisa em que participam b) à medida que se engajam em práticas do contexto acadêmico/científico, como a escrita de resumos para eventos colaborativamente e c) no exercício da docência, ao preparar aulas sobre escrita acadêmica. Entretanto, se para alguns entrevistados a atuação profissional é

apontada como um estímulo à aprendizagem, para outros essa atuação é vista como um empecilho à sua participação efetiva nas práticas sociais da comunidade. Três entrevistados identificaram-se como não integrantes de grupo de pesquisa. A justificativa apresentada é a incompatibilidade de seus horários de trabalho com os horários nos quais o grupo se reúne, sendo agravada, em um caso, pelo fato de o estudante residir em outra cidade.

### **3) Quais as percepções desses estudantes sobre autoria e coautoria?**

Mapeamos cinco traços constitutivos do conceito de autoria no discurso dos participantes da pesquisa: 1) poder e autoridade, 2) responsabilidade, 3) participação, 4) posicionamento e 5) processo dialógico. O discurso sobre autoria como relações de poder e autoridade é marcado por um sentimento de desempoderamento, principalmente entre os estudantes de mestrado, pois consideram que sua contribuição teórica ao campo retoma muito dos estudos já publicados, oferecendo pouca inovação aos estudos desenvolvidos na comunidade de Letras/Estudos Linguísticos. O discurso sobre autoria acadêmica como responsabilidade nos remete a um dos critérios do ICMJE, que recomenda a assinatura de um acordo de responsabilidade por todos os aspectos do trabalho. No discurso de nossos entrevistados, a autoria deve ser atribuída àqueles que sejam capazes de defender ou responder questionamentos sobre qualquer parte do trabalho. No discurso sobre autoria como participação, o autor é descrito como Portador de Atributos, por exemplo, atuante e ativo. Nesse sentido, a atribuição de autoria deve ser pautada pelo nível de participação dos envolvidos na pesquisa. O discurso sobre autoria como uma tomada de posicionamento enfatiza que o autor é aquele que traz diferentes vozes para o texto, ora alinhando-as, ora contrastando-as, a fim de construir sentido e defender um argumento no tecer de sua narrativa. Finalmente, o discurso sobre autoria como um processo dialógico complementa o anterior, de posicionamento, pois também enfoca as diversas vozes convocadas para compor um texto acadêmico. Os exemplos analisados na seção de Resultados ilustram, de forma concisa, que a autoria no contexto acadêmico envolve o engajamento nas Conversações de uma dada comunidade de prática, nas palavras de Bakhtin (2006, p. 272) “(...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nesse sentido, o discurso de autoria na perspectiva dialógica leva em consideração a interação do autor com as múltiplas vozes envolvidas na construção de seu discurso.

**4) É possível mapear uma tendência para a escrita individual ou colaborativa?** A comunidade de Letras/Estudos Linguísticos investigada parece seguir uma tendência de publicação com, no máximo, dois autores por trabalho. A hiperautoria, que pode variar de seis a milhares de autores (por exemplo, Aad et al., 2015), parece ser uma prática pouco comum nessa comunidade.

**5) Há conflitos/tensões nas práticas de autoria dessa comunidade?** A prática de escrita conjunta revelou-se um desafio, tendo em vista aspectos obscuros, identificados nas escolhas léxico-gramaticais dos participantes da pesquisa, em relação à pressão por produtividade, atribuição de autoria sem participação na escrita do trabalho e competitividade entre colegas.

**6) Como ocorre a atribuição de autoria e que tipo de contribuição constitui autoria?** Por questões adversas, tive que fazer algumas escolhas no percurso de escrita desta dissertação e, desse modo, há aspectos que carecem de maior exploração. Um deles se refere à sugestão de critérios para atribuição de autoria como uma possível alternativa para atenuar as tensões relatadas pelos entrevistados. Sugerimos também a realização de um estudo em maior escala, envolvendo um número maior de participantes, em outras regiões do país.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação oferece potenciais implicações pedagógicas. Esperamos que nossos resultados venham a fomentar discussões sobre aspectos éticos da escrita em coautoria, tanto em grupos de pesquisa como em disciplinas de cursos de pós-graduação na área de Letras/Estudos Linguísticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAD, G. et al. Combined Measurement of the Higgs Boson Mass in  $pp$  Collisions at  $\sqrt{s}$  7 and 8 TeV with the ATLAS and CMS Experiments. **Physical Review Letters**, v. 114, n.19, p. 191803-1 - 191803-33, 2015. Disponível em: <<http://journals.aps.org/prl/pdf/10.1103/PhysRevLett.114.191803>>. Acesso em 18 jan. 2017.
- ALLEN, L.; BRAND, A.; SCOTT, J.; ALTMAN, M.; HLAVA, M. Credit where credit is due. **Nature**, v. 508, p. 312-3, 17 abr. 2014.
- ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, 2014.
- ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 83-104, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Trad. Paulo Bezerra.
- BASTALICH, W.; BEHREND, M.; BLOOMFIELD, R. Is non-subject based research training a 'waste of time', good only for the development of professional skills? An academic literacies perspective. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 4, p. 373-384, 2014.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero - história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P (eds.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BERNARDINO, C. G. Academic article: interpersonal meanings construction. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 463-492, 2012.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2006.
- BHATIA, V. K. Genre-mixing in academic introductions. **English for Specific Purposes**, v. 16, n. 3, p. 181-195, 1997.
- BOYLE, M.; KISSLINGER, E.; ZEMACH, D. **Skillful: listening and speaking**. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2013.



BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em 3 jan. 2017.

CARNEIRO, M. A. A.; CANGUSSÚ, S. D.; FERNANDES, G. W. Ethical abuses in the authorship of scientific papers. **Revista Brasileira de Entomologia**, p. 1-5, mar. 2007.

CASANAVE, C. P. **Writing games**: multicultural case studies of academic literacy practices in higher education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002.

CHAWLA, D. S. Badges of distinction. **Nature**, v. 526, p. 145-6, out. 2015.

COMPETING financial interests. In: **Nature**. 2016. Disponível em: <<http://www.nature.com/authors/policies/competing.html>>. Acesso em 6 mar. 2016.

CONTE, M. L.; MAAT, S. L.; OMARY, M. B. Increased co-first authorships in biomedical and clinical publications: a call for recognition. **The FASEB Journal**, v. 27, p. 3902-3904, out. 2013.

DEFINING the role of authors and contributors. In: INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS. Disponível em: <<http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>>. Acesso em 06 mar. 2016.

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

FAPESP - FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sumário de casos**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/8577>>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de boas práticas científicas**. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.fapesp.br/boaspraticas/codigo\\_050911.pdf](http://www.fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Autoria no ensino de química: análise de textos escritos por alunos de graduação. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 541-558, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

FLOWERDEW, J.; LI, Y. Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. **Applied Linguistics**. Oxford, p. 440-465, 2007.

FOX, C. W.; BURNS, C. S.; MUNCY, A. D.; MEYER, J. A. Gender differences in patterns of authorship do not affect peer review outcomes at an ecology journal. **Functional Ecology**, v. 30, p. 126-139, 2016.

FRY, T. D.; DONOHUE, J. M.; SALADIN, B. A.; SHANG, G. The origins of research and patterns of authorship in the International Journal of Production Research. **International Journal of Production Research**, v. 51, n. 23–24, p. 7470–7500, 2013.

GARCEZ, P.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 jun. 2016.

GARCIA, C. C.; MARTRUCCELLI, C. R. N.; ROSSILHO, M. M. F.; DENARDIN, O. V. P. Autoria em artigos científicos: os novos desafios. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, p. 559-567, 2010.

GEE, J.P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. London: Routledge, 1999.

GRIEGER, M. C. A. Authorship: an ethical dilemma of science. **São Paulo Medical Journal**, p. 242-6, 2005.

GONZÁLEZ-ALCAIDE, G. Autorías, colaboración y patrones de citación de las revistas biomédicas editadas en España incluidas en el Journal Citation Reports (2003-2007). **Revista Española de Documentación Científica**, v. 33, n. 3, p. 397-427, jul./set. 2010.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 1347, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3rd. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4th. ed. London: Edward Arnold, 2014.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARRIES, A. D.; ZACHARIAH, R.; CHIMZIZI, R.; SALANIPONI, F.; GAUSI, F.; KANYERERE, H.; SCHOUTEN, E.; JAHN, A.; MAKOMBE, S.; CHIMBWNADIRA, F. M.; MPUNGA, J. Operational research in Malawi: making a difference with cotrimoxazole preventive therapy in patients with tuberculosis and HIV. **BMC Public Health**, v. 11, n. 593, p. 1-9, 2011.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2008.

IGOUE, E. R.; TILBURG, W. A. P. Ahead of others in the authorship order: names with middle initials appear earlier in author lists of academic articles in psychology. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 1-9 [artigo 469], 2015.

JOHNSON, D. H.; HORN, L. Authorship and industry financial relationships: the tie that binds. [Editorial]. **Journal of Clinical Oncology**, v. 28, n. 8, p. 1281-2, 2010.

KERSCH, D. A. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2014.

