

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

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE
LETRAS/INGLÊS: O DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO E O DISCURSO DE ALUNOS E EGRESSOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BETYNA FACCIN PREISCHARDT

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE
LETRAS/INGLÊS: O DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO E O DISCURSO DE ALUNOS E EGRESSOS**

Betyna Faccin Preischartt

Texto-base apresentado ao Curso de Mestrado do 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**.

Orientadora Prof^a Dra. Désirée Motta Roth

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

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

Preischaradt, Betyna Faccin

Letramentos acadêmicos em um curso de Letras/Inglês:
o discurso do Projeto Político Pedagógico e o discurso de
alunos e egressos / Betyna Faccin Preischaradt.-2015.
200 p.; 30cm

Orientadora: Désirée Motta Roth

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2015

1. Letramentos acadêmicos 2. Análise Crítica do
Discurso 3. Práticas e eventos de letramentos 4.
Linguagem 5. Produção Textual Escrita I. Motta Roth,
Désirée II. Título.

Betyna Faccin Preischartt

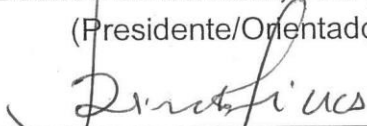
**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE LETRAS/INGLÊS: O
DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O DISCURSO DE
ALUNOS E EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 15 de dezembro de 2015.



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



Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)



Guilherme Veiga Rios, Dr. (UnB)

Santa Maria, RS
2015

DEDICATÓRIAS

Há muita gente em nossas vidas que merece receber dedicatórias com nosso tempo, esforço, estudo, amor e atenção. Eu dedico este estudo – assim como tenho dedicado minha vida – a tod@s que acreditam que o conhecimento transforma e faz a diferença em nossa vida. Àqueles que dedicam suas vidas colaborando para que outr@s também acreditem que o conhecimento é o nosso melhor esforço. Especialmente, eu dedico esta pesquisa a duas grandes mulheres, muito importantes pra mim, minha avó materna Elfrida Maria Fiorin Faccin (*in memoriam*) e minha tia Claudete Terezinha Preischardt do Prado (*in memoriam*).

A minha avó Elfrida, que também foi professora, e na sua humildade e simplicidade, foi uma grande mulher, professora, diretora, secretária, merendeira, faxineira, de uma escola rural de educação básica no interior do município de Giruá. Dedico esta pesquisa a ela, que mesmo não tendo condições de continuar estudando, tornou-se destaque na luta por uma educação pública de qualidade.

À minha tia Claudete, que nos deixou em junho deste ano, por ter representado muita força, coragem, alegria e solidariedade para os amigos e para a família em toda a sua vida. Dedicar esta pesquisa a ela foi a maneira que eu encontrei de agradecer por toda a vida que ela dedicou aos outros, sendo amiga e solidária, uma grande mulher.

AGRADECIMENTOS

A vida da gente só faz sentido quando misturado com a vida de tantas outras gentes, com cores, sabores, cheiros distintos, que se completam, nessa grande roda da vida. Que alegria ter vida de tanta gente pra agradecer e celebrar. A minha vida só faz sentido por todos e todas vocês. Obrigada.

À minha família por sempre incentivar o estudo. À minha mãe Marivani, o exemplo de cuidado, de força e o incentivo para que eu me torne uma professora mais qualificada e que, assim como ela, faça a diferença nas instituições onde atuar. Ao meu pai Carmo, a amizade e o carinho para que tudo sempre desse certo. Ao meu irmão Bruno, que nesses dois últimos anos dividiu morada comigo em Santa Maria, um abraço do tamanho do braço dele. Estendo também meu agradecimento a toda “Família Buscapé”, tias, tios, primos, primas, avós, por tanta vida compartilhada. Também agradeço pelo carinho e compreensão com a minha ausência.

À professora Désirée, por ter sido minha orientadora desde a graduação, pelas orientações provocativas e as inquietações que fazem com que continuemos a buscar perguntas e respostas para as mais variadas situações. Ser orientada pela senhora nos faz querer ser profissionais cada vez mais reflexivos, críticos e cheios de vontade de continuar a buscar. Foram cinco anos imensuráveis de compartilhamento de saberes. Obrigada por fazer do LABLER um lugar acolhedor e de aprendizagem contínua e constante.

Às colegas de orientação, Amanda, Amy, Ana, Anelise, Ângela, Fátima, Fernanda, Gabriela, Helena, Jane, Raquel e Veronice, pelos muitos bate-papos sobre nossas pesquisas que trouxeram inúmeras contribuições a esta dissertação. Obrigada pela parceria, pelo companheirismo e trabalho em equipe. Um agradecimento especial às minhas amigas e colegas Anelise e Fernanda, por muitas e muitas vezes, me ouvirem, lerem, falarem, discutirem e fazerem esta pesquisa e a minha vida muito melhor.

Aos meus/minhas coleg@s de graduação, que em uma bonita coincidência da vida, continuaram meus colegas de mestrado, Fernanda, Mauren, Natália, Thales, Maísa e Kátia. Obrigada por compartilharem dos sete anos de minha vida na UFSM com momentos de extrema alegria e amor. Sem a nossa amizade e nossos encontros quase semanais – fora da sala de aula – esta dissertação não teria sido concluída.

À professora Luciane Kirchhof Ticks e ao professor Guilherme Veiga Rios, pela leitura criteriosa, durante a defesa, que foram valiosas para a conclusão desta pesquisa. Agradeço novamente à professora Luciane pelas contribuições para esta dissertação, no exame de qualificação.

À UFSM por possibilitar o ensino gratuito e de qualidade durante sete anos. Ao PPGL e a linha de pesquisa, Linguagem no contexto social, que oferecem um mestrado de qualidade imensa. Ao Jandir, pela disposição em resolver quaisquer tipos de problema, ao longo desses dois anos. À CAPES pelo apoio financeiro durante toda a realização do curso de mestrado.

Às professoras do mestrado, Cristiane Fuzer, Graciela Rabuske Hendges, Luciane Ticks, Sara Scotta Cabral e também novamente a Désirée pelas aulas dinâmicas e enriquecedoras que despertaram e embasaram esta pesquisa, e a outros/as professores/as que fizeram parte desta caminhada desde a graduação, Roséli Nascimento, Suzana Reis, Hamilton Wielewicki e Marília Nunes, por também contribuírem para a minha formação.

Ao Fernando, amigo/companheiro/namorado de tanto tempo, que sempre soube suportar ausências, reclamações, saudades, assim como me apoiar e me incentivar. Obrigada por junto comigo enfrentar a distância Santa Maria-Santa Rosa e fazer da minha vida muito mais feliz. *How long will I love you? As long as stars are above you. And longer if I may* (Ellie Goulding).

Às/Aos querid@s amig@s da Pastoral da Juventude, ao Grupo de Jovens da Catedral e à Equipe de Coordenação Arquidiocesana de Santa Maria, especialmente, Wagner Azevedo, Jaqueline Bertoldo, Maurício Portella, Rita dos Santos e William Sartori. A amizade de todos/as me torna alguém muito melhor e faz a vida valer a pena. Obrigada por terem me suportado mesmo chata, nervosa e ausente durante a realização do mestrado.

Às/Aos colegas e alunos/as da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, lugar onde fui acolhida como professora de língua inglesa em 2014, agradeço pela compreensão, pelo apoio e incentivo, para que eu me torne uma professora mais qualificada para continuar atuando na comunidade escolar, sempre em busca da educação pública gratuita e de qualidade.

E não menos importante, agradeço àquele que transita no meio de todas essas vidas, fazendo tudo ter mais sentido, Deus, Pai e Mãe de Amor, seja qual for sua forma, cor ou cheiro, pela força e pela presença divina e humana para tornar esses dois anos de mestrado mais leves, significativos e cheios de desafios. Por me ajudar a ter cada vez mais fé, para acreditar em mim mesma, nas pessoas, no mundo e na vida.

A tod@s os demais envolvidos, que porventura possam ter sido esquecid@s, e que contribuíram de alguma forma para a elaboração deste estudo, obrigada.

RESUMO

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

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE LETRAS/INGLÊS: O DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O DISCURSO DE ALUNOS E EGRESSOS

AUTORA: BETYNA FACCI PREISCHARDT

ORIENTADORA: DÉsirÉE MOTTA ROTH

Data e local: Santa Maria, 15 de dezembro de 2015.

O objetivo desta dissertação é analisar criticamente o discurso do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de alunos e egressos de um curso de Letras/Inglês (CLI) de uma universidade do sul do Brasil sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos na formação como profissional de línguas. Para tanto, buscamos identificar as práticas de letramentos acadêmicos previstas no PPP para os estudantes do CLI e os eventos de letramentos acadêmicos por meio dos relatos de experiência dos estudantes e egressos. Embasamo-nos, assim, em conceitos norteadores que nos possibilitassem analisar o discurso do PPP e dos alunos e egressos sobre os letramentos acadêmicos. Por isso, escolhemos a abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002), que entrelaça três teorias de cunho social, Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005) e Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Além disso, as conversações sobre letramentos acadêmicos (BARTON, 1991; LEA; STREET, 2006), o conceito de Participação Periférica Legítima (PPL) (LAVE; WENGER, 1991) e a abordagem teórico-metodológica da etnografia (SAVILLE-TROIKE, 1989) nos permitiram analisar e discutir os discursos do PPP e dos alunos e egressos. Para desvelar o discurso do PPP, analisamos as seções Perfil Desejado do Egresso e Currículo e para o discurso dos alunos e egressos, desenvolvemos questionários semiestruturados a partir de excertos do PPP. Na análise do PPP, identificamos as práticas de letramentos acadêmicos previstas para os estudantes e egressos do CLI. Três práticas de letramentos acadêmicos foram reconhecidas no PPP: participação em projetos, produção e consumo de textos e atuação profissional. Essas três práticas foram descritas por meio da identificação das habilidades e competências previstas para o egresso e das ementas das disciplinas. Reconhecemos também que a produção e consumo de textos parece carregar um papel central entre as práticas participação em projetos e atuação profissional. Na análise dos questionários, a partir da busca por elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2002), evidenciamos quatro práticas de letramentos acadêmicos: participação nas atividades das disciplinas do CLI, participação em projetos, participação em eventos científicos e atuação profissional. Essas quatro práticas foram reconhecidas no discurso dos alunos e egressos por meio do relato sobre os eventos de letramentos acadêmicos que eles disseram se engajar e participar. Os estudantes e egressos mais claramente descreveram os eventos que constituíam as práticas na medida em que iam se engajando nas atividades do CLI. Pareceu-nos também que à medida que esses estudantes participavam desses eventos, (re)constituíam-se como professores de inglês, a partir do reconhecimento do contexto e dos sujeitos envolvidos nesses eventos (FAIRCLOUGH, 2010).

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Projeto Político Pedagógico. Currículo. Análise Crítica do Discurso. Participação Periférica Legítima.

ABSTRACT

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

ACADEMIC LITERACIES IN AN UNDERGRADUATION COURSE IN ENGLISH LANGUAGE: THE DISCOURSE FROM POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT AND THE DISCOURSE FROM STUDENTS AND EGRESSES

AUTHOR: BETYNA FACCIN PREISCHARDT

ADVISER: DÉsirÉE MOTTA-ROTH

Date and place: Santa Maria, December 15th, 2015.

The objective of this research is to analyze critically the discourses from Political Pedagogical Project (PPP) and from students and graduates in an Undergraduation Course in English Language (CLI) from a Brazilian southern university about the academic literacies practices and events in professional teaching. For that, we try to identify the academic literacies practices predicted in PPP to students and academic literacies events by students and graduates experience reports. We based ourselves on concepts that would enable us to analyze the PPP and students and graduates discourses about the academic literacies. So, we chose the theoretical and methodological approach Critical Genre Analysis (MEURER, 2002), that interweaves three social theories, Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992, 2003), Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005) and Systemic Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). In addition, conversations about academic literacies (BARTON, 1991; LEA; STREET, 2006), the concept of Legitimate Peripheral Participation (LPP) (LAVE; WENGER, 1991) and the theoretical and methodological approach ethnography (SAVILLE-TROIKE, 1989) allowed us to analyze and discuss the PPP and students and graduates discourses. To unveil the PPP discourse, we analyze the Egress Profile and Curriculum questionnaires from PPP excerpts. On the PPP analysis, we identify the academic literacies practices predicted to students and graduates in the CLI. Three academic literacies practices are recognized in the PPP: participation in projects, text production and consumption and professional performance. These three practices were described by identifying the skills and competences predicted for egress and the disciplines. We also recognize that the text production and consumption seems to carry a central role among the practices participation in projects and professional performance. In the analysis of questionnaires, from the search for textual rich features in meaning (BARTON, 2002), we noted four academic literacies practices: participation in the activities of the courses in CLI, participation in projects, participation in scientific events and professional performance. These four practices are recognized in the students and graduates discourse by reporting the academic literacies events they said engage to and participate in. Students and graduates more clearly described the events that constituted practices in that were engaging in the activities of CLI. It seemed also that as these students participated in these events, (re)constitute themselves as English teachers, from the recognition of this context and the individuals involved in these events (FAIRCLOUGH, 2010).

Keywords: Academic literacies. Political Pedagogical Project. Curriculum. Critical Discourse Analysis. Legitimate Peripheral Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Dimensões do discurso e dimensões da análise do discurso (FAIRCLOUGH, 1985, p. 133).....	39
Figura 2 –	Conjunto de gêneros e sistema de gêneros no contexto da sala de aula de uma universidade.....	43
Figura 3 –	Do contexto de cultura às metafunções (adaptado de BARBARA; GOMES, 2009, p. 94).....	45
Figura 4 –	Estratificação da linguagem (adaptado de MARTIN, 2014, p. 14).....	46
Figura 5 –	Tipos de Processos do Sistema de Transitividade (SOUZA; MENDES, 2012, p. 541 adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 172).....	49
Figura 6 –	Representações das práticas de letramentos acadêmicos e dimensões de letramentos na formação de professores do CLI no discurso da seção PDE do PPP.....	99
Figura 7 –	As práticas de letramentos acadêmicos nas ementas das disciplinas do currículo do CLI.....	106
Figura 8 –	Representação das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos dos alunos do primeiro ano do CLI.....	119
Figura 9 –	Representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do segundo ano do CLI.....	124
Figura 10 –	Representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do terceiro ano.....	130
Figura 11 –	Representações de práticas e eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do quarto ano do CLI.....	134
Figura 12 –	Representações e práticas de letramentos acadêmicos no discurso dos egressos do CLI.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tipos de Processo na seção PDE.....	84
Gráfico 2 –	Tipos de orações em que o egresso participa na seção PDE.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tipos de Processo e Participantes.....	47
Quadro 2 –	Conjunto de coletados.....	72
Quadro 3 –	Questionário aplicado com estudantes.....	75
Quadro 4 –	Questionário aplicado com egressos.....	76
Quadro 5 –	Categorias de análise do PPP do CLI.....	79
Quadro 6 –	Numeração e simbologia de classificação dos questionários.....	81
Quadro 7 –	Orações materiais transformativas e criativas associadas ao egresso.....	90
Quadro 8 –	Processos relacionais, atributos e identificadores dos egressos.....	93
Quadro 9 –	Processos mentais, Fenômenos e Circunstâncias associados aos egressos na seção PDE.....	97
Quadro 10 –	Disciplinas do primeiro ano do currículo do CLI.....	101
Quadro 11 –	Disciplinas do segundo ano do currículo do CLI.....	102
Quadro 12 –	Disciplinas do terceiro ano do currículo do CLI.....	104
Quadro 13 –	Disciplinas do quarto ano do currículo do CLI.....	105

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACG	Análise Crítica de Gênero
CLI	Curso de Licenciatura em Letras Inglês
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
IC	Iniciação Científica
LA	Linguística Aplicada
LLAp	Laboratório de Linguística Aplicada
PDE	Perfil Desejado do Egresso
PPT	Power Point Template
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPL	Participação Periférica Legítima
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	159
Anexo B – Tabulação dos dados da análise do Sistema de Transitividade da seção PDE do PPP.....	161
Anexo C – Tabulação das respostas aos questionários elaborados para os estudantes e egressos do CLI.....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	35
1.1 Discurso, Gênero e Linguagem.....	37
1.1.1 Análise Crítica do Discurso.....	37
1.1.2 Sociorretórica.....	41
1.1.3 Gramática Sistêmico-Funcional.....	43
1.2 Letramentos Acadêmicos.....	50
1.2.1 Conversações acerca das práticas e eventos de letramentos acadêmicos.....	54
1.2.2 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos na formação do profissional de Letras.....	58
1.2.3 Participação Periférica Legítima.....	63
1.2.4 A etnografia em práticas e eventos de letramentos acadêmicos.....	65
CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	69
2.1 Universo de análise.....	70
2.2 Corpus.....	71
2.2.1 Discurso político e institucional sobre os estudantes e egressos.....	73
2.2.2 Discurso dos estudantes e dos egressos do CLI.....	74
2.3 Procedimentos de análise dos dados.....	78
2.3.1 Categorias e procedimentos de análise do PPP.....	78
2.3.2 Categorias e procedimentos de análise dos questionários.....	80
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO DISCURSO DO PPP.....	83
3.1. Discurso sobre as práticas de letramentos acadêmicos previstas no PDE.....	84
3.1.1 Prática de letramentos acadêmicos: atuação profissional.....	90
3.1.2 Prática de letramentos acadêmicos: produção e consumo de textos....	93
3.1.3 Prática de letramentos acadêmicos: participação em projetos.....	95
3.2 Discurso sobre as práticas de letramentos acadêmicos no Currículo.....	100
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO DISCURSO DOS ALUNOS E EGRESSOS... 	109
4.1 O perfil dos participantes.....	110
4.2 As práticas e os eventos de letramentos acadêmicos implementadas.....	116
4.2.1 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no primeiro ano.....	118
4.2.2 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no segundo ano.....	120

4.2.3 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no terceiro ano.....	126
4.2.4 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no quarto ano.....	131
4.2.5 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos dos egressos.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
ANEXOS.....	157

INTRODUÇÃO

No contexto acadêmico, práticas discursivas e gêneros discursivos são constitutivos a produção de conhecimento, considerado científico. A produção de conhecimento no contexto acadêmico sustenta-se, principalmente, no tripé pesquisa, ensino e extensão, a partir do qual os participantes desse contexto desenvolvem uma gama de atividades mediadas pela linguagem e materializadas pelos gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Seu engajamento nessas atividades e gêneros, portanto, é parte constitutiva do processo de construção de conhecimento.

Essas atividades, entendidas como práticas discursivas, materializadas em gêneros discursivos, correspondem aos processos de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 71) em contextos específicos. Por exemplo, dentro do contexto acadêmico, teremos a participação recorrente de alunos de graduação, pós-graduação, professores, servidores, técnico-administrativos, etc. em práticas discursivas como palestras, aulas, reuniões administrativas e pedagógicas, entre outras.

Recentemente, as áreas de Linguística Aplicada (LA) e de Educação têm se preocupado em investigar novos paradigmas nos processos de ensino e aprendizagem de linguagens em diferentes contextos e nas práticas sociais situadas nesses contextos. Dentre as novas tendências, a perspectiva dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; FISCHER; DIONISIO, 2011) tem se destacado por diferentes razões: o aumento de estudantes ingressos em cursos de graduação e pós-graduação, os objetivos dos estudantes de se tornarem membros atuantes em uma comunidade acadêmica, a necessidade dos estudantes de entenderem a multiplicidade de textos e práticas acadêmicas em comunidades diferentes, a inadequação de saberes por parte dos alunos, entre outras.

Entretanto, no contexto brasileiro, conforme ressalta Marinha (2010), a produção de trabalhos que discutem o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita acadêmica na universidade ainda é tímida. Portanto, nosso interesse em investigar o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de alunos de graduação em Letras se justifica pela ausência de pesquisas sobre o assunto.

Os letramentos acadêmicos, definidos em termos gerais, são processos sociais e discursivos, que envolvem a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se

comunicar em situações de produção de conhecimento em contextos institucionais e disciplinares específicos, além das habilidades de leitura e escrita nesse contexto (MOTTA-ROTH, 2013, p.142). De acordo com essa perspectiva, questões de poder e autoridade, relacionadas à produção textual e ao empoderamento acadêmico, também devem ser consideradas (COFFIN; DONOHUE, 2012).

A partir do conceito de letramentos acadêmicos, falar de letramento, no singular, implica considerar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais” (TERZI, 2006, p. 3). Dessa forma, considerando o contexto acadêmico, expandimos nossa visão para além das habilidades de leitura e escrita, enfocando as diferentes e variadas “relações” que os sujeitos têm de estabelecer com a escrita acadêmica ao participarem desse contexto.

Entendemos ainda que o letramento nas práticas que o constituem não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, nem dos significados que as pessoas atribuem à escrita e das relações de poder que regem os seus usos. Nesse sentido, optamos pela expressão “letramentos múltiplos”, no plural, assumindo que letramentos variam de contexto para contexto, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (OLIVEIRA, 2009, p. 4 com base em STREET, 2003; TERZI, 2006).

Ao adotarmos, nesta pesquisa, a expressão “letramentos acadêmicos” no plural (LEA; STREET, 2006), consideramos os processos envolvidos no desenvolvimento dos letramentos como complexos, dinâmicos, situados, e que envolvem questões sociais e epistemológicas, incluindo as relações de poder entre as pessoas, as instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2006, p. 369). Além disso, se o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, dentro de contextos disciplinares especializados, ocorre em gêneros discursivos, conseqüentemente, os letramentos serão considerados como práticas sociais, não simplesmente como habilidades neutras e técnicas. Sob esse ponto de vista, os letramentos estão sempre inseridos em princípios epistemológicos construídos socialmente (STREET, 2003, p. 77). Além disso, já que estar inserido no contexto acadêmico envolve participar de muitas práticas sociais distintas, não mobilizamos/desenvolvemos apenas “um letramento”, no singular, mas sim, “letramentos”, no plural.

Definidos estritamente, os letramentos acadêmicos podem corresponder aos processos de saber como ‘navegar’ em diferentes formas de textos (KLEMP, 2004, p.

01). Para se tornar academicamente letrado, o estudante universitário pode desenvolver um inventário de estratégias para conhecer as diferentes demandas dos textos, como reconhecer estruturas textuais, adaptar e organizar gráficos, manusear novo vocabulário, etc. Conseqüentemente, o desafio para os professores é conceber formas de apoiar a necessidade emergente desses alunos – por exemplo, ajudando-os a expandir as experiências sobre as práticas de leitura e escrita anteriores – para que possam dar conta da produção e consumo de novos textos (KLEMP, 2004, p. 02).

Sob esse pano de fundo, nossa tese sustenta-se na ideia de que a aprendizagem dos letramentos acadêmicos é continuada e gradual, conforme os princípios da participação periférica legítima (PPL), em determinadas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; MOTTA-ROTH, 2013). Comunidades de prática podem ser definidas como grupos de pessoas que interagem entre si por compartilhar interesses e desempenharem atividades voltadas para objetivos comuns. Essas pessoas tornam-se membros cada vez mais protagonistas na comunidade por meio da PPL, ou seja, aprendem a melhor desempenhar essas atividades ao interagirem regularmente (WENGER, 2014, p. 1), envolvendo-se em um processo de aprendizagem coletivo e continuado. A partir dessa noção de comunidade de prática, Motta-Roth (2013, p. 137) propõe que se pense cada disciplina ou área do saber que compõe o contexto acadêmico como uma grande comunidade de prática constituída de unidades menores, organizadas em rede (MOTTA-ROTH, 2013, p. 146). Nesse caso, cada departamento, cada curso de graduação e/ou de pós-graduação e grupos de pesquisa são comunidades de prática, unidades menores, ligadas em rede, que constituem uma comunidade de prática universitária ou menos interuniversitária.

Especificamente em nossa pesquisa, consideramos os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLI) de uma universidade do sul do Brasil como integrantes de uma comunidade de prática, uma vez que esses compartilham o propósito de serem ou de se tornarem professores/pesquisadores de/em língua inglesa. Esses mesmos estudantes, ao longo da sua participação no CLI, podem se inserir em subcomunidades de prática, como os diferentes laboratórios de pesquisa, ensino e extensão disponíveis aos estudantes do CLI.

Ao focalizar no contexto acadêmico, em uma comunidade de prática definida, Saville-Troike (1989) nos possibilita pensar sob o olhar da etnografia, já que a

etnografia é considerada como um campo de estudo que se preocupa, principalmente, com a descrição e a análise de uma dada cultura (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 1). A autora reconhece que a etnografia da comunicação pode apresentar dois focos: um particular e outro generalizado. O foco particular incide sobre a preocupação em descrever e compreender os comportamentos da comunicação humana em culturas específicas. O foco geral diz respeito à preocupação da etnografia em formular conceitos que possibilitem uma teoria global da comunicação humana. Em nossa pesquisa, adotamos um enfoque particular da etnografia da comunicação, pois nos preocupa entender como se dá o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de estudantes na comunidade CLI em termos de comunicação, especificamente, nas práticas de produção textual escrita.

Interessa-nos, portanto, analisar o discurso político institucional, assim como o discurso dos participantes do CLI em relação aos letramentos acadêmicos – com ênfase nas práticas de produção textual escrita. Assim como Saville-Troike (1989), reconhecemos a informação documental como um tipo de dado referente ao contexto de uma comunidade. Desse modo, organizamos nossa análise em dois momentos: 1) análise documental do Projeto Político Pedagógico; e 2) análise de questionários respondidos por estudantes e egressos do CLI, conforme detalhamos no capítulo de metodologia.

A partir desses pressupostos, esta dissertação tenta contribuir para o projeto guarda-chuva *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento* (MOTTA-ROTH, 2013), ao qual está vinculado. Inserido na área de concentração de *Estudos Linguísticos* do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais especificamente, na linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* e no grupo de trabalho do *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação* (GT-LABLER), o referido projeto-guarda tem o objetivo de investigar as relações entre letramentos acadêmicos e PPL em práticas sociais de produção de conhecimento, tomando o contexto universitário como referência.

Atividades de investigação em diferentes contextos de produção de conhecimento, como nas áreas de Ensino de Artes Visuais (SCHERER, tese em andamento), Comunicação Social (REMPEL, 2015) e Linguística Aplicada (ZIEGLER; PREISCHARDT; MOTTA-ROTH, 2015), têm sido desenvolvidas em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado. Os trabalhos desenvolvidos no

projeto guarda-chuva têm como meta gerar resultados que subsidiem a elaboração de propostas pedagógicas para letramentos acadêmicos em contextos de disciplinas específicas.

Na investigação em torno da comunidade de prática de Linguística Aplicada (LLAp), Ziegler (dissertação em andamento) visa identificar o sistema dos gêneros que envolvem as práticas discursivas de produção do conhecimento de estudantes. Por meio da observação, aplicação de questionários e entrevistas, Ziegler tem identificado a organização dessa comunidade e como os membros interagem – por meio da produção escrita – a fim de se moverem, estarem e atuarem no contexto acadêmico.

Considerando outra comunidade de prática, um laboratório de Ensino de Artes Visuais, Scherer (tese em andamento) investiga, sob a perspectiva de letramento crítico e da Análise Crítica de Gênero, as práticas de letramentos acadêmicos nesse laboratório específico. Buscando verificar como se dá o processo de PPL nesse contexto. Scherer tem identificado, por meio da observação-participante, como a prática de produção escrita constitui o contexto acadêmico nessa cultura disciplinar específica.

No contexto de uma agência experimental de Comunicação Social, Rempel (2015) buscou identificar características dos processos de letramentos acadêmicos de um grupo de estudantes do curso de Publicidade e Propaganda (PP) em uma agência experimental de PP alocada em uma universidade do sul do Brasil. A autora analisou o gênero sessão de orientação, via Facebook, onde os integrantes dessa agência experimental interagiam para a produção/análise de campanhas produzidas pela agência para clientes. Um dos resultados da pesquisa foi a identificação e descrição dos gêneros mais comumente produzidos na agência e também a explicação de como esses gêneros constituíam as relações dentro desse contexto. Além disso, na análise linguística, o reconhecimento do grande número de processos mentais usados nas sessões de orientação para exprimir as sensações em relação às campanhas da agência, sugeriu, para Rempel, que os processos de letramentos acadêmicos na área da PP podem estar relacionados às emoções.

O projeto guarda-chuva e os subprojetos vinculados a ele, como esta dissertação, adotam a abordagem teórico-metodológica interdisciplinar da Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008), que alia os pressupostos teórico-metodológicos da Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990;

BAZERMAN, 2005), da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004,) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; FAIRCLOUGH, 2003). Nossos trabalhos adotam uma perspectiva *êmica* de pesquisa, na medida em que buscam desvelar os valores de uma cultura local por meio de entrevistas e observação detalhada junto aos membros dessas mesmas culturas (MOTTA-ROTH, 2003, p. 172). No caso desta dissertação, as considerações que trazemos, sobre o CLI, consistem em uma visão de dentro da comunidade estudada, já que eu sou estudante egressa desse contexto.

Esta pesquisa é também motivada pela minha¹ própria experiência enquanto estudante egressa do CLI, a fim de pensar e refletir sobre minhas práticas de produção textual e sobre como as habilidades relacionadas a essas práticas foram desenvolvidas durante a minha formação como professora de língua inglesa. Além disso, acredito que esta pesquisa possa contribuir com reflexões/informações acerca dos processos de ensino e aprendizagem dentro do contexto do CLI, a partir do reconhecimento das práticas e eventos de letramentos acadêmicos previstas/os no PPP e implementadas/os pelo discurso dos alunos e egressos.

A partir dos conceitos e da contextualização apresentada nesta introdução, o objetivo geral desta dissertação é analisar criticamente o discurso do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de alunos e egressos de um curso de Letras/Inglês sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos na formação como profissional de línguas.

Para tanto, tentaremos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar e discutir as práticas e eventos de letramentos acadêmicos previstas no PPP ao longo do referido curso;
- 2) Identificar, no discurso de alunos e de egressos, as práticas e eventos de letramentos acadêmicos vivenciados e experienciados por eles concretamente durante o CLI;
- 3) Discutir a relação entre práticas e eventos de letramentos acadêmicos previstos no PPP e implementados, conforme identificados no discurso de alunos e egressos.

¹ Usarei a primeira pessoa do singular (*eu, meu, minha*) nesta dissertação quando me referir às situações vivenciadas por mim mesmo enquanto egressa do CLI e também como pesquisadora em formação, e usarei a primeira pessoa do plural (*nós, nossa, nosso*) no geral, já que as discussões propostas aqui são resultado do coletivo entre orientadora, colegas de grupo de pesquisa e eu.

- 4) Discutir o papel das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos na formação dos alunos e egressos do curso como profissionais de línguas;

Para alcançar o primeiro objetivo específico, realizamos uma análise crítica do PPP do CLI, especificamente, na seção Perfil Desejado do Egresso (PDE) e na seção Currículo, nas quais buscamos analisar as práticas de letramentos acadêmicos previstas a partir das habilidades e competências do egresso do CLI e das ementas das disciplinas. Em relação ao segundo e terceiro objetivos, após a análise do PPP, questionários semiestruturados foram desenvolvidos a fim de convidar os estudantes do CLI em pré e em serviço a analisarem as informações do PPP e as compararem com as suas próprias experiências durante o CLI nas disciplinas cursadas e nas atividades complementares. Por fim, o quarto objetivo específico nos possibilita discutir o papel das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos identificados e descritos pelos estudantes e egressos para a sua formação.

Para melhor apresentar e discutir os dados de nossa pesquisa, este texto organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre e os fundamentos teóricos adotados por este estudo como as perspectivas da Gramática Sistemática Funcional (GSF), a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Sociorretórica e as conversações contemporâneas acerca dos letramentos acadêmicos. No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, a partir da apresentação do nosso universo de pesquisa e dos procedimentos adotados. No terceiro capítulo, apresentamos nossos dados e nossas análises do discurso do PPP. No quarto capítulo, discutimos os dados e análises do discurso de alunos e egressos do CLI. Por fim, apresentamos algumas considerações relativas às conclusões e às limitações que conseguimos estabelecer em nosso estudo.

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, em duas seções, a fundamentação teórica adotada por este estudo. Na seção 1.1, apresentamos conceitos-chave da pesquisa, tais como linguagem, gênero e discurso sob os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Crítica de Gênero (ACG), perspectiva interdisciplinar que sustenta nosso estudo. Discutimos, na seção 1.2, as conversações sobre letramentos acadêmicos, onde especificamos conceitos-chave como práticas e eventos de letramentos acadêmicos e associamos essas perspectivas à formação de profissionais na área de Letras. Apresentamos ainda a PPL como um conceito norteador de nossa pesquisa e localizamos a etnografia como uma possível abordagem teórico-metodológica para estudos sobre letramentos acadêmicos.

1.1 Discurso, Gênero e Linguagem

Como um exemplar de estudos em ACG, esta pesquisa estabelece o gênero discursivo como unidade de análise da linguagem, uma vez que gênero é uma noção central na definição da própria linguagem (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8). Ao ser considerado como unidade de análise da linguagem, o conceito de gênero intensifica os diálogos entre as várias abordagens sobre o tema (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), caracterizando o campo da LA como eminentemente interdisciplinar ou “indisciplinar” (MOITA-LOPES, 2006).

Bakhtin definiu gênero como “tipo relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 279), a partir disso, os estudos sobre linguagem moveram-se da oração como unidade analítica básica em direção ao enunciado como unidade da comunicação verbal (CARVALHO, 2005, p. 131). Rodrigues (2005, p. 163) explica essa definição de gênero, enfatizando sua natureza discursiva.

Bakhtin opta pelo termo gêneros do discurso [...]. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, isto é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhe atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos.

Dessa maneira, Bakhtin relaciona gêneros do discurso às diferentes esferas das atividades humanas, mais especificamente às situações interacionais dentro de uma esfera social (diária, científica, religiosa, etc.), porque o gênero é constituído pela sua associação com uma situação sociointeracional (RODRIGUES, 2005, p. 164). Além disso, ao considerarmos o gênero a partir de sua natureza discursiva, nos enunciados, entendemos que discursos são mobilizados sempre de maneira situada, em gêneros. Portanto, discurso é o “conjunto de princípios, valores e significados” (MEURER, 1993, p. 38) emanado em gêneros.

Tomando os conceitos de discurso, gênero e linguagem, uma abordagem teórico-metodológica tem sido desenvolvida no campo da LA – a ACG – que consiste em atrelar noções complementares sobre a análise de gêneros a fim de oferecer conceitos e ferramentas teórico-analíticas para a análise de gêneros sob uma perspectiva crítica (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008). A ACG propõe diálogos interdisciplinares especialmente entre três teorias de base social: Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 1995; 2003), Sociorretórica (MILLER, 1984; SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005) e Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Adotamos a perspectiva interdisciplinar da ACG para tentar dar conta da complexidade do conceito de gênero discursivo, porque acreditamos que, essa combinação de perspectivas teóricas nos possibilita abordar gênero como “a faceta eminentemente discursiva de práticas sociais situadas” (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 643). A escolha pela combinação dessas três teorias também se justifica pelos nossos objetivos de pesquisa. A Análise Crítica do Discurso (ACD) permite que seja possível interpretar e explicar como as marcas linguísticas no discurso do PPP e também no discurso dos alunos e egressos revelam ideologias, relações de poder e autoridade sobre a previsão e/ou implementação das práticas e os eventos de letramentos acadêmicos. A Sociorretórica nos auxilia na discussão sobre a noção de gêneros discursivos, sistema de gêneros e sistema de atividades para que possamos reconhecer o modo como a comunidade de prática CLI se organiza por meio do discurso do PPP e dos alunos. E a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), por meio de uma descrição lexicogramatical, nos auxilia a evidenciar marcas linguísticas que possam expressar características dos letramentos acadêmicos em Letras, assim como a identificação de possíveis relações entre letramentos, PPL e a formação como professores de inglês.

Nas próximas subseções especificamos cada uma das abordagens a partir dos três conceitos centrais – discurso, gênero e linguagem. Iniciamos então pela ACD, posteriormente a Sociorretórica e, por fim, a GSF.

1.1.1 Análise Crítica do Discurso

A ACD, no campo das pesquisas em linguagem, procura estudar o discurso como elemento socialmente constituído e constitutivo, desvendando seus efeitos ideológicos e sua naturalização (IKEDA, 2005, p. 46). Ao mesmo tempo em que se torna uma teoria, a ACD também se torna um método de análise do discurso por se caracterizar como uma abordagem que não está voltada apenas para o texto em si, mas também para questões sociais que incluem maneiras de representar a realidade, manifestação de identidades e relações de poder (MEURER, 2005, p. 81).

Sob essa perspectiva, entendemos discurso sob seu caráter tridimensional: (1) [discurso] produz e reproduz conhecimento por meio de diferentes maneiras de representar a realidade; (2) [discurso] estabelece relações sociais; e (3) [discurso] cria, reforça e reconstitui identidades (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3-4). Essa concepção de discurso é amplamente assumida em teorias e análises sociais para referirem-se a diferentes vieses de se analisar as práticas sociais por meio do uso da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3).

A partir da perspectiva tridimensional do discurso em que ele pode ser reconhecido simultaneamente em textos escritos ou orais, na prática discursiva e na prática sociocultural, Meurer (1993, p. 38-39) explica a diferença entre discurso e texto.

Discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto.

O discurso, para Meurer (1993), assim como para Fairclough (1995, p.132), então, é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos (MEURER, 2005, p. 88). Assim como esses autores, entendemos que, por envolverem valores e significados, discursos moldam a maneira como os sujeitos mobilizam a linguagem. Segundo essa

perspectiva, os textos são entendidos como materializações daquilo que os discursos possibilitam. Concretamente, os discursos, ao serem materializados nos textos, constituem e são constituídos pelos gêneros.

Gêneros podem ser compreendidos como maneiras diferentes de interagir discursivamente (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26), então, é por meio da linguagem em uso, no discurso, que um gênero funciona. Fairclough (1992, p. 126)² define gênero como

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico.

Ao considerar gênero como um conjunto de convenções que realiza um tipo de atividade, a ACD também nos sugere que um gênero não implica apenas o “tipo de texto”, mas também os processos de produção, consumo e distribuição desses textos, envolvendo a prática discursiva e a prática social.