KNUDSON, D. Twenty-year trends of authorship and sampling in applied biomechanics research. **Perceptual and Motor Skills**, v. 114, n. 1, p. 16-20, 2012.

KNUDSON, D. Authorship and sampling practice in selected biomechanics and sport science journals. **Perceptual and Motor Skills**, v. 112, n. 3, p. 838-844, 2011.

KORNHABER, R. A.; McLEAN, L. M.; BABER, R. J. Ongoing ethical issues concerning authorship in biomedical journals: an integrative review. **International Journal of Nanomedicine**, v. 10, p. 4837–4846, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press. 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. Abingdon, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEO, J.; LACASSE, J.; CIMINO, A. Why does academic medicine allow ghostwriting? A prescription for reform. **Society**, v. 48, n. 5, p. 371-375, 2011.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working With Discourse**. Londres: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: Appraisal in English**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

MATHESON, A. How industry uses the ICMJE guidelines to manipulate authorship - and how they should be revised. **PLoS Medicine**, v. 8, n. 8, p. 1-5, 2011.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: \_\_\_\_\_.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São

Paulo: Parábola, p. 81-106, 2005. (Coleção Língua(gem), 34).

MEURER, J.L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

MONTEIRO, R.; JATENE, F. B.; GOLDENBERG, S.; POBLACIÓN, D. A.; PELLIZZON, R. de F. Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 19, n. 4, 2004.

MOTTA-ROTH, D.; PRETTO, A.; SCHERER, A.; SCHMIDT, A. P. C; SELBACH, H. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **Letras (UFSM)**, v. 26, n. 52, p. 111-134, 2016.

MOTTA-ROTH, D. Exercising authorship: claiming rewards, practicing integrity. In: 4<sup>th</sup> WCRI – World Conference on Research Integrity “Research Rewards and Integrity: Improving Systems to Promote Responsible Research”, 2016, Rio de Janeiro. **Proceedings**...Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://researchintegrityjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41073-016-0012-9>>. Acesso em 05 nov. 2016.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento**. Projeto de Pesquisa Bolsa PQ-CNPq nº 309668/2013-1, 2013a.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR., O; CALTABIANO, C. (Org.). **Lingua(gens) e suas múltiplas faces**: estudos em homenagem à Professora Leila Barbara. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013b, v. 1, p. 135-161.

MOTTA-ROTH, D. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. In: THAISS, C.; BRÄUER, G.; CARLINO, P.; WILLIAMS, L.; SINHA, A. (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. 1 ed. Fort Collins, Colorado, EUA: The WAC Clearinghouse, Colorado State University, 2012, v. 1, p. 105-116. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter9.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2016.

MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Org.). **Genre in a changing world**. 1 ed. Fort Collins, Colorado, EUA: The WAC Clearinghouse, Colorado State University, 2009, v. 1, p. 317-336. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter16.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2016.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 165-184, 2003.

OLIVEIRA, S. M. O funcionamento da autoria nos blogs de divulgação científica. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 11, n. 3, p. 607-629, 2011.

PAIVA, V. L. M. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PEREIRA, R. C. M.; LEITÃO, P. D. V. Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmico-científicos. **Veredas online**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 195-208, 2015.

PETROIANU, A. Autoria de um trabalho científico. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 60-65, 2002.

PINTO, A. C.; BASTOS FILHO, J. B. Autoria, autonomia e ética na educação a distância. **Perspectiva**, v. 30, n. 1, p. 155-172, jan./abr. 2012.

POLLOCK, R. E.; EWER, M. S. The integrity of authorship: doing the right thing. [Editorial]. **Cancer**, v. 116, n. 17, p. 3986-7, 2010.

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

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

RINCK, F.; MANSOUR, L. Littérature à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 13, n. 3, p. 613-637, 2013.

ROMÃO, L. M. S. O cavalete, a tela e o branco: introdução à autoria na rede eletrônica. **D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 303-328, 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502006000200004&script=sci\\_abstract&lng=ES](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502006000200004&script=sci_abstract&lng=ES)

>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ROSE, S. L.; KRZYZANOWSKA, M. K.; JOFFE, S. Relationship between authorship contributions and authors' industry financial ties among oncology clinical trials. **Journal of Clinical Oncology**. v. 28, p. 1316-1321, 2010.

RUIZ-PÉREZ, R.; MARCOS-CARTAGENA, D.; LÓPEZ-CÓZAR, E. D. La autoría científica en las áreas de ciencia y tecnología. Políticas internacionales y prácticas editoriales en las revistas científicas españolas. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 37, n. 2, abr./jun. 2014.

RUSSEL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. **Written Communication**, p. 504-554, out. 1997.