O gênero, como resultado da relação entre a materialização da linguagem (texto) e os processos socioculturais de produção, distribuição e consumo dessa materialização (prática discursiva), constitui e é constituído da prática social. A prática discursiva é constitutiva de maneira convencional e também de maneira criativa – contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações, sistemas) e também contribui para transformá-la (FAIRCLOUGH, 1992, p. 65). A prática social envolve tanto o texto (gênero) como a prática discursiva e é orientada econômica, política, cultural e ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1992, p. 66). Portanto, torna-se importante a compreensão da relação entre discurso e estruturas sociais como dialética, ou seja, um terá interferência sobre as outras.

Especificamente em nossa pesquisa, podemos identificar a prática social como o contexto acadêmico, a universidade, onde teremos práticas discursivas como aulas, palestras, sessões de orientação, entre outras, materializadas em textos como o material didático utilizado na disciplina de *Leitura em Língua Inglesa I* no CLI ou o resumo acadêmico produzido pelos participantes do GT-LABLER para participar de um evento acadêmico.

² As traduções e adaptações de excertos, originalmente em inglês, são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

Como nos interessa analisar o discurso do PPP e o discurso dos alunos e egressos do CLI a fim de desvelar as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos que constituem essa comunidade de prática, metodologicamente, a ACD nos possibilita realizar essa análise com base em três passos: 1) descrição linguística do texto; 2) interpretação da relação entre os processos discursivos e o texto; e 3) explicação da relação entre os processos discursivos e os socioculturais (FAIRCLOUGH, 1995, p. 132). A Figura 1 representa essa abordagem em termos de análise.

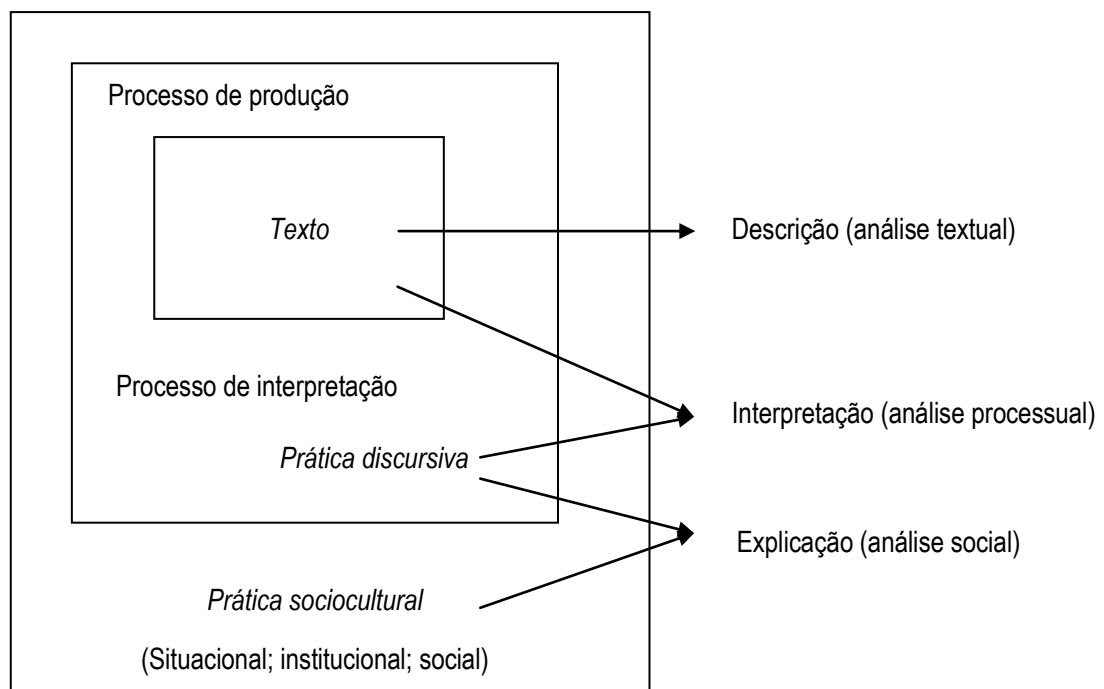


Figura 1 – Dimensões do discurso e dimensões de análise do discurso (Fairclough, 1995, p. 133).

O diagrama proposto por Fairclough colabora para as pesquisas em linguagem no que tange à análise do discurso, envolvendo as interconexões entre texto e contexto. Esse método propõe que cada evento discursivo seja analisado sob três dimensões que se complementam: texto (evento discursivo), prática discursiva (produção, distribuição e consumo de textos) e prática social (o que as pessoas fazem), buscando, respectivamente, a sua descrição, interpretação e explicação (MEURER, 2005, p. 94-95).

Esse diagrama proposto por Fairclough embasa este estudo, permitindo analisar o discurso do PPP e o discurso dos alunos e egressos do CLI, como: a) textos – materializações das práticas discursivas e sociais do contexto acadêmico –

utilizando/parcelando a linguagem - a partir do aporte teórico da GSF; b) práticas discursivas – o sistema de atividades do contexto acadêmico e do CLI – que nos possibilita interpretar os dados levantados na análise textual a partir de suas condições de produção, distribuição e consumo; e c) práticas sociais – contextos em que os textos e as práticas discursivas são constituídas – para um aprofundamento de nossa análise buscando explicações para as interpretações de nossos dados por meio da literatura prévia e da cultura acadêmica disciplinar em LA.

A partir desses pressupostos, a ACD como abordagem teórico-metodológica se torna importante para a nossa pesquisa porque propõe um tipo de análise do discurso que considera as condições de produção, distribuição e consumo dos textos para interpretar a prática social da qual o texto faz parte (FAIRCLOUGH, 1992, p. 362).

A ACD também discute três modos em que o discurso se relaciona com outros elementos da prática social (FAIRCLOUGH, 1995, p. 232): a) como uma faceta de ação; b) como construção/representação de aspectos do mundo; e c) como constituição de identidades. Essas três maneiras, de acordo com Fairclough, correspondem a três conceitos da ACD: gênero, discurso e identidade. Ao delimitar esses três modos, Fairclough, em termos de análise de textos, sugere uma releitura das metafunções da GSF de Halliday e Matthiessen (2004) como três principais tipos de significados de textos: a) ação; b) representação; e c) identificação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). O significado de ação estaria associado ao conceito de gênero, o significado de representação ao conceito de discurso e o significado de identificação ao conceito de identidade.

Sob a perspectiva do discurso do PPP e do discurso de alunos e egressos, podemos identificar, na comunidade CLI, a) por meio do reconhecimento dos gêneros que o PPP diz exigir do aluno enquanto produção escrita e também que o aluno diz produzir – as formas de (inter)agir no contexto acadêmico; b) por meio da identificação dos discursos construídos pelo PPP e pelos alunos sobre os modos como a produção textual escrita constitui a prática no contexto acadêmico e a prática como professor de inglês – as representações das práticas de produção textual no contexto acadêmico sob diferentes perspectivas e identidades; e c) por meio da identificação das habilidades e competências do egresso construídas pelo PPP e no discurso dos alunos – as identidades, os papéis e os modos de ser ao estar inserido no CLI.

Em suma, a ACD colabora para nossa pesquisa, principalmente, com 1) a noção tridimensional de discurso e 2) pelas categorias analíticas de representação, identificação e ação atreladas às dimensões discursivas de texto, prática discursiva e prática social.

Além da perspectiva da ACD, outro enquadre teórico que complementa nossas discussões sobre discurso, gênero e linguagem é a Sociorretórica, conforme descrito na subseção a seguir.

1.1.2 Sociorretórica

Tomamos como pressuposto da pesquisa, a partir do exposto na subseção 1.1.1, que os gêneros são as instanciações do discurso e, portanto, das instituições. A Sociorretórica como abordagem teórico-metodológica para o estudo de gêneros, também os compreende como indissociavelmente ligados à situação (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 79). Assim, gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual, e eles são parte do como as pessoas organizam as atividades sociais (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Dentro do debate sobre linguagem como gênero, nós adotamos a perspectiva de gênero como discurso, a qual tem sido discutida principalmente por Bakhtin e mais tarde, sob a perspectiva da Sociorretórica, por J. Swales, C. Bazerman e C. Miller em diferentes momentos.

Swales (1990, p. 58) define gêneros como eventos comunicativos que são caracterizados por propósitos comunicativos e por diferentes padrões de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Swales enfoca no evento comunicativo como atividade social que escapa da visão fechada de gênero como formato de texto. De forma semelhante, Bazerman (2005, p. 31) enfatiza a conexão entre gênero e atividades sociais:

gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. [...] Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.

As noções de gênero baseadas em Swales e Bazerman podem ser relacionadas ao contexto onde uma atividade social tipificada é construída. Essas noções de Swales e Bazerman têm origem nas pesquisas de Miller sobre a

sociorretórica. Miller (1984, p. 159) define gêneros como “interações retóricas típicas, baseadas em situações recorrentes no contexto cultural”. Mais adiante, Miller (2012, p. 47) acrescenta que podemos considerar gêneros como artefatos culturais que literalmente incorporam o conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos como cultura humana. Nessa perspectiva, dentro do contexto acadêmico, são exemplos de atividades ou experiências sociais: ir à aula, assistir a uma palestra, participar como apresentador de um evento acadêmico. Nesses casos, os gêneros, ou as “situações recorrentes”, que constituem essas atividades incluiriam o material didático, o artigo científico, o resumo acadêmico, a comunicação em um evento científico, etc.

A discussão sobre o conceito de gêneros proposta pelos autores da Sociorretórica interessa -nos porque nos ajudam a reconhecer e descrever, a partir do discurso do PPP e dos alunos, como a cultura disciplinar de LA, no contexto acadêmico deste CLI, se constitui. Nesse sentido, as noções de conjuntos e de sistema de gêneros também são relevantes para identificar como essas colaboram para a formação do sujeito letrado em LA.

Um conjunto de gêneros corresponde à “coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2005, p. 32) e também a “um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva recorrente” (MILLER, 2012, p. 47). Sob um olhar mais abrangente, um sistema de gêneros refere-se aos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas, de uma forma organizada, incluindo também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses gêneros (BAZERMAN, 2005, p. 32).

Sistemas de gêneros estão inscritos em um sistema de atividades. Para Bazerman (2005, p. 35), levar em consideração o sistema de atividades, junto com os sistemas de gêneros, é importante para focalizar que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo. Cada texto/gênero encontra-se encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos/gêneros anteriores que influenciam a atividade e a organização social da comunidade (BAZERMAN, 2005, p. 22). Em uma sala de aula, por exemplo, o sistema de gêneros compreenderia o conjunto de gêneros produzido pelos alunos (#1), o conjunto de gêneros produzidos pelo professor (#2) e o conjunto de gêneros produzidos por ambos (#3). A Figura 2 exemplifica os conceitos de conjunto e sistema de gêneros.

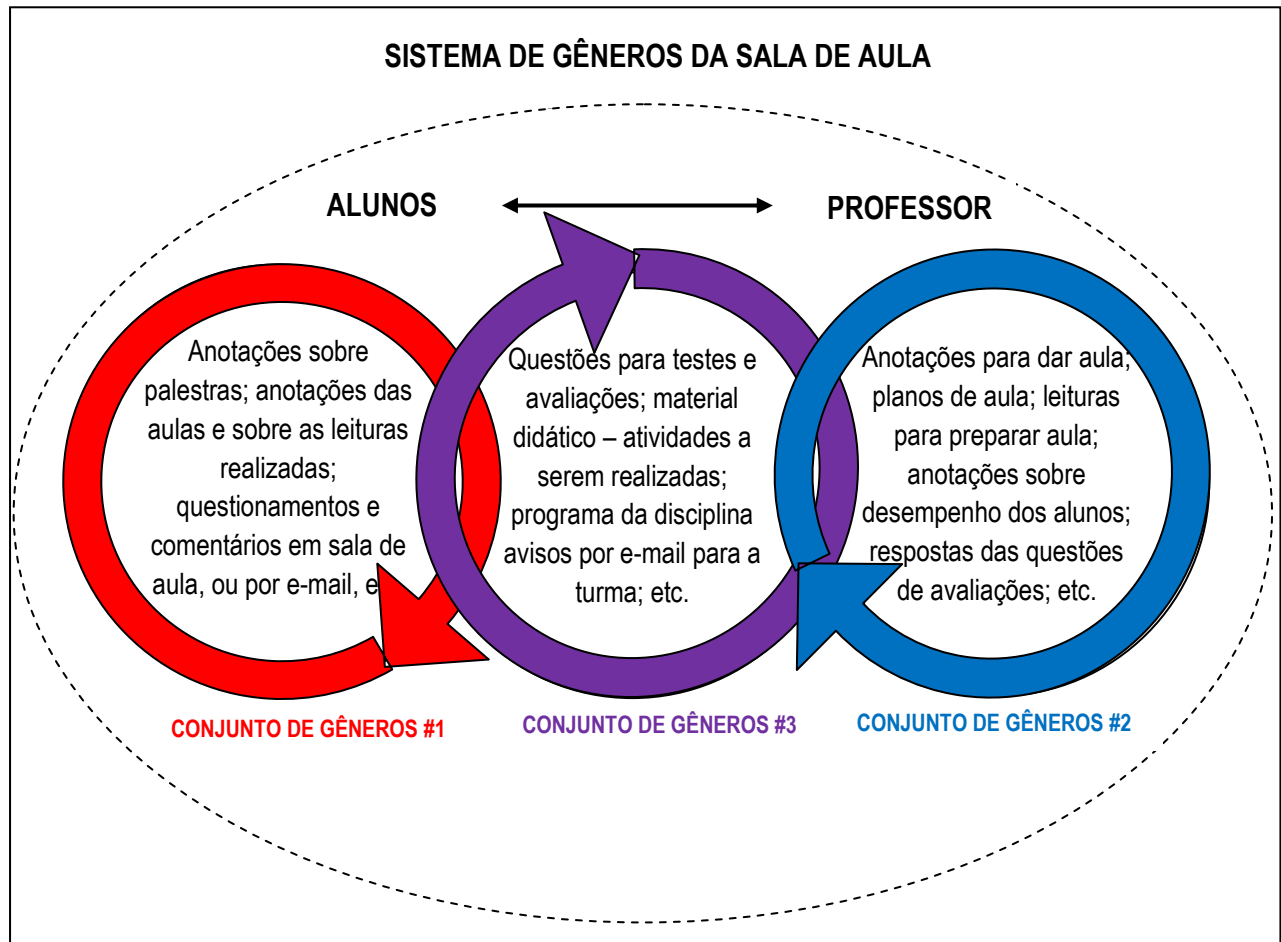


Figura 2 – Conjunto de gêneros e sistema de gêneros no contexto da sala de aula de uma universidade. Fonte: Elaboração própria a partir dos exemplos de Bazerman, 2005, p. 32-33.

Interessa-nos aqui o discurso do PPP e dos alunos e egressos sobre os conjuntos e sistema de gêneros exigidos/produzidos nas atividades desenvolvidas por eles no CLI em relação ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

A Sociorretórica, portanto, se concentra no modo como os gêneros mantêm e ajudam a produzir práticas e realidades sociais. Assim, o contexto é visto como um desempenho progressivo e intersubjetivo, mediado pelos gêneros e por outras ferramentas culturalmente disponíveis (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 81, conforme BAZERMAN, 2006, p. 124). Em suma, essa perspectiva de gênero enfoca o reconhecimento dos contextos de situação em que ocorrem e tem sido colocada especial ênfase nos propósitos sociais dos gêneros (HYON, 1996, p. 696). No CLI, então, buscamos identificar nos discursos analisados como os gêneros constituem as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos e como eles se relacionam com os papéis/identidades constitutivos dos egressos.

Na próxima subseção, esclarecemos os conceitos da GSF pertinentes à nossa pesquisa, considerando que a essa abordagem teórico-metodológica enfatiza a análise de aspectos lexicogramaticais nos gêneros. Argumentamos que um enfoque dessa natureza é de fundamental importância para investigações em LA, porque permitem que identifiquemos as marcas linguísticas associadas a, por exemplo, as práticas e eventos de letramentos acadêmicos, nos discursos do PPP e dos alunos e egressos, como é o caso desta pesquisa.

1.1.3 Gramática Sistêmico-Funcional

Sob a perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é considerada um sistema que cria e expressa significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 19). Nesse sistema sócio-semiótico, as formas linguísticas são construídas por conceitos que constituem o contexto social de situação como 1) campo (a atividade que está ocorrendo), 2) relações (a natureza das interações entre os participantes) e 3) modo (o canal de comunicação e a organização da informação) (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 56-57). Considerada assim, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, considerando que ela expressa, organiza e regula as ações das interações humanas por meio de gêneros. A Figura 3 demonstra como a GSF representa a linguagem.

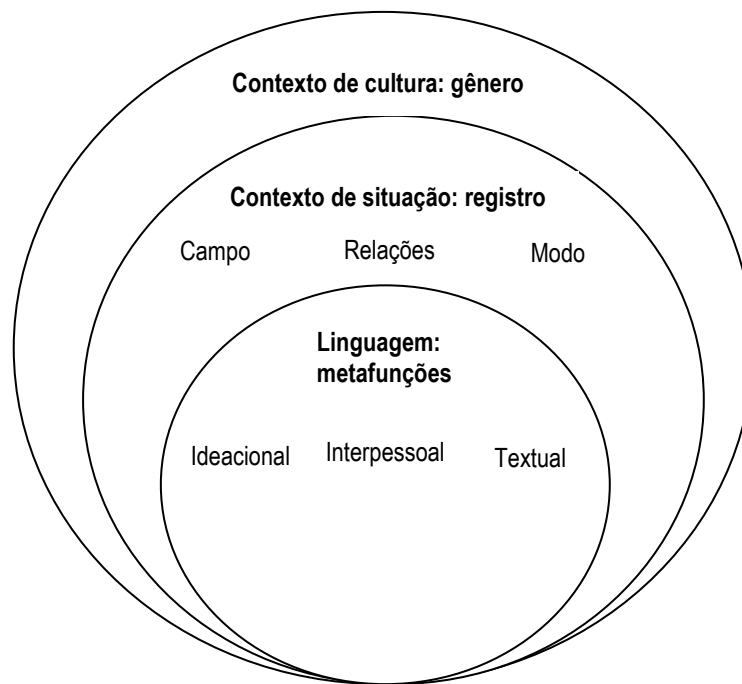


Figura 3 – Do contexto de cultura às metafunções (adaptado de Barbara; Gomes, 2009, p. 94).

A linguagem, ao organizar a experiência humana, pode ser compreendida a partir do Contexto de cultura³, manifestado pelo gênero, que nos possibilita, a partir dos elementos do Contexto de situação, o Registro, analisar também os elementos das três metafunções da lexicogramática, conforme detalhamos a seguir. O gênero, como manifestação do Contexto de cultura, compreende um processo social orientado para um ou mais objetivos, organizado em estágios e realizado pelo registro (MARTIN, 1992, p. 505). O Contexto de situação (Registro) está relacionado à situação imediata de realização do texto a partir das variáveis de Registro campo, relações e modo (VIAN JR; LIMA LOPES, 2005, p. 32).

Ao pensar a linguagem como um sistema, Halliday e Matthiessen (2004) descrevem uma gramática caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional (FUZER; CABRAL; TICKS, 2012, p. 885). A linguagem como sistema semiótico complexo é organizada em vários estratos que se referem aos subsistemas de realização da linguagem: fonologia, ortografia e gramática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24). Todos esses estratos interdependentes realizam o Contexto (de situação e de cultura) (FUZER; CABRAL; TICKS, 2012, p.

³ Optamos por utilizar os termos e as categorias analíticas da GSF com a inicial maiúscula para fazer oposição ao utilizarmos os mesmos termos, em outro momento do nosso texto, com a inicial minúscula, referindo-se a significados distintos.

886) ilustrados na Figura 3. A Figura 4 ilustra a estratificação da linguagem a partir da perspectiva sistêmico-funcional.

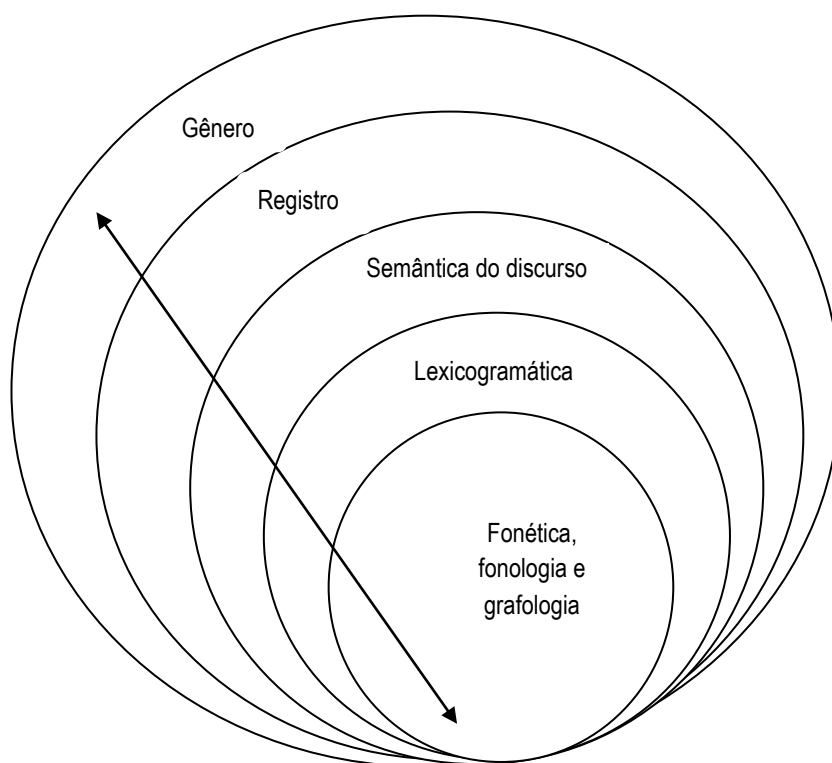


Figura 4 – Estratificação da linguagem (adaptado de MARTIN, 2014, p. 14).

No estrato semântico a linguagem desempenha três funções fundamentais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29-30): 1) representar experiências (*metafunção ideacional*), 2) estabelecer relações sociais com os outros (*metafunção interpessoal*) e 3) construir sequências discursivas e organizar a linguagem em forma de texto (*metafunção textual*). Cada metafunção tem seu próprio sistema de realização, ou seja, tem categorias e significados próprios que estão interligados. Essas metafunções são ainda instanciadas nos conceitos de Registro (Contexto de situação: campo, relação e modo) e de gênero (Contexto de cultura: gênero), estratos mais abstratos da estratificação proposta por Martin.

Em termos de análise, a oração é a unidade lexicogramatical básica, enquanto na perspectiva da ACG é o gênero. Por isso, as noções sobre discurso e gênero da ACD e da Sociorretórica complementam as noções da GSF a fim de análise nesta dissertação. Especificamos, a seguir, cada metafunção a partir dos conceitos e categorias pertinentes a esta pesquisa. Focalizamos na metafunção ideacional, porque nos interessam as representações das práticas e dos eventos de

letramentos acadêmicos tanto no discurso do PPP quanto no discurso dos alunos e egressos. Por isso, falamos detalhadamente sobre a metafunção ideacional e, em termos gerais, das metafunções interpessoal e textual.

A metafunção ideacional é realizada lexicogramaticalmente pelo Sistema de Transitividade que constrói o mundo da experiência humana por um conjunto de elementos: Processos (grupos verbais), Participantes (grupos nominais) e Circunstâncias (grupos adverbiais e proposicionais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 176; FUZER; CABRAL; TICKS, 2012, p. 886). A metafunção interpessoal considera a oração como um evento interativo, envolvendo o falante ou escritor e o(s) interlocutor(es) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 106). A oração como unidade básica de análise gramatical, além de expressar representação e interação, também organiza a mensagem. Ao reconhecer a oração como mensagem, a relacionamos com os significados textuais, ou seja, com a metafunção textual. Os significados textuais podem ser realizados, não exclusivamente, por meio da estrutura temática, que se constitui de dois componentes – tema e rema (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 65) e organiza o fluxo da informação. Interessamos aqui, principalmente, os conceitos e categorias propostos na metafunção ideacional, porque buscamos identificar as representações sobre os letramentos acadêmicos nos discursos do PPP e dos alunos e egressos.

Na metafunção ideacional, então, o Processo é o elemento central do Sistema de Transitividade e podem ser classificados em seis tipos. Cada tipo de Processo envolve Participantes distintos de acordo com sua função (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 175), conforme sintetiza o Quadro 1. Para a nossa análise, a identificação dos tipos de processos na seção PDE, por exemplo, nos possibilitou discutir as representações das práticas de letramentos acadêmicos no discurso do PPP, a partir das habilidades e competências do egresso.

Tipos de Processo	Participantes	Exemplos ⁴
MATERIAL (fazer e acontecer)	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo	[o egresso] desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão. o egresso – Ator desempenhar – processo material atividades – Meta no binômio pesquisa/extensão ou no tripé

⁴ Exemplos presentes no próprio *corpus*, exceto o tipo de processo existencial por não ter ocorrências no *corpus*.

		ensino/pesquisa/extensão – Circunstância
MENTAL (sentir)	Experienciador Fenômeno	[o egresso] desenvolvendo a consciência de si mesmo e do outro [...]. o egresso – Experienciador desenvolvendo – processo mental a consciência de si mesmo e do outro – Fenômeno
RELACIONAL (identificar e caracterizar)	Portador Atributo Identificado Identificador	[os egressos] devem ser capazes de se envolver socialmente [...]. os egressos – portador ser – processo relacional capazes de se envolver socialmente – Atributo
COMPORTAMENTAL (comportar-se)	Comportante Comportamento	tal profissional [...] vendo o outro como sujeito e não como mero objeto.
VERBAL (dizer)	Dizer Dizente Verbiagem Receptor Alvo	cada habilitação destaca que seus egressos [...] devem ser capazes de se envolver socialmente. cada habilitação – Dizente destaca – processo verbal que seus egressos devem ser capazes de se envolver socialmente – Verbiagem
EXISTENCIAL (existir)	Existente	Há muitos estudantes egressos do Curso de Letras. Há – processo existencial Muitos estudantes egressos do Curso de Letras – Existente

Quadro 1 – Tipos de Processo e Participantes. Fonte: Elaboração baseada em Halliday e Matthiessen (2004) e Fuzer, Cabral e Ticks (2012).

Os Processos materiais instanciam significados de fazer e acontecer, construindo mudanças no decorrer dos eventos que envolvam criação ou transformação da concretude (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179), por isso eles podem ser classificados como criativos e/ou transformativos. As orações materiais criativas constroem/trazem para a existência os Participantes envolvidos pelo Processo e as orações materiais transformativas modificam os Participantes pré-existentes envolvidos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 184).

Os Processos mentais estão relacionados à experiência de mundo da consciência humana e de sentido/sensações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 198). Eles podem expressar emoção, cognição, desejo e percepção. Os Processos relacionais servem para identificar e caracterizar e, em sua maioria, são realizados pelo ser e pelo ter (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 210). Os Processos comportamentais, verbais e existenciais são os tipos de processos que ficam entre as fronteiras dos três tipos explicados anteriormente, conforme a Figura 5.



Figura 5 – Tipos de Processos do Sistema de Transitividade (SOUZA; MENDES, 2012, p. 541 adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 172).

Os Processos comportamentais estão na fronteira entre os Processos materiais e mentais e são relacionados a comportamentos tipicamente humanos, como respirar, tossir, sonhar, sorrir, entre outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 248). Os Processos verbais estão na fronteira entre os Processos mentais e relacionais e são recursos importantes para vários tipos de discursos e contribuem para a criação de narrativas por estabelecer diálogos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 252). Os Processos existenciais representam entidades que existem ou acontecem, mas não são muito recorrentes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 256-257), no geral, e no corpus.

A análise do Sistema de Transitividade torna-se importante para que se possa identificar, no caso do corpus em análise, as representações das práticas de letramentos do contexto acadêmico. O nosso enfoque é nas orações e nos tipos de Processos associados ao egresso, a fim de identificar e discutir sobre as práticas de letramentos acadêmicos previstas para os estudantes do CLI. O reconhecimento dos

Processos associados às práticas de letramentos acadêmicos nos possibilita discutir a relevância dessas para a formação do egresso como profissional de Letras.

As discussões sobre os conceitos de linguagem, contexto, texto e gênero sob a perspectiva sistêmico-funcional colaboram para esta pesquisa na medida em que complementam os conceitos de discurso e de gênero sob as perspectivas da ACD e da Sociorretórica. A GSF oferece categorias lexicogramaticais definidas para serem usadas em análises textuais, que são expandidas em nossa análise a partir da ACD e da Sociorretórica, teorias que, juntamente com a GSF, têm avançado em discussões importantes acerca das interconexões entre texto e contexto (MEURER, 2004, p. 134).

Portanto, a perspectiva da ACG, a partir da combinação das três abordagens teórico-metodológicas ACD, Sociorretórica e GSF, nos permite olhar os aspectos dos letramentos acadêmicos pela: a) análise crítica dos discursos do PPP e dos alunos e egressos sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos; b) a descrição dos conjuntos e sistemas de gêneros que realizam essas práticas e eventos de letramentos acadêmicos; e c) a identificação dos expoentes linguísticos constitutivos das práticas, dos eventos de letramentos acadêmicos e dos contextos de situação e de cultura em que se realizam.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos os conceitos e as conversações acerca dos estudos dos letramentos acadêmicos. A próxima seção da nossa dissertação é importante porque interessa-nos o discurso do PPP e dos alunos e egressos sobre letramentos acadêmicos do CLI. Assim, para que possamos identificar, interpretar e explicar essa análise do discurso, precisamos conceituar e debater nossos pressupostos sobre eles.

1.2 Letramentos acadêmicos

Iniciamos esta seção discutindo letramentos acadêmicos sob uma perspectiva geral e, em seguida, focalizamos em estudos sobre letramentos acadêmicos na formação de profissionais da área de Letras. Posteriormente, especificamos o debate sobre o conceito de PPL já que o consideramos como chave nessa discussão sobre letramentos acadêmicos. E, por fim, localizamos nossos estudos sobre letramentos acadêmicos sob a abordagem teórico-metodológica da etnografia.

Letramentos acadêmicos podem ser compreendidos como “novas maneiras de entender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 157) e envolvem, principalmente, os processos de leitura e escrita em disciplinas e áreas de conhecimento específicas. Para esses autores, uma perspectiva mais adequada de estudos dos letramentos acadêmicos deve associar práticas de letramentos a diferentes discursos institucionais e, portanto, a gêneros discursivos específicos e a assuntos e conhecimentos de disciplinas específicas.

As conversações sobre letramentos acadêmicos têm sido desenvolvidas por estudiosos do grupo *New Literacy Studies* como Barton (1991; 1994), Gee (1996) e Street (1984; 1995). A partir dessas conversações, Lea e Street (2006) revisam três perspectivas ou modelos para conceituar letramentos em contextos acadêmicos: a) modelo de habilidades de estudo (*study skills*); b) modelo de socialização acadêmica (*academic socialization*); e c) o modelo dos letramentos acadêmicos (*academic literacies*).

O modelo das habilidades de estudo compreende escrita e letramento como habilidade cognitiva e foca em características formais da língua (LEA; STREET, 2006, p. 368). Essa perspectiva, por se preocupar mais com estruturas formais do processo de escrita, pouco leva em consideração o contexto para a aprendizagem, conseqüentemente, está implicitamente relacionada com teorias de aprendizagem que consideram a transferência do conhecimento, como o *behaviorismo*, por exemplo (LEA; STREET, 2006, p. 369). Ao elaborarmos atividades pedagógicas para o ensino de línguas apenas baseadas nesse modelo de letramentos acadêmicos, por exemplo, o enfoque das atividades recairia apenas na estrutura e/ou gramática da língua. Esse enfoque não permitiria que os alunos elaborassem o pensamento sobre a linguagem em uso ou sobre as diferentes linguagens.

O modelo da socialização acadêmica toma como base a aculturação dos estudantes em gêneros e discursos baseados em áreas disciplinares. Assim, essa perspectiva presume que gêneros e discursos são relativamente estáveis em determinada cultura. Conseqüentemente, uma vez que os estudantes aprendem o conjunto de regras de um particular discurso acadêmico, eles são capazes de reproduzi-lo sem enfrentar problemas (LEA; STREET, 2006, p. 369). Essa perspectiva está associada ao crescimento do construtivismo e à aprendizagem situada como sequências organizadas (LEA; STREET, 2006, p. 370). Nesse caso, uma atividade pedagógica para o ensino de línguas sob essa perspectiva da

socialização acadêmica envolveria uma “transferência” dos conjuntos de regras, por exemplo, da linguagem formal, de um gênero para outro. Isso permitiria ao aluno pensar em estratégias comuns para todo tipo de prática e de evento de letramentos acadêmicos, entretanto, desconsideraria os diferentes contextos de situação e de cultura da linguagem.

O modelo dos letramentos acadêmicos, por fim, baseia-se em ideias como significação, identidade, poder e autoridade, porque concebe a relação entre as práticas de letramento e a epistemologia não apenas como área disciplinar, mas também levando em consideração exigências institucionais como o plágio e o *feedback* (LEA; STREET, 2006, p. 369). Essa perspectiva abrange, de um modo mais geral do que as anteriores, as práticas de letramentos acadêmicos, por considerarem os aspectos políticos, administrativos e sociais do contexto universitário em relação às necessidades de aprendizagem dos estudantes (LEA; STREET, 2006, p. 370). Entendemos, assim como os autores, que uma atividade pedagógica com enfoque nessa perspectiva de letramentos acadêmicos, possibilitaria, aos envolvidos, o reconhecimento mais abrangente do contexto de situação e de cultura das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos. Essa terceira perspectiva é muito próxima àquela da socialização acadêmica, segundo os próprios autores, mas consegue envolver de uma forma mais complexa, dinâmica e situada as questões epistemológicas e os processos sociais onde estão implicadas as relações de poder e de identidade social às práticas de letramentos acadêmicos (STREET, 2010).

Os três modelos de letramentos acadêmicos não são compreendidos e observados individualmente em nossa discussão dos dados, porque consideramos que uma proposta de letramentos acadêmicos poderia abranger os três modelos, um complementando o outro, e enfocando em especificidades de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos. Essa discussão sobre os modelos de letramentos acadêmicos torna-se relevante para a nossa pesquisa porque ao analisar o discurso do PPP, por exemplo, nas ementas das disciplinas, podemos identificar qual(is) modelo(s) parece(m) subjazer ao discurso dessas disciplinas. Ao analisar o discurso dos alunos e egressos, podemos, na medida em que eles descrevem como as disciplinas do CLI colaboram para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos e para sua formação como profissional de Letras, identificar também suas diferentes concepções sobre letramentos acadêmicos.

Alinhada aos modelos de letramentos acadêmicos, defendemos uma visão situada para o termo letramentos acadêmicos/científicos, originalmente apresentada por Motta-Roth⁵ (2013, p. 7), a partir de Jones, Turner e Street (1999), Soares (1999) e Rojo (2010):

um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas.

Essa definição apresenta a ideia de que letramentos acadêmicos dizem respeito não apenas à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos (MOTTA-ROTH, 2013, p. 9, com base em ANDRADE, 2003, p. 95), mas também envolvem o conhecimento dos produtos da ciência, a atitude diante da experiência material ou mental, a compreensão e a produção de textos e discursos, além da capacidade de fazer escolhas políticas (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21).

Atrelada a esse conceito de letramentos acadêmicos, está a ideia de que o acesso ao conhecimento e aos bens gerados pela ciência é fundamental para a melhoria das condições da vida na sociedade atual. Considerando que os discursos da ciência estão constituídos nos discursos acadêmicos, torna-se fundamental a preocupação com práticas de letramentos acadêmicos que objetivem à formação de um indivíduo consciente da sua vida em sociedade (MOTTA-ROTH, 2013, p. 13). No caso do CLI, espera-se que na medida em que esse aluno se engaje nas diferentes atividades sociais oferecidas pelas disciplinas e/ou projetos, ele se torne mais consciente das práticas de letramentos acadêmicos em que precisa se envolver e como essas práticas colaboram para sua formação.

Ao considerar o conceito de letramentos acadêmicos como um processo complexo, Motta-Roth (2011, p. 21) também apresenta quatro diferentes e importantes dimensões que pressupõem esse conceito:

- o conhecimento do produto da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtos e usuários (DURANT, 2005);

⁵ Motta-Roth (2013) utiliza os dois termos – letramento científico e letramento acadêmico – como 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” (p.3).

- a atitude diante à experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos, em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983 p. 31);
- a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento e relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007); e
- a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advém da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Nesse sentido, podemos definir letramentos acadêmicos, a partir dessas quatro dimensões, como processos complexos que permitem aos aprendizes as condições para leitura de mundo e a ação na sociedade contemporânea, assim como o engajamento no debate da disciplina, o desenvolvimento da opinião quanto aos efeitos e inovações científico-tecnológicas de sua área (MOTTA-ROTH, 2013, p. 145).

O conceito de letramentos acadêmicos considerado nesta pesquisa, envolve, portanto, o conhecimento dos conteúdos e textos da ciência, bem como a percepção ampla de questões políticas e sociais que o envolvem de modo a formar um “letramento científico para a cidadania” (MILLER, 1983, p. 32). Nesse sentido, espera-se que o sujeito letrado cientificamente seja capaz de desenvolver habilidades que lhe possibilitam utilizar-se de conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua própria vida (PFUETZENREITER, 2001, p.4).

Especificamente em termos de análise, por ser um conceito abstrato, os letramentos acadêmicos podem ser observáveis ao considerarmos as noções de práticas e eventos de letramentos acadêmicos – conceitos que envolvem as atividades, tarefas, habilidades, conhecimentos, ideologia, contexto, gêneros, subjacentes aos letramentos acadêmicos. A constituição das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos é o foco de nossa discussão na próxima subseção.

1.2.1 Conversações acerca das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos

Considerando o contexto acadêmico/científico onde nossa pesquisa está situada e entendendo os letramentos acadêmicos como processos abstratos, precisamos também definir os conceitos de práticas e de eventos de letramentos.

Esses conceitos consistem em noções analiticamente mais concretas dos estudos sobre letramentos acadêmicos.

Eventos de letramentos são situações e episódios observáveis que representam ocasiões, atividades e tarefas em que o texto escrito faz parte das interações dos participantes (BARTON, 1991, p. 7; BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8; FISCHER, 2008, p. 178), ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura (HEATH; STREET, 2008). Essa noção oferece ao pesquisador um modelo analítico para descrever quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita (CASTANHEIRA; STREET, s/ano). Os eventos de letramentos também constituem e são constituídos das práticas de letramento, ou seja, da prática social e discursiva em que a interação acontece (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Assim, é por meio dos eventos de letramento que se observa e analisa a linguagem socialmente situada (GEE, 2001, p. 721). Seriam eventos de letramentos acadêmicos, por exemplo, escrever uma resenha acadêmica para publicação em um periódico, apresentar um pôster acadêmico em um evento, ministrar um minicurso em um congresso, entre outros.

Práticas de letramentos são definidas por Barton (1991, p. 8) como situações socioculturais de utilização da linguagem em que as pessoas se apoiam em um evento de letramento. Barton e Hamilton (2000, p. 7) também definem essas práticas como representações de unidades sociais básicas que fazem referência “aos modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas” e envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que incluem a consciência das pessoas. As práticas de letramento tornam-se unidades analíticas observáveis por meio da identificação dos eventos de letramentos acadêmicos que as constituem. As práticas, diferentemente dos eventos, distanciam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura (CASTANHEIRA; STREET, s/ano). Seriam práticas de letramentos acadêmicos, por exemplo, participar de um congresso acadêmico, organizar um evento, participar de um projeto de pesquisa, entre outros.

Uma maneira de pensar esses eventos e práticas de letramentos acadêmicos é associá-los aos conceitos de contexto de cultura e contexto de

situação propostos por Halliday e Hasan (1985), Martin (1992) e Halliday e Matthiessen (2004). O contexto de cultura representa o conjunto de práticas sociais em que interações acontecem em uma determinada comunidade, por exemplo, a produção textual escrita de resenhas é uma das práticas sociais do contexto de cultura acadêmica. Essas interações inseridas em uma comunidade determinarão as relações de poder, autoridade, assertividade, discurso e ideologia. Conseqüentemente, as práticas de letramentos podem também representar essas práticas sociais, por representarem interações inseridas dentro de uma comunidade. O contexto de situação, ou o registro, representa a situação imediata da realização do texto – um exemplar situado – dessa interação, por exemplo, a produção da resenha acadêmica da área de Linguística Aplicada publicada na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* sobre o livro *Gêneros: teorias, métodos e debates* no ano de 2008. A materialização de uma interação inserida em uma determinada cultura expressa o *campo* ou a natureza da atividade em que os participantes estão engajados, as *relações* entre os participantes e o *modo* como as pessoas participam dessa interação por meio da linguagem. Assim, os eventos de letramentos acadêmicos representam a materialização e a situacionalidade das práticas de letramentos acadêmicos.

A noção de práticas de letramentos envolve conceitos mais abstratos como ideologia, poder, autoridade, assertividade, etc. Por isso tornam-se unidades observáveis a partir da identificação e descrição dos eventos que as constituem. Os eventos de letramentos são as atividades e tarefas situadas que envolvem conceitos como propósito comunicativo, audiência, autoria, estrutura textual, etc. Os eventos tornam-se símbolos materiais das práticas de letramentos. Por isso, são unidades observáveis e analíticas dessas práticas.

Sob essa perspectiva, as práticas de letramentos acadêmicos constituem processos culturais derivados de processos especificamente situados, incluindo cognições compartilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais. Nesse sentido, as práticas de letramentos acadêmicos tornam-se melhor compreendidas como vivências derivadas das relações entre indivíduos dentro de grupos e comunidades do que como um conjunto de propriedades contidas no universo individual (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2003, p. 20). Os eventos de letramentos acadêmicos, por sua vez, são episódios observáveis que constituem as práticas, e estão ligados à sequência de rotinas que podem consistir em

procedimentos formais e expectativas de instituições sociais, tais como local de trabalho, escolas e organizações de assistência; outros eventos, como a organização do espaço da casa, a realização da tarefa da escola com os filhos, instituem-se em vivências mais informais, que têm lugar no lar, na rotina diária (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2003, p. 20).

Tornam-se relevantes os conceitos de práticas e de eventos de letramentos acadêmicos para embasar nossa pesquisa, porque nos interessa identificar as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos previstas no PPP e implementadas conforme o discurso dos alunos. Solicitamos, nos questionários aos alunos e egressos do CLI, por exemplo, que descrevessem e explicassem para quem, onde, como escrevem (eventos de letramentos acadêmicos). Além disso, eles poderiam relacionar as situacionalidades das práticas de produção textual escrita com o estar, atuar e se mover no contexto acadêmico (práticas de letramentos acadêmicos). Entendemos também que a prática de letramentos acadêmicos, por representar os processos culturais mais gerais do contexto acadêmico, provavelmente, é emanada no discurso do PPP. E o evento de letramentos acadêmicos, por ser uma atividade situada dentro desse processo cultural do contexto acadêmico, será melhor descrita no discurso dos alunos e egressos, porque eles vivenciam, na prática, esses eventos.

A partir dos conceitos de práticas e eventos de letramentos acadêmicos, podemos retomar o conceito de letramento acadêmico que “demanda, em grande parte, o desenvolvimento de habilidades semióticas, de produção e consumo de textos no contexto de produção de conhecimento (pesquisa, ensino e extensão) na universidade” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 6). Assim, no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário do que uma questão apenas de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica (CRUZ, 2007, p.7). Atentamos, então, para o fato de que as demandas de letramentos do currículo universitário envolvem eventos de letramentos que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem (OLIVEIRA, 2009, p. 6). Dessa discussão, buscamos reconhecer, na análise do PPP, especificamente nas ementas das disciplinas do CLI, o modo em que essas disciplinas incentivavam os alunos a participarem do contexto acadêmico pelos eventos de letramentos.

A escrita acadêmica não tem sido integralmente explorada na universidade, seja do ponto de vista de ensino, como do ponto de vista da pesquisa, embora seja ela que garanta a produção e a circulação do conhecimento científico (MARINHO, 2010, p. 366). Conseqüentemente, o fato de encontrar, no contexto acadêmico, alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção textual em gêneros que constituem esse contexto costuma causar estranhamento aos professores (MARINHO, 2010, p. 366).

Entretanto, tomamos como pressuposto, nesta pesquisa, que os contextos, escolar e acadêmico, são diferentes e, por isso, incluem práticas diferentes. Tal pressuposto nos permite problematizar a ideia de que alunos aprendem a escrever na escola e, portanto, devem saber escrever na universidade. Ao considerar a natureza múltipla da linguagem, as práticas de produção textual escrita precisam ser compreendidas a partir dos seus contextos de cultura e de situação.

Ao considerarmos linguagem como gênero, tal como discutido na seção 1.1 desta dissertação, nos parece coerente com a compreensão de que se aprende a escrever em situações localizadas, em contextos específicos e com propósito e audiência definidos. Portanto, os estudantes universitários aprendem a escrever à medida que participam e interagem nas práticas e eventos de letramentos acadêmicos desse contexto.

De forma mais específica, focalizamos na subseção 1.2.2, a discussão sobre práticas e eventos de letramentos acadêmicos na formação do profissional da área de Letras. Para isso, buscamos pesquisas prévias que tivessem analisado práticas e/ou eventos de letramentos acadêmicos e as relacionado com a formação profissional.

1.2.2 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos na formação do profissional de Letras

Especificamente no campo disciplinar de Letras, pesquisas sobre os letramentos acadêmicos nessa área têm sido desenvolvidas (FISHER, 2008; FISHER; DIONÍSIO, 2011; VALSECHI; KLEIMAN, 2014). Na discussão que se segue nos propomos a apresentar os principais aspectos dessas pesquisas que se tornam relevantes para a nossa de modo a relacionar o desenvolvimento dos

letramentos acadêmicos dos alunos e egressos, durante as experiências no CLI, com a formação como professor de línguas.

Fisher (2008) se propôs a ouvir os alunos de um Curso de Letras em uma universidade de Portugal para compreender como eles se constituem profissionais de Letras antes e durante a formação como professores de língua materna. Em sua pesquisa, Fischer (2008, p. 178) ouviu quatro alunos de Letras por meio de entrevistas semiestruturadas. As vozes que foram ouvidas por Fisher indicam os conflitos entre o ser aluno e o ser professor e o papel decisivo da reflexão crítica nas diferentes perspectivas de letramento durante o curso de Letras. Em nossa pesquisa, a identificação das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do início ao final do curso também possibilitou que observássemos a constituição das identidades como aluno e/ou professor (em formação), por exemplo.

Estritamente na formação profissional como professor, Fischer (2008, p. 179) especifica o conceito de autonomia dos futuros professores como uma competência em constante evolução. Além disso, a autora acrescenta que esses alunos precisam estar predispostos a tentar mudanças, serem capazes de provocá-las e terem oportunidades de realizá-las. Entendemos que Fisher enfatiza a necessidade de, na formação em Letras Licenciatura, os estudantes serem convidados a serem agentes de transformação do contexto profissional. Fisher (2008, p. 181, com base em COMBER, 2006) também apresenta quatro dimensões de letramentos consideradas como essenciais para a formação do profissional em Letras: a) a dimensão pedagógica; b) a dimensão discursiva; c) a dimensão relacional; e d) a dimensão institucional.

A dimensão pedagógica envolve o conhecimento de conceitos relacionados às intervenções pedagógicas, ao planejamento e à escuta das necessidades emergentes dos futuros alunos desses profissionais. A discursiva diz respeito ao conhecimento do conteúdo e da forma da produção de textos orais, escritos e multimodais a partir de estratégias cognitivas e metalinguísticas desenvolvidas no engajamento e na participação dos alunos de Letras nas práticas de letramentos no contexto acadêmico. A dimensão relacional abrange conhecimentos pertinentes às interações entre o profissional e seus alunos: o cuidado, o respeito e as potencialidades do outro. E a dimensão institucional concerne à aprendizagem de conceitos e significados que envolvem as práticas políticas e administrativas dos

contextos em que esse profissional atua e se engaja, quando em formação: do contexto acadêmico, e em quando em serviço, do contexto escolar e/ou acadêmico.

A pesquisa de Fischer colabora para a nossa pesquisa porque apresenta e discute possibilidades acerca da formação do profissional de Letras em termos do desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Ao analisar o discurso do PPP e dos alunos e egressos do CLI, também atentamos para identificação das habilidades e competências desses profissionais, especificamente a autonomia, e para a descrição das práticas de letramentos acadêmicos previstas e implementadas. O reconhecimento das quatro dimensões de letramentos propostas por Fisher também embasa nossa pesquisa ao identificarmos essas dimensões nas práticas e nos eventos de letramentos acadêmicos descritas/os pelos alunos.

A pesquisa de Fischer e Dionísio (2011) buscou identificar e caracterizar as formas que os letramentos assumem, conceitual e praticamente, em apresentações de comunicações de uma conferência sobre letramentos em Portugal. Nessa pesquisa, as autoras identificaram, nas apresentações analisadas, uma perspectiva de letramentos acadêmicos como o lugar da tensão, da ruptura e do conflito. Para compreender essa avaliação encontrada no corpus, as autoras apresentam duas linhas de força que avaliamos como relevantes para a nossa pesquisa: 1) a consciência crítica de que os letramentos acadêmicos não dizem respeito apenas a um conjunto genérico de habilidades; e 2) a consciência de que os letramentos acadêmicos têm de ser vistos como um vasto repertório de práticas especializadas e convencionadas que os estudantes devam desenvolver como condição para a participação nesse contexto (FISCHER; DIONISIO, 2011, p. 88-89).

Compreendemos que essas duas linhas de forças estão estritamente relacionadas às discussões sobre os modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006): de um lado, temos a negação do modelo *habilidades de estudo* e, do outro, a necessidade de ampliação das perspectivas para a de *letramentos acadêmicos*. Entendemos aqui que Fisher e Dionísio propõem essas duas linhas de forças como relevantes também para as discussões dos currículos dos cursos de Letras, a fim de aprofundar a discussão da necessidade de oferta de práticas e eventos de letramentos acadêmicos nos currículos, para possibilitar aos estudantes a participação no contexto acadêmico. Na análise das ementas das disciplinas do CLI, por exemplo, ao reconhecer os modelos de letramentos acadêmicos que as

subjazem, podemos também reconhecer as linhas de forças e as possibilidades de ampliação das perspectivas de letramentos.

Com o enfoque na análise do currículo de um curso de Letras, com ênfase na disciplina de estágio supervisionado, uma perspectiva diferente das pesquisas de Fischer (2008) e Fischer e Dionísio (2011), Valsechi e Kleiman (2014, p. 14) discutem a problemática encontrada em alguns currículos de cursos de Letras que propõem uma formação fragmentada com a separação de saberes práticos daqueles considerados analíticos e teóricos. As autoras apresentam o desenvolvimento de uma pesquisa que analisa a voz social do estagiário de Letras de uma universidade paulista em relação à sua percepção do estágio supervisionado e como a organização do estágio altera/afunila seu olhar para a prática de estágio. Valsechi e Kleiman (2014, p. 17) destacam ainda o caráter do estágio supervisionado em Letras como uma prática social letrada. Ressaltam a recorrência do uso da palavra *prática* nas discussões sobre letramentos acadêmicos, “devido a seu caráter articulador entre as estruturas abstratas (recursos simbólicos, identidades, valores) e os eventos concretos realizados em lugares específicos”. As autoras propõem que os saberes de ordem prática, mais associados ao ato de ser professor, devem ter o mesmo grau de cientificidade, por também demandarem análise e reflexão, dos saberes de ordem teórica e analítica. Na visão delas, caso os saberes não fossem fragmentados e a disciplina e a prática do estágio supervisionado fossem cientificamente valorizadas no contexto acadêmico, possivelmente teríamos mais alunos e professores entendedores da dimensão complexa do professor-pesquisador (VALSECHI; KLEIMAN, 2014, p. 22-23; 28). No PPP do CLI, por exemplo, é possível também evidenciar, por meio das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos, a relação entre os saberes teórico, analíticos e pedagógicos. Entendemos que, um saber constitui e é constituído pelo outro, na estreita e indissociável relação entre teoria e prática, ou pensar e fazer.

Ao identificar o estágio como uma prática social letrada, as autoras (2014, p. 17) citam algumas demandas do aluno-estagiário como exigência curricular acadêmica obrigatória: a) procedimentos burocráticos; b) preparo teórico-prático; e c) vivência institucional na escola e na universidade. Apresentando essas exigências, as autoras também afirmam que é necessário que as práticas acadêmicas exigidas no contexto universitário estejam bem articuladas às práticas

exigidas pelo local de trabalho docente para que o estagiário tenha sucesso em sua tarefa (VALSECHI; KLEIMAN, 2014, p. 18).

Essas exigências ao estagiário/formando podem estar associadas às dimensões de letramentos propostas por Fischer (2008). A partir dos pressupostos das dimensões e das exigências de letramentos, em nossa pesquisa, buscamos identificar também como as práticas de letramentos acadêmicos propostas no discurso do PPP e implementadas no CLI, de acordo com o discurso de alunos e egressos, se associam e revelam aspectos importantes para a formação de professores de línguas.

As pesquisas de Fischer (2008), Fischer e Dionísio (2011) e Valsechi e Kleiman (2014) oferecem subsídios, tais como as dimensões de letramentos, as tensões e as linhas de força das discussões dos modelos de letramentos acadêmicos, as exigências de letramentos, a natureza fragmentada da constituição de saberes nos currículos dos cursos, entre outros. Esses elementos das pesquisas desses autores são, portanto, relevantes para a discussão e interpretação dos dados de nossa pesquisa no que tange às práticas e aos eventos recorrentes na formação do profissional de Letras e também sob a perspectiva do processo de formação identitária como professor-pesquisador.

As práticas e os eventos de letramentos acadêmicos em áreas diversas como Letras, Ensino de Artes Visuais, Publicidade e Propaganda, por exemplo, podem ser concebidos como uma aprendizagem continuada e um acesso crescente a papéis mais centrais e atuantes no campo: desde a elaboração de anotações de leitura, resenhas, resumos e pôsteres até a elaboração de planos de aula, materiais didáticos, artigos, capítulos e livros para publicação (MOTTA-ROTH, 2013, p. 10).

A aprendizagem dessas práticas e eventos de letramentos acadêmicos é uma prática social, na qual se fazem necessários conhecimentos de toda ordem, inclusive de como um sistema de gêneros constrói um determinado contexto disciplinar e como desejamos ou conseguimos nos engajar nesses gêneros (MOTTA-ROTH, 2013, p. 157). Essa aprendizagem dos letramentos acadêmicos é continuada e pode ser vista como um processo de participação periférica legítima (PPL) em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991), conforme discutido na próxima subseção.

1.2.3 Participação Periférica Legítima

Desenvolver letramentos acadêmicos como aprendizagem profissional de um escritor/leitor acadêmico novato oferece desafios em qualquer área (SWALES, 1990; 2004), especialmente se pensarmos que escrevemos para o outro e com o outro, antecipando e projetando nossa audiência e as instituições em que a produção, distribuição e consumo desse texto se inserem.

Como já mencionado anteriormente, a aprendizagem dos letramentos acadêmicos é continuada e pode ser vista como um processo de participação periférica legítima (PPL) em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; MOTTA-ROTH, 2013). O conceito de PPL pressupõe que os sujeitos recém-chegados, participem e se engajem nas práticas socioculturais de uma comunidade a fim de se tornarem protagonistas de suas próprias ações, além de conseguirem movimentar-se em diferentes situações sociais (LAVE; WENGER, 1991, p. 29). Essencialmente, a PPL é compreendida como um processo de aprendizagem gradual por meio da inserção, colaboração e do engajamento dos sujeitos em determinado contexto. O engajamento inicia nas margens, quando este se insere na comunidade e, ao se envolver mais ativamente nas práticas pertencentes àquele grupo, tende a ir em direção ao centro, por meio da colaboração de membros mais experientes e da sua participação nas diferentes atividades e práticas desse contexto (MOTTA-ROTH, 2013).

Dentro das comunidades de prática, as tarefas e atividades a serem desempenhadas pelos participantes podem ser geralmente padronizadas. Na comunidade CLI, por exemplo, a participação dos alunos nas disciplinas do CLI, as tarefas a serem realizadas, como produção de resenhas, resumos acadêmicos ou pôsteres acadêmicos são relativamente estáveis. Ao considerar que os possíveis significados de palavras, frases e sentenças pronunciadas/escritas são sempre situados, além de serem adaptados e regulados pelo contexto atual – propósitos, valores e intenções (GEE, 2001, p. 716), quanto mais alguém participa do desenvolvimento de tarefas e atividades dessa comunidade, mais bem sucedido ela/ele será, assim como mais consciente acerca desses possíveis significados.

No caso desta pesquisa, investigamos a comunidade de prática CLI, que é constituída por outras diversas subcomunidades de prática, como os laboratórios de pesquisa, ensino e extensão, além dos departamentos de discentes e docentes.

Cada sujeito participante da comunidade de prática CLI pode ou não fazer parte dessas outras subcomunidades de prática. O nosso enfoque nesta dissertação é na comunidade de prática CLI em geral, embora possivelmente a participação nas subcomunidades de prática que constituem a grande comunidade CLI, como os laboratórios de grupos de pesquisa, por exemplo, colabore para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Para Gee (2001), a aprendizagem dos letramentos está relacionada à aprendizagem das diferentes linguagens, ou seja, para ser letrado academicamente, é necessário saber a “linguagem acadêmica” socialmente situada em uma comunidade de prática, como o CLI. Para conhecer qualquer linguagem social específica, Gee (2001, p. 718) afirma ser necessário saber como

as características da linguagem são combinadas para conduzir uma ou mais atividade social dessa comunidade e como os recursos lexicais e gramaticais são utilizados para representar uma identidade particular socialmente situada ou para reconhecer tal identidade.

Assim, para mover-se, engajar-se e participar de uma comunidade de prática, é necessário aprender a mobilizar as múltiplas linguagens que a constituem. Entendemos que o desenvolvimento da PPL colabora para que o sujeito recém-chegado em determinada comunidade consiga (re)conhecer as diferentes possibilidades de usos da linguagem nesse contexto.

As linguagens sociais estão sempre integralmente relacionadas às atividades sociais, desempenhadas em uma determinada comunidade de prática socialmente situada (GEE, 2001, p. 719). Portanto, é o uso da linguagem que constitui as diferentes comunidades de prática, as identidades desempenhadas e as atividades sociais desenvolvidas. É no engajamento e na participação na comunidade de prática CLI que o estudante desenvolve sua PPL nessa comunidade a fim de se tornar um profissional capaz de construir e reconhecer sua própria identidade como profissional de Letras.

Gee (2001, p. 719) afirma que um sujeito pode tanto aprender a consumir como a produzir gêneros e linguagens sociais inseridos em comunidades de prática. A PPL colabora para que esse sujeito se envolva de tal maneira nessa comunidade que além de consumir os textos produzidos por terceiros, ele possa se tornar também produtor e, conseqüentemente, protagonista nessa comunidade. Na comunidade de prática CLI, por exemplo, reconhecemos, no discurso dos alunos e

egressos, a falta de oportunidades de eles serem autores nos primeiros semestres, e, à medida que eles vão chegando ao final do curso, o reconhecimento de oportunidades para serem autores de seus próprios textos.

Assim, ao conceituar e discutir sobre a PPL, acreditamos que esse processo é fundamental para o desenvolvimento da formação do profissional de Letras do CLI de modo que possibilita a metacsciência sobre o funcionamento dessa comunidade, suas atividades e identidades sociais. Conseqüentemente, esse processo possibilita a formação de profissionais mais conscientes acerca de suas próprias práticas.

A principal metodologia empírica adotada nos estudos de letramentos acadêmicos é a etnografia, que envolve tanto a observação das práticas em torno da produção de textos, como as perspectivas dos participantes sobre os textos e as práticas sociais por eles desenvolvidas (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 11). Heath e Street (2008, p. 29) também especificam que a etnografia é uma teoria em construção baseada na observação sistemática e detalhada, no registro e na análise do comportamento humano em espaços e interações específicas, conforme especificada na subseção 1.2.4.

1.2.4 A etnografia em eventos e práticas de letramentos acadêmicos

O processo de produção de um texto escrito, referente ao contexto acadêmico (p. ex., artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, etc.), envolve uma complexidade de fatores anteriores a sua versão final (REMPEL, 2015, p. 51). A prática de produção textual escrita, enfoque desta pesquisa, exige um processo que inclui atividades como: elaborar notas com ideias e esquemas de planejamento do texto, realizar revisões, conversar com professores e colegas, refletir sobre o processo de escrita, controlar expectativas e ansiedade em relação ao texto, além de enfrentar longos períodos de tempo (PRIOR, 2004, p. 172).

Nas discussões sobre os estudos de letramentos acadêmicos, na seção 1.2, percebemos que a terceira perspectiva de letramentos acadêmicos, proposta por Lea e Street (2006), ressalta a importância do contexto no processo de produção de textos escritos. Por isso, é necessário, a essa abordagem, uma metodologia que dê conta dessa variável.

Adotar uma abordagem etnográfica, nesta pesquisa, nos permite entender os letramentos acadêmicos em um Curso de Letras. Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 144), com base em uma pesquisa desenvolvida por Freedman (1993), estudos dessa ordem auxiliam a “mapear como estudantes constroem o conhecimento de gêneros, como professores podem facilitar a aprendizagem e como essa aprendizagem pode ser traduzida em desempenho”. Destacamos a relevância da adoção de perspectivas de cunho etnográfico na análise de comunidades de prática, pois, por meio da etnografia, podemos analisar mais profundamente o papel de gêneros e textos para a interação dentro de uma comunidade de prática (p. ex., como os membros se engajam nesses gêneros, com que intenções, para atingir quais objetivos).

Nesse sentido, em trabalhos envolvendo letramentos acadêmicos e etnografia, o foco da descrição e análise recai no modo como a comunicação e o comportamento são estabelecidos e organizados dentro de unidades básicas de análise (SAVILLE-TROIKE, 1989 p. 16). Saville-Troike (1989, p. 26, com base em HYMES, 1972) sugere três unidades básicas de análise: *situação*, *evento* e *ato*. A *situação* é o contexto em que a comunicação ocorre, o *evento* é a ação que ocorre dentro de um determinado contexto que tem propósito, tópico, participantes, linguagem, tom e regras de interação definidos, e o *ato* é a função interacional presente em cada evento (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 26-28). Não utilizaremos essas unidades, explicitamente, com essas nomeações, em nossa pesquisa. Entretanto, podemos fazer uma analogia às noções de práticas e de eventos de letramentos acadêmicos. A prática de letramentos acadêmicos estaria associada à *situação* de comunicação – atividades sociais do contexto acadêmico, tais como a participação em eventos científicos, a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a participação nas disciplinas de um curso de graduação, entre outros. O evento de letramentos acadêmicos, por sua vez, seria associado ao *evento* e ao *ato*, porque envolvem tanto as ações dos sujeitos do contexto acadêmico como as funções de interação, papéis e relações de poder, dessa ação, como a elaboração de um pôster acadêmico para participação em um evento científico, a produção de uma resenha para publicação na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, a produção de um relatório de prestação de contas da organização de um evento científico, entre outros.

A abordagem metodológica da etnografia também propõe os tipos de dados que podem compor uma pesquisa. Saville-Troike (1989, p. 114-117) lista os tipos de dados considerados relevantes para a realização de uma pesquisa etnográfica. A autora também delimita que os tipos de dados a serem coletados dependem do objetivo e do contexto da pesquisa a ser realizada. No caso da nossa pesquisa, os tipos de dados envolvidos para a descrição e análise da comunidade do CLI, por ser o contexto acadêmico, são as informações do contexto por meio de informação de origem documental, como o PPP, o conhecimento e as crenças sobre o uso da linguagem e do código linguístico compartilhado pelos participantes dessa comunidade.

A entrevista contribui para ampliar a visão sobre a comunidade analisada, por meio de perguntas sem respostas pré-determinadas, possibilitando ao participante descrever, listar, explicar, conceituar, discutir as diferentes práticas vivenciadas na comunidade analisada (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 123). Na nossa pesquisa, as entrevistas foram realizadas por meio de um questionário com perguntas semiestruturadas sem respostas pré-determinadas, que possibilitassem aos estudantes em formação e egressos do CLI exporem suas opiniões acerca do contexto acadêmico.

As noções básicas da perspectiva da etnografia, como as unidades de *situação*, *evento* e *ato* e os procedimentos de coleta de dados, nos possibilitam direcionar a nossa pesquisa a partir da delimitação de nossos objetivos. Considerando que nos interessa desvelar os letramentos acadêmicos no discurso do PPP e dos alunos e egressos, precisamos um olhar que recai para o contexto institucional como um todo e também nos eventos e atividades situadas e específicas da comunidade CLI analisada. A etnografia nos permite, atrelada à ACG, ter olhar atento sobre a relação entre o contexto de cultura (práticas de letramentos acadêmicos) e contextos de situação (eventos de letramentos acadêmicos).

Nesta seção sobre letramentos acadêmicos discutimos conceitos norteadores para esta pesquisa, desde as discussões interdisciplinares sobre letramentos acadêmicos, as conversações acerca das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos, mais especificamente o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos na área de Letras, assim como a PPL, e por fim, a contribuição da etnografia para a nossa pesquisa.

De modo geral, neste capítulo, apresentamos os conceitos e as categorias das abordagens teórico-metodológicas discutidas na seção 1.1 e 1.2. Da ACG, pelo entrelaçamento entre ACD, Sociorretória, LSF, os conceitos de discurso, gênero e linguagem norteiam nossa pesquisa. Discursos, do PPP e dos alunos e egressos do CLI, nos permitem identificar, por meio de evidências linguísticas, os gêneros e os Registros que constituem as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos.

Das discussões sobre letramentos acadêmicos, PPL e etnografia, especificamos que as práticas de letramentos acadêmicos, como modos culturais mais gerais, são constituídas pelos eventos de letramentos acadêmicos, atividades situadas e específicas de uso da linguagem. Esses dois conceitos nos possibilitam, portanto, discutir, na análise do discurso do PPP e dos alunos e egressos, como os letramentos acadêmicos se desvelam na comunidade de prática CLI.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa, o universo de análise, o corpus e as categorias analíticas.

CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os passos metodológicos adotados neste estudo. Para tanto, na seção 2.1, expomos nosso universo de análise; na seção 2.2 delimitamos os critérios de seleção dos dados de nossa pesquisa e o corpus resultante desses dados; e, na seção 2.3, apresentamos os procedimentos e categorias adotadas em nossas análises.

Conforme já apresentado, no capítulo anterior, esta pesquisa está inserida no referencial teórico-metodológico da linguagem como gênero, conforme discutido na seção 1.1 e norteia-se tanto para análise do contexto quanto para análise do texto. Além disso, para a análise da comunidade de prática CLI, esta pesquisa segue uma orientação etnográfica embasada nas discussões das seções 1.2.

Avaliamos como importante também explicitar a cronologia dos acontecimentos em que esta pesquisa foi desenvolvida, antes de entrarmos nas seções e subseções presentes neste capítulo. Nesse sentido, esta dissertação de mestrado foi realizada em um período de dois anos (março de 2014 a dezembro de 2015). O primeiro ano de pesquisa foi reservado para leituras, revisões bibliográficas e conclusão das disciplinas que compõe a grade curricular do programa de mestrado. Concomitante a isso, o projeto guarda-chuva *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento* (MOTTA-ROTH, 2013), a qual esta pesquisa é vinculada, foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM. No primeiro semestre de 2014, a equipe de pesquisa do projeto guarda-chuva retomou as observações na subcomunidade de prática LLAp (ZIEGLER, dissertação em andamento), inserido na comunidade do CLI, a fim de identificar os sistemas de gêneros envolvidos nessa subcomunidade para que esses resultados iniciais nos oferecessem subsídios para uma análise em toda a comunidade CLI. Para isso, aplicamos questionários piloto semiestruturados para os participantes discentes e docentes dessa subcomunidade. Junto aos questionários pedimos que os sujeitos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo A). Ao mesmo tempo, analisamos o PPP da comunidade de prática CLI, para que pudéssemos também, ter subsídios para desenvolver os questionários, a partir do que é proposto no PPP.

No final do primeiro ano e início do segundo, então, após a realização da análise e tabulação dos dados desse questionário piloto na subcomunidade de prática LLAp, elaboramos um segundo questionário, a partir dos resultados encontrados no primeiro e a partir da análise do PPP do CLI. Esse segundo questionário foi aplicado junto aos membros da comunidade CLI em formação e também aos seus egressos.

Para o exame de qualificação desta dissertação, em julho de 2015, realizamos uma descrição e análise piloto dos dados obtidos a fim de que pudéssemos verificar a adequação de nossas abordagens teórico-metodológicas conforme os objetivos da pesquisa.

Após o exame de qualificação, refinamos nossos objetivos de pesquisa, continuamos a aplicação dos questionários, retomamos a análise do PPP, reorganizamos a discussão de nossas abordagens teórico-metodológicas e damos sequência à produção e revisão desta dissertação.

Tendo esclarecido esses passos, na sequência, apresentamos nosso universo de análise.

2.1 Universo de análise

O universo de análise desta pesquisa corresponde à comunidade de prática de um Curso de Graduação de Licenciatura em Letras/Inglês (CLI) alocado em uma universidade do sul do Brasil. Nesse universo, investigamos as práticas de letramentos acadêmicos dos sujeitos em formação nesse CLI e também egressos. Para tornar viável essa investigação, partimos de uma perspectiva *êmica* (visão de dentro da comunidade estudada) e de uma abordagem etnográfica (conforme discutido na seção 1.2.4).

Como indicado no capítulo de introdução, escolhi analisar essa comunidade de prática por dois motivos: a) minha proximidade com a comunidade analisada (uma vez que sou egressa desse CLI), o que possibilitou um fácil acesso a ela; e b) a possibilidade de construir conhecimento em um contexto de que gostaria de fazer parte futuramente (como professora/pesquisadora na área de Letras).

No presente estudo, analisamos a comunidade de prática CLI a partir de agosto de 2014 a setembro de 2015. A comunidade CLI é localizada em uma universidade federal do sul do Brasil, no centro do Rio Grande do Sul, por isso, recebe estudantes e professores de diferentes cidades do interior.

O CLI é um Curso de Graduação instalado nessa universidade no ano de 2002 por meio da mudança de extinção do Curso de Letras com habilitação dupla Português/Inglês, que ocasionou a criação do Curso com habilitação única em Língua Inglesa. A partir dessa mudança, um novo PPP foi desenvolvido para os novos cursos de Letras com habilitação única em Espanhol, Português e Inglês.

Atualmente, o CLI conta com 25 professores alocados em seis departamentos diferentes, organizado em 42 disciplinas obrigatórias, no currículo vigente do ano de 2004, além da exigência de 585h de disciplinas complementares de graduação (DCGs) e 210h de atividades complementares de graduação.

As disciplinas obrigatórias são ofertadas a partir dos departamentos, de acordo com o núcleo de origem. Por exemplo, há disciplinas de conhecimentos específicos da habilitação em língua inglesa (língua e literatura), de conhecimento comum da área de Letras (língua e literatura) e de conhecimentos pedagógicos e didáticos. As disciplinas são dispostas nos oito semestres de duração do curso conforme uma lista de pré-requisitos e sequências previstas.

As atividades do CLI são dispostas em turno diurno, e têm, em média, oito semestres de duração. O CLI possibilita ingresso único no primeiro semestre de cada ano e são disponibilizadas 35 vagas ao ano. Além das disciplinas obrigatórias, DCGs e das atividades complementares, o CLI também possibilita aos seus estudantes a participação e o engajamento em laboratórios de pesquisa, ensino e extensão, além dos grupos de estudos coordenados e organizados por professores.

Para obtermos informações sobre as práticas e atividades sociais da comunidade estudada, para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos analisar o PPP. Além disso, aplicamos questionários com os membros da comunidade a fim de complementar e refinar as informações levantadas pela análise do PPP. Apresentaremos esses procedimentos, que compõe nosso corpus, na seção seguinte.

2.2 Corpus

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, o que permite uma aproximação do contexto pesquisado, no qual se podem observar os participantes em seu local de ação (ASSIS-BRASIL, 2010, p. 65). Como uma pesquisa qualitativa e etnográfica, embasamo-nos em alguns procedimentos para mapear e eleger nosso *corpus* (que é composto por um conjunto de dados coletados

em torno dos processos de letramentos acadêmicos dos estudantes dessa comunidade). Ao nos propormos analisar a comunidade de prática CLI, nos interessou desvelar os processos de letramentos acadêmicos construídos durante a formação do profissional de Letras nesse CLI. Por isso, nos baseamos na natureza dos discursos a serem analisados: previsto e implementado. O discurso do PPP é caracterizado como previsto por ser o discurso político e institucional sobre as práticas e eventos de letramentos acadêmicos do CLI e o discurso dos alunos e egressos é caracterizado como implementado por ser o discurso das experiências vivenciadas por esses membros ao participarem das atividades propostas pelo CLI. Entendemos o discurso do PPP como regulamentador da cultura acadêmica disciplinar de Letras, modos culturais mais gerais das atividades sociais, da comunidade de prática CLI, e, por isso, o discurso previsto que descreve as práticas de letramentos acadêmicos. Por sua vez, o discurso dos alunos e egressos, por meio dos questionários, constituem as experiências concretas, implementadas, das práticas de letramentos acadêmicos na cultura disciplinar de Letras no CLI, e por isso, o discurso sobre os eventos de letramentos acadêmicos. No Quadro 2, apresentamos os dados coletados por esta pesquisa.

Natureza do Discurso	Dados
Previsto	Discurso político e institucional sobre os estudantes e egressos
Implementado	Discurso dos estudantes e egressos

Quadro 2 – Conjunto de dados coletados. Fonte: Elaboração própria.

O conjunto de dados do discurso político e institucional sobre os estudantes e egressos foi selecionado, principalmente, para reconhecer o contexto das atividades sociais e para identificação dos letramentos acadêmicos previstos aos estudantes no CLI, resultando também em análise de texto, conforme explicamos nas próximas subseções. O conjunto de dados do discurso dos estudantes e egressos foi escolhido como suporte para a discussão sobre o discurso político e institucional a fim de identificar e explicar a relação entre os dois. Nas próximas subseções (2.2.1 e 2.2.2), definimos e detalhamos os dois conjuntos de dados, respectivamente: discurso político e institucional sobre os estudantes e egressos e discurso dos estudantes e egressos.

2.2.1 Discurso político e institucional sobre os estudantes e egressos

A opção pela análise do discurso político e institucional acerca dos estudantes e egressos do CLI teve como objetivo levantar dados que pudessem identificar e descrever as atividades sociais previstas desse CLI. Sendo assim, buscamos identificar quais são os membros dessa comunidade de prática; quais as atividades sociais desenvolvidas nesse contexto e quais gêneros são constitutivos dessas atividades sociais. Atentamos então para o PPP do CLI.

O PPP do CLI está disponível *online* e é organizado em 10 seções: *Apresentação, Justificativa, Objetivos, Perfil Desejado do Egresso, Áreas de Atuação, Papel dos Docentes, Estratégias Pedagógicas, Currículo, Avaliação e Recursos Humanos e Materiais*. Ao analisarmos as 10 seções, identificamos que as seções mais pertinentes para nossa pesquisa seria a do PDE e o Currículo. Essas seções foram escolhidas por parecerem as que nos apresentavam mais elementos sobre a formação específica dos estudantes da habilitação em Língua Inglesa, enquanto as demais seções apresentavam informações gerais sobre o Curso de Letras. A seção PDE também foi escolhida por nos interessar especificamente as habilidades e competências construídas a partir dos letramentos acadêmicos (SILVA, 2013, p. 42).

O PPP como gênero tem como objetivos

definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros (MEDEIROS; SILVA, 2009, p. 3 conforme VEIGA, 2000, p. 183).

Então, o PPP deve ser visto como um compromisso das instituições de ensino superior com a sociedade, em relação à formação dos futuros profissionais (MONDARDO; CITTADIN; RITTA, 2011, p. 3, com base em PALMA; QUEIROZ, 2006). Por meio dele se definem os perfis dos profissionais que se pretende formar e as ações necessárias para alcançar tal objetivo, principalmente na seção PDE, servindo como orientação aos cursos de ensino superior na realização dos processos de ensino e aprendizagem. O objetivo de produção da seção PDE é delimitar o perfil desejado do egresso de determinada área de conhecimento a partir das habilidades e competências esperadas (MEDEIROS; SILVA, 2009, p.3).