SAURA, M. A. M.; LEIVA, I.G.; GUERRERO, A. P. Análisis de la autoría en la producción científica sobre pintura rupestre postpaleolítica de los estilos levantino y

esquemático en España (1907-2010). **Investigación Bibliotecológica**, v. 29, n. 67, p. 167-199, set./dez., 2015.

SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication**. Blackwell Publishers: 1989.

SCHMIDT, A. P. C. ; MOTTA-ROTH, D. Autoria acadêmica: um tema em desenvolvimento em Linguística Aplicada. In: III Jornada de Multiletramentos/V Jornada de Popularização da Ciência/II Encontro de Produção Textual, 2014, Santa Maria. **Caderno de resumos**, Santa Maria: UFSM, 2014a. p. 91.

SCHMIDT, A. P. C. ; MOTTA-ROTH, D. O que é autoria? In: Jornada Acadêmica Integrada - JAI, 2014, Santa Maria. **Anais 29ª Jornada Acadêmica Integrada**, Santa Maria: UFSM, 2014b.

SCHMIDT, A. P. C. **Contemporary Conversations on authorship in Applied Linguistics**: a literature review. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SCHOENHERR, J. R. Social-cognitive barriers to ethical authorship. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 1-5 [artigo 877], 2015.

SILVA, A. B. de O.; MATHEUS, R. F.; PARREIRAS, F. S.; PARREIRAS, T. A. S. Estudo da rede de coautoria e da interdisciplinaridade na produção científica com base nos métodos de análise de redes sociais: avaliação do caso do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação – PPGCI/UMG. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, p. 179-194, 2006. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11nesp1p179>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVEIRA, A. P. K. da. Carnavalização e New Journalism: o agenciamento da emoção e do ethos em crônicas da esfera jornalística. **D.E.L.T.A: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol.30, n.2, p.181-196, 2014.

STORCK, D. F.; JANZEN, H. E. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 319-337, jan./mar. 2013.

SWALES, J.; FEAK, C. **English in today's research world**: a writing guide. Michigan: The University of Michigan Press, 2000.

TARGINO, M. G. ¿Tutoría o autoría? **Fonseca**: Journal of Communication, n. 2, p. 18-34, 2011.

THATJE, S. Reaching out for scientific legacy: how to define authorship in academic publishing. **The Science of Nature**, v. 103, n. 10, p. 9-10, 2016.

VAN TILBURG; W. A. P.; IGOU, E. R. The impact of middle names: middle-initials enhance perceived intellectual performance. **European Journal of Social Psychology**, v. 44, n. 4, p. 400-411, 2014.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.15, n.2, p. 42-55, mai./ago. 2010.

VOLOŠINOV, V. N. **Marxism and the Philosophy of Language**. Trad. Ladislav Matejka e Irwin R. Titunik. New York; London: Seminar Press, 1973 [1929].

WARSCHAUER, M.; GRIMES, D. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of web 2.0. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 1-23, mar. 2008.

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

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, número especial, p. 178-205, 2004.

WITTER, G. P. Ética e autoria na produção textual científica. **Informação & Informação**, v. 15, número especial, p. 131-144, 2010.

ZART, L.H.M; FRAGA, D. M. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 67-83, 2013.

ZIEGLER, F. L. S. **Letramentos acadêmicos de alunos de Letras de uma universidade do sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2015.

ZACHARIAH, R. et al. Applying the ICMJE authorship criteria to operational research in low-income countries: the need to engage programme managers and policy makers. [Editorial]. **Tropical Medicine and International Health**, v. 18, n. 8, p. 1025–1028, 2013.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**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 da observação de sua comunidade acadêmica de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir 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 em ser filmado (vídeo), gravado (áudio) fotografado e/ou observado com notas de campo de variados práticas sociais de sua comunidade de prática acadêmica, tais como palestras, apresentações orais, reuniões, seminários, aulas, conversas informais, sessões reflexivas, apresentações de banners, orientações e/ou outra práticas sociais relevantes na produção de conhecimento de sua comunidade de prática.

**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 responder ao questionário não traga nenhum tipo de risco de ordem física ou psicológica, eventualmente poderá trazer algum constrangimento por tratar de informações pessoais. Mas apesar de o estudo potencialmente oferecer algum risco de algum tipo de desconforto ou constrangimento pelo fato do laboratório e seus membros estarem sendo observados durante a realização de suas atividades corriqueiras, deve-se ressaltar que o pesquisador-observador será um membro do contexto acadêmico observado, portanto pertencente à área e conhecedor de suas peculiaridades e suscetibilidades.

**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, 18 de maio de 2016.

-----  
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, 18 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)