A análise do discurso institucional, por meio do PPP, foi complementada pelo conjunto de dados do discurso dos estudantes e dos egressos que contempla a análise do discurso das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos implementados no CLI. Por isso na próxima subseção especificamos como ocorreu a coleta de dados no discurso dos estudantes.

2.2.2 Discurso dos estudantes e dos egressos do CLI

A fim de complementar e refinar as informações que levantamos a partir da coleta de dados de discursos institucionais, aplicamos questionários com os membros (estudantes e egressos) do CLI. Questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita (ABRAHÃO, 2010, p. 221). Sua aplicação requer muito tempo e cuidado na elaboração, e a autora aconselha que se aplique uma versão piloto, antes da aplicação com o público final (ABRAHÃO, 2010, p. 221). Os questionários construídos com respostas abertas (sem alternativas de múltipla escolha) requerem as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes de forma mais rica e detalhada (ABRAHÃO, 2010, p. 222).

Foram elaborados dois modelos de questionários: um para os estudantes em formação do CLI e outro para os egressos do CLI. A aplicação dos questionários para os estudantes em formação aconteceu nas disciplinas obrigatórias do primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestres do CLI, durante o primeiro semestre de 2015, por meio de contato informal com as professoras regentes das disciplinas em questão. Como o CLI se organiza anualmente, os semestres ímpares são alocados no primeiro semestre do ano e os semestres pares no segundo. Convidamos os estudantes a responderem nosso questionário e também assinarem o TCLE. Nem todos os estudantes se sentiram confortáveis em participar da pesquisa, ora por não entenderem as razões de estarem respondendo, ora por afirmarem não terem interesse em respondê-lo. Por isso, o total de questionários respondidos variou de acordo com o semestre e da disponibilidade dos participantes da pesquisa. Talvez, se tivéssemos obtido um número maior de questionários respondidos, teríamos dados e resultados diferentes. Obtivemos 46 questionários respondidos.

A aplicação dos questionários para os egressos do CLI se deu pela disponibilização dos contatos dos egressos de 2008 a 2014 pela coordenação do CLI. Como o currículo vigente do curso analisado é de 2004, a primeira turma que se

formou foi em 2008. Enviamos por e-mail o questionário para 32 egressos assim como o TCLE e convidamos esses egressos a participarem da nossa pesquisa. Essa coleta resultou em menor número ainda do que a dos graduandos, devido à dificuldade de exigência do retorno dos questionários. Dessa coleta, obtivemos sete questionários.

No Quadro 3, apresentamos o questionário que propomos para os estudantes em pré-serviço (graduandos).

O projeto Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento (n. CAAE 21033613.2.0000.5346) tem o objetivo de investigar práticas de letramento em comunidades de pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para responder este questionário anonimamente, com duração aproximada de 20 minutos.

Para quaisquer esclarecimentos, contate o pesquisador responsável:

Désirée Motta-Roth

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

e-mail: letramento.labler.ufsm@gmail.com

Obrigada por sua colaboração.

Eu estou cursando o _____ semestre do Curso de Licenciatura em Letras Inglês e respectivas literaturas.

1) No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras Inglês (CLI) é apresentada a “participação do graduando em projetos de ensino, pesquisa e extensão” como um elemento que colabora para a sua formação. A partir disso, por favor, responda: você participa de projetos de ensino, pesquisa ou extensão? Em caso afirmativo, qual(is) o(s) tipo(s) (ensino, pesquisa ou extensão), as temáticas e o(s) título(s) do(s) projeto(s) do(s) qual(is) você participa como bolsista ou voluntário? Quem é(são) seu(s) orientador(es)?

2) No PPP do CLI, especificamente na seção sobre o Perfil Desejado do Egresso (PDE), encontramos o seguinte excerto, pedimos que o analise para responder as questões:

“Pretende-se que o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão. Portanto, tal profissional deve apresentar flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto.”

a) Que sentido você atribui às expressões autonomia e criticidade nesse contexto?

b) Na sua opinião, de que maneira os graduandos do CLI podem desenvolver autonomia e criticidade, competências linguísticas e metodológicas a partir das disciplinas oferecidas, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e de grupos de estudos? Por favor, exemplifique, tentando pensar na sua experiência pessoal no curso.

3) No PPP do CLI, também é discutida a produção de textos na língua alvo como aspecto central da formação do profissional de Letras: “produção de textos na língua-alvo, para disseminação e publicação do conhecimento na forma de trabalhos orais e escritos pertinentes aos núcleos de pesquisa

norteadores do curso naquele período (dentro da linha de pesquisa definida pelo professor orientador)”.
a) Ao participar de projetos de pesquisa, ensino e extensão, que textos orais e/ou escritos você produz? Que sentido você atribui à expressão “trabalhos escritos”? Exemplifique, por favor.
b) Em que outras situações você escreve? Para quem? Por quê? Você já publicou seus textos? Onde?
c) Considerando esse excerto do PPP, você diria que as atividades desenvolvidas em cada disciplina do CLI vêm estimulando a produção de textos orais e/ou escritos na língua alvo no decorrer de sua formação? Exemplifique, por favor.

Quadro 3 – Questionário aplicado com estudantes. Fonte: Elaboração própria.

No questionário apresentado no Quadro 3, pretendíamos, com a questão 1, identificar o estudante (quanto tempo está no curso?, participa de algum projeto de pesquisa, ensino e extensão? e se é bolsista?). Pensamos que as respostas dessa pergunta pudessem trazer informações importantes em relação às demais respostas deles (uma vez que o semestre que está no curso ou o fato de ser bolsista podem influenciar na forma como esse estudante se posiciona e se engaja no CLI). As perguntas 2 e 3 foram elaboradas a partir da análise da seção PDE do PPP do CLI, atentando para menções em relação ao posicionamento do estudante/egresso do CLI como profissional de Letras, assim como das práticas de produção textual escrita. A pergunta 2 enfoca as competências e habilidades propostas pelo PPP ao estudante/egresso como autonomia, reflexão e criticidade e pede a opinião do estudante sobre o desenvolvimento dessas competências e habilidades no decorrer da sua formação no CLI. A pergunta 3 enfoca especificamente as práticas de produção textual escrita, também propostas pelo PPP, e como as atividades sociais do CLI possibilitam o desenvolvimento dessas práticas para esse estudante.

No Quadro 4 apresentamos o questionário aplicado com os egressos.

O projeto Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento (n. CAAE 21033613.2.0000.5346) tem o objetivo de investigar práticas de letramento em comunidades de pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para responder este questionário anonimamente, com duração aproximada de 20 minutos.

Para quaisquer esclarecimentos, contate o pesquisador responsável:

Désirée Motta-Roth

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

e-mail: letramento.labler.ufsm@gmail.com

Obrigada por sua colaboração.

Informações pessoais/profissionais

1) Após o término de sua graduação, você é/foi aluno de pós-graduação? Se sim, em quais níveis (especialização, mestrado e/ou doutorado)? Em que instituição? Quem é/foi seu orientador?

2) Desde que você concluiu o Curso de Licenciatura em Letras, você trabalha na área? Se sim, por favor, cite sua função (professor, coordenador pedagógico, gestor administrativo, etc) e local de trabalho (escola de educação básica, cursos livres, instituição de ensino superior, etc).

Informações sobre sua formação acadêmica

3) No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras Inglês (CLI) é apresentada a “participação do graduando em projetos de ensino, pesquisa e extensão” como um elemento que colabora para a formação deste egresso. A partir disso, por favor, responda: você participou de projetos de ensino, pesquisa ou extensão durante o curso? Em caso afirmativo, qual(is) o(s) tipo(s) (ensino, pesquisa ou extensão), as temáticas e o(s) título(s) do(s) projeto(s) do(s) qual(is) você participava como bolsista ou voluntário? Quem foi/foram seu(s) orientador(es)?

4) No PPP do CLI, especificamente na seção sobre o Perfil Desejado do Egresso (PDE), encontramos o seguinte excerto, pedimos que o analise para responder as questões:

“Pretende-se que o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão. Portanto, tal profissional deve apresentar flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto.”

a) Que sentido você atribui às expressões autonomia e criticidade nesse contexto?

b) Na sua opinião, de que maneira você, enquanto egresso do CLI, pode desenvolver autonomia e criticidade, competências linguísticas e metodológicas a partir das disciplinas oferecidas, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e de grupos de estudos? Por favor, exemplifique, tentando pensar na sua experiência pessoal no curso.

5) No PPP do CLI, também é discutida a produção de textos na língua alvo como aspecto central da formação do profissional de Letras: “produção de textos na língua-alvo, para disseminação e publicação do conhecimento na forma de trabalhos orais e escritos pertinentes aos núcleos de pesquisa norteadores do curso naquele período (dentro da linha de pesquisa definida pelo professor orientador)”.

a) Ao participar de projetos de pesquisa, ensino e extensão, que textos orais e/ou escritos você produzia? Que sentido você atribui à expressão “trabalhos escritos”? Exemplifique, por favor.

b) Em que outras situações você escrevia? Para quem? Por quê? Você publicou seus textos? Onde?

c) Considerando esse excerto do PPP, você diria que as atividades desenvolvidas em cada disciplina do CLI estimulava a produção de textos escritos ao decorrer de sua formação? Exemplifique, por favor.

Quadro 4 – Questionário aplicado com egressos. Fonte: Elaboração própria.

No questionário apresentado no Quadro 4, pretendíamos, com as questões 1 e 2, identificar o perfil desses egressos (continuaram estudando?, trabalham na

área?). A pergunta 3 (similar à pergunta 1 do questionário dos estudantes) objetivava identificar o perfil desse egresso enquanto foi estudante do CLI (participava de projetos?, foi bolsista?). As perguntas 4 e 5 eram as mesmas 2 e 3 do questionário para os estudantes.

Assim, com as perguntas 4 e 5 do questionário para os egressos, pretendíamos que esses participantes descrevessem suas atividades e suas práticas de produção textual escrita durante sua formação no CLI a fim de que pudéssemos entender de que maneira as práticas de produção textual escrita são constituídas, avaliadas e explicadas por esses participantes.

Em suma, o corpus dessa pesquisa constituiu-se de:

- A) Perfil Desejado do Egresso, do PPP, do CLI;
- B) Ementas das disciplinas obrigatórias do CLI;
- C) Questionários de alunos e de egressos.

Na próxima seção, apresentamos as categorias e procedimentos adotados para a análise dos dados que coletamos.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

Como nosso corpus é constituído por três conjuntos de dados, definimos que, para dar conta de nossos objetivos de pesquisa, era necessário focalizar nas práticas sociais que evidenciam as relações dos processos de letramentos acadêmicos na formação de estudantes do CLI a partir da identificação das competências e habilidades esperadas do egresso do CLI (PPP) e da própria perspectiva dos alunos sobre isso (questionários).

Assim, na seção 2.3.1, trazemos as categorias e os procedimentos de análise do PPP. Na sequência, na seção 2.3.2, apresentamos as categorias e os procedimentos de análise dos questionários.

2.3.1 Categorias e procedimentos de análise do PPP

Como já mencionamos neste capítulo, para análise textual, a fim de discutirmos os processos de letramentos acadêmicos na formação desses estudantes, analisamos o PDE do PPP do CLI, as ementas das disciplinas e, posteriormente, os questionários. Desse modo, para análise do texto, analisamos o

PPP, especificamente a seção PDE e as ementas das disciplinas. Em sequência, examinamos os questionários dos estudantes e dos egressos. Para a organização e discussão dos resultados desta dissertação, as análises dos três conjuntos de dados foram também realizadas dialogicamente, porque à medida que examinávamos os questionários, precisávamos retomar as análises do PPP a fim de relacioná-las.

Para análise do PPP, buscamos identificar, na seção PDE, as representações das práticas de letramentos acadêmicos a partir da identificação das habilidades e competências do egresso do CLI a fim de descrever os processos de letramentos acadêmicos previstos no PPP. Na seção Currículo, ementas das disciplinas, buscamos também pelas representações das práticas de letramentos acadêmicos, com ênfase na prática de produção textual escrita. O Quadro 5 especifica as categorias analíticas do PPP, na seção PDE e nas ementas das disciplinas. As categorias analíticas apresentadas no Quadro 5 foram discutidas na seção 1.1 do Capítulo 1 desta dissertação.

Passo metodológico	Categorias analíticas
Descrever as habilidades e competências projetadas para o egresso na seção PDE.	Metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).
Descrever as práticas de produção textual escritas na seção Currículo, nas ementas das disciplinas do CLI.	Elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2002).
Interpretar as representações das práticas de letramentos acadêmicos a partir das habilidades e competências (PDE) e prática de produção textual escrita (Currículo).	Significados identificacional e representacional do texto (FAIRCLOUGH, 2003).
Explicar as relações entre os discursos da seção PDE e da seção Currículo, na cultura disciplinar de Letras no CLI, no contexto acadêmico.	Modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006). Dimensões de letramentos para a formação de professores (FISCHER, 2008).

Quadro 5 – Categorias de análise do PPP do CLI. Fonte: Elaboração própria.

Em um primeiro momento, para identificar/descrever as representações das práticas de letramentos acadêmicos no discurso da seção PDE do PPP, realizamos o levantamento de Processos associados ao egresso e ao CLI, conforme o Sistema de Transitividade – metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a partir das habilidades associadas aos participantes do PPP – egresso e CLI. Para identificar/descrever as representações das práticas de letramentos acadêmicos no discurso da seção Currículo, buscamos, nas ementas das disciplinas, por “elementos textuais ricos em significação” (BARTON, 2002). Barton (2002, p. 66) define elementos textuais ricos de significação como “características particulares de

um texto ou um conjunto de textos que estão associados com as convenções de sentido e significado no contexto". A busca por elementos textuais ricos em significação é um passo da análise de elementos ricos proposta por Barton. Para nossa pesquisa, elementos ricos em significação são, por exemplo, termos como *escrita, gênero, produção, texto, análise*, entre outros, a partir do reconhecimento das práticas de produção textual escrita.

Para interpretar essas representações (do PDE e do Currículo), utilizamos as noções dos significados identificacional e representacional (FAIRCLOUGH, 1992; 1995). E para explicar as relações entre essas interpretações (do PDE e do Currículo) e a prática social do contexto acadêmico, nos embasamos em noções como os modelos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) e as dimensões de letramentos na formação de professor (FISCHER, 2008) e nas discussões das seções 1.1 e 1.2 desta dissertação. Para fins de organização, a ACD do PPP é apresentada no Capítulo 3 separadamente pelas seções PDE e, em seguida, Currículo.

Assim, os dados que coletamos, a partir dos procedimentos e das categorias de análise do PPP, foram considerados para a elaboração e aplicação dos questionários com os estudantes e os egressos. Explicados os procedimentos e as categorias para análise do PPP, na próxima subseção, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise dos questionários.

2.3.2 Categorias e procedimentos de análise dos questionários

Para análise dos questionários, partiremos desses questionamentos “Quais são as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos que os estudantes e egressos dizem participar?” e “Como os estudantes e os egressos descrevem/explicam a relevância das disciplinas e atividades propostas pelo CLI para a formação como professor de inglês?”

Para isso, como primeiro passo, classificamos os questionários a partir dos perfis dos alunos e egressos participantes, seguindo os seguintes critérios: semestre no CLI, participação ou não em projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão, realização ou não de pós-graduação e atuação profissional na área de Letras ou não. Para isso, identificamos com códigos numéricos e símbolos que

representassem nossa classificação para colaborar na discussão dos dados. No Quadro 6, explicamos a numeração e a simbologia utilizada.

Classe	Semestre	Projetos	Pós-graduação	Atuação profissional
Numeração e Simbologia	#101 – #199: 1º ano (1º e 2º semestres) #301 – #399: 2º ano (3º e 4º semestres) #501 – #599: 3º ano (5º e 6º semestres) #701 – #799: 4º ano (7º, 8º ou outro semestre) #901 – #999: egressos	NP: Não participa En: Ensino Ex: Extensão Pq: Pesquisa	SPg: sim NPg: não	APr: sim NPr: não

Quadro 6 – Numeração e simbologia de classificação dos questionários. Fonte: Elaboração própria.

Assim, o código do participante #101NP significa que ele está no 1º ano do CLI e não participa de nenhum projeto de pesquisa, o #307EnPq está no 3º ano e participa de projetos de ensino e de pesquisa e, por fim, o #904PqSPgAPr é egresso, participa de projeto de pesquisa, fez ou está na pós-graduação e atua profissionalmente na área.

A partir da classificação dos questionários, lemos cada questionário detalhadamente e realizamos a tabulação das respostas de cada pergunta⁶, a fim de selecionar aquelas respostas que envolvessem de maneira mais adequada o objetivo de nossa pesquisa. Para tal, também utilizamos o recurso da busca por “elementos textuais ricos em significação”, como marcas linguísticas explícitas no discurso dos estudantes e egressos, relacionados aos temas dos letramentos acadêmicos: *produção textual escrita, autoria, engajamento, participação, pesquisa, propósito, discurso, gênero, etc.*

Depois da seleção dos excertos das respostas associadas aos letramentos acadêmicos, realizamos, a partir da ACD (FAIRCLOUGH, 1992): a) descrição e identificação das práticas e eventos de letramentos acadêmicos, b) interpretação do modo como o CLI colabora para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes e egressos, e c) explicação da relação dos letramentos acadêmicos na formação e na atuação desses participantes como professores de inglês. Atentaremos, principalmente, para a ACD na relação entre a prática discursiva e a

⁶A tabulação encontra-se no Anexo C. Alteramos os nomes de professores, laboratórios e projetos do CLI para manter o sigilo sobre o contexto analisado.

prática social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 238), conseqüentemente, na relação entre o discurso do PPP e o discurso dos alunos e egressos.

Considerando o universo de pesquisa e o corpus previsto, nossos procedimentos e categorias de análise, apresentamos e discutimos, no próximo capítulo, as análises do PPP e dos questionários.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO DISCURSO DO PPP

Conforme explicamos no Capítulo 2, analisamos o PPP como um gênero regulamentador do contexto acadêmico, nesse caso, da comunidade de prática CLI. Entendemos que o PPP envolve os aspectos sociais, pedagógicos e administrativos dessa comunidade (SILVA, 2013, p. 42). Interessa-nos analisar o discurso do PPP porque podemos identificar as práticas de letramentos acadêmicos sob a perspectiva institucional, a partir da ACD, com suportes da Sociorretórica e da GSF.

Especificamente para a análise do discurso do PPP, na seção PDE, utilizamos explicitamente as categorias da GSF, porque identificamos que os Processos, Participantes e Circunstâncias – elementos do Sistema de Transitividade – nos mostrariam evidências das habilidades e competências previstas ao egresso, como o *atuar em resposta à heterogeneidade da sociedade ser um profissional crítico reflexivo, e refletir sobre sua própria prática pedagógica*. Essas habilidades e competências identificadas nos possibilitaram identificar as práticas de letramentos acadêmicos previstas para os estudantes do CLI, *participação em projetos; produção e consumo de textos e atuação profissional*.

Na análise do discurso da seção Currículo do PPP e do discurso dos alunos e egressos, não foi necessário parcelar a linguagem com base nas categorias da GSF, porque os elementos textuais ricos em significação, como *escrita, produção, texto, análise, gênero, discurso*, entre outros, foram analisados e discutidos a partir do estrato semântico e não no estrato lexicogramatical da linguagem. Assim, optamos apenas por utilizar os termos da GSF, como *representações*, a partir de *Processos, Participantes e Circunstâncias e Contexto de Cultura e Contexto de Situação*, combinados com os conceitos da Sociorretórica, como *gênero discursivo, conjuntos e sistema de gêneros*, e da ACD, como *papel, identidade relações de poder e discurso*.

A fim de reconhecermos o discurso político e institucional do CLI acerca dos egressos e da formação desses, analisamos o PPP desse CLI, em busca de significados ideacionais associados às habilidades, competências e papéis desse egresso. Portanto, o objetivo da análise do PPP do CLI teve dois enfoques: a) a identificação das práticas de letramentos acadêmicos previstas a partir das habilidades e competências do egresso na seção PDE; e b) a descrição das práticas

de letramentos acadêmicos previstas para os graduandos na seção Currículo. Reconhecemos, tanto na seção PDE como na seção Currículo, a partir da análise do Sistema de Transitividade e da identificação de elementos textuais ricos em significação, três práticas de letramentos acadêmicos: *atuação profissional, produção e consumo de textos e participação em projetos*.

Organizamos essa seção, então, de modo a mostrar como as práticas de letramentos acadêmicos foram evidenciadas na seção PDE e na seção Currículo. Na primeira subseção (3.1) apresentamos as práticas de letramentos acadêmicos na seção PDE a partir das habilidades e competências previstas ao egresso. Na segunda subseção (3.2) discutimos as práticas identificadas na seção Currículo, nas ementas das disciplinas do CLI.

3.1 Discurso sobre as práticas de letramentos acadêmicos previstas na seção PDE

Analisamos um total de 107 orações, considerando as orações principais e as encaixadas. Identificamos os tipos de Processos e seus respectivos participantes nas orações para discutir as representações do egresso construídas no PDE do CLI. O Gráfico 1 ilustra o resultado do mapeamento⁷ dos tipos de processos utilizados para cumprir o objetivo da seção PDE: delimitar o perfil desejado do egresso da área de conhecimento a partir das habilidades e competências.

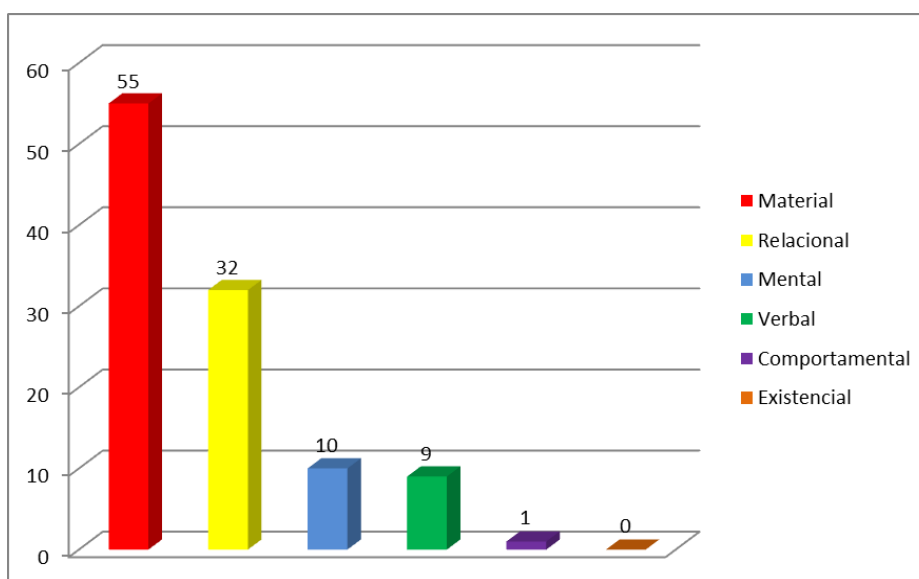


Gráfico 1 – Tipos de Processos na seção PDE. Fonte: Elaboração própria.

⁷ A tabulação completa dos dados referentes à análise com base no Sistema de Transitividade está no Anexo B desta dissertação.

Conforme indica o Gráfico 1, a maioria das orações da seção PDE é do tipo material, como *desempenhar, atuar, exercer*, seguidas dos tipos relacional (*ser, estar, relacionar, ligar*), mental (*refletir, chegar, visar*), verbal (*propor, declarar*) e comportamental (*ver*). Os processos materiais foram utilizados para indicar atividades concretas desenvolvidas/feitas pelo graduando e/ou egresso em relação a sua profissão/formação, por exemplo, [o egresso] *desempenhar atividades no binômio ensino/pesquisa ou no tripé ensino/pesquisa/extensão*. Os processos relacionais são usados para caracterizar ou identificar o egresso, como [o egresso] *ser capaz de se envolver socialmente*. Já os processos mentais, considerando que é uma área de conhecimento que não apenas “faz” coisas, e também “pensa” e “reflete” sobre, foram usados para representar ações intelectuais relacionadas à produção de conhecimento linguístico e/ou literário, como [o egresso] *refletir sobre sua própria prática*.

Nem todas as orações da seção PDE têm o egresso (ou habilidades e competências relacionadas a ele) como participante. Por exemplo, muitas vezes o próprio CLI aparece como Participante, como na oração *cada habilitação do Curso de Letras, respeitando suas especificidades, desenvolveu o perfil do egresso* ou ainda a própria universidade nos seus processos de ensinar e aprender, como em *o ensino [nessa universidade] se caracteriza por sua natureza experimental e continuada*.

Como nos interessa identificar as representações sobre as práticas de letramentos acadêmicos associadas à formação do egresso, refinamos nossa análise para as orações em que o egresso é participante, como em [o egresso] *contribuir para melhorar a realidade da sala de aula*. Das 107 orações analisadas, 59 apresentaram o egresso como um dos participantes. O Gráfico 2 apresenta o número de orações para cada tipo de processos relacionados ao egresso.

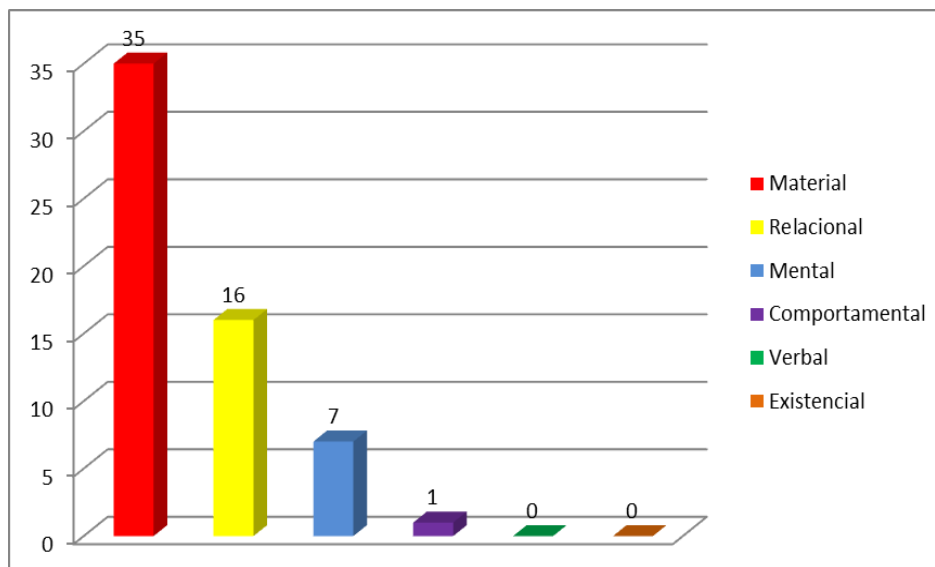


Gráfico 2 – Tipos de orações em que o egresso participa na seção PDE.
Fonte: Elaboração própria.

Ainda que refinemos nossa análise, as orações materiais mantêm a maior frequência, seguida das orações relacionais, mentais e comportamentais. Nesse caso, as orações verbais e existenciais não apresentaram nenhuma ocorrência. As orações verbais são as que apresentam um Processo de “dizer”. Os Dizentes das orações verbais na seção PDE são o próprio CLI, a universidade e os documentos que os regem, por exemplo, o *Parecer CNE/CES 492/2001 [que] trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Provavelmente, o egresso não aparece como Participante dessas orações na seção PDE, porque quem “diz” algo no PPP são aqueles que o produziram: professores do CLI.

Consideramos que as habilidades e competências do egresso fazem parte dos letramentos acadêmicos: processos complexos que permitem aos aprendizes as condições para leitura de mundo e a ação na sociedade contemporânea, assim como o engajamento no debate da disciplina e o desenvolvimento da opinião quanto aos efeitos e inovações científico-tecnológicas de sua área (MOTTA-ROTH, 2013, p. 145). Entendemos, assim, que as habilidades e competências esperadas ao egresso podem ser desenvolvidas a partir de práticas de letramentos acadêmicos. Consequentemente, a identificação das habilidades e competências do egresso nos possibilita descrever, em termos gerais, as práticas de letramentos acadêmicos em que os graduandos se engajam como parte de sua formação no CLI.

As práticas de letramentos são variadas e complexas e modelam os eventos de letramentos, oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e da escrita nas

diversas situações comunicativas (STREET, 2007, p. 465). Conforme já mencionado na Metodologia desta dissertação, os eventos de letramentos acadêmicos são evidenciados no discurso dos alunos ao se referirem às situações específicas e concretas de uso da linguagem escrita no contexto acadêmico. As práticas, por serem mais abstratas e gerais, são identificadas no discurso do PPP.

Mostramos, a seguir, cada um dos quatro tipos de orações em que o egresso é participante, e as relacionamos com as práticas de letramentos acadêmicos mais enfatizadas em cada tipo de oração.

As orações materiais foram usadas com maior frequência para apresentar atividades concretas a serem desempenhadas pelos graduandos durante sua formação no CLI ou pelos egressos⁸ como evidenciam as orações (50)⁸ e (68).

Exemplo 1⁹

(50) [o profissional atuante na área de Letras] **desempenhar** atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão.

(68) [o egresso] **otimizar** as relações interpessoais [...].

Nessas orações o egresso desempenha o papel de Ator dos processos *desempenhar* e *otimizar* tendo como Meta: *atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão* e *as relações interpessoais*. A oração (50) indica uma tentativa de ilustrar a ideia de que o desempenho das atividades acadêmicas pode contribuir para a continuidade de formação do egresso fora desse contexto também, como forma de praticar sua atividade profissional. É, portanto, uma oração material criativa, porque o processo *desempenhar* resulta na criação de atividades “desempenhadas” pelo egresso. A oração (68) ilustra também uma atividade a ser desempenhadas pelo egresso na sua atuação profissional e na sua interação com os alunos e colegas, por meio do processo *otimizar*. Essa oração material é classificada como transformativa porque a ação desempenhada pelo egresso, *otimizar*, resulta na transformação da Meta *relações interpessoais*. Portanto, é possível associar a ênfase das orações materiais em representar a prática dos letramentos acadêmicos *atuação profissional*, porque nos possibilita identificar os processos de letramentos acadêmicos relacionados a essa prática,

⁸ As numerações das orações utilizadas como exemplos para a discussão dos resultados seguem as numerações das tabulações das análises do sistema de transitividade no Anexo B.

⁹ Todos os exemplos discutidos nesta dissertação foram retirados do corpus e foram grafados por nós para evidenciar os elementos textuais ricos em significação de nossas interpretações.

principalmente, nas orações materiais, conforme especificamos, mais adiante, na subseção 3.1.1.

As orações relacionais, segundo tipo mais frequente no corpus, são usadas no texto, principalmente, para caracterizar (13) ou para identificar (39) o egresso ou suas capacidades.

Exemplo 2

(13) [...] seus egressos [devem] **ser** capazes de se envolver socialmente [...].

(39) As competências e habilidades desenvolvidas no Curso [do egresso] **estão ligadas** ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos.

Nessas duas orações relacionais, a (13) atributiva e a (39) identificatória, percebemos a ênfase do uso do processo relacional em explicar como as competências e habilidades esperadas do egresso são associadas a ele. A oração (13) a classe *capa[z]cidade de se envolver socialmente* (Atributo) é atribuída ao egresso (Portador) como uma capacidade que ele possui como diferencial na sua formação do CLI. A oração (39) evidencia, por meio do Identificado *ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos*, os conhecimentos sobre a língua e as literaturas que estão associadas às competências e habilidades esperadas ao egresso. Portanto, o egresso, ao possuir essas capacidades, poderá se envolver socialmente, por meio da *produção e do consumo de textos* na sociedade, considerando que a língua e a literatura são suas especificidades. Assim, as orações relacionais da seção PDE evidenciam, principalmente, a prática de letramentos acadêmicos *produção e consumo de textos*, conforme detalhamos, mais adiante, na subseção 3.1.2.

Ao pensar sobre as possibilidades de ações esperadas de um egresso de Letras, além de processos que indiquem o “ser” (relacional) e o “fazer” (material), é requisito dessa área de conhecimento o “refletir” (mental). Para isso, as orações mentais são usadas no decorrer da seção PDE para expressar tanto ações da reflexão da consciência dos docentes do CLI (8), como do próprio egresso (32).

Exemplo 3

(32) [o egresso] **chegar** a escolhas e decisões próprias [...].

(49) [o profissional atuante na área de Letras] **integrando** ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula.

Na oração (32), *chegar por associação ao Fenômeno a escolhas e decisões próprias* realiza um processo de cognição, significando “alcançar” determinado objetivo, do Participante Experienciador. A oração (49) apresenta o Processo mental integrar como requisito para a atuação profissional do egresso, o Fenômeno ensino e pesquisa no seu fazer em sala possibilita que evidenciemos que, essa capacidade do egresso pode ser desenvolvida, ao participar em projetos extracurriculares, por exemplo. Os dois processos mentais aqui analisados parecem indicar o subtipo de processo cognitivo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 210), porque expressam ações de produção de conhecimento, relacionadas ao desenvolvimento cognitivo/intelectual desse egresso, a partir da prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos*, conforme discutimos na seção 3.1.3.

Encontramos, ainda, apenas uma ocorrência de oração comportamental (52) no corpus, conforme o Exemplo 4.

Exemplo 4

(52) tal profissional [...] *vendo* o outro como sujeito e não como mero objeto.

O processo comportamental *ver* realiza a oração comportamental por meio do Participante Comportante *tal profissional*, referindo-se ao egresso, e como Comportamento *o outro como sujeito e não como mero objeto*. Considerando que o tipo de processo comportamental está situado na fronteira entre os processos mental e material (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 248), podemos perceber uma carga de significado desses dois tipos de processos nesta oração. Embora *ver* seja um comportamento psicológico/físico do ser humano, o *ver o outro como sujeito* não implica apenas a visão como tal, mas um processo cognitivo (mental) e também de transformação (material) da visão do outro *como objeto para uma visão como sujeito*.

As três práticas de letramentos, *atuação profissional*, *produção e consumo de textos* e *participação em projetos*, foram evidenciadas no discurso do PPP por meio de ocorrências dos quatro tipos de Processos. Entretanto, a fim de organização dos dados e aprofundamento das discussões, buscamos a prática de letramentos acadêmicos mais enfatizada nos tipos de Processos mais recorrentes. Resultamos em: 1) Processos materiais – prática *atuação profissional*; 2) Processos relacionais – prática *produção e consumo de textos*; e 3) Processos mentais – prática *participação*

em projetos. Essas três práticas de letramentos acadêmicos sugerem ainda uma relação com as dimensões de letramentos – pedagógica, discursiva, relacional e institucional (FISCHER, 2008, p. 181), já discutidas na seção 1.2.2 desta dissertação.

Organizamos, então, esta seção em três subseções: 3.1.1 Atuação profissional; 3.1.2 Produção e consumo de textos; e 3.1.3 Participação em projetos.

3.1.1 Prática de letramentos acadêmicos: atuação profissional

Buscamos, entre as orações materiais, aquelas que explicitamente mostrassem evidências dessa prática de letramentos acadêmicos, por meio do reconhecimento dos elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2002), como *atividade, profissão, trabalho, ensino, sala de aula, sociedade, contexto*, entre outros. Totalizamos em 28 orações materiais.

Classificamos essas 28 orações materiais em transformativas e criativas. As orações materiais transformativas instanciam o resultado da “mudança de algum aspecto de um participante já existente” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 185). As orações materiais criativas “trazem os participantes para a existência” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 184). É importante que façamos essa classificação porque as habilidades e competências podem ser “criadas”, de modo a construir uma representação do egresso como um sujeito recém-chegado no contexto profissional, ou podem ser “transformadas” de modo a mostrar elementos que o sujeito egresso já poderia realizar e que foram modificados durante a formação no CLI. Das 28 orações, 15 foram classificadas como transformativas e 13 como criativas e as apresentamos no Quadro 7.

ORAÇÃO	
T R A N S F O R	(14) [seus egressos] se envolver socialmente.
	(16) [seus egressos] tomando posturas que (17) contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade.
	(35) Como primeira consequência, o aluno passa a (36) tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se corresponsável por seu aproveitamento.
	(43) [perspectiva crítica do egresso sobre a relação entre as teorias formuladas sobre língua e literatura e prática social] fundamentar sua formação profissional.
	(44) [o saber do egresso sobre o sistema da língua e sua dimensão literária] intervir [na] consciência sobre os diferentes contextos interculturais.
	(66) [o egresso] contribuir para melhorar a realidade da sala de aula.
	(67) [o egresso] melhorar a realidade da sala de aula.

M A T R I C I A L S	(68) [o egresso] otimizar as relações interpessoais.
	(92) [formação do egresso] que transcende a sala de aula com disciplinas que permitem, por um lado, (94) assimilar as demandas da sociedade[...]
	(102) o letramento eletrônico será propiciado ao egresso imprescindível para sua prática profissional e para sua formação continuada.
	(104) [a formação proporcionada ao formando de Letras] que lhe [ao egresso] possibilite ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional, (106) envolvendo -se em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática
C R I A T I V A S	(9) [profissionais competentes] atuarem nos mais diversos campos como professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.
	(12) seus egressos exercerem sua profissão com base nos aspectos éticos, sócio-ambientais e de cidadania.
	(15) [seus egressos] desenvolvendo sua atividade.
	(41) [formando] atuar em resposta à heterogeneidade das demandas sociais.
	(46) [conhecimentos de recursos pedagógicos] que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
	(50) [o profissional atuante na área de Letras] desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão.
	(56) Do mesmo modo, o egresso participará da elaboração de trabalhos.
	(69) [...] e, em consequência, [o egresso] criar um ambiente teórico-reflexivo em que o processo ensino-aprendizagem atinja o máximo de eficácia.
	(75) [o formando] concebê-lo [o conceito de conhecimento] como processo dinâmico de construção, marcado pela imprevisibilidade e pelo desafio – aspectos constitutivos do mundo social, cultural e do trabalho.
	(84) [um profissional] fazer uso de novas tecnologias [...]
	(97) [...] quanto à competência linguística [do egresso], serão trabalhadas a produção e a compreensão oral e escrita desse formando; a concepção social da linguagem, nos seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos; de modo a possibilitar-lhe (98) desenvolver as competências lingüística, comunicativa, estratégica e discursiva.
(107) [...] Formação de pesquisador ser feita ao longo do curso por meio de engajamento em constante processo de problematização, investigação e busca de soluções para questões referentes ao papel do ensino de línguas e literatura na vida social.	

Quadro 7 – Orações materiais transformativas e criativas associadas ao egresso.
Fonte: Elaboração própria.

As orações materiais transformativas indicam como as ações desenvolvidas possibilitam a (trans)formação do sujeito, ou de suas habilidades e competências, durante as experiências no CLI, com vistas à *atuação profissional*. As orações (14), (104) e (106), por exemplo, indicam que o sujeito (trans)formado a partir das vivência no CLI se torne socialmente engajado, no seu contexto de atuação, em questões referentes ao seu objeto de estudo – a língua e a literatura. As orações (16), (35) e (36) mostram a mudança de postura esperada ao egresso do CLI: sujeito que seja protagonista na solução de problemas do seu contexto de atuação e compartilhe a responsabilidade sobre os processos de ensino e aprendizagem. As orações (66), (67) e (68) evidenciam a necessidade de ações que resultem em

transformações do contexto de atuação desse profissional, assim como de suas próprias perspectivas, a fim de ser um profissional que compreenda as diferentes necessidades da sociedade e de que maneira sua atuação responde a elas.

As orações materiais criativas, por sua vez, demonstram o resultado das ações que tornam existente um dos participantes da oração. Por exemplo, as orações (9), (12), (15), (50) e (56) “trazem” para a existência algumas atividades que os egressos podem exercer como resultado da conclusão do CLI: a profissão e o trabalho. Possivelmente, as (trans)formações vivenciadas durante a formação no CLI – evidenciadas pelos processos materiais transformativos – possibilitam que essas atividades tornem a existir. As orações (69) e (84) expressam ações relacionadas diretamente à atuação profissional do egresso, resultando na possibilidade de “criação” de uma prática pedagógica (trans)formativa nesse egresso. E as orações (97), (98) e (107) instanciam as competências a serem desenvolvidas no egresso durante a formação no CLI, que antes ele não apresentava, em relação ao objeto de estudo da área, a língua.

A prática de letramentos acadêmicos *atuação profissional* está estritamente relacionada às quatro dimensões de letramentos – pedagógica, discursiva, relacional e institucional (FISCHER, 2008), evidenciadas no Exemplo 5.

Exemplo 5

[...] o aluno [do CLI] (35) passa a (36) tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, (37) tornando-se corresponsável por seu aproveitamento.

O Exemplo 5 ilustra que as experiências vivenciadas nas disciplinas do CLI, em que o aluno reflete e discute sobre e/ou atua como profissional de línguas, permite que ele desenvolva conhecimentos relacionados às intervenções pedagógicas (dimensão pedagógica) e ao contexto de atuação (dimensão institucional). Essa interação (dimensão relacional) possivelmente pode se dar por meio da produção e do consumo de textos (dimensão discursiva); A mudança de postura do egresso é esperada por meio do reconhecimento do contexto de atuação desse profissional – pela relação entre os processos de ensino e aprendizagem – em que ele é parte integrante (corresponsável), sugerindo que o conhecimento não é algo transmitido, mas sim, construído e compartilhado entre aluno-professor.

As orações materiais transformativas e criativas ao aparecerem em maior recorrência sugerem que o egresso tem a possibilidade tanto de enfrentar mudanças

em termos de comportamento, atuação e desenvolvimento pessoal e profissional, assim como de enfrentar situações de conhecer perspectivas, ideias e questões relativas ao ensino de línguas e literatura na sociedade.

Na próxima subseção, discutimos a prática de letramentos acadêmicos produção e consumo de textos, com base na análise dos Processos relacionais.

3.1.2 Prática de letramentos acadêmicos: produção e consumo de textos

A prática de letramentos acadêmicos *produção e consumo de textos* pode ser melhor compreendida a partir da procura por elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2002), como *produção, consumo, análise, teoria, prática, texto*, entre outros, nas orações relacionais. Totalizamos em nove orações.

Classificamos essas nove orações em que o egresso é participante, em atributivas e identificatórias. Das nove orações, seis são atributivas e três, identificatórias. Apresentamos essa classificação no Quadro 8.

CLASSIFICAÇÃO	ORAÇÃO
A T R I B U T I V A S	(13) [seus egressos] [devem] ser capazes de se envolver socialmente.
	(48) o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência linguística e metodológica [...]
	(51) Portanto, tal profissional [deve] apresentar flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto.
	(99) Formação pedagógica [do egresso] [deverá] relacionar teoria e prática, com criatividade, inventividade e criticidade.
	(100) o egresso [deverá] ter uma formação que lhe possibilite a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo de literatura.
	(103) a formação proporcionada ao formando de Letras [deverá] ser de tal ordem que lhe possibilite ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional, [...] a partir da investigação teórico-prática.
IDENTIFICATÓRIAS	(18) Ambas características [do egresso] – competências profissionais, engajamento social e formação humanística implicam pesquisa, reflexão constante e revisão de perspectivas de valores.
	(39) As competências e habilidades desenvolvidas no Curso [do egresso] estão ligadas ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos.
	(45) [conhecimentos do egresso acerca dos conteúdos básicos] que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio [...]

Quadro 8 – Processos relacionais, atributos e identificadores dos egressos. Fonte: Elaboração própria.

Nas orações relacionais do Quadro 8, em geral, uma determinada classe (Atributo) é atribuída ao egresso (Portador), associada às especificidades das

competências e habilidades esperadas relacionadas à produção e ao consumo de textos. As orações (13) e (103) foram construídas com o processo *ser* e apresentam qualidades esperadas ao egresso/formando: *capaz, preparado e crítico*. Essas orações especificam como esse egresso deve ser capaz, preparado e crítico, mostrando os propósitos e as maneiras de assim se tornar, a partir dos conhecimentos que serão construídos a partir da *produção e do consumo de textos*. As orações (51) e (99), com os processos *apresentar* e *relacionar*, Instanciam capacidades que os egressos precisam ter: *flexibilidade e iniciativa; teoria e prática*. Por essa razão, são classificadas como relacionais intensivas de domínio semiótico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 223). Essas orações não apenas atribuem uma classe ao egresso, elas também apresentam uma relação com os processos mentais, porque os atributos estão associados à uma ‘experiência interna’ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 212) – para *apresentar* ou *relacionar* esses atributos, o egresso precisa internamente pensar, refletir, criticar.

Por sua vez, a oração (39) relacional identificatória está construída na voz passiva com o processo *ligar*. Essa oração instancia competências exigidas do egresso. Os conhecimentos linguísticos apresentados nessa oração como *pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos* podem ser diretamente associados à prática de letramentos acadêmicos *produção e consumo de textos*.

A prática de letramentos acadêmicos *produção e consumos de textos* está associada à dimensão discursiva de letramento, como evidencia o Exemplo 6.

Exemplo 6

(39) As competências e habilidades desenvolvidas no Curso [do egresso] **estão ligadas** ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos.

No Exemplo 6, o CLI evidencia que para desenvolver as competências e habilidades relacionadas ao conhecimento da língua são trabalhados os aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos da língua, a fim de desenvolver as competências linguística, comunicativa, estratégica e discursiva. Espera-se, assim, que as disciplinas e os projetos de pesquisa, ensino e extensão do CLI oportunizem eventos de letramentos acadêmicos que constituam essa prática de *produção e consumo de textos*, Essa prática, então, está relacionada à dimensão

discursiva, por envolver os conhecimentos do conteúdo e da forma da produção de textos orais, escritos e multimodais, a partir de estratégias cognitivas e metalinguísticas (FISCHER, 2008, p. 181).

Os Exemplos 7 e 8 ilustram a possível tentativa do CLI de expandir o conceito de letramentos acadêmicos.

Exemplo 7

A proposta do currículo de Inglês se (89) baseia nos seguintes elementos, a (90) serem trabalhados a partir dos semestres iniciais do curso: [...] • produção de textos na língua-alvo, para disseminação e publicação do conhecimento na forma de trabalhos orais e escritos pertinentes aos núcleos de pesquisa norteadores do curso naquele período (dentro da linha de pesquisa definida pelo professor orientador); [...] • disciplinas enraizadas na concepção social da linguagem, nas quais (91) são trabalhados não apenas aspectos estruturais da língua, mas também aspectos pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos.

Exemplo 8

o egresso deverá (100) ter uma formação que lhe (101) possibilite a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura.

As orações (90), (91), (100) e (101), dos Exemplos 7 e 8, são do final da seção PDE do PPP e elas fazem parte de um conjunto de orações que apresenta alguns elementos essenciais tanto do currículo do CLI como da formação esperada para o egresso. O Exemplo 7 enfoca em dois aspectos da formação do profissional de Letras do CLI: a) produção de textos na língua-alvo para publicação e b) existência de disciplinas que se preocupem com aspectos sociais, pragmáticos, estéticos e pedagógicos da língua, além dos estruturais. No Exemplo 8, apresenta-se a produção de textos no contexto acadêmico, não apenas como teóricos ou práticos, mas que haja uma relação entre a aplicação da teoria na prática e, conseqüentemente, não apenas se “consoma” teoria, mas se “produza”.

Das análises dos Exemplos 6, 7 e 8, percebe-se, então, a) a necessidade de práticas de produção textual escritas/orais durante a graduação para que o egresso tenha a habilidade de produzir e divulgar seus textos; e b) a contribuição das disciplinas do CLI para a realização dessas práticas de produção textual. Silva (2011, p. 39-49) apresenta e discute a necessidade dos professores formadores agirem como agentes de letramento – sujeito responsável por criar as situações necessárias para o amadurecimento e desenvolvimento do grupo segundo suas necessidades (SILVA, 2011, p. 40, com base em KLEIMAN, 2006, p. 86).

Essa reflexão sugere que os professores formadores do CLI podem colaborar para a criação de oportunidades para produção e divulgação de textos no contexto acadêmico, conseqüentemente, as disciplinas do CLI poderiam focar mais a prática de produção textual escrita como “atividade integrantes das interações sociais” (SILVA, 2011, p. 40). Por entender que a sala de aula é um local de construção de conhecimento, o professor torna-se o mediador dessa construção e, conseqüentemente, seu papel é de “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades” (KLEIMAN, 2006, p. 7). Cabe ao professor como agente de letramento, portanto, promover essas capacidades de seus alunos a partir das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos propostas/os no PPP do CLI.

Na próxima subseção, apresentamos a discussão sobre a prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos*, a partir da análise das orações mentais.

3.1.3 Prática de letramentos acadêmicos: participação em projetos

A escolha pelas orações mentais para construir a identidade do egresso do CLI representa as ações de reflexão relacionadas à área de conhecimento específica: o profissional de Letras deve refletir sobre sua própria prática. Durante a formação no CLI, além das disciplinas obrigatórias do currículo, o aluno pode encontrar, na participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, uma oportunidade de refletir, reavaliar e reconstruir a sua própria prática profissional.

As orações mentais são usadas no corpus como forma de apresentar o fluxo contínuo de eventos que possivelmente acontece na própria consciência do estudante do CLI (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197), como parte da (trans)formação desse sujeito nesse contexto. Os Processos mentais expressam as ações desempenhadas pelos estudantes/egressos, representando que a atuação profissional não se limita no mundo concreto, mas também acontece na relação entre o fazer (material) e o pensar (mental). Podemos perceber que muitas orações materiais do corpus parecem necessitar da ação instanciada por um processo mental também, afinal, para *tomar uma postura crítica* (16) é importante *chegar a escolhas e decisões próprias* (32). Ambos, mentais e materiais, representam o ser

profissional da área de Letras/Inglês do CLI, numa relação indissociável entre o fazer-pensar.

Como a seção PDE parece evidenciar que a atuação profissional do aluno do CLI pode acontecer por meio da inserção em projetos, associamos as orações mentais à prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos*.

Ao detalharmos a análise, dessas sete orações mentais em que o egresso é participante, identificamos seis do subtipo cognitivo e uma do desiderativo. O Quadro 9 apresenta essas orações.

CLASSIFICAÇÃO	ORAÇÃO
COGNITIVO	(21) [profissional, formado pelo Curso de graduação em Letras] estabelecer uma dinâmica de aprendizagem continuada e autônoma ao longo de sua vida profissional adequada aos desafios da sociedade contemporânea.
	(31) [o egresso] reconhecendo o mérito do conflito e do confronto entre perspectivas diferentes.
	(32) [o egresso] chegar a escolhas e decisões próprias.
	(49) [o profissional atuante na área de Letras] integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula.
	(83) [um profissional] refletir teoricamente sobre a linguagem, [...]
	(85) [um profissional] compreender sua formação como processo contínuo, autônomo e permanente.
DESIDERATIVO	(95) [egresso] aproveitar as potencialidades do corpo docente do curso através da flexibilidade possível das DCGs.

Quadro 9 – Processos mentais, Fenômenos e Circunstâncias associados aos egressos na seção PDE. Fonte: Elaboração própria.

As orações mentais cognitivas (21), (31), (32), (49), (83) e (85) instanciam necessidades cognitivas do egresso para que ele “alcance” o perfil desejado pelo CLI e representam processos que interferem na consciência humana (*estabelecer, reconhecer, chegar, integrar, refletir, compreender*). Os Fenômenos dessas orações instanciam os objetos a serem trabalhados na consciência do egresso durante a formação no CLI. Principalmente, a oração (49) evidencia um aspecto relevante da prática em projetos: integrar ensino e pesquisa. Possivelmente, por meio da participação em projetos, o estudante do CLI tem a oportunidade de realizar essa integração, por intermédio de pesquisa (análise crítica do gênero notícia popularização da ciência), ensino (elaboração de atividades didáticas a partir da análise do gênero notícia de popularização da ciência) e extensão (oferta de um curso de línguas para a comunidade em geral).

A oração mental (95) foi classificada como desiderativa, por apresentar o processo *aproveitar*, porque representa a oportunidade, em forma de desejo,

oferecida pelo CLI – *pelas potencialidades do corpo docente nas DCGs* (Fenômeno) – para que o egresso (Experienciador) vivencie essa experiência. Essa oração também pode ser associada ao fato das DCGs serem ofertadas a partir dos projetos de pesquisa, ensino e extensão do corpo docente do CLI. Ela também sugere um convite do próprio CLI para que o estudante faça proveito das experiências oferecidas pelo CLI. Entende-se, assim, que se torna um desejo dos próprios professores do CLI que os alunos se engajem nesses projetos.

A prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos* pode estar relacionada às quatro dimensões de letramentos pedagógica, relacional discursiva e institucional, porque permitem ao estudante/egresso, tanto a discussão e aprendizagem de conhecimentos didáticos (pedagógica) e linguísticos (discursiva), quando do convívio com o outro (relacional) e conhecimentos político-administrativos (institucional), conforme o Exemplo 9.

Exemplo 9

Para tanto, o projeto do curso (86) prevê a integração entre pesquisa, extensão e ensino para (87) [poder] formar um professor com “capacidade de reflexão crítica sobre temas relativas aos conhecimentos linguísticos e literários” (p.25).

O Exemplo 9 reconhece a inserção em projetos de pesquisa, ensino e extensão oferecidos pelo próprio CLI como um caminho para se tornar um profissional conforme esperado: crítico, reflexivo e autônomo em relação aos conhecimentos linguísticos e literários. Ao participar de projetos no CLI, esse estudante possivelmente desenvolverá a) conhecimentos pedagógicos, colaborando na construção de material didático, ministrando ou observando aulas (dimensão pedagógica); b) conhecimentos linguísticos ao consumir e produzir relatórios, material didático, pôster acadêmico, resenhas, etc. (dimensão discursiva); c) conhecimentos interrelacionais ao conviver com colegas mais ou menos experientes (de diferentes semestres e/ou cursos de graduação, mestrado e doutorado) (dimensão relacional); e d) conhecimentos burocráticos ao mobilizar diferentes linguagens para vivenciar o contexto acadêmico, ligar para um departamento da universidade para sanar uma dúvida e enviar uma solicitação de matrícula ou de trancamento, por exemplo – dentro e fora do projeto (dimensão institucional).

A Figura 6 ilustra, em síntese, as práticas de letramentos acadêmicos previstas no PPP, na seção PDE, assim como as dimensões de letramentos associadas à formação de professores (FISCHER, 2008).

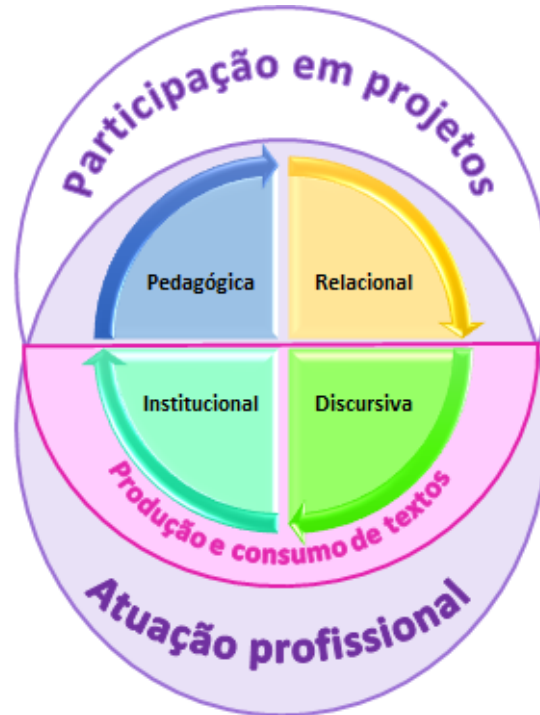


Figura 6 – Representações das práticas de letramentos acadêmicos e dimensões de letramentos na formação de professores do CLI no discurso da seção PDE do PPP. Fonte: Elaboração nossa¹⁰.

A Figura 6 mostra que as práticas de letramentos acadêmicos *participação em projetos*; *produção e consumo de textos*; e *atuação profissional*, que os alunos podem se engajar, não seguem uma sequência obrigatória – pode ser a critério dos professores formadores e dos próprios estudantes, por isso a forma de um círculo, sem início e sem fim. Além disso, os (meio) círculos interseccionados evidenciam a indissociabilidade entre as práticas – presente no levantamento das orações materiais, relacionais e mentais no discurso da seção PDE. Os alunos podem estar engajados nas três práticas durante sua formação no CLI, ou em apenas uma delas, depende da organização, da participação e da prioridade de cada um. As dimensões dos letramentos – discursiva, relacional, pedagógica e institucional – estão associadas à natureza dos diferentes conhecimentos que os alunos desenvolverão ao participar das práticas de letramentos acadêmicos.

¹⁰ As figuras do Capítulo 3 e do Capítulo 4 foram elaboradas de modo colaborativo. Agradeço à colega Anelise Scotti Scherer pelo trabalho em equipe e pela dedicação em auxiliar no trabalho de elaboração e edição das figuras.

Todas as quatro dimensões – relacional, discursiva, institucional e relacional – poderão ser vivenciadas e apreendidas na participação e engajamento das práticas de letramentos acadêmicos: *atuação profissional*, *produção e consumo de textos* e *participação em projetos*. Como já mencionado anteriormente, as quatro dimensões parecem envolver mais as práticas *atuação profissional* e *participação em projetos*, enquanto a prática *produção e consumo de textos* parece ser envolvida apenas pelas dimensões discursiva e institucional.

No geral, então, os significados ideacionais nos ajudaram a identificar as principais habilidades e competências esperadas do egresso do CLI, principalmente relacionadas ao ser pesquisador/professor crítico-reflexivo, desenvolver atividades de pesquisa e refletir sobre as escolhas que se faz. Além disso, a identificação das habilidades e competências associadas aos letramentos acadêmicos possibilitou-nos descrever as diferentes práticas de letramentos acadêmicos previstas.

Na seção 3.2 a seguir, descreveremos e discutiremos os eventos de letramentos acadêmicos reconhecidos pelos estudantes do CLI e as práticas previstas nas ementas do PPP.

3.2 Discurso sobre as práticas de letramentos acadêmicos no currículo

Na seção Currículo do PPP, buscamos identificar as práticas de letramentos acadêmicos previstas para o egresso. Sem parcelar a linguagem conforme categorias da GSF, adotamos uma abordagem de ACD, considerando conceitos-chave sobre letramentos acadêmicos e as relações entre os conceitos de linguagem, gênero e discurso.

A seção Currículo do PPP apresenta as ementas das disciplinas, reproduzidas separadamente, por sequência semestral aconselhada. Essas ementas são identificadas com o nome da disciplina, objetivos a serem atingidos pelos alunos e a discriminação de unidades/conteúdos a serem trabalhados.

A fim de identificarmos e descrevermos as práticas de letramentos acadêmicos – ênfase nas práticas de produção textual escrita previstas nessas ementas, procuramos por elementos textuais ricos em significação (BARTON, 2002) como *escrita*, *análise*, *produção*, *texto*, *gênero*, *interação*, etc, relacionados aos processos de letramentos acadêmicos e selecionamos apenas as ementas das disciplinas que apresentavam alguma referência à prática escrita. Em seguida,

interpretamos os excertos das ementas a partir das discussões propostas na seção 1.2 desta dissertação sobre letramentos acadêmicos.

Das 42 disciplinas obrigatórias, 17 apresentam, de forma explícita, a preocupação e/ou o enfoque na produção textual escrita. Percebemos que as disciplinas do primeiro ano, embora utilizem, nas ementas, os lexemas *produção*, *textos* e/ou *gêneros*, mantêm o enfoque na habilidade de leitura, e não de escrita. No primeiro ano, identificamos seis disciplinas com alguma referência à modalidade/habilidade/produção escrita. O Quadro 10 especifica essas disciplinas.

SEMESTRE	DISCIPLINA	EMENTA
1º	Leitura em Língua Inglesa I	Ler instrumentalmente textos em língua estrangeira, utilizando competências textuais, estratégicas e sistêmicas.
	Fundamentos Gramaticais da Língua Portuguesa	Analisar a estrutura e o funcionamento da língua, levando em conta a norma padrão da modalidade escrita nos aspectos de organização frasal, relações sintáticas e pontuação.
2º	Leitura em Língua Inglesa II	Ler extensivamente textos em língua estrangeira, utilizando Competências sistêmicas, textuais, estratégicas e discursivas.
	Produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa	Empregar as funções da linguagem oral e escrita para interagir socialmente, analisando a produção cultural de países de língua inglesa. Análise e produção de gêneros discursivos escritos. Texto como unidade semântica.
	Oficina Introdutória de Pesquisa em Letras	Reconhecer diferentes práticas de investigação em Letras.
	Introdução aos estudos literários	Literatura e escrita. Análise de textos (narrativa, lírica, periodização literária).

Quadro 10 – Disciplinas do primeiro ano do currículo do CLI. Fonte: Elaboração própria.

As disciplinas de *Leitura em Língua Inglesa I e II* formam uma sequência, por isso, ambas têm enfoque na habilidade de leitura, na tentativa de expandir a concepção de leitura dos alunos para além da decodificação, apresentando aspectos sistêmicos e discursivos. A disciplina *Fundamentos Gramaticais da Língua Portuguesa*, ao trabalhar com a modalidade escrita, especifica apenas conhecimentos de ordem estrutural da língua, conseqüentemente, ainda apresenta uma visão limitada da produção textual escrita, apenas com enfoque na forma.

A disciplina *Produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa* parece expandir a visão de produção textual escrita para além da forma, porque apresenta a preocupação com a dimensão cultural, de diferentes países, e também apresenta o conceito de texto como unidade semântica. Assim, essa disciplina parece

providenciar e solicitar aos alunos conhecimentos além dos estruturais para o consumo e a produção textual. A *Oficina Introdutória de Pesquisa em Letras* tem como foco a identificação do campo de Letras como ciência, porém, nem no seu objetivo e nem na discriminação das unidades, especifica qual a modalidade utilizada para isso, se há ou não a produção textual escrita para esse reconhecimento. E, por último, a disciplina *Introdução aos estudos literários* trabalha com a análise e produção dos gêneros literários – também limitando a visão de escrita enquanto habilidade (forma e estrutura do texto).

Essas ementas de seis disciplinas analisadas do primeiro ano do currículo do CLI parecem conversar com a perspectiva de *habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2006, p.369). Por serem disciplinas do primeiro ano de graduação, o enfoque da produção textual escrita ainda está nas características formais e estruturais da língua: norma padrão, organização frasal, pontuação e estrutura dos gêneros literários. Essa perspectiva de letramento acadêmico se baseia em uma teoria formal de linguagem, em características estruturais de ortografia e gramática (LEA; STREET, 1998, p. 158). Talvez o enfoque esteja nessa perspectiva como uma tentativa de revisar e reorganizar conhecimentos oriundos do contexto escolar (mais próximos dessa abordagem).

As disciplinas do segundo ano parecem focar o consumo e a produção de textos acadêmicos, nomeando os gêneros a serem produzidos, conforme o Quadro 11.

SEMESTRE	DISCIPLINA	EMENTA
3º	Compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa	Empregar e analisar a língua inglesa, na comunicação oral e escrita, observando a variação lingüística de acordo com o contexto e explorando as diferenças entre registros mais e menos formais de gêneros acadêmicos. Produção, revisão e edição do texto acadêmico
	Núcleos de Pesquisa em Literatura e Língua Estrangeira	Inserir-se em um dos projetos existentes no curso, realizando leituras orientadas para a elaboração de um anteprojeto em língua estrangeira. Redação preliminar do anteprojeto.
4º	Núcleos de Estudos Temáticos	Realizar leituras nos tópicos oferecidos, participar de discussões teóricas e desenvolver análises críticas na forma de resenhas sob orientação dos professores do núcleo. Elaboração de fichamentos. Elaboração de resenhas. Redação preliminar da revisão da literatura.

Quadro 11 – Disciplinas do segundo ano do currículo do CLI. Fonte: Elaboração própria.

Nas ementas das disciplinas do 2º ano, aparecem os gêneros acadêmicos: *anteprojeto, fichamentos, resenhas e revisão da literatura*. A disciplina *Compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa* apresenta o conceito de variação linguística a ser trabalhado, considerando que a compreensão e a produção da língua variam entre diferentes contextos e registros de formalidade e informalidade. Essa disciplina parece conversar com a perspectiva de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 2006, p. 369) – na qual o estudante precisa se aculturar em um determinado gênero, de determinado registro, e depois reproduzi-los. Parece que, ao afirmar que o enfoque da disciplina está no conceito de gênero acadêmico e não apresentar exemplos dele, a ementa não evidencia levar em consideração o sistema complexo de gêneros acadêmicos e práticas discursivas que o estudante consome e/ou produz nesse contexto. Essa ausência de clareza poderia sugerir que a ementa concerne à ideia de que o complexo e dinâmico contexto acadêmico é reproduzido apenas em alguns gêneros, e que esses desempenham papéis e mobilizam linguagens padronizadas que podem ser *socializadas*.

A disciplina *Núcleos de Pesquisa em Literatura e Língua Inglesa* convida o aluno a inserir-se em um projeto de pesquisa – aspecto também ressaltado na seção PDE do PPP do CLI – para que, na temática deste projeto, ele possa produzir um anteprojeto a ser protagonizado por ele. Acreditamos que o enfoque dessa disciplina não recai apenas na produção de um anteprojeto, mas também de todos os aspectos do engajamento e da participação desse graduando em um projeto de pesquisa, como o reconhecimento do funcionamento do projeto, o modo como fazer pesquisa, a interação entre colegas mais e menos experientes e com professores. Nessa disciplina, é possível observar a indissociabilidade das quatro dimensões dos letramentos (FISCHER, 2008): relacional, discursiva, institucional e pedagógica. Ao realizar a tarefa de escrever um anteprojeto, o estudante desenvolverá os conhecimentos dessas quatro dimensões, ao se relacionar com os colegas do grupo, ao (re)escrever e ler, ao reconhecer o espaço onde está inserido e ao associar isso à prática pedagógica em sala de aula.

E a disciplina *Núcleos de Estudos Temáticos* parece se preocupar com o desenvolvimento teórico-metodológico dos graduandos, ao focar a produção de resenhas, fichamentos e revisões da literatura. Percebe-se, assim, que a produção textual escrita dessa disciplina não enfoca apenas a estrutura dos gêneros, em si,

mas também a capacidade de leitura, de interpretação e de reprodução de conceitos e abordagens teórico-metodológicas discutidas em sala de aula.

As disciplinas do terceiro ano também já delimitam os gêneros discursivos a serem produzidos em sala de aula e, diferentemente do primeiro e segundo anos, parecem focar também o âmbito pedagógico, com gêneros como plano de aula, instrumento de avaliação e relatório de atividades, de acordo com o Quadro 12.

SEMESTRE	DISCIPLINA	EMENTA
5º	Oficina de Pesquisa em Literatura e Língua Inglesa I	Ler e discutir a literatura específica na área para elaborar um anteprojeto, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua e de literatura estrangeira. Elaboração de instrumentos para a coleta de dados. Análise e discussão dos dados. Seleção, adaptação e elaboração de atividades didáticas de reforço.
	Análise do discurso e do texto em língua inglesa	A relação entre linguagem, texto e contexto. O texto como unidade de significado. A interrelação de gramática, texto e discurso. Discurso como prática social. Gêneros discursivos.
6º	Oficina de Pesquisa em Literatura e Língua Inglesa II	Preparação de aula. Redação do relatório das atividades desenvolvidas nos laboratórios. Publicação do relatório parcial na forma de um ensaio.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	Elaboração de um plano de ensino. Preparação de aula. Preparação e aplicação de instrumentos de avaliação.

Quadro 12 – Disciplinas do terceiro ano do currículo do CLI. Fonte: Elaboração própria.

As disciplinas *Oficina de Pesquisa em Literatura e Língua Inglesa I* e *Análise do discurso e do texto em língua inglesa* enfatizam a produção de textos de caráter científico – o processo de pesquisar: elaboração de instrumentos de coleta de dados, questionários, entrevistas, e também a elaboração de atividades didáticas de reforço para o contexto acadêmico. As disciplinas *Oficina de Pesquisa em Literatura e Língua Inglesa II* e *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II* apresentam um elemento diferente das disciplinas dos anos anteriores: o caráter didático. No terceiro ano no CLI, pelas disciplinas, o graduando não parece mais apenas produzir para aprender, agora começa a produzir para ensinar/atuar como professor de inglês.

As exigências dessas disciplinas parecem conversar com as demandas reconhecidas por Valsechi & Kleiman (2014) como obrigatórias para a formação de professores: procedimentos burocráticos, preparo teórico-prático e vivência institucional. A partir da existência dessas exigências nas ementas das disciplinas, é possível que os estudantes de licenciaturas consigam desenvolver a

metaconsciência sobre saberes científicos e pedagógicos de forma não fragmentada (VALSECHI; KLEIMAN, 2014, p. 28).

As disciplinas do quarto e último ano apresentam a relação dialógica entre a produção textual escrita científica e a produção textual escrita pedagógica. O Quadro 13 apresenta essas ementas.

SEMESTRE	DISCIPLINA	EMENTA
7º	Elaboração do Trabalho Final de Graduação em Literatura e Língua Inglesa I	Elaborar o trabalho final de graduação, na forma de um artigo acadêmico relacionado ao projeto em desenvolvimento. Redação preliminar do artigo. Discussão e avaliação formal. Revisão.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	Problematizar a prática de ensino para desenvolver projetos de pesquisa sobre o ensino de Literatura e de Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento do trabalho de final de graduação. Elaboração de relatório parcial.
8º	Elaboração do Trabalho Final de Graduação em Literatura e Língua Inglesa II	Elaborar e apresentar o artigo relacionado ao trabalho final de graduação, desenvolvido ao longo do curso. Redação final: Edição. Redação e versão final. Publicação do Artigo.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	Elaboração de relatório final.

Quadro 13 – Disciplinas do quarto ano do currículo do CLI. Fonte: Elaboração própria.

As quatro disciplinas analisadas do último ano enfocam os gêneros acadêmicos artigo acadêmico e relatório da prática de ensino. Além disso, as disciplinas relacionam-se na medida em que produzir o artigo e o relatório torna-se parte do processo de pesquisar e atuar em sala de aula. Na seção PDE do PPP, não se identificou com clareza a relação entre a prática de *produção e consumo de textos* com a dimensão pedagógica de letramentos, o que se pode evidenciar nas ementas das disciplinas do último ano do CLI.

Além da produção textual escrita, as disciplinas enfatizam a revisão e a publicação dos textos, processos que parecem convergir com a perspectiva de *letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 2006, p. 370), visão mais complexa das relações semióticas de contextos específicos – não se escreve apenas para aprender a forma, nem a estrutura textual, mas também para interagir, compartilhar experiências e tornar-se protagonista de sua própria atuação/formação.

A partir da análise das ementas das disciplinas, podemos relacionar as três práticas de letramentos acadêmicos identificadas e discutidas na seção 3.1, conforme a Figura 7.



Figura 7 – As práticas de letramentos acadêmicos nas ementas das disciplinas do currículo do CLI. Fonte: Elaboração nossa.

A Figura 7 ilustra as três práticas de letramentos acadêmicos em que o alunos podem se engajar ao inserir-se na comunidade de prática CLI. Conforme as ementas das disciplinas analisadas, identificamos que a prática de letramentos acadêmicos *produção e consumo de textos* parece ser uma prática central na realização das outras duas práticas *participação em projetos* e *atuação profissional*. As ementas preveem que a prática de letramentos acadêmicos de produzir e consumir textos no contexto acadêmico seja realizada pela participação dos alunos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, pela atuação profissional como estagiários ou ainda como bolsistas em projetos e disciplinas. A relação entre a prática *participação em projetos* e *atuação profissional* não parece clara nas ementas das disciplinas. Entretanto, na seção PDE do PPP essa relação fica evidente, porque há uma projeção que os alunos do CLI comecem sua *atuação profissional* a partir da *participação em projetos* de pesquisa, ensino e extensão.

No geral, os propósitos das práticas de produção textual parecem conversar uns com os outros. Na medida em que o estudante vai gradualmente participando e se engajando nas disciplinas e nas atividades propostas no CLI, as exigências vão enfatizando as práticas acadêmicas e pedagógicas, atentando, talvez, para as competências e habilidades associadas aos conhecimentos específicos da área de Letras, como o fazer em sala de aula e as dimensões pedagógica, discursiva, relacional e institucional que o envolvem.

Entretanto, poucas disciplinas abordam explicitamente a escrita em suas ementas e talvez menos ainda explicitam a prática em sala de aula. Talvez, mais oportunidades de produção textual escrita, em sala de aula, sob a orientação dos professores, facilitariam o caminho teórico-metodológico até a chegada da disciplina de Elaboração do Trabalho Final de Graduação em Literatura e Língua Inglesa. O entrelaçamento entre as três práticas de letramentos acadêmicos poderá se tornar mais claro a partir do relato das experiências dos alunos e egressos sobre as atividades propostas pelas disciplinas do CLI.

No Capítulo 4, complementamos nossa discussão, apresentando os dados referentes às análises dos questionários aplicados com graduandos e egressos após análise do PPP do CLI.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO DISCURSO DOS ALUNOS E EGRESSOS

Para analisar o discurso dos estudantes e de egressos sobre a implementação das práticas de letramentos acadêmicos previstas no PPP, aplicamos os questionários escritos. Visamos também identificar a relevância dessas práticas para a formação desses estudantes como professores de inglês.

Ao considerar que o discurso cria a) formas de conhecimentos e crenças; b) relações sociais; e c) identidades (MEURER, 2002, p. 87, baseado em FAIRCLOUGH, 1992) sobre as realidades vivenciadas, identificamos nos questionários: a) *as representações sobre as práticas e eventos de letramentos acadêmicos*; b) *as relações entre os sujeitos nessas práticas e eventos*; e c) *as identidades construídas pelos alunos e egressos como participantes dessas práticas e eventos*.

Ao considerar que as práticas de letramentos acadêmicos são variadas e complexas tanto quanto os seus contextos e que essas práticas modelam os eventos de letramento, oferecendo sentidos próprios aos usos da leitura e da escrita pelas pessoas nas diversas situações comunicativas (STREET, 2007, p. 465), identificamos no discurso dos alunos e egressos as práticas (contextos culturais) modeladas pelos eventos (situações específicas). Reconhecemos quatro principais práticas de letramentos acadêmicos descritas pelos estudantes e/ou egressos: (1) *participação nas atividades propostas pelas disciplinas do CLI*; (2) *participação em projetos*; (3) *participação em eventos científicos*; (4) *atuação profissional*. Essas quatro práticas de letramentos acadêmicos foram reconhecidas no discurso dos alunos de acordo com a descrição dos eventos de letramentos acadêmicos em que eles participam. Além disso, essas quatro práticas podem ser relacionadas com as três práticas de letramentos acadêmicos identificadas no discurso do PPP: *atuação profissional*, *produção e consumo de textos* e *participação em projetos*. As práticas (1) e (3) do discurso dos alunos e egressos pode ser associada à *prática produção e consumo de textos*, porque envolvem as tarefas e as atividades que serão realizadas no CLI a partir da leitura e da escrita. A prática (2) e (4) já foram recorrentes na análise do discurso do PPP.

Organizamos este capítulo em duas seções. A seção 4.1 apresenta a delimitação dos perfis dos sujeitos alunos e egressos do CLI em termos de: *ano no*

curso, participação em projetos, atuação profissional, formação continuada. A seção 4.2 apresenta e discute as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos identificadas no discurso dos participantes da pesquisa a partir de seus perfis.

4.1 O perfil dos participantes

A primeira pergunta do questionário dos graduandos pedia que os participantes se identificassem, em semestre/ano no CLI, assim como suas participações em projetos, com ou sem bolsa. Os graduandos participantes então foram identificados assim: 21 do primeiro ano; oito no segundo ano; 14 no terceiro; e três no quarto e último ano no CLI. Do primeiro ano, nove disseram participar de projetos; do segundo ano, três; do terceiro, seis; e do último, três, indicando um envolvimento constante ao longo do curso de quase 50% dos estudantes nessas atividades, sendo que, no último ano, todos os alunos participam de projetos. Esses dados podem evidenciar uma correlação entre amadurecimento profissional e percepção da importância da atividade reflexiva sistemática ofertada pelo envolvimento com projetos.

Dentre aqueles que afirmaram não participar de projetos, o participante¹¹ #103NP diz não participar de nenhum, pela falta de projetos no CLI, conforme Exemplo 10.

Exemplo 10

(#103NP) Não, pela falta de demanda de projetos. [...] Através da prática pedagógica, por exemplo, uma coisa que faz muita falta é o PIBID.

Esse participante, então, sugere que a falta do projeto institucional PIBID, reconhecido nacionalmente como um projeto de iniciação à docência, com intervenções colaborativas no contexto escolar, faz falta para o CLI e, conseqüentemente, para a formação dos profissionais em Letras desse contexto. Talvez, por ainda estar no primeiro semestre do CLI, #103NP não reconhece outros projetos do CLI que colaborem com a formação de professores de inglês e que promovam intervenções colaborativas no contexto escolar. Como esse discurso da

¹¹ Utilizaremos a expressão participante no gênero masculino nas discussões em geral a critério de padronização da forma para não gerar confusão nas análises. Apenas usaremos a expressão no gênero feminino quando o próprio discurso do participante indicar que é uma mulher que está “falando”.

falta de projetos foi recorrente entre os alunos do primeiro semestre, seria relevante o CLI possibilitar aos alunos, ainda no primeiro semestre, oportunidades de visitação ou de divulgação dos projetos. Considerando que o PPP, tanto na seção PDE, como na seção Currículo, sugere que os alunos do CLI se engajem em projetos, a divulgação desses   necessária para que os alunos tenham a possibilidade de participar daqueles que os interessar desde o início do curso.

Por não reconhecerem a prática de letramentos acadêmicos *participa o em projetos* ou por, talvez, não entenderem como essa prática funciona, alguns alunos não citam essa prática como uma possibilidade de desenvolver a dimensão pedagógica de letramentos, conforme Exemplo 11.

Exemplo 11

(#302NP) Os graduandos devem ser estimulados desde o início do curso a terem contato com a prática pedagógica. Isso pode acontecer nas aulas regulares, no estágio obrigatório ou em estágios fora do âmbito da universidade.

O #302NP avalia a prática pedagógica como muito relevante para sua formação, mas reconhece apenas as disciplinas, o estágio obrigatório do CLI ou oportunidades de estágios externos à universidade como formas de desenvolver essa prática. O PPP prevê que os estudantes do CLI tenham a oportunidade de desenvolver sua prática pedagógica em projetos, porém, percebe-se a falta de conhecimento ou de interesse dos alunos em rela o aos projetos e cursos de extensão existentes no CLI.

Além disso, alguns alunos, embora afirmem que não participam de projetos, percebem a importância desses para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos na sua formação como professor. Os Exemplos 12 e 13 ilustram isso.

Exemplo 12

(#502NP) Acredito que tudo isso [autonomia, criticidade, competências linguísticas e metodológicas] possa se desenvolver dependendo do envolvimento do graduando e do professor com o curso (disciplinas, projetos, etc).

Exemplo 13

(#509NP) Observa-se a importância de disciplinas com o foco em constru o de material didático e ensino, trabalho observado nos labs e extensão preparando para a sala de aula.

Tanto #502NP como #509NP parecem reconhecer na prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos* como relevantes para o desenvolvimento de suas competências e habilidades como professor de línguas, embora eles não participem. Possivelmente, como esses alunos estejam no terceiro ano do CLI, eles já tenham participado de algum projeto. Entretanto, a falta de participação pode indicar que o CLI não está divulgando seus projetos ou que os alunos não estão encontrando espaço/lugar nos projetos oferecidos.

Acredito que a orientação e disponibilidade dos professores nas disciplinas do CLI em falar sobre os projetos e a relevância desses para a formação do aluno do CLI poderia ser uma alternativa para que a *participação em projetos* fosse estimulada. Outro fator importante é a necessidade do CLI reconhecer as razões e justificativas daqueles alunos que estavam inseridos em projetos anteriormente, mas que não continuaram, a fim de identificar as falhas nas oportunidades e/ou no andamento das atividades desenvolvidas.

Dos participantes que afirmaram se engajar em projetos, no geral, no primeiro ano, eles iniciam em projetos de ensino e extensão, e depois, a partir do segundo ano, se engajam, também, em projetos de pesquisa. Talvez, isso possa ser explicado pela dificuldade que os alunos têm (eu também) de, no início do curso, enxergar as relações entre pesquisa, ensino e extensão. Quando entramos no contexto acadêmico, em busca de especialização profissional, especificamente nos campos de licenciatura, carregamos a bagagem de mais de dez anos do contexto escolar, onde temos pouco contato com a reflexão crítica que a pesquisa oportuniza sistematicamente.

Alguns alunos ainda explicam como a *participação em projetos* acontece, conforme o Exemplo 14.

Exemplo 14

(#501PqEn) Os graduandos do CLI desenvolvem autonomia e criticidade a partir da participação em projetos e disciplinas oferecidas. Estudantes engajados nestes contextos são expostos a leituras de diferentes gêneros, assim como incentivados a produzir e debater criticamente os gêneros trabalhados, as funções comunicativas, os papéis dos participantes, etc.

O participante #501PqEn evidencia, no seu discurso, a relevância da *participação em projetos* para a prática de letramentos acadêmicos *produção e consumo de textos*, por exemplo, ao citar o seu engajamento em diferentes gêneros.

Provavelmente esse aluno atenta para o engajamento nessa prática por meio de *gêneros*, por exemplo, leitura de artigos, produção de material didático, e ainda para o fato das disciplinas e dos projetos oportunizarem as discussões sobre as teorizações do conceito de *gênero*, como objeto de estudo da área de LA. . O Exemplo 15 também apresenta outro argumento em relação à relevância da participação em projetos para a formação como professor.

Exemplo 15

(#701PqEnExt) Ao decorrer do meu processo de formação de professor de Língua Inglesa, eu frequentei as disciplinas ofertadas pelo CLI, projetos de pesquisa, ensino e extensão e grupos de pesquisa. A partir dessas experiências, eu penso que essas práticas foram de suma importância para o desenvolvimento de autonomia e criticidade, competências linguísticas e metodológicas, de modo que eu consegui visualizar como a teoria poderia ser posta em prática e ao mesmo tempo criticá-la, pensando não apenas na ensino de línguas a partir do que eu acredito, mas também pensando nas necessidades e interesses do meu público-alvo.

O Exemplo 15 apresenta o argumento da indissociabilidade entre teoria e prática que pode ser experimentada a partir da participação em projetos. Além disso, esse participante também apresenta a possibilidade de aprender no envolvimento em projetos a *visualizar como a teoria poderia ser posta em prática, e ao mesmo tempo criticá-la*. O participante #701PqEnExt sugere que é necessário repensar a própria prática a partir da vivência e da teoria e também considerando as demandas seu contexto de atuação. Para Rodrigues (2010, p. 150), participar de projetos, durante a graduação, é uma maneira de refletir sobre situações específicas da prática pedagógica e estimular a busca coletiva da compreensão, avaliação e solução de problemas dessas situações.

Outro elemento presente no discurso dos alunos que estão engajados em projetos do CLI é uma das premissas da PPL: a relevância da dimensão relacional – do contato com membros mais experientes da comunidade de prática para o seu próprio desenvolvimento, conforme o Exemplo 16.

Exemplo 16

(#307En) Ainda tenho pouca experiência no curso, acredito que as disciplinas e orientações podem contribuir para isso, mas não de maneira tão significativa quanto o contato direto com pessoas mais experientes no curso. É quase que um crescimento pessoal, e não profissional, apenas, no meu ponto de vista.

O participante #307En se identifica como um membro com pouca experiência no CLI e apresenta o argumento de que além da participação nas atividades das disciplinas e dos projetos, *o contato direto com pessoas mais experientes no curso* possibilita o seu crescimento pessoal e profissional. Embora, esse participante não tenha explicado como esse contato pode colaborar com seu crescimento, podemos inferir que, ao participar de subcomunidades de prática (laboratórios, por exemplo), esse aluno terá a oportunidade de se relacionar com sujeitos mais experientes (nas vivências do contexto acadêmico). Essa troca de experiências entre um sujeito menos e outro mais experiente é uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para ambos no que tange também nos conhecimentos das dimensões institucional, discursiva e pedagógica dos letramentos (FISCHER, 2008).

A partir dessa discussão específica sobre a prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos*, evidencia-se a tese da PPL: quanto mais o sujeito experimenta e se engaja nas atividades sociais na comunidade de prática CLI, mais elaborada é a compreensão sobre as práticas do contexto acadêmico, assim como da sua própria formação como professor de línguas (LAVE; WENGER, 1991; MOTTA-ROTH, 2013). Além disso, por meio da ênfase desses alunos sobre a importância da prática de *participação em projetos* como uma possibilidade de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, observamos que eles gradualmente se constituem como a partir da transformação de professor para pesquisador da própria ação (TICKS; MOTTA-ROTH, 2014, p. 136).

Nos questionários para os egressos, pedimos que eles se identificassem (ano de conclusão do CLI, a continuação dos estudos após a conclusão do CLI e a atuação profissional na área). Dos sete egressos participantes, identificamos: um egresso de 2007; um egresso de 2010; um egresso de 2011; dois egressos de 2012; e dois egressos de 2014. Os sete egressos, que aceitaram o convite para participarem de nossa pesquisa, afirmam ter atuado em projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão durante a graduação, e apenas um, ainda não ingressou em um curso de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado), mas demonstra ter interesse nisso.

A prática de letramentos acadêmicos *participação em projetos* também foi explicada e avaliada pelos egressos participantes, conforme o Exemplo 17.

Exemplo 17

(#901PqEnExtNPgAPr) Tendo como base a minha própria experiência, a maior parte das habilidades que desenvolvi foi a partir da observação do grupo no qual eu estava inserido (refiro-me à participação em projetos e grupos de estudos), seja apenas através da observação ou da observação e questionamentos àqueles que já estavam nele(s) há mais tempo do que eu.

O Exemplo 17 evidencia que a participação em projetos foi uma prática que colaborou com esse egresso para o desenvolvimento da maior parte de suas habilidades como professor de língua inglesa. Ele explica como essas habilidades foram desenvolvidas: a partir da observação das atividades dos outros e também dos questionamentos que ele fazia aos outros mais experientes. A dimensão relacional de letramentos é trazida aqui pelo participante #901PqEnExtNPgAPr como essencial para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e da sua formação.

Além disso, o #902PqEnExtSPgAPr, conforme o Exemplo 18, evidencia as lacunas, em termos da reflexão e do debate sobre os conhecimentos específicos, deixadas pelas disciplinas, podem ser sanadas, a partir das atividades desenvolvidas nos projetos extracurriculares.

Exemplo 18

(#902PqEnExtSPgAPr) Certamente esta autonomia e criticidade será melhor desenvolvida a partir do tripé pesquisa, ensino e extensão e com o envolvimento em grupos de estudos, pois só as disciplinas não são suficientes para formar um professor.

O Exemplo 18 indica que as atividades exigidas pelas disciplinas do CLI não são suficientes para estabelecer relações entre as variadas dimensões que envolvem a formação como professor de línguas, na avaliação do participante #902PqEnExtSPgAPr, enquanto o envolvimento nas atividades desenvolvidas em projetos de pesquisa, ensino e extensão possibilitam uma formação mais integral. Essa participante explica ainda que, ao participar de projetos, foi *alfabetizada novamente, ou ainda em termos mais técnicos multiletrada, pois ter colegas/amigos que sempre auxiliavam e professores dispostos a lhe tornar um sujeito melhor é uma experiência que espero que todos tenham a oportunidade de vivenciar.* Tornar-se multiletrada, para essa egressa, é uma competência necessária para a formação como professor de inglês. Desenvolver multiletramentos é, grosso modo, aprender as múltiplas linguagens dos contextos em que participamos (GEE, 2001, p. 720),

para que se tornem possíveis o engajamento, a participação e a transformação desse contexto de atuação.

Em relação à atuação profissional na área de Letras, os sete egressos participantes reportaram já ter atuado ou estar atuando na área como professores de inglês em cursos livres, na educação básica ou no ensino superior. Dois egressos disseram não estar trabalhando atualmente para se dedicarem exclusivamente aos estudos (ambos estão hoje no Curso de Doutorado nesta mesma instituição).

Na próxima seção, apresentamos e discutimos os resultados em relação à identificação das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos descritas pelos alunos e egressos participantes da pesquisa como a partir de suas experiências no CLI.

4.2 As práticas e os eventos de letramentos acadêmicos implementados

A descrição das práticas e dos eventos dos alunos e egressos variou de acordo com a participação e o engajamento concreto no CLI (perfil dos participantes). Entendemos que essas práticas, conforme já discutidas na seção 3.1 desta dissertação, não acontecem de maneira isolada, portanto, nossas considerações incluem o tempo de curso (anos ou egressos) dos participantes da pesquisa, conforme explicamos nas próximas subseções.

4.2.1 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no primeiro ano

A participação dos estudantes nas atividades propostas pelas disciplinas do CLI foi principalmente descrita e enfatizada pelos estudantes do primeiro e segundo ano do CLI, considerando a falta de familiaridade com o contexto acadêmico e com as possibilidades de engajamento e participação. No geral, os estudantes do primeiro ano dividem-se entre aqueles que já se engajaram em projetos e aqueles que nunca o fizeram. Alguns descrevem a falta de incentivo ou de demanda por produção textual escrita nas disciplinas do CLI, enquanto as habilidades de leitura e análise de textos são enfatizadas como sendo foco das disciplinas, conforme Exemplos 19, 20 e 21.

Exemplo 19

(#105NP) [as disciplinas do CLI ainda não estimulam a produção escrita], apesar que nos estimula mais a leitura e a interpretação, ainda falta uma abordagem que nos torne graduandos mais dissertativos e críticos para a produção de textos e afins.

Exemplo 20

(#106NP) No primeiro semestre não temos tanta oportunidade [de escrever], poderiam haver mais disciplinas apenas para isso [produção escrita].

Exemplo 21

(#108En) Sim, [escrevemos], principalmente na língua estrangeira, nas provas teóricas que temos que desenvolver a escrita e na sala de aula, a prática oral.

Nos Exemplos 19, 20 e 21, os três alunos indicam a rara exigência da prática de produção textual escrita nas disciplinas do primeiro ano do CLI. Isso parece ser causa de sua dificuldade em nomear os gêneros consumidos ou produzidos, nem a situacionalidade da produção escrita. O #108En fala timidamente sobre a produção textual escrita nas provas teóricas, na língua estrangeira, resumindo o objetivo da tarefa de escrever como sendo para o professor corrigir e para o aluno ser aprovado na disciplina.

Entretanto, outros alunos do primeiro ano já conseguem descrever, mesmo que timidamente, gêneros e situacionalidades da prática de produção textual escrita. Os Exemplos 22, 23 e 24 apresentam essa outra visão.

Exemplo 22

(#114Ext) Produções textuais: artigos, resumos, etc. Produções orais: apresentação em eventos. Me posiciono como autor quando produzo oral ou textual somente sobre o projeto. Ex: apresentações em congresso ou produção de artigo. [Escrevo] para eventos ou propósitos pessoais. Para quem teve vontade de conhecer mais sobre os projetos. Já publiquei em anais de eventos.

Exemplo 23

(#116Pq) Até agora, com o acompanhamento breve que tenho do projeto, existe um cronograma de produção de textos científicos, como resenhas, artigos, [para serem publicados em] revistas e anais.

Exemplo 24

(#118En) Iniciando como monitor no projeto *En*¹², produzo material didático e melhoro meu discurso oral ao coordenar as aulas do projeto *En* junto aos tutores. Como “trabalhos escritos”, tenho em mente pesquisas, artigos, publicações e tarefas de graduação.

¹² Utilizamos as mesmas simbologias de identificação dos participantes da pesquisa para substituir os nomes dos projetos (Ensino – En; Pesquisa – Pq; e Extensão – Ex).

Os três respondentes desses exemplos se posicionam como participantes recém-chegados de projetos do CLI, e com essa identificação, eles nomeiam possíveis gêneros a serem produzidos e suas situacionalidades. O respondente #114Ext especifica gêneros de natureza científica que ele considera produções textuais escrita como artigos e resumos e gêneros de produção oral como apresentação em eventos. Embora ele cite essas produções, tanto oral quanto escrita, ele não especifica quais gêneros foram publicados em anais de eventos que ele foi autor. Além disso, ele não afirma ter participado de eventos, entretanto, reconhece esta como uma prática recorrente do contexto acadêmico. O respondente #116Pq identifica também os gêneros de natureza científica que provavelmente são produzidos a fim de divulgar os resultados do projeto de pesquisa em que participa. Além disso, ele cita a existência de um cronograma de produção desses textos, sugerindo uma organização entre os membros desse projeto para que se realizem as produções textuais. O respondente #118En enfatiza a produção textual escrita na forma de material didático e a produção textual oral, ambas para que se coordenem as aulas do projeto de ensino.

Identificamos, portanto, que os alunos do primeiro ano conseguem expressar sua participação em três das quatro práticas de letramentos acadêmicos identificadas: 1) *atividades do CLI*; 2) *projetos* e 3) *eventos científicos*. Ao considerar os eventos de letramentos acadêmicos como as tarefas e as atividades de produção textual escrita (que modelam as práticas de letramentos acadêmicos) (BARTON, 1991, p. 7), essas práticas são reconhecidas e descritas, pelos estudantes, nesses eventos de letramentos acadêmicos: 1a) realização de provas teóricas; 1b) tarefas da graduação – possivelmente, com atividades escritas sem uma denominação definida; 2a) produção de resenhas e artigos acadêmicos para publicação em anais; 2b) produção de material didático; 2c) produção e consumo de publicações; 2d) produção e consumo de pesquisas; 3a) publicação em anais de eventos; e 3b) apresentações orais de trabalhos, conforme a Figura 8.



Figura 8¹³ – Representação das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos dos alunos do primeiro ano do CLI. Fonte: Elaboração nossa.

A Figura 8 ilustra a descrição das práticas de letramentos acadêmicos *participação em projetos*, *participação em eventos científicos* e *participação nas atividades das disciplinas do CLI* a partir dos eventos. O discurso dos alunos do primeiro ano não parece construir a relação entre essas três práticas, conforme as discussões do PPP evidenciam. Para os alunos do primeiro ano, as duas práticas *participação em projetos* e *participação em eventos científicos* e, conseqüentemente, os eventos de letramentos dessas práticas, parecem estar associadas, porque a *participação em eventos científicos* é constituída como interdependente da *participação em projetos* (#114Ext). A relação entre essas duas práticas com a outra – *participação nas atividades do CLI* – não é mencionada. Provavelmente, isso reflete a falta de clareza que as ementas das disciplinas apresentam sobre as práticas de produção textual escrita e suas diferentes situacionalidades dentro do contexto acadêmico. Conforme a análise das ementas das disciplinas do primeiro

¹³ As figuras elaboradas para esta seção são baseadas no discurso dos alunos sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos, por isso, não necessariamente, todos os exemplos utilizados para construção da figura sejam discutidos nos exemplos. Além disso, as denominações para os eventos são oferecidas pelos alunos, mas a interpretação para relacioná-las com as noções teóricas de nossa pesquisa é de nossa responsabilidade.

ano (ver Quadro 10), o discurso dos alunos parece estar relacionado à falta de referência explícita à prática de produção textual.

Embora eles mencionem os eventos de letramentos acadêmicos como *produção de resenhas e artigos acadêmicos* e de *material didático, apresentações orais em eventos e publicação em anais de eventos*, eles não explicam nem situam essas produções no contexto acadêmico – *onde, quando, como e para quem* (STREET; CASTANHEIRA, s/ano). As menções imprecisas dos eventos de letramentos acadêmicos de *provas teóricas, tarefas de graduação, pesquisas, publicações* parecem remeter ao contexto escolar, por serem mencionados por estudantes recém-saídos desse contexto. Frequentemente no contexto escolar os alunos são convidados a realizar provas, pesquisas, produção e análise textual. Isso sugere que esses alunos transferem as representações construídas no contexto escolar para o contexto acadêmico, e como estão no primeiro ano, elas ainda não foram (des)construídas.

Ao descrever a participação nas atividades do CLI a partir de *provas teóricas e tarefas da graduação*, o #108En e o #118En restringem a produção textual como uma atividade a ser realizada para a professora ler e cumprir com o protocolo da disciplina. As relações construídas entre os sujeitos desses eventos acadêmicos se restringem entre alunos-professor, onde os alunos “executam” e o professor “corrige”. Assim, na participação desses eventos de letramentos acadêmicos, os alunos se constroem como sujeitos passivos nos processos de ensinar e aprender.

Por serem participantes recém-chegados no contexto do CLI, esses alunos apresentam dificuldade em relacionar as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos com as atividades sociais que podem ser vivenciadas diariamente na universidade, como formulário de solicitação de matrícula, comprovante de matrícula, formulário para solicitação de carteira estudantil, etc. Com isso, percebemos que os alunos do primeiro ano estão se adaptando às práticas sociais do contexto acadêmico e ainda não conseguem relacionar a produção escrita com as situações vivenciadas no meio.

As menções de *produção de material didático* (#118En), *artigos, resenhas* (#116Pq), *apresentações orais* (#114Ext) ampliam as possibilidades de relações entre os sujeitos envolvidos nesses eventos de letramentos acadêmicos, embora os respondentes não as mencionem. Timidamente o #116Ext afirma escrever *para eventos ou propósitos pessoais. Para quem teve vontade de conhecer mais sobre os*

projetos, sugerindo o propósito (onde) e o público-alvo (quem) de suas produções. Entretanto, não deixa claro se esse discurso vem de uma experiência pessoal ou apenas da observação dos colegas do projeto em que participa. Esses três participantes parecem compreender o contexto acadêmico a partir de suas identidades profissionais como autores e professores em formação, de forma diferente dos outros do primeiro ano.

Evidencia-se no discurso dos sujeitos participantes da nossa pesquisa que estão inseridos em projetos um entendimento mais elaborado sobre o contexto acadêmico, em relação ao discurso dos que não estão, ao reconhecerem e identificarem, mesmo sem especificar, as situações em que atuam, também fora das disciplinas. Isso sugere que as vivências compartilhadas entre indivíduos dentro de grupos e comunidades tornam-se mais bem compreendidas do que um conjunto de práticas vivenciadas no universo individual (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2003, p. 20). Espera-se, então, que à medida que esses estudantes forem se engajando nas diferentes práticas, eles reconheçam, descrevam e expliquem mais claramente o *onde, quando, como e para quem* escrevem.

Na próxima subseção, descrevemos e discutimos as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos a partir dos discursos dos alunos do segundo ano do CLI.

4.2.2 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no segundo ano

Os alunos do segundo ano, em menor quantidade de participantes, também descrevem a sua participação e o seu engajamento nas atividades do CLI e, em geral, demonstram mais facilidade em reconhecer gêneros e situacionalidades relacionadas às práticas de produção textual escritas. Isso pode ser evidenciado também na análise das ementas das disciplinas, porque, a partir do segundo ano, as disciplinas do currículo do CLI já começam a nomear os gêneros e as atividades de produção textual exigidas. Percebe-se que os discursos dos alunos do segundo ano conversam com os discursos das ementas das disciplinas (conforme Quadro 11). Os Exemplos 25 e 26 ilustram esses discursos.

Exemplo 25

(#301Pq) Creio que seja importante que o profissional de línguas produza textos e obtenha uma boa capacidade de pesquisar, mas não necessariamente de publicar e/ou apresentar.

Exemplo 26

(#302NP) À expressão “trabalhos escritos” atribuo as provas, resenhas, análises de gêneros que fazemos em aula. Escrevo planos de aula para eu mesma me guiar e com uma certa frequência o meu responsável os lê.

No Exemplo 25, o estudante #301Pq reconhece a relevância da produção textual escrita e da pesquisa para a formação do profissional de línguas, entretanto, embora atuante de um projeto de pesquisa, restringe a perspectiva da produção textual apenas como uma tarefa para ser realizada a fim de aprender um conteúdo, considerando que afirma não ver necessidade de publicar ou apresentar suas produções. Já no Exemplo 26, #302NP atribui as práticas de produção textual escritas aos gêneros a serem produzidos em sala de aula, como tarefas a serem cumpridas para obter a aprovação na disciplina. Ao mesmo tempo, ele menciona o *plano de aula* como um gênero que, para ele, serve como instrumento de apoio para o desenvolvimento das aulas com a supervisão de um responsável. Embora de maneira breve e tímida, #302NP relata o pressuposto da PPL, descrevendo que ele desempenha uma determinada tarefa (produção do plano de aula para ministrar a aula), que é acompanhada por um membro mais experiente no CLI.

Ao descrever a *participação em projetos* (#301Pq) e *as atividades das disciplinas do CLI* (#302NP), os dois estudantes ainda delimitam os eventos de letramentos acadêmicos como tarefas isoladas. Ambos atribuem os eventos às atividades individuais, embora sejam reconhecidamente coletivos (*projeto de pesquisa e plano de aula*), sugerindo que a realização desses acontece apenas para “aprender um conteúdo”. Esses participantes da pesquisa recontextualizam o discurso sobre esses eventos de letramentos acadêmicos (coletivos) incorporando-os às suas próprias práticas (individuais) e representando-os de maneira diferente de acordo com seus posicionamentos (FAIRCLOUGH, 2010, p.226). Portanto, #301Pq e #302NP reconhecem as relações entre os sujeitos envolvidos nesses eventos de letramentos acadêmicos apenas como linear: aluno-professor ou aluno/autor/pesquisador-especialista, mas o enfoque está apenas no *que* é produzido e não *para quem, como, onde e quando*.

Outros estudantes do segundo ano, ao se situarem como membros de projetos, também descreveram as práticas de letramentos acadêmicos em que participam, conforme Exemplos 27, 28 e 29.

Exemplo 27

(#303Pq) Escrevo sobre trabalho docente em escolas públicas de ensino básico. Somente escrevo em aula e no projeto [...]. Escrevo para os leitores da mesma área que a minha para o desenvolvimento da minha pesquisa pessoal e para ser conhecida como algo a pensar, desenvolver de ajudar. Já publiquei apenas em anais de eventos.

Exemplo 28

(#307En) Atualmente, como monitor, não produzo textos acadêmicos, mas apenas relatórios formais. Penso que trabalhos escritos são textos dentro dos modelos de seu respectivo gênero e autênticos. Escrevo somente relatórios onde trabalho e em meus monitoramentos de aula, tal como dissertações em aula. Nunca publiquei nenhum texto.

Exemplo 29

(#308PqEn) Nunca publiquei nenhum texto. Acredito que com a participação nestes projetos, não estou desenvolvendo apenas a habilidade de escrever textos para trabalhos, mas também outros textos pertencentes às atividades diárias, por exemplo, e-mail para professoras, relatórios em geral, memorandos, ofícios, etc.

O participante #303Pq, no Exemplo 27, descreve o conteúdo temático do que frequentemente escreve ao participar de um projeto de pesquisa, além disso, menciona o possível público-alvo (quem) de suas publicações como os especialistas da mesma área de conhecimento com o objetivo de divulgar os resultados do desenvolvimento da pesquisa em eventos acadêmicos (onde). No Exemplo 28, #307En reconhece que produz *relatórios*, em projetos, e *dissertações*, em aula, entretanto, não os identifica nem os descreve como textos acadêmicos, apresentando dificuldade em perceber a relação entre a produção de *relatórios* e *dissertações* com a participação/atuação no contexto acadêmico.

No Exemplo 29, o participante #308PqEn apresenta os gêneros discursivos produzidos por ele ao participar de um projeto de pesquisa dentro do CLI. Embora não tenha publicado textos ainda, já consegue nomear diferentes gêneros que envolvem situações diárias do contexto acadêmico como *escrever e-mail para professores, produzir relatórios, memorandos e ofícios* como exigências burocráticas dos processos político-administrativos desse contexto. #308PqEn justifica a menção dessas práticas de produção textual escritas como pertencentes às atividades diárias de sua formação pela sua participação em projetos, conseqüentemente, à medida que essa estudante tem conseguido se engajar nas práticas acadêmicas, por meio de laboratórios e projetos, ela consegue se posicionar como sujeito

responsável e autônomo pela sua própria formação profissional (oração 85 do PPP/CLI). Diferentemente do participante #307En que também menciona a produção de relatórios, #308PqEn demonstra compreender a relevância de gêneros de cunho administrativo para sua formação enquanto professora e para a atuação no contexto acadêmico.

Os alunos do segundo ano nomearam e reconheceram as seguintes práticas de letramentos acadêmicos 1) *participação nas atividades das disciplinas*; 2) *participação em projetos*; e 3) *participação em eventos científicos*. Os eventos de letramentos acadêmicos descritos como constitutivos da prática *participação nas atividades das disciplinas* são produção de análise de gêneros, resenhas, provas, planos de aula e dissertações. A *participação em projeto* inclui práticas de produção textual como a produção de projeto de pesquisa, relatórios, ofícios, memorandos, e-mail para professoras. A *participação em eventos científicos* demanda a produção de textos para anais de eventos. A Figura 9 ilustra as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos identificadas pelos alunos do segundo ano do CLI.



Figura 9 – Representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do segundo ano do CLI. Fonte: Elaboração própria.

A Figura 9 apresenta a descrição das práticas de letramentos acadêmicos *participação em projetos*, *participação em eventos científicos* e *participação nas atividades das disciplinas* do CLI a partir dos eventos nomeados no discurso dos estudantes do segundo ano. Semelhantemente aos do primeiro ano, os estudantes do segundo ano não parecem evidenciar a inter-relação entre essas três práticas, conforme as discussões do PPP. Para esses alunos, os eventos de letramentos acadêmicos da *participação em projetos* e da *participação em eventos científicos* e, parecem estar associadas, porque a participação em eventos acadêmicos depende da participação em projetos (#303Pq). A relação entre essas duas práticas com a *participação nas atividades das disciplinas* do CLI – também não é mencionada.

Ao descrever os eventos de letramentos acadêmicos pertinentes à *participação nas atividades das disciplinas* do CLI, surgem denominações imprecisas, como *dissertações* (#307En) e *análise de gêneros* (#302NP). Entretanto, no discurso dos alunos do segundo ano, parece evidenciar-se um gradual avanço na exposição da complexidade constitutiva das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos em comparação aos discursos dos alunos do primeiro ano. Por exemplo, #302NP localiza o gênero discursivo plano de aula na sua prática social (ministrar aula) e ainda constrói sua identidade enquanto autora e professora em formação (precisa ser supervisionada), enquanto que #308PqEn menciona gêneros discursivos de caráter administrativo como constitutivos de suas atividades diárias.

Na prática *participação em projetos*, os gêneros discursivos mencionados por #307En (*relatórios*) e também por #308Pq (*e-mail, ofícios, memorandos*) sugerem que esses participantes conseguem expandir a visão sobre as relações sociais estabelecidas e os propósitos comunicativos dentro do contexto acadêmico. Ao apresentar o propósito comunicativo desses gêneros discursivos como burocráticos, o discurso desse participante evidencia as relações entre eles e sujeitos de outras esferas da universidade (reitoria, departamentos, coordenações). No discurso dos alunos do primeiro ano, eles até mencionam a participação em projetos, entretanto, apresentam apenas situações de produção escrita de cunho pedagógico ou científico. Percebemos, então, uma mudança discursiva, que pode ser pensada em termos de novos discursos, posicionando-se dentro deles, agindo, pensando, falando e se vendo nos termos desses novos discursos (FAIRCLOUGH, 2010, p. 228).

Apesar de perceber no discurso dos alunos do segundo ano, uma gradual aprendizagem e construção da identidade do ser professor protagonista de suas ações, muitos ainda não conseguem especificar a relevância das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos para sua formação como professor ou ainda quais as situacionalidades em que se produzem ou se consomem textos dentro do contexto universitário.

Na próxima subseção, apresentamos e discutimos as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos no discurso de alunos do terceiro ano do CLI.

4.2.3 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos do terceiro ano

Conforme nosso pressuposto, gradualmente, os estudantes do CLI vão se tornando mais conscientes e reflexivos sobre suas próprias práticas e sobre o contexto acadêmico. A partir dos alunos do terceiro ano, conseguimos identificar um ponto de mudança no reconhecimento e na explicação sobre as práticas e eventos de letramentos acadêmicos. Os Exemplos 30 e 31 ilustram o discurso dos estudantes desse período sobre essas práticas e eventos.

Exemplo 30

(#502NP) Nas disciplinas do curso [escrevemos] para professores e colegas. Pois é parte do currículo do curso, tendo objetivos específicos, principalmente em relação ao gênero acadêmico (resumos, resenhas, apresentação de trabalhos em sala de aula, artigos, etc).

Exemplo 31

(#503NP) [Escrevemos] produção literária, poesia. As atividades [do CLI] fazem uma estimulação (sic) do graduando para produzir textos como exposições, palestras.

Apesar de reconhecerem as situações em que se posicionam como autores, os participantes #502NP e #503NP parecem reconhecer somente a sala de aula (onde), representada pelo professor e pela turma, como o público-alvo (quem) de seus textos. Quem são os possíveis leitores de seus resumos publicados em anais de eventos, quais outros gêneros são produzidos e quem os consome não são explicitados pelos estudantes. Uma maneira de transpor a escrita como mero requerimento disciplinar seria retomar a escrita dos textos apresentados nas disciplinas com a finalidade de divulgá-los em forma de resenha, artigo ou resumo para evento. Nessas condições, a formação crítica, enfatizada no PPP, que

possibilitaria ao egresso “a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura” (oração 100/PPP), seria impulsionada. Talvez, já que nem todos os discentes procuram participar de projetos no CLI, as disciplinas poderiam subsidiar a discussão sobre as diferentes concepções de escrita, considerando a produção textual escrita no contexto acadêmico, como maneira de estar, atuar e se posicionar no contexto onde se encontra.

Nesse sentido, acredito que a prática de produção textual escrita precisa ser apropriada pelos membros do CLI, professores formadores e professores em formação, não apenas como *produto*, mas também como *processo* (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 10). Isso implicaria que a produção escrita se tornasse um elemento central na formação como professor de línguas a fim de não apenas melhorar suas habilidades e competências linguístico-discursivas, mas também para se constituir enquanto profissional nessa área. Um exemplo dessa mudança de perspectiva é o estudo de Tápías-Oliveira (2005) que propõe aos estudantes, durante uma disciplina em curso de Letras, a produção de um diário, com o objetivo de “realização de atividades metacognitivas, de gestão e reflexão sobre a própria ação, que levassem a um maior conhecimento de si mesmos” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 171). Dessa maneira, as práticas de produção textual escrita não funcionariam apenas como tarefas específicas para avaliação de uma disciplina, e sim, como elemento integrador no desenvolvimento dos letramentos para a formação como professor.

Outros estudantes do terceiro ano de graduação, ao participar de projetos, transpuseram a discussão sobre a prática de produção textual escrita enquanto tarefa da sala de aula, mesmo de maneira breve ou tímida, conforme o Exemplo 32.

Exemplo 32

(#510EnExt) Eu produzo resenhas, artigos, resumos. Apresento seminários e faço monitorias. Me posiciono como autora quando participo da produção dos textos. Eu escrevo diários na disciplina de estágio, para desenvolver meu pensamento reflexivo. Esses textos são lidos para os colegas e a professora, a fim de que sejam discutidos.

O Exemplo 32 evidencia a nomeação dos gêneros produzidos e a tentativa de explicar em que situação os produz. A participante #510EnExt especifica gêneros científicos como *resenhas*, *artigos* e *resumos*, mas não descreveu suas

situacionalidades de produção, porque, provavelmente, são associados à uma produção escrita circunscrita à sala de aula. Além disso, ela especifica que, para ser autora, é necessário participar da produção do texto, sugerindo que o processo de autoria, na área de Letras, pode ser diretamente relacionado à produção do produto (texto escrito) e não ao processo integral de pesquisar.

Ao nomear o gênero *diário* para a disciplina de estágio, essa estudante especifica que sua produção tem, no mínimo, dois objetivos: a) desenvolver o seu próprio pensamento reflexivo sobre a prática de estágio, provavelmente, reconstruindo as observações e as práticas a fim de avaliá-las (texto como processo) e b) divulgar as práticas e as ações realizadas no estágio para os colegas e professora, também como instrumento de discussão e reflexão coletiva (texto como processo). Nesse sentido, Melo (2012, p. 203) reflete sobre a importância do *diário* e/ou do *relatório da prática pedagógica* ao considerar que, ao utilizarem retomadas do discurso passado (escrever e discutir o que e como aconteceu), os graduandos – produtores desses textos – vivem com o outro para constantemente se (re)constituírem enquanto profissionais reflexivos.

Essas duas perspectivas na produção do *diário* têm também o propósito de melhorar a prática pedagógica e a própria escrita, em preparação para a produção do relatório final de estágio no ano seguinte. É possível notar, a partir dessa prática de produção escrita do *diário*, a concepção de produção escrita como *processo* e também como *produto*, possibilitando a expansão da visão de produção escrita como tarefa.

O Exemplo 33 também evidencia um pensamento elaborado sobre o envolvimento nas práticas de letramentos acadêmicos do CLI.

Exemplo 33

(#514PqEnExt) Como IC produzo: resumos, resumos expandidos, PPTs (apresentações de Power point e apresentação oral de trabalhos em eventos), pôster, relatórios (de bolsa, prestação de contas, de orientação, etc), cartas de pedido de auxílio (para participação em eventos). Entendo que trabalhos escritos são por exemplo os resumos. Só tive publicações de resumos em anais de eventos, e além das escritas que envolvem o IC, escrevo para minhas disciplinas, sejam trabalhos para entregar (resenhas por exemplo) ou apresentar para o professor e para turma.

O participante #514PqEnExt posiciona-se como estudante de iniciação científica e, por isso, nomeia e descreve a produção de diversos gêneros do contexto

acadêmico, tanto de natureza científica como de natureza administrativa. Dessa maneira, ele parece reconhecer o sistema complexo de gêneros relacionados ao contexto acadêmico, além da relevância e/ou necessidade de produzir os gêneros de cunho administrativo, por exemplo, *formulário para solicitação de auxílio em eventos* e *relatório de prestação de contas*. Entretanto, esse estudante não nomeou gêneros relacionados ao cunho pedagógico do profissional de Letras, o que talvez possa representar uma lacuna na relação entre os gêneros reconhecidamente científicos como *artigos*, *resumos*, e os gêneros pedagógicos, como *plano de aula*, *diário de classe*, ou *material didático*.

Ainda que consigamos enxergar possibilidades de entrelaçamentos entre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos nos discursos dos alunos do terceiro ano, denominações imprecisas de eventos de letramentos acadêmicos continuam a aparecer: *trabalhos de graduação* (#501PqEn), *apresentações de trabalhos* (#502NP), *exposições* (#503NP) e *análises* (#507NP) ou ainda denominações generalizadas *gêneros acadêmicos* (#502NP; #511Ext).

Ao identificar os gêneros que produzem nas disciplinas ou nos projetos, os alunos do terceiro ano do CLI se constituem enquanto professores em formação e autores de seus próprios textos. Entretanto, o público-alvo (quem) e o propósito (onde e como) de produção ainda são restritos: somente se escreve para o professor formador (da disciplina ou do projeto) e no contexto da sala de aula e do laboratório específico. Nesse sentido, os alunos, normalmente, não se constituem enquanto autores de seus próprios textos para o “além da universidade”, como professores de línguas, apenas para o momento em que é necessário realizar aquela produção como tarefa da graduação (MENEGASSI, 2008, p. 52). Uma possibilidade de se ampliar os horizontes sobre as práticas de produção escrita é criar oportunidades, dentro da comunidade CLI, que colaborem para a disseminação de reflexões, projetos e/ou práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos, sob a supervisão de professores formadores.

Em geral, podemos afirmar que os alunos do terceiro ano conseguem identificar e descrever as quatro práticas de letramentos acadêmicos: *participação nas atividades das disciplinas do CLI*; *participação em projetos*; *participação em eventos científicos*; e *atuação profissional*. A descrição da *atuação profissional*, que não era evidente no discurso dos alunos do primeiro e do segundo de graduação, aparece pelo reconhecimento dos eventos de letramentos *diários* e *monitorias*

(#510PqEn). Além disso, as disciplinas do CLI, a partir do terceiro ano, também direcionam seus discursos para essa prática: estágios supervisionados e oficinas de ensino e pesquisa em língua e literatura.

Embora a quantidade de eventos de letramentos acadêmicos mencionados seja maior no discurso desses alunos, ainda notamos falta de clareza e/ou de detalhamento na descrição desses eventos. Poucos alunos conseguem nomear eventos e explicar como acontecem ou como colaboram para a sua formação como professor. Diferentemente dos discursos dos alunos do primeiro e do segundo ano do CLI, os alunos do terceiro ano conseguem relacionar, mesmo que de maneira breve, os eventos de letramentos acadêmicos pertinentes à *participação nas atividades das disciplinas do CLI e participação em projetos* com aqueles pertinentes à *prática atuação profissional*, conforme a Figura 10.

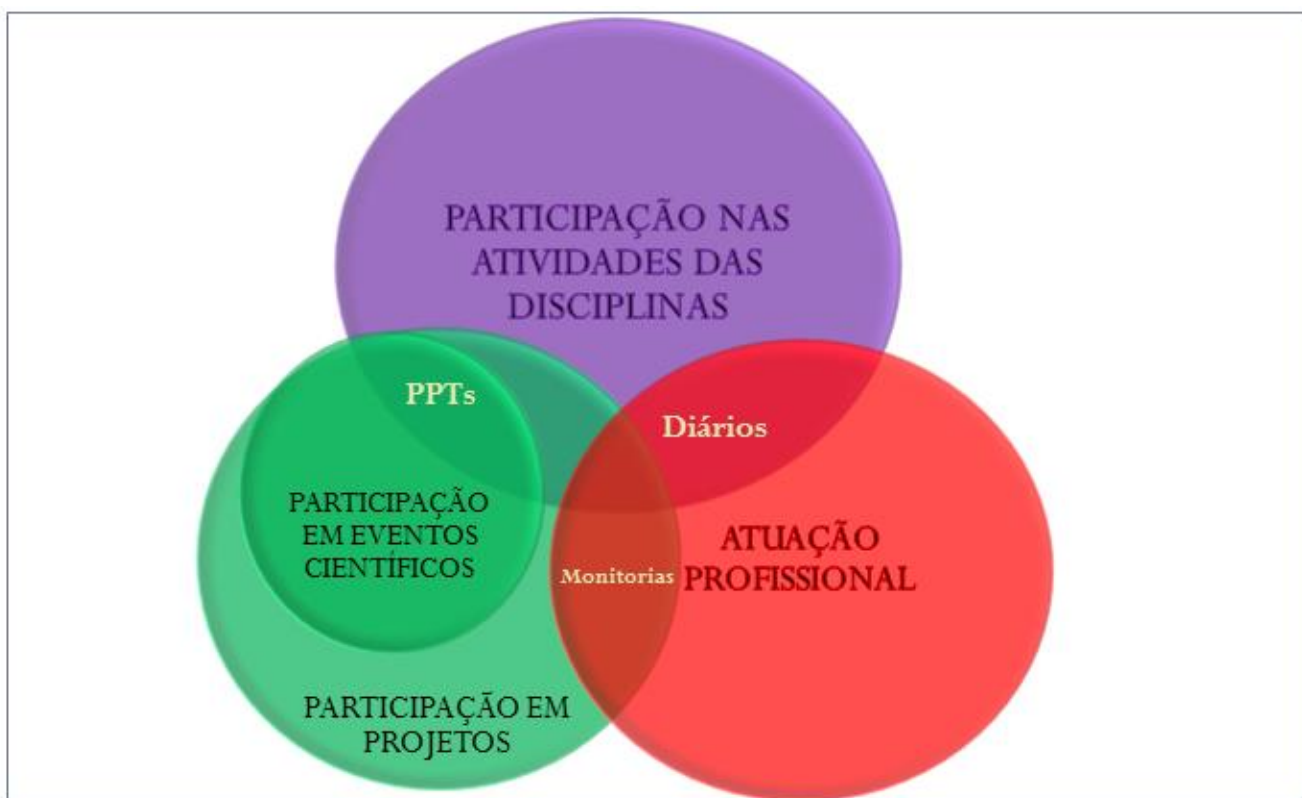


Figura 10 – Representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do terceiro ano. Fonte: Elaboração nossa.

Na Figura 10, podemos identificar um ponto de mudança de discursos entre os estudantes do primeiro ano e do segundo, em termos da identificação das práticas e eventos de letramentos acadêmicos. No discurso dos alunos do terceiro ano do CLI, é possível identificar os entrelaçamentos entre as práticas sob a menção do evento. Por exemplo, os eventos de letramentos acadêmicos *resumos, resumos*

expandidos e apresentação de slides/PPT, associados à participação nas atividades das disciplinas do CLI, são também associados à participação em projetos e à participação em eventos científicos. Novamente, a participação em eventos científicos parece ser interdependente da participação em projetos.

Um elemento novo no discurso dos estudantes do terceiro ano foi a associação da *participação nas atividades das disciplinas do CLI à participação em projetos*, por meio de oportunidades de leituras e, nos parece, de diálogos entre as reflexões/discussões realizadas nas disciplinas e nas atividades dos projetos. Ainda não parecem claras as possibilidades de eventos de letramentos acadêmicos, além da produção de diário, monitorias e material didático, associados à *atuação profissional*.

Na próxima subseção, discutimos as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do quarto ano do CLI.

4.2.4 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos no quarto ano

As experiências de produção escrita dos estudantes do último ano de graduação também parecem ser percebidas como resultado de seus engajamentos em projetos, conforme o Exemplo 34.

Exemplo 34

(#701PqEnExt) [como grupo de pesquisa], buscamos participar de eventos e publicar artigos acadêmicos em revistas, para que possamos expor a comunidade o nosso trabalho. A maior parte das minhas publicações são diretamente relacionadas aos projetos em que atuo, entretanto, há disciplinas do CLI em que preciso produzir resenhas, artigos, resumos expandidos com o objetivo de por em prática o conteúdo desenvolvido em aula. Dentre essas produções, há produções que são direcionadas ao ambiente de sala de aula como, por exemplo, a produção de material didático para o estágio, e há situações que as produções são direcionadas ao ato de pesquisar, analisar e investigar como, por exemplo, a produção de um artigo ou banner para disciplinas como semântica e pragmática e análise crítica do discurso.

O discurso de #701PqEnExt demonstra que a publicação de textos faz parte da rotina acadêmica do estudante, tanto como requerimento das disciplinas da licenciatura como para divulgação do trabalho produzido no laboratório de linguagem do qual participa. Ele identifica a maior parte dos textos escritos como produto dos projetos de pesquisa e extensão dos quais é membro. Ao nomear alguns gêneros

discursivos do contexto acadêmico como *artigos*, *resumos expandidos*, *banner* e *material didático* e ao explicar o objetivo com que os escreve, o estudante demonstra “ter conhecimento da concepção social da linguagem” (oração 89 PPP/CLI). Esse participante também parece relacionar a *participação nas disciplinas* do CLI e a *participação em projetos* com a *atuação profissional* e a *participação em eventos científicos*, como subjacentes à *participação em projetos*. Entretanto, a relação entre os eventos de letramentos acadêmicos das disciplinas e da participação em projetos não é evidenciada.

Entretanto, exemplificar o ato de pesquisar, analisar e investigar por meio de certos gêneros como *artigo* e *banner* pode sugerir a desvinculação desses processos de outros gêneros mencionados anteriormente, como o *material didático* para a prática de estágio, que, em igual medida, demanda pesquisa, análise, reflexão e reformulação constante. O discurso do participante #701PqEnExt talvez possa apresentar uma dissociação entre o ato de produzir textos reconhecidamente científicos como *artigo* e *banner* e o ato de produzir textos de cunho pedagógico, mas que também dependem de uma base científica, como o *material didático*.

Os Exemplos 35 e 36 evidenciam uma possibilidade de entrelaçamento entre a prática de *participação em projetos* e a prática de *participação nas atividades das disciplinas* – perspectiva não identificada nos discursos anteriores.

Exemplo 35

(#702PqEnExt) Por meio da participação em projeto de iniciação científica, por exemplo, desenvolvi a autonomia de buscar material para leitura, o que se estendeu para as disciplinas também, pois passei a tentar ler outros materiais além dos sugeridos pelos professores, sempre que tenho tempo. [...] Ao participar do projeto de extensão, a cada dia desenvolvo mais a criticidade. Percebo isso ao comparar minha prática docente antes da graduação em Letras, quando era bastante dependente do livro didático ou de planos de aula prontos e agora já consigo buscar textos autênticos e propor algumas questões que vão além da interpretação superficial do texto.

Exemplo 36

(#703PqEnExt) Para desenvolver autonomia e criticidade o aluno do CLI precisa fazer a conexão entre as disciplinas do curso, os projetos que participa e os grupos de estudo.

À medida que #702PqEnExt descreve a busca por leituras como um elo entre a *participação em projetos* e a *participação nas atividades das disciplinas*, é possível ver a conexão mencionada por #703PqEnExt. Possivelmente, as

oportunidades de discussão e reflexão proporcionadas pela participação em projetos para esse estudante oferecem subsídios para seu desempenho nas disciplinas do CLI. Outra relação que pode ser identificada no discurso de #702PqEnExt se estabelece entre as práticas de letramentos acadêmicos de *participação em projetos* e de *atuação profissional*, por meio da avaliação desse estudante da sua melhora na prática pedagógica após a sua inserção em projetos.

Além disso, esse mesmo estudante também nomeia os eventos de letramentos acadêmicos que constituem as práticas *participação em projetos* e de *atuação profissional*, conforme o Exemplo 37.

Exemplo 37

(#702PqEnExt) Textos escritos: resumos e resumos expandidos para evento, pôsteres, apresentações de slides, relatório de bolsa, material didático (En), currículo Lattes, resenha, revisão de literatura, solicitação de matrícula, solicitação de auxílio financeiro para viagem à evento. Textos orais: debate, apresentação oral, seminário, teatro.

O Exemplo 37 apresenta o discurso do estudante do quarto ano que denomina os eventos de letramentos acadêmicos que ele consegue observar e diz participar na sua prática letrada. Esse participante também descreve os eventos sugerindo o propósito (*onde*) de sua produção textual, por exemplo, *resumos e resumos expandidos para evento* (*onde*). Além disso, podemos situar as diferentes dimensões de letramentos presentes no discurso desse aluno a partir das diferentes naturezas (Campo) dos textos nomeados: *material didático* (dimensão pedagógica) e *relatórios* (dimensão institucional).

Os Exemplos 35, 36 e 37 também sugerem que a universidade oferece oportunidades para a produção textual tanto por meio das *disciplinas cursadas no CLI* como da *participação em projetos*, conforme previsto no PPP:

A proposta do currículo de Inglês se baseia nos seguintes elementos, a serem trabalhados a partir dos semestres iniciais do curso:

- a. participação do graduando em projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- b. produção de textos na língua-alvo, para disseminação e publicação do conhecimento na forma de trabalhos orais e escritos pertinentes aos núcleos de pesquisa norteadores do curso naquele período (dentro da linha de pesquisa definida pelo professor orientador).

Entretanto, a *disseminação e publicação de conhecimentos na forma de trabalhos orais e escritos*, conforme proposto pelo PPP, não é evidenciada com clareza no discurso desses participantes quando se trata da *participação nas*

atividades das disciplinas do CLI, por exemplo. Apenas os trabalhos orais e escritos produzidos dentro de projetos, parecem ser disseminados e publicados.

O discurso dos alunos do quarto ano se refere às quatro práticas de letramentos acadêmicos: *participação nas atividades das disciplinas do CLI*; *participação em projetos*; *participação em eventos científicos*; e *atuação profissional*, conforme a Figura 11. Os entrelaçamentos entre essas práticas parecem ser mais evidentes nos discursos desses estudantes de modo a estabelecer a relação entre a *participação em projetos* e a *participação nas atividades das disciplinas* (#702PqEnExt e #703PqEnExt) – relação menos evidente no discurso de alunos do primeiro, segundo e terceiro anos. Como é proposto pelo próprio PPP, que rege a comunidade CLI, é previsto que a *participação em projetos* esteja relacionada às outras práticas de letramentos, entretanto, apenas no discurso dos alunos do quarto ano é que essa relação se estabelece claramente.

A Figura 11 ilustra as representações das práticas e dos letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do quarto ano do CLI.



Figura 11 – Representações de práticas e eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos do quarto ano do CLI. Fonte: Elaboração nossa.

Na Figura 11, podemos identificar um discurso mais elaborado sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos em comparação ao discurso dos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano. No discurso dos alunos do quarto ano do CLI, é possível identificar mais claramente os entrelaçamentos entre as práticas. Por exemplo, os eventos de letramentos acadêmicos da *participação nas atividades das disciplinas do CLI*, tais como *resumos*, *resumos expandidos* e *apresentação de slides/PPT*, são também associados à *participação em projetos* e à *participação em eventos científicos*. Novamente, a *participação em eventos científicos* aparece interdependente da prática *participação em projetos*.

Como apenas três estudantes do último ano de graduação no CLI participaram de nossa pesquisa, no discurso desses, não parecem claras outras possibilidades de eventos de letramentos acadêmicos, além da *produção de material didático*, associados à *atuação profissional*. Se comparados com os eventos de letramentos acadêmicos mencionados pelos estudantes do terceiro ano, associados à *atuação profissional*, percebemos que os estudantes do quarto ano parecem mais preocupados com os eventos de letramentos acadêmicos de caráter mais científico do que pedagógico. Os estudantes do terceiro ano mencionam os gêneros *diário* e *monitoria*, além do *material didático*, como constitutivos da *atuação profissional*, enquanto esses do quarto ano apenas associam o *material didático* à essa prática.

Na próxima subseção, apresentamos e discutimos as práticas e eventos de letramentos acadêmicos no discurso dos egressos do CLI.

4.2.5 Práticas e eventos de letramentos acadêmicos dos egressos

Entre os participantes egressos da nossa pesquisa, do total de sete, apenas um não é ou foi estudante de pós-graduação. Exceto esse egresso, os demais descreveram os eventos de letramentos acadêmicos em que participam como estudantes de pós-graduação, professores de línguas em cursos livres e/ou escolas regulares e também egressos do CLI.

Todos os egressos avaliaram, de forma positiva, as práticas vivenciadas nesse contexto, especialmente, a *participação em projetos*, conforme Exemplos 38, 39 e 40.

Exemplo 38

(#903PqEnExtSPgAPr) As disciplinas deram a base para o início da produção textual e muitas até estimularam, de certo modo. Mas, em geral, o que estimulou a produção de textos orais e/ou escritos durante a minha formação foi a participação nos projetos de pesquisa e extensão (laboratórios) e a participação ativa em eventos e organização de eventos.

Exemplo 39

(#905PqEnExtSPgAPr) Acredito que as disciplinas na grade curricular do curso de letras estimularam sim a produção de textos orais e escritos. Ainda assim, considero a participação em projetos de pesquisa e extensão atividades de extraordinária importância na formação profissional do professor de língua inglesa. Creio que uma formação onde não tenha havido participação em tais atividades seja limitada.

Exemplo 40

(#907PqEnExtSPgAPr) Na medida em que eu participava das atividades de produção textual desenvolvidas nas disciplinas do CLI, posicionava-me um pouco mais adequadamente como “professora de inglês”. Entretanto, devo admitir, participei dessas atividades (de produção textual escrita), de forma muito mais intensa, nos projetos extracurriculares dos quais participei.

Os Exemplos 38, 39 e 40 indicam que esses egressos, após experiências profissionais, conseguem desenvolver uma avaliação da *participação em projetos* como sendo essencial para sua formação como profissional de Letras. Essa avaliação positiva justifica-se na medida em que eles descrevem os eventos de letramentos acadêmicos que constituem a *participação em projetos* e os entrelaçamentos desses eventos com as demais práticas. No discurso do egresso #907PqEnExtSPgAPr também podemos constatar a constituição da identidade de professor de inglês por meio da inserção e da participação gradual nas atividades dessas práticas. Para Holland *et al* (1998, p. 63), as experiências vividas e os recursos utilizados nessas experiências têm a capacidade de efetuar mudanças de natureza perceptual, cognitiva, afetiva e prática na constituição das identidades dos sujeitos envolvidos nessas atividades. Entendemos, portanto, que os eventos de letramentos acadêmicos, evidenciados nos Exemplos 41 e 42, que constituem a prática de *participação em projetos*, são exemplos de experiências que colaboram para essa construção da identidade de professor de inglês.

Exemplo 41

(#904PqEnExtSPgAPr) Considerando os projetos que participei/participo produzo material didático, planos de aula, resumos, comunicações orais (os últimos 2, pensando na publicação

de atividades desses projetos).

Exemplo 42

(#905PqEnExtSPgAPr) Como aluno de graduação, ao participar de projetos de pesquisa, produzi textos relativos às atividades referentes a tais projetos. Assim, me dediquei à escrita de trabalhos acadêmicos, tais como trabalho final e graduação, resumos e artigos relacionados à pesquisa à qual me dediquei (trabalhos escritos).

Os Exemplos 41 e 42 mencionam eventos de letramentos acadêmicos que constituem a prática *participação em projetos*, tais como *produção de material didático, planos de aula, resumos, comunicações orais, artigos*. O #904PqEnExtSPgAPr apresenta o *material didático* e o *plano de aula*, que, possivelmente, eram/são produzidos a partir da participação em projetos de ensino e/ou de extensão – o que pode estar associado, embora não evidenciado claramente no discurso, com a *atuação profissional*. Os outros gêneros mencionados por esse mesmo participante, *resumos e comunicações orais*, são especificados como gêneros produzidos *pensando na publicação das atividades desses projetos* (como). Possivelmente esses dois gêneros sejam produzidos a fim de divulgar os resultados encontrados e/ou as práticas pedagógicas vivenciadas na participação nesses projetos por meio da *participação em eventos*.

Outro evento de letramentos acadêmicos, mencionado nos Exemplos 41 e 42, está associado também à prática de letramentos acadêmicos relativas à *participação nas atividades das disciplinas* do CLI, como a elaboração do TFG (#905PqEnExtSPgAPr). Esse entrelaçamento das duas práticas, evidenciado no discurso de #905PqEnExtSPgAPr, *participação em projetos* e *participação nas atividades das disciplinas*, dialoga com as previsões das ementas das disciplinas do terceiro e quarto anos do CLI. Essas ementas propõem que os estudantes se engajem em projetos de pesquisa (laboratórios) a fim de produzir/elaborar um anteprojeto – como início da elaboração do trabalho final de graduação (ver Quadros 12 e 13).

Conforme indicado na discussão da análise do PPP, o professor formador assume um papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2006) ao propor atividades e práticas que possibilitem ao aluno participar de práticas de produção textual escrita, situadas em diversas instituições. Essa perspectiva parece se evidenciar no Exemplo 43, quando #906PqEnExtSPgAPr relata eventos de letramentos

acadêmicos vivenciados a partir de atividades propostas pelos professores formadores durante o CLI.

Exemplo 43

(#906PqEnExtSPgAPr) Na graduação, escrevíamos principalmente para a avaliação do professor, com exceção de uma disciplina, na qual produzimos cartas ao leitor respondendo à artigos de jornal e revistas que havíamos lido. Também, em outra disciplina, construímos pôsteres para a apreciação da turma e, após, utilizamos a análise realizada na disciplina para apresentar o nosso trabalho em uma semana acadêmica das Letras.

No Exemplo 43, é possível identificar duas atividades propostas por professores formadores do CLI para mobilizar as habilidades e competências linguístico-discursivas da prática de produção textual escrita: *produção de cartas ao leitor* e *produção de pôster acadêmico*. A *produção de cartas ao leitor* não se deu apenas como uma tarefa a ser realizada para a apreciação e avaliação do professor, e sim como resposta aos textos jornalísticos consumidos em sala de aula. Com isso, esse professor formador oportunizou aos alunos a interação – via modalidade escrita – com um público-alvo específico. A *produção de pôster acadêmico* teve como propósito, a princípio, a apresentação da análise textual realizada como temática da disciplina. Mas, além disso, esse pôster, por ser visto como um gênero acadêmico multimodal com o propósito de apresentar resultados de uma pesquisa de maneira dinâmica e científica (MORAES, 2007), possibilitou que essa egressa participasse como apresentadora de um evento científico. Ambas as práticas de produção textual escrita propostas parecem subjazer à perspectiva de texto como *processo* e como *produto*, porque os textos produzidos não se limitaram a “tarefas de graduação”, mas possibilitaram a participação desse estudante em situações específicas de uso da linguagem: com público-alvo e propósitos comunicativos definidos.

Em geral, os sete participantes egressos descreveram as quatro práticas de letramentos acadêmicos – *participação nas atividades das disciplinas do CLI*; *participação em projetos*; *participação em eventos científicos*; e *atuação profissional*, conforme o Exemplo 44 e a Figura 12.

Exemplo 44

(#907PqEnExtSPgAPr) Durante a graduação, tentei me posicionar como autora (buscando apropriar-me de princípios e conceitos formulados por outros autores da área, articulando tais ideias entre si, elaborando-as ou questionando-as, de modo a constituir algo “novo”) em muitas situações de produção textual (como, por

exemplo, nas discussões em sala de aula, em resumos e resenhas para uma disciplina, em resumos, comunicações e pôsteres para eventos, ou ainda no artigo científico/TFG). [...] Os conhecimentos produzidos/construídos por meio do envolvimento nessas atividades subsidiaram/facilitaram meu engajamento na produção de, por exemplo, planos de trabalho, planos de aula e materiais didáticos, necessários a atuação docente.

O Exemplo 44 apresenta, sintetizada e integralmente, eventos de letramentos acadêmicos das quatro práticas de letramentos acadêmicos e seus possíveis entrelaçamentos. A participante #907PqEnExtSPgAPr nomeia eventos em que buscou se posicionar como autora no CLI: *discussões em sala de aula, em resumos e resenhas para uma disciplina, em resumos, comunicações e pôsteres para eventos, ou ainda no artigo científico/TFG*. A partir dessas nomeações, ela representa três práticas de letramentos acadêmicos *participação nas atividades das disciplinas do CLI (discussões em sala de aula, em resumos e resenhas para uma disciplina); participação em projetos (artigo científico/TFG); e participação em eventos científicos (resumos, comunicações e pôsteres para eventos)*. Além disso, ela relaciona ainda a vivência dessas três práticas como subsídio facilitador para o engajamento na prática *atuação profissional a partir dos eventos de letramentos acadêmicos produção de planos de trabalho, planos de aula e material didático*.

A Figura 12 ilustra as representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos do CLI no discurso dos egressos.



Figura 12 – Representações e práticas de letramentos acadêmicos no discurso dos egressos do CLI. Fonte: Elaboração nossa.

A Figura 12 ilustra as representações das práticas a partir das denominações dos eventos de letramentos acadêmicos e as inter-relações entre eles. De maneira geral, o discurso dos egressos, embora apenas sete, constituem a identidade desses sujeitos como participantes centrais da comunidade de prática CLI pelas ocorrências de eventos e de práticas que se entrelaçam. As práticas de letramentos acadêmicos *participação das atividades nas disciplinas do CLI*; *participação em projetos* e *participação em eventos científicos* parecem ser elementos centrais da constituição da prática *atuação profissional*. As experiências vivenciadas ainda no contexto acadêmico, em cursos de pós-graduação ou em atuação profissional como professor substituto no CLI ou como secretária executiva na reitoria dessa universidade, por exemplo, parecem ter possibilitado elaborações consistentes no discurso dos egressos sobre as práticas do CLI.

Analisamos, por meio de questionário, a relação entre as práticas de produção textual desenvolvidas durante a formação do profissional de Letras e o perfil desejado do egresso do CLI de uma universidade pública do sul do Brasil. Especificamente, abordamos a questão sobre as condições de produção, distribuição e consumo de textos na sociedade (MOTTA-ROTH, 2008, p. 243). Estritamente no contexto acadêmico, entre os discentes e egressos desse CLI,

podemos perceber que as condições de produção de textos propostas pelo PPP corroboram, em grande parte, com o discurso apresentado pelos estudantes. Até em estágios iniciais do CLI, os estudantes conseguiram de alguma maneira, mais ou menos metaconscientes, nomear, reconhecer e explicar as práticas sociais que medeiam às interações de modo escrito no meio acadêmico.

Conseguimos perceber também que, gradualmente, a maioria dos discentes sente necessidade de ir além das disciplinas do CLI, conforme o próprio PPP propõe. De maneira geral, os alunos reconhecem o contexto acadêmico como um grande sistema de gêneros, organizado por diferentes subsistemas e conjuntos de gêneros, com propósitos comunicativos e público-alvo definidos. Além disso, o papel dos professores formadores como agentes de letramento parece essencial para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos para a formação do profissional de línguas do CLI.

Dessa maneira, o próprio CLI desempenha um papel importante para a formação de profissionais conscientes, críticos e aptos a desempenharem suas atividades como profissionais de línguas, incentivando também a aprendizagem continuada nos diferentes contextos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, tentamos explicar as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos no CLI a partir de dois enfoques: o discurso previsto no PPP e as práticas implementadas, conforme relato de estudantes e egressos do CLI. Nosso objetivo, com esses dois enfoques, foi discutir as relações entre os discursos acerca do que é previsto e o que é vivido, em relação aos letramentos acadêmicos, especificamente a prática de produção textual escrita e como o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos torna-se importante para a formação de alunos e egressos como professores de língua inglesa.

Em um primeiro momento analisamos o PPP, especificamente a seção PDE, em busca das representações das práticas de letramentos acadêmicos por meio da identificação das habilidades e competências esperados do egresso. Posteriormente, buscamos também as representações das práticas na seção Currículo do PPP. Sentimos a necessidade de não apenas analisar a seção PDE, mas também o Currículo, as ementas das disciplinas, para que pudéssemos verificar, no programa, como a prática de produção textual escrita constituía as disciplinas do CLI.

Após a análise do PPP, elaboramos um questionário a ser respondido pelos alunos e egressos do CLI. Selecionamos, assim, excertos do PPP que estivessem associados explicitamente ao envolvimento dos estudantes do CLI em práticas sociais de letramento que permitissem a promoção de suas capacidades (KLEIMAN, 2006, p. 7) enquanto membro do contexto CLI. Interessou-nos na aplicação dos questionários, entender como os graduandos e egressos explicavam a constituição das práticas de letramentos acadêmicos constituídas nos eventos de letramentos acadêmicos, assim como a relevância desses para a constituição identitária enquanto professor de línguas.

Por ser um questionário dissertativo, com respostas abertas, a tabulação e organização dos dados obtidos pareceu difícil, ainda mais considerando a variabilidade de interpretações para as perguntas do questionário, de acordo com a experiência de cada aluno ou egresso. Essa amplitude nas possibilidades de respostas foi uma limitação de nosso estudo, na elaboração do questionário, porque tivemos que realizar escolhas em relação à análise dos discursos dos alunos e

egressos. Embora muito amplo em termos de interpretação dos alunos e egressos, as perguntas que pediam sobre as situações em que os participantes da pesquisa produziam textos estavam muito delimitadas, em termos de lexemas, porque favoreceu com que os sujeitos utilizassem os mesmos Processos das perguntas para elaborar suas respostas (*Em que situações você escreve? Eu escrevo trabalhos para as disciplinas.*). Além disso, por ter sido um questionário longo, a maioria dos respondentes não respondeu todas as perguntas integralmente. Por exemplo, *Em que situações você escreve? Para quem? Com que propósito? Eu escrevo artigos, resumos e resenhas.*

Além da elaboração dos questionários, a pouca aderência de participação em nossa pesquisa por parte dos participantes, principalmente do terceiro e quarto ano do CLI e egressos, dificultou a nossa identificação, interpretação e explicação mais detalhada sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos que constituem a comunidade de prática CLI. Tivemos dificuldade de contato com os alunos do último ano, porque as disciplinas eram o nosso meio de contato, e no último ano, são poucas as disciplinas obrigatórias, o que favoreceu com que encontrássemos poucos alunos dessa etapa do CLI. A dificuldade com os egressos se deu pela informalidade do contato por e-mail. Muitos egressos responderam afirmativamente o primeiro contato com o convite para participação na pesquisa, entretanto, após receberem o questionário, a maioria deles não respondeu.

Em termos de análise e discussão, a perspectiva da ACG, a partir da combinação das teorias da ACD, Sociorretórica e GSF, possibilitou que observássemos os letramentos acadêmicos no discurso (práticas), nos gêneros (eventos) e na linguagem (avaliação, entrelaçamentos e diálogos entre práticas e eventos). A ACD, como uma abordagem teórico-metodológica crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 1995; 2003) em relação aos estudos de letramentos, especificamente acadêmicos, permite a ênfase “no fato de que há uma relação inextricável entre língua e prática social. Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada” (RIOS, 2010, p. 170).

Assim, analisar o discurso documental no PPP e o discurso da prática dos estudantes e egressos, a partir da ACD, possibilitou diálogos e inter-relações entre os discursos.

A análise documental do PPP teve dois enfoques: o discurso sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos na seção PDE e na seção

Currículo. Reconhecemos, em ambas, três práticas de letramentos acadêmicos previstas para os estudantes do CLI: *participação em projetos*; *produção e consumo de textos*; e *atuação profissional*. Esse reconhecimento semelhante indica um discurso coeso sobre os letramentos acadêmicos entre as seções do PPP, embora tenhamos analisado apenas essas duas. Apesar de termos reconhecido as mesmas práticas, em ambas as seções, os entrelaçamentos entre elas foram evidenciados e interpretados de maneiras distintas. As representações das práticas *participação em projetos*; *produção e consumo de textos*; e *atuação profissional* foram identificadas a partir da identificação das habilidades e competências do egresso, por meio do levantamento dos elementos do Sistema de Transitividade, no discurso da seção PDE. Identificamos os Processos, Participantes e Circunstância de todas as orações da seção PDE, mas, em termos de análise, focalizamos nosso olhar naquelas em que o egresso participava. Encontramos um maior número de ocorrências nas orações materiais, relacionais e mentais e associamos os significados ideacionais/representacionais às práticas de letramentos acadêmicos. Reconhecemos que todos os tipos de Processos evidenciavam as três práticas, entretanto, a fim de melhor apresentar nossos dados, associamos, essas orações com maior número de ocorrências no corpus, a partir de maior ou menor ênfase, às práticas.

As orações materiais foram associadas à prática de letramentos acadêmicos *atuação profissional*, por considerarmos que os Processos de transformação e criação de habilidades e competências estariam mais associadas à constituição do participante do CLI como profissional de Letras. As orações relacionais, à prática *produção e consumo de textos*, porque os Atributos e/ou Identificadores das orações relacionais atribuíam ou identificavam habilidades ou competências associadas aos processos de leitura e escrita dos estudantes do CLI. E as orações mentais, à prática de *participação em projetos*, porque apresentavam possibilidades, por meio dos Processos, ou dos Fenômenos, de situações, espaços, oportunidades de reflexão, reavaliação e pensamento crítico da própria prática discursiva e/ou pedagógica. Fizemos essa associação das orações mentais por considerarmos que os projetos de pesquisa, ensino e extensão do CLI são espaços em que os estudantes podem se engajar a fim de vivenciar, de maneira mais intensa, as dimensões da formação do profissional em Letras: pedagógica, discursiva, institucional e relacional (FISCHER, 2008).

Foi possível evidenciar também que as três práticas de letramentos acadêmicos dialogam entre si, de maneira a parecer que uma constitui e é constituída pela outra. Essas características dialogada e constitutiva dessas práticas no discurso da seção PDE foi o diferencial encontrado ao analisar o discurso das ementas das disciplinas do CLI.

Ao buscar por “elementos textuais ricos em significação” (BARTON, 2002), como *escrita, gênero, produção, texto, análise*, nas ementas das disciplinas, reconhecemos que apenas 17 das 42 disciplinas obrigatórias do CLI previam práticas de produção textual escrita. Além disso, das 17 que apresentaram alguma menção à produção escrita, poucas evidenciavam as situações concretas da interação escrita – gêneros, propósitos, público-alvo, esferas, etc.

Nessa análise reconhecemos as três práticas de letramentos acadêmicos já reconhecidas na seção PDE, entretanto, a prática de *produção e consumo de textos*, nessas ementas analisadas, pareceu assumir um papel central em relação às outras duas práticas – *participação em projetos* e *atuação profissional*. Isso significa que o entrelaçamento das práticas só acontece entre *produção e consumo de textos* com *participação em projetos* e *produção e consumo de textos* com *atuação profissional*. Não pareceu clara a inter-relação entre a prática de *participação em projetos* com a prática *atuação profissional*, embora eu, como participante egressa desse CLI, saiba que a participação em projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão é a primeira oportunidade oferecida ao estudante em formação para atuar como professor de inglês, pela atuação em cursos de línguas abertos à comunidade, por exemplo. Essa falta de clareza desse entrelaçamento nas ementas das disciplinas possibilita que evidenciemos também a ausência da explicação sobre essa inter-relação no discurso dos participantes de nossa pesquisa.

Na análise do discurso dos alunos e egressos, partimos do pressuposto que o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos se daria pela PPL. Assim, à medida que os alunos se engajassem e participassem das diferentes atividades oferecidas pelo CLI (disciplinas, projetos, eventos científicos, etc), mais metaconscientemente eles se constituiriam como sujeitos protagonistas desse contexto.

No geral, reconhecemos quatro práticas de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos e dos egressos do CLI: *participação nas atividades propostas pelas disciplinas do CLI; participação em projetos; participação em eventos científicos; atuação profissional*. Essas quatro práticas podem ser relacionadas com

as três práticas de letramentos acadêmicos identificadas no discurso do PPP. As práticas *participação nas atividades propostas pelas disciplinas do CLI* e *participação em eventos científicos* podem ser associadas à *prática produção e consumo de textos* do discurso do PPP, porque envolvem as tarefas e as atividades que serão realizadas no CLI a partir dos processos de leitura e de escrita. As práticas *participação em projetos* e *atuação profissional* já apareceram no discurso do PPP.

O reconhecimento dessas práticas de letramentos acadêmicos no discurso dos alunos e egressos se deu pela tentativa de descrição dos eventos de letramentos acadêmicos em que eles participam. No geral, os alunos conseguiram descrever os eventos de letramentos acadêmicos por meio dos gêneros (mais ou menos situados) que consomem ou produzem no contexto do CLI. O entrelaçamento entre a *participação em projetos* e a *participação em eventos científicos* ficou claro desde o discurso dos alunos do primeiro ano, porque eles reconheceram que para participar de eventos científicos, era necessário estar inserido em projetos. Esse entrelaçamento constitutivo e interdependente sugere que as produções textuais orais e/ou escritas desenvolvidas nas disciplinas, por exemplo, não são relevantes para serem divulgadas em eventos científicos, como sugere o PPP do CLI.

Os entrelaçamentos entre a *atuação profissional* e a *participação em projetos*, assim como da *participação nas atividades propostas pelas disciplinas* do CLI e da *participação em projetos*, só foram evidenciados a partir dos discursos dos alunos do terceiro ano do CLI. Isso pode indicar que, nas disciplinas do primeiro e do segundo anos do CLI, não fica clara a relevância/importância de se engajar em projetos extracurriculares. Além disso, os estudantes não parecem elaborar um discurso com clareza sobre a relação entre as atividades vivenciadas nas disciplinas e nos projetos com a *atuação profissional*. Essa relação aparece mais evidente no discurso dos egressos.

Percebeu-se também que à medida que os estudantes estavam há mais tempo participando das atividades propostas pelo CLI, mais eventos de letramentos acadêmicos eram mencionados e melhor descritos em termos de situacionalidade – onde, quem, como e para quem (STREET; CASTANHEIRA, s/ano). Evidenciou-se também a importância do papel do professor formador como mediador do conhecimento e promotor de diferentes práticas de produção textual escrita durante

as disciplinas e projetos a fim de compreender os textos como *processos* e *produtos* constitutivos (HALLIDAY; HASAN, 1985) dessas atividades.

Além das dificuldades já citadas com o percurso metodológico de desenvolvimento, aplicação e tabulação dos questionários, as muitas possibilidades de interpretação, enfoques e discussões sobre as experiências relatadas pelos estudantes e egressos nos questionários nos fez, talvez, apresenta-las e discuti-las de maneira extensiva. Se tivéssemos mais tempo para a realização da pesquisa, poderíamos ter organizado melhor nossa discussão e nossa apresentação dos dados dos questionários.

Nosso estudo parece ter sido relevante, portanto, na medida em que conseguimos apresentar diálogos em relação às representações das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos, dos papéis desempenhados e das identidades constituídas pelos estudantes e egressos, nos discursos do PPP e de alunos e egressos. A partir desses (não) diálogos entre as práticas previstas e implementadas, a nossa pesquisa pode colaborar para as reflexões sobre a elaboração e/ou adaptação de currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras/Inglês. Por exemplo, a necessidade dos currículos focalizarem nos entrelaçamentos entre as práticas exigidas para os estudantes durante sua formação, como forma dos próprios estudantes reconhecerem e vivenciarem esses entrelaçamentos.

Pesquisas futuras sobre os letramentos acadêmicos podem vir a ser realizadas, focalizando, por exemplo, em uma análise mais completa do gênero PPP como regulamentador das atividades sociais do CLI – a partir do olhar de todas as seções do gênero. Além disso, uma análise mais aprofundada do discurso dos alunos e egressos poderia ter sido possível se tivéssemos buscado realizar sessões em grupos focais ou por meio de entrevistas para sanar dúvidas sobre as descrições e explicações dos alunos sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, M. F. A; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 219-231.
- ASSIS-BRASIL, A. M. *“Tem que escrever?! Para quê?: representações sociais sobre escrita em uma comunidade escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.
- BARBARA, L.; GOMES, M. C. A. linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v.1, n. 10, p. 89-107, 2009.
- BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANOVIC, R. (Eds.). *Writing in the Community*, London: Sage, 1991.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, E. Linguistic discourse analysis: how the language in texts works. In: BAZERMAN, C.; MAHWAH, N.J. *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 57-82.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON; M.; IVANIC; R. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Nova Iorque: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e Organização Angela Paiva Dionísio; Judith Chambiliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.
- CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V. *Práticas e eventos de letramento*. Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. UFMG: Faculdade de Educação, sem ano. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: outubro de 2015.

COFFIN, C.; DONOHUE, J. Academic literacies and systemic functional linguistics: how do they relate? *Journal of English Academic Purposes.*, n. 11/1, p. 64-75, 2012.

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

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATI, M.E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento acadêmico na vivência de professoras alfabetizadoras. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 1, p. 14-34, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

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

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. *Revista Teias*, v.11, n. 22, p. 225-234, 2010.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiaru: Language and Culture*, v.30, n.2, p. 177-187, 2008.

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

FUZER, C.; CABRAL, S. S.; TICKS, L. K. Análise sistêmico-funcional como suporte para a leitura de textos: o caso da cerveja Devassa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 883-909, 2012.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.

GEE, J.P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold, 2004.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to languages and literacy research*. New York: Teachers Columbia. 2008.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE JR.; W.; SKINNER, D.; CAIN, C. *Identity and agency in cultural words*. Cambridge, Mass, Harvard University Press. 1998. Disponível em: <

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/holland02.pdf>. Acesso em: setembro de 2015.

HYON, S. Genre in Three Traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

IKEDA, S. N. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (Org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEMP, R. Academic literacy: making students content learners. Disponível em: <http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf> . Acesso em: abril de 2014.

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

LEA, M. R.; STREET, B, V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-173, 1998.

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

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.

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

MARTIN, J. Genre and Literacy – Modelling Context in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 141-172, 1992.

MARTIN, J. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics: a SpringerOpen Journal*, v. 1, n. 3, p. 1-24, 2014.

MEDEIROS, L. M. B.; SILVA, M. S. Análise de discurso do projeto político pedagógico de um curso de licenciatura em Física. In: *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências*. Florianópolis, UFSC: 2009.

MELO, L. C. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (Org.) *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 181-206.

MENEGASSI, R. J. As relações dos professorandos com a escrita no curso de Letras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 251-271.

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 21, p. 37-48, 1993.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-28.

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.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 81-106.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, J. D. Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, v. 112, n. 2, p. 29-48, 1983.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, 1984.

MILLER, C. R. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução de Angela Paiva Dionísio e Jussara Hoffnagel. Rio de Janeiro: Parábola, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

MONDARDO, M. J.; CITTADIN, A.; RITTA, C. O. O perfil do egresso do curso de ciências contábeis da UNESC: uma análise comparativa entre as exigências do mercado de trabalho, as expectativas dos acadêmicos e as características desejadas pelo curso. In: Congresso UFSC de Controladoria e Finanças, 4., 2011, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011.

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.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de pesquisa*, v.1, n. 0, p. 12-25, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. *Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq* (nº 309668/2013-1).

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Expansão e contração dialógica na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo. *D.E.L.T.A* [online], vol.28, n. especial, p. 639-672, 2012.

MORAES, A. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Revista Ao Pé da Letra (UFPE)*, v. 9, n. único, 2007.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. *Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação*. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

PRIOR, P. Tracing process: how texts come into being. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 167-200.

PFUETZENREITER, M. R. A ruptura entre o conhecimento popular e o científico em saúde. Ensaio: *Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2001.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, n. 2, 2010, p. 167-183.

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

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, N. N. A contribuição do PECPLI na construção de uma melhor formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões, (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 5, Campinas: Pontes Editores, 2010.

SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of communication: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1989.

SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

SILVA, M. F. R. M. *Identidade profissional de Direito representada no Projeto Político Pedagógico: análise do discurso institucional no Ensino Superior do Oeste Baiano*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, DF, Brasil, 2013.

SOUZA, M.; MENDES, W. V. Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos. *D.E.L.T.A*, v. 28, 2012.

SCHERER, A. *Um estudo sobre a participação periférica legítima em duas comunidades de prática voltadas para a pesquisa e o ensino de linguagem*. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Em preparação.

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

STREET, B. V. *Social literacies: Critical approaches to Literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, v. 5, n.2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, B, V. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n. 2, p.541-457, 2010.

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

SWALES, J.M. *Research Genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 165-179.

TICKS, L. K.; MOTTA-ROTH, D. Diálogo e reflexão: a reconfiguração da atividade pedagógica de língua estrangeira por meio da pesquisa colaborativa. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume III. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*, v. 37, Campinas: Pontes Editores, 2014.

TERZI, S. B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído*. Dourados: EdUFGD, v. 8. n. 15, p. 13-32, 2014.

VIAN JR.; LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 29-45.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. Blog [Internet]. Wenger-Trayner. 2014. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: março de 2015.

ZIEGLER, F. L. S. *O sistema de gêneros de uma comunidade de prática de LA sob a ótica dos discentes*. Projeto de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Em preparação.

ZIEGLER, F. L. S.; PREISCHARDT, B. F.; MOTTA-ROTH, D. Interação e letramentos: práticas sociais em uma comunidade de Letras. *CD-ROM dos Anais do 3º Congresso Internacional de Linguagem e Interação*, São Leopoldo, Unisinos, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em comunidades de produção de conhecimento **Pesquisador responsável:** Désirée Motta-Roth

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

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

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

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, 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 apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.

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

Riscos. 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, junho de 2015.

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, junho de 2015.

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

ANEXO B - TABULAÇÃO DA ANÁLISE DA SEÇÃO PDE DO PPP

SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

PERFIL DESEJADO DO EGRESSO

Oração 1	De acordo com o Parecer CNE/CES - 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras	o graduado em Letras, seja em língua materna, seja em língua estrangeira, licenciatura	"[deverá] ser identificado	por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela".
	Circunstância de ângulo	Identificado	Processo relacional	Identificador

Oração 2 [encaixada]	[o Parecer CNE/CES - 492/2001] que	Trata	das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras
	Dizente	Processo verbal	Dizer

Oração 3 [encaixada]	o graduado em Letras	seja	em língua materna
	Identificado	Processo relacional	Identificador

Oração 4 [encaixada]	o graduado em Letras	Seja	em língua estrangeira moderna, licenciatura
	Identificado	Processo relacional	Identificador

Oração 5 [encaixada]	e, na perspectiva de	num futuro bem próximo,	abrir-	se [o CLI]	campo para um bacharelado
	Circunstância de ângulo	Circunstância de tempo	Processo material	Ator	Meta

Oração 6	Dessa forma,	e visando à formação de profissionais competentes para atuarem nos mais diversos campos como professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários, assessores culturais, entre outras atividades,	cada habilitação do Curso de Letras da universidade, respeitando as suas especificidades,	desenvolveu	o perfil de seu egresso
	-	Circunstância de propósito	Ator	Processo material	Meta

Oração 7 [encaixada]	cada habilitação do Curso de Letras da universidade,	respeitando	as suas especificidades
	Experenciador	Processo	Fenômeno

		mental	
--	--	--------	--

Oração 8 [encaixada]	[cada habilitação do Curso de Letras da universidade, respeitando as suas especificidades]	Visando	à formação de profissionais competentes para atuarem nos mais diversos campos como professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários, assessores culturais, entre outras atividades
	Experienciador	Processo mental	Fenômeno

Oração 9 [encaixada]	[profissionais competentes]	Atuarem	nos mais diversos campos como professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários, assessores culturais, entre outras atividades
	Ator	Processo material	Circunstância de lugar

Oração 10	Tendo por eixo, também, O Projeto Político-Pedagógico da Universidade,	cada habilitação	destaca	que seus egressos, para exercerem sua profissão com base nos aspectos éticos, sócio-ambientais e de cidadania, devem ser capazes de se envolver socialmente, desenvolvendo sua atividade e tomando posturas que contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade.
	Circunstância	Dizente	Processo verbal	Dizer

Oração 11 [encaixada]	[cada habilitação]	Tendo	por eixo, [também], O Projeto Político-Pedagógico da Universidade
	Portador	Processo relacional	Atributo

Oração 12 [encaixada]	seus egressos	exercerem	sua profissão	com base nos aspectos éticos, sócio-ambientais e de cidadania
	Ator	Processo material	Meta	Circunstância de conformidade

Oração 13 [encaixada]	[seus egressos]	[devem] ser	capazes de se envolver socialmente
	Portador	Processo relacional	Atributo

Oração 14 [encaixada]	[seus egressos] se	Envolver	Socialmente
	Ator	Processo material	Circunstância de modo

Oração 15 [encaixada]	[seus egressos]	desenvolvendo	sua atividade
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 16 [encaixada]	[seus egressos]	tomando	posturas que contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade
	Ator	Processo Material	Escopo

Oração 17 [encaixada]	[posturas dos egressos] que	Contribuam	para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade
	Ator	Processo Material	Beneficiário

Oração 18	Ambas características - competências profissionais, engajamento social e formação humanística		Implicam	pesquisa, reflexão constante e revisão de perspectivas e de valores
	Identificado		Processo Relacional	Identificador

Oração 19	Para tanto,	É	fundamental	que o profissional, formado pelo Curso de graduação em Letras, esteja preparado para estabelecer uma dinâmica de aprendizagem continuada e autônoma ao longo de sua vida profissional adequada aos desafios da sociedade contemporânea
	-	Processo Relacional	Atributo	Portador

Oração 20 [encaixada]	profissional, formado pelo Curso de graduação em Letras,	Esteja	preparado para estabelecer uma dinâmica de aprendizagem continuada e autônoma ao longo de sua vida profissional adequada aos desafios da sociedade contemporânea
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 21 [encaixada]	[profissional, formado pelo Curso de graduação em Letras,]	estabelecer	uma dinâmica de aprendizagem continuada e autônoma ao longo de sua vida profissional adequada aos desafios da sociedade contemporânea
	Experienciador	Processo Mental	Fenômeno

Oração 22	A necessidade de leitura e redação,	por exemplo,	Cresce	em virtude do avanço substancial da informatização no mercado de trabalho e da complexidade das relações sociais
	Ator	-	Processo Material	Circunstância de causa

Oração 23	Se, por um lado,	[os alunos]	[necessitam] receber	uma educação cada vez mais sofisticada para dar conta das oportunidades de trabalho atuais
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 24	por outro,	a escola	Oferece	um ensino baseado em concepções tradicionais, que pouco contribuem para preparar o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social.
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 25 [encaixada]	[concepções tradicionais] que	contribuem	pouco	para preparar o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social
	Ator	Processo Material	Atributo	Circunstância de propósito

Oração 26 [encaixada]	[um ensino baseado em concepções tradicionais]	Preparar	o indivíduo para interagir com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 27 [encaixada]	[indivíduo]	Interagir	com o seu próprio texto e os textos produzidos em seu meio social	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 28	Nesse sentido	o papel da linguagem, especialmente em contextos de ensino,	[deve] ser	o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e escritores críticos a partir de - compreensão da determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-leitor; - combate à exclusão, e a busca da construção da subjetividade, desenvolvendo a consciência de si mesmo e do outro, em uma relação dialógica entre subjetividades engajadas em uma busca comum; - consciência da pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo, reconhecendo o mérito do conflito e do confronto entre perspectivas diferentes; -
-----------	---------------	---	------------	---

				construção ativa do conhecimento a partir da comparação de diferentes alternativas para se chegar a escolhas e decisões próprias.
	-	Identificador	Processo Relacional	Identificado

Oração 29 [encaixada]	[o papel da linguagem]	propiciar	a construção de conhecimento e a formação de leitores e escritores críticos a partir de - compreensão da determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-leitor; - combate à exclusão, e a busca da construção da subjetividade, desenvolvendo a consciência de si mesmo e do outro, em uma relação dialógica entre subjetividades engajadas em uma busca comum; - consciência da pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo, reconhecendo o mérito do conflito e do confronto entre perspectivas diferentes; - construção ativa do conhecimento a partir da comparação de diferentes alternativas para se chegar a escolhas e decisões próprias.	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 30 [encaixada]	[o egresso]	desenvolvendo	a consciência de si mesmo e do outro	em uma relação dialógica entre subjetividades engajadas em uma busca comum;
	Ator	Processo Material	Meta	Circunstância de lugar

Oração 31 [encaixada]	[o egresso]	reconhecendo	o mérito do conflito e do confronto	entre perspectivas diferentes
	Experienciador	Processo Mental	Fenômeno	Circunstância de lugar

Oração 32 [encaixada]	[o egresso]	chegar	a escolhas e decisões próprias	
	Experienciador	Processo Mental	Fenômeno	

Oração 33	Portanto,	a Universidade	[providenciar]	a formação de novas profissões e da mudança de paradigma de um ensino de transmissão de conhecimento para um de construção de conhecimento
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 34	Essa mudança	supõe	autonomia e criticidade tanto na aprendizagem quanto no ensino	
	Identificado	Processo Relacional	Identificador	

Oração 35	Como primeira consequência,	o aluno	passa	a tomar parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se coresponsável por seu aproveitamento.
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 36 [encaixada]	[o aluno]	tomar	parte ativa na interação do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se coresponsável por seu aproveitamento.
	Ator	Processo Material	Escopo

Oração 37 [encaixada]	tornando	-se [o aluno]	Coresponsável por seu aproveitamento.
	Processo Material	Ator/Meta	Atributo

Oração 38	Assim,	a capacidade de administrar as informações e inventividade na solução de problemas	são	a chave para o desempenho profissional.
	-	Identificado	Processo Relacional	Identificador

Oração 39	As competências e habilidades desenvolvidas no Curso	estão ligadas	Ao conhecimento da Língua e das Literaturas em termos de seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos, estéticos, éticos e humanísticos.
	Identificado	Processo Relacional	Identificador

Oração 40	Essa expectativa pela flexibilidade no perfil do egresso	de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001, p.25),	[deve] permitir	ao formando	atuar em resposta à heterogeneidade das demandas sociais.
	Ator	Circunstância de ângulo	Processo Material	Beneficiário	Meta

Oração 41 [encaixada]	[formando]	atuar	em resposta à heterogeneidade das demandas sociais
	Ator	Processo Material	Circunstância causal

Oração 42	Nesse sentido,	o Curso de Letras da universidade	[deve] contribuir	para o desenvolvimento de: – competências lingüísticas em língua e literatura, nas suas modalidades oral e escrita, com vistas à recepção e à produção de textos; – habilidades de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; – perspectiva crítica sobre a relação entre as teorias formuladas sobre língua e literatura e a prática social de modo a fundamentar sua formação profissional; – concepções atualizadas sobre a dinâmica do mercado de trabalho; – consciência sobre os diferentes contextos interculturais em que o saber sobre o sistema da língua e sua dimensão literária pode intervir; – letramento digital; – conhecimentos acerca dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; – conhecimentos de recursos pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino	[do egresso]
	-	Ator	Processo Material	Circunstância de Propósito	Beneficiário

Oração 43 [encaixada]	[perspectiva crítica sobre a relação entre as teorias formuladas sobre língua e literatura e a prática social]	fundamentar	sua formação profissional
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 44 [encaixada]	[o saber sobre o sistema da língua e sua dimensão literária]	[pode] intervir	[na] consciência sobre os diferentes contextos interculturais
	Ator	Processo Material	Circunstância de lugar

Oração 45 [encaixada]	[conhecimentos acerca dos conteúdos básicos] que	são	objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
	Identificado	Processo Relacional	Identificador

Oração 46	[conhecimentos de recursos pedagógicos] que	permitam	a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino
	Ator	Processo material	Meta

Oração 47	[o documento]	pretende	que o profissional atuante na área de Letras tenha no seu perfil autonomia e criticidade, competência lingüística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão.
	Dizente	Processo verbal	Dizer

Oração 48 [encaixada]	o profissional atuante na área de Letras	tenha	no seu perfil	autonomia e criticidade, competência lingüística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula e disposto a desempenhar atividades no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão.
	Portador	Processo Relacional	Circunstância de lugar	Atributo

Oração 49 [encaixada]	[o profissional atuante na área de Letras]	integrando	ensino e pesquisa	no seu fazer em sala de aula
	Experienciador	Processo Mental	Fenômeno	Circunstância de lugar

Oração 50 [encaixada]	[o profissional atuante na área de Letras]	desempenhar	Atividades	no binômio pesquisa/extensão ou no tripé ensino/pesquisa/extensão
	Ator	Processo Material	Meta	Circunstância de lugar

Oração 51	Portanto,	tal profissional	[deve] apresentar	flexibilidade, iniciativa, vendo o outro como sujeito e não como mero objeto
	-	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 52 [encaixada]	[tal profissional]	vendo	o outro como sujeito e não como mero objeto
	Comportante	Processo comportamental	Comportamento

Oração 53	Para realizar a implementação da Habilitação Única em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	o aluno	[deverá] estar	inserido	em projetos que tenham identidade com as linhas de pesquisa desenvolvidas no Curso e com o perfil do aluno delineado na legislação recente (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001).
	Circunstância de propósito	Portador	Processo Relacional	Atributo	Circunstância de lugar

Oração 54 [encaixada]	[o aluno]	realizar	a implementação da Habilitação Única em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 55 [encaixada]	[projetos] que	tenham	identidade com as linhas de pesquisa desenvolvidas no Curso e com o perfil do aluno delineado na legislação recente (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001).
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 56	Do mesmo modo,	o egresso	participará	da elaboração de trabalhos
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 57	[trabalhos] que	ao longo do curso,	Exigirão	um intenso envolvimento entre professores e alunos	através de uma postura dialógica, reflexiva e crítica em relação tanto às questões inerentes ao ensino e à aprendizagem, quanto em relação à participação na construção de uma sociedade plural e em constante transformação.
	Experienciador	Circunstância temporal	Processo Mental	Fenômeno	Circunstância de modo

Oração 58	As mudanças propostas	constituem	uma tentativa de acompanhar as modificações e o novo olhar que pesquisadores, professores e estudiosos da área vêm lançando no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e literaturas correspondentes e que transformam a concepção do objeto de estudo.	
	Identificado	Processo Relacional	Identificador	

Oração 59 [encaixada]	[As mudanças propostas]	acompanhar	as modificações e o novo olhar que pesquisadores, professores e estudiosos da área vêm lançando no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e literaturas correspondentes e que transformam a concepção do objeto de estudo.	
	Identificado	Processo Relacional	Identificador	

Oração 60 [encaixada]	[as modificações e o novo olhar] que	pesquisadores, professores e estudiosos da área	[vêm] lançando	no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e literaturas correspondentes e que transformam a concepção do objeto de estudo.
	Meta	Ator	Processo Material	Circunstância

Oração 61 [encaixada]	[as modificações e o novo olhar] no que	diz	respeito ao ensino de língua estrangeira e literaturas correspondentes e que transformam a concepção do objeto de estudo.	
	Identificado	Processo Relacional	Identificador	

Oração 62 [encaixada]	[as modificações e o novo olhar] que	transformam	a concepção do objeto de estudo	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 63	Embora	[a universidade]	[não] possa garantir	sucesso pleno com as modificações elaboradas, uma vez que o ensino se caracteriza por sua natureza experimental e continuada, as alterações sugeridas têm o intuito de contribuir para melhorar a realidade da sala de aula, otimizar as relações interpessoais e, em consequência, criar um ambiente teórico-reflexivo em que o processo ensino-
-----------	--------	------------------	----------------------	---

				aprendizagem atinja o máximo de eficácia.
	-	Dizente	Processo Verbal	Dizer

Oração 64 [encaixada]	o ensino	[se]	caracteriza	por sua natureza experimental e continuada
	Identificador	Identificado	Processo Relacional	Circunstância de modo

Oração 65 [encaixada]	as alterações sugeridas	Têm		o intuito de contribuir para melhorar a realidade da sala de aula
	Portador		Processo Relacional	Atributo

Oração 66 [encaixada]	[o egresso]	Contribuir		para melhorar a realidade da sala de aula
	Ator		Processo Material	Circunstância de propósito

Oração 67 [encaixada]	[o egresso]	Melhorar		a realidade da sala de aula
	Ator		Processo Material	Meta

Oração 68 [encaixada]	[o egresso]	otimizar		as relações interpessoais
	Ator		Processo Material	Meta

Oração 69 [encaixada]	e, em consequência,	[o egresso]	Criar	um ambiente teórico-reflexivo em que o processo ensino-aprendizagem atinja o máximo de eficácia.
	-	Ator	Processo Material	Meta

Oração 70 [encaixada]	o processo ensino-aprendizagem	atinja		o máximo de eficácia.
	Portador		Processo Relacional	Atributo

Oração 71	[Como] BOHN (2001)	argumenta		para mudar a previsibilidade e a linearidade do sistema ensino-aprendizagem, é preciso, entre outros aspectos, des(re)construir o próprio conceito de conhecimento; concebê-lo como processo dinâmico, de construção, marcado pela imprevisibilidade e pelo desafio – aspectos constitutivos do mundo social, cultural e do trabalho.
	Dizente		Processo Verbal	Dizer

Oração 72 [encaixada]	[indefinido]	mudar	a previsibilidade e a linearidade do sistema ensino-aprendizagem
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 73 [encaixada]	des(re)construir o próprio conceito de conhecimento; concebê-lo como processo dinâmico, de construção, marcado pela imprevisibilidade e pelo desafio – aspectos constitutivos do mundo social, cultural e do trabalho	É	preciso [...]	para mudar a previsibilidade e a linearidade do sistema ensino-aprendizagem, entre outros aspectos
	Portador	Processo Relacional	Atributo	Circunstância de propósito

Oração 74 [encaixada]	[o formando]	des(re)construir	o próprio conceito de conhecimento
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 75 [encaixada]	[o formando]	concebê	-lo [o conceito de conhecimento]	como processo dinâmico, de construção, marcado pela imprevisibilidade e pelo desafio – aspectos constitutivos do mundo social, cultural e do trabalho
	Ator	Processo Material	Meta	Atributo

Oração 76	A partir dessa perspectiva	foram elaborados	o currículo e a filosofia do Curso de Habilitação Única em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.
	-	Processo Material	Meta

Oração 77	O objetivo do Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – da universidade	Está	de acordo com aquele preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001)
	Identificado	Processo Relacional	Identificador

Oração 78	[o objetivo do Curso de Letras – Inglês] qual	seja	o de "formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (Idem, p.24).
	Identificado	Processo	Identificador

		Relacional	
--	--	------------	--

Oração 79 [encaixada]	[o Curso de Letras]	"formar	profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (Idem, p.24).
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 80	Nesse sentido,	a ênfase da formação profissional em Letras	[deve] ser	a qualificação para "o uso da língua, objeto do estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais" (p.25).
	-	Identificado	Processo Relacional	Identificador

Oração 81	O objetivo da Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa,	portanto,	É	formar um profissional "capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente." (p.25).
	Identificado	-	Processo Relacional	Identificador

Oração 82 [encaixada]	[O CLI]	formar	um profissional "capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente."
	Dizente	Processo Verbal	Dizer

Oração 83 [encaixada]	[um profissional]	refletir	teoricamente	sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente."
	Portador	Processo Mental	Circunstância de modo	Fenômeno

Oração 84 [encaixada]	[um profissional]	fazer uso	de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente."
	Ator	Processo Material	Meta

Oração 85 [encaixada]	[um profissional]	compreender	sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente."
	Experenciador	Processo Mental	Fenômeno

Oração 86	Para tanto,	o projeto do Curso	Prevê	a integração entre pesquisa, extensão e ensino para poder formar um professor de Letras com "capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários." (p.25)
	-	Dizente	Processo Verbal	Dizer

Oração 87 [encaixada]	[a integração entre pesquisa, extensão e ensino]	[poder] formar	um professor de Letras com "capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários." (p.25)	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 88	Para alcançar esses objetivos	o projeto ora proposto	Prevê	uma formação: a) atualizada com as recentes tendências teóricas das áreas de pesquisa de língua e literatura; b) consoante com o desenvolvimento histórico da área de saber de Letras; e c) adequada às necessidades sociais e culturais do país e da região.
	-	Dizente	Processo Verbal	Dizer

Oração 89	A proposta do currículo de Inglês	se	baseia	nos seguintes elementos, a serem trabalhados a partir dos semestres iniciais do curso: • participação do graduando em projetos de ensino, pesquisa e extensão; • produção de textos na língua-alvo, para disseminação e publicação do conhecimento na forma de trabalhos orais e escritos pertinentes aos núcleos de pesquisa norteadores do curso naquele período (dentro da linha de pesquisa definida pelo professor orientador); • inserção do graduando em contextos diferenciados, tais como escolas, empresas, organizações governamentais e não-governamentais, como especialista da linguagem, em resposta à heterogeneidade das demandas sociais, a saber: Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como em contextos diversos (exemplos: Curso Técnico Pós-Médio, Curso de Línguas, Empresas diversas, Jornais, Editoras, etc.); • disciplinas enraizadas na concepção social da linguagem, nas quais são trabalhados não apenas aspectos estruturais da língua, mas também aspectos pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos. • formação que transcende a
-----------	-----------------------------------	----	--------	---

				sala de aula com disciplinas que permitem, por um lado, assimilar as demandas da sociedade e, por outro, aproveitar as potencialidades do corpo docente do curso, através da flexibilidade possível das DCGs.
	Ator	Beneficiário	Processo Material	Meta

Oração 90 [encaixada]	seguintes elementos	serem trabalhados	a partir dos semestres iniciais do curso	
	Meta	Processo Material	Circunstância de tempo	

Oração 91 [encaixada]	[disciplinas enraizadas na concepção social da linguagem] nas quais	são trabalhados	[não apenas] aspectos estruturais da língua, [mas também] aspectos pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 92 [encaixada]	[formação] que	transcende	a sala de aula	com disciplinas que permitem, por um lado, assimilar as demandas da sociedade e, por outro, aproveitar as potencialidades do corpo docente do curso, através da flexibilidade possível das DCGs.
	Ator	Processo Material	Meta	Circunstância de acompanhamento

Oração 93 [encaixada]	[disciplinas] que	permitem	[por um lado], assimilar as demandas da sociedade e, [por outro], aproveitar as potencialidades do corpo docente do curso, através da flexibilidade possível das DCGs.	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 94 [encaixada]	[egresso]	assimilar	as demandas da sociedade	
	Ator	Processo Material	Meta	

Oração 95 [encaixada]	[egresso]	aproveitar	as potencialidades do corpo docente do curso	através da flexibilidade possível das DCGs.
	Experienciador	Processo Mental	Fenômeno	Circunstância de modo

Oração 96	Para tanto,	[o documento]	ênfatisa	seis aspectos na constituição do perfil do egresso do curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
	-	Dizente	Processo Verbal	Dizer

Oração 97	quanto à competência lingüística	[o curso]	serão trabalhadas	a produção e a compreensão oral e escrita desse formando; a concepção social da linguagem, nos seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos; de modo a possibilitar-lhe desenvolver as competências lingüística, comunicativa, estratégica e discursiva
	Circunstância de ângulo	Ator	Processo Material	Meta

Oração 98 [encaixada]	[o trabalho com a produção e a compreensão oral e escrita]	[possibilitar] desenvolver	-lhe [ao egresso]	as competências lingüística, comunicativa, estratégica e discursiva
	Ator	Processo Material	Cliente	Meta

Oração 99	Formação pedagógica	[deverá] relacionar	teoria e prática,	com criatividade, inventividade e criticidade.
	Portador	Processo Relacional	Atributo	Circunstância de acompanhamento

Oração 100	o egresso	[deverá] ter	uma formação que lhe possibilite a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 101 [encaixada]	[uma formação] que	lhe [o egresso]	possibilite	a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura
	Ator	Beneficiário	Processo Material	Meta

Oração 102	o letramento eletrônico	será propiciado	ao egresso	imprescindível para sua prática profissional e para sua formação continuada.
	Ator	Processo Material	Beneficiário	Atributo

Oração 103	a formação proporcionada ao formando de	[deverá] Ser	de tal ordem que lhe possibilite ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional, envolvendo-se em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de
------------	---	--------------	--

	Letras		atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 104 [encaixada]	[a formação proporcionada ao formando de Letras] Que	lhe [ao egresso]	possibilite	ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional, envolvendo-se em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática
	Ator	Beneficiário	Processo Material	Meta

Oração 105 [encaixada]	[o egresso]	Ter	uma postura crítica em relação a sua prática profissional, envolvendo-se em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Oração 106	envolvendo	-se [o egresso]	em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática
	Processo Material	Ator/Meta	Circunstância de lugar

Oração 107	Formação de pesquisador	[deverá] ser feita	ao longo do curso	por meio de engajamento em constante processo de problematização, investigação e busca de soluções para questões referentes ao papel do ensino de línguas e literatura na vida social.
	Meta	Processo Material	Circunstância de tempo	Ator

ANEXO C - TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS DOS GRADUANDOS E DOS EGRESSOS

TABULAÇÃO DADOS QUESTIONÁRIOS GRADUANDOS¹⁴ – 1º SEMESTRE (100)

Identificação ¹⁵	Perguntas 2a e 2b ¹⁶	Perguntas 3a, 3b e 3c ¹⁷
#101NP	-	Não, textos escritos sobre tal conteúdo, nenhum. –Creio não ter sido muito informativo devido ao meu recente ingresso na universidade, e este ser meu primeiro semestre.
#102NP	O professor deve ser seguro de si, aceitar críticas e ser capaz de ir se aprimorando com o tempo.	Ainda não participo de projetos. Escrevo contos e sonetos por hobby, mas só mostro para amigos mais próximos por vergonha.
#103NP	Conhecimento suficiente (ou mais) para as questões que diz respeito ao âmbito da área e seleção criteriosa do mesmo. Através da prática pedagógica, por exemplo, uma coisa que faz muita falta é o PIBID.	Textos críticos aos problemas pertinentes a todos. Trabalho escrito é uma obra literária com algum fim. Escrevo contra o movimento feminista, porque tenho a crença de que é um grande problema, não uma solução como muitos veem. Desacredito na eficiência desses métodos, porém a resposta é sim.
#104En	Saber de si, ter outro conhecimento, opinião própria, sempre respeitando o outro e sua visão. Participando de projetos que chamem sua atenção, só assim desenvolveram as habilidades necessárias para ter o perfil desses profissionais.	Por enquanto não cito nenhum, pois não escrevi ainda. No momento em que meu texto é publicado e lido por outras pessoas, sejam alunos ou não. Escrevo em redes sociais e em arquivos do Word sempre que algo me chame a atenção. Acredito ser muito cedo pra responder essa questão com 100% de certeza, mas por hora encontro estímulo em apenas uma cadeira. Lembro que sou do 1º semestre e espero encontrar o estímulo nas próximas disciplinas.
#105NP	A autonomia e a criticidade deseja pelo egresso infere em divergentes aprendizados para o graduando, estas mesmas visando que primeiro, sejamos autônomos e independentes em	Não participo de projetos. Às vezes me encontro averso a possibilidade de não escrever e acabo me expressando através da caligráfica, acabo produzindo redações e textos opinativos, porém, nada de grande valia, logo, não os publico em lugar nenhum.

¹⁴ Conforme Quadro 3 – Capítulo 2.

¹⁵ A pergunta 1 do questionário pedia que os alunos se identificassem: semestre, participação em projetos, temáticas e interesses.

¹⁶ 2a) Que sentido você atribui às expressões autonomia e criticidade nesse contexto?; e 2b) Na sua opinião, de que maneira os graduandos do CLI podem desenvolver autonomia e criticidade, competências linguísticas e metodológicas a partir das disciplinas oferecidas, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e de grupos de estudos? Por favor, exemplifique, tentando pensar na sua experiência pessoal no curso.

¹⁷ 3a) Ao participar de projetos de pesquisa, ensino e extensão, que textos orais e/ou escritos você produz? Que sentido você atribui à expressão “trabalhos escritos”? Exemplifique, por favor.; 3b) Em que outras situações você escreve? Para quem? Por quê? Você já publicou seus textos? Onde?; e 3c) Considerando esse excerto do PPP, você diria que as atividades desenvolvidas em cada disciplina do CLI vêm estimulando a produção de textos orais e/ou escritos na língua alvo no decorrer de sua formação? Exemplifique, por favor.

	<p>relação à docência, ao trabalho e o estudo, portar-se de maneira eloquente e sem muita necessidade de auxílio, o que não significa que não precisamos da mesma, no entanto, a criticidade entra como uma forma de ampliar nossa crítica para desenvolver mais uma capacidade de reformular e julgar métodos de ensino e aprendizado a fim de melhorá-los. Através de bolsas de pesquisas, estágios, e uma melhor abordagem dos métodos de ensino, com mais uso de tecnologias e renovações no modo de se ensinar e aprender, com um sistema acadêmico mais prático e menos teórico.</p>	<p>Ainda não, apesar de que nos estimula mais a leitura e a interpretação, ainda falta uma abordagem que nos torne graduandos mais dissertativos e críticos para a produção de textos e afins.</p>
#106NP	<p>Ter autonomia para transmitir o conteúdo que lhe foi ensinado durante o curso aos seus futuros alunos. Tirando o maior proveito possível das disciplinas e projetos para melhor desempenho futuramente. Por enquanto não tenho muito o que falar sobre, pois estou no primeiro semestre.</p>	<p>Sim, um pouco. No primeiro semestre não temos tanta oportunidade, poderiam haver mais disciplinas voltadas apenas para isso [produção textual].</p>
#107NP	<p>Autonomia para ministrar conteúdo por ele aprendido em sala de aula, para seus futuros alunos do jeito que for mais conveniente a ambas as partes. Por estar no primeiro semestre, ainda estou desenvolvendo minha criticidade e autonomia. O que posso dizer por enquanto é tirar o maior proveito possível de cada aula para que mais tarde seja possível haver uma reflexão mais tarde.</p>	<p>Não participo. Escrevo, mas em casa, até agora o curso não proporcionou nada em relação à escrita. Quando escrevo não tenho coragem suficiente (nem talento) para mostrar o que produzi para muitas pessoas (somente alguns amigos), então, não, nunca publiquei nada. Até agora não tem estimulado em nada (o que me deixa um pouco desestimulada).</p>
#108En	<p>Autonomia: o professor deve ter seus próprios métodos, sua maneira de dar aula não dependendo de um orientador, por exemplo, para guiá-lo. Criticidade: o profissional deve saber escolher o melhor material para cada sala de aula, deve escolher o material de acordo</p>	<p>Produzo textos explicativos, descritivos, que melhor explicitem o assunto, da maneira mais adequada possível. "Trabalhos escritos" podem ser artigos, resumos, resenhas, entre outros. Eu me coloco como autor quando faço uma resenha crítica ou um resumo. Escrevo em situações mais íntimas, e já escrevi uma história, entretanto, não a publiquei. Sim, principalmente na língua estrangeira, nas</p>

	com o nível e o desempenho da sala que leciona. Os alunos podem desenvolver participando das aulas.	provas teóricas que temos que desenvolver a escrita e na sala de aula, a prática oral.
#109NP	Liberdade para ensinar dentro dos parâmetros éticos e pedagógicos e consciência crítica do ensino. Como estou no 1º semestre, não posso formular uma opinião sobre esse assunto. Não posso oferecer algum exemplo para melhorar.	Como não estou participando de projetos não tenho produzido textos com esse foco. Não posso responder essa questão pois estou no 1º semestre e não tenho conhecimento das disciplinas que promovem a produção textual.
#110NP	Ao meu ver, autonomia, nesse caso para interagir com os demais participantes do projeto sendo que em um projeto não se trabalha sozinho, então é possível sim uma interatividade coletiva até mesmo porque juntos as coisas se desenvolvem melhor. E criticidade de repente pode ser com o objetivo de expor sua opinião em algum ponto que não se está claro a todos. Acho digno, tendo base e fundamentos para a melhora do projeto. Ao meu ver na busca incessante do saber. Estudando sempre e sempre querendo aprender coisas novas, sendo curioso.	-
#111NP	A autonomia encontra-se no fato de que o professor deve sempre estar à procura do melhor material, da melhor metodologia para a capacitação de seus alunos. Já a criticidade deve estar presente no perfil do profissional pois o mesmo deve observar de modo crítico seus alunos e a eficácia do método que está em vigor. Os graduandos devem se envolver ao máximo com as atividades, tanto nas cadeiras quanto na participação de projetos que as auxiliem na aperfeiçoação dos mesmos. Devem sempre esclarecer seu ponto de vista por meio de debates que sejam construtivos.	Não produzo nenhum texto pois até o presente momento não estou engajado em nenhum projeto. Até o presente momento somente nos projetos propostos durante o ensino médio e fundamental. Ainda não tenho disciplinas que envolvam diretamente a produção de textos.
#112NP	As citações referem-se a desenvoltura e a capacidade de	-

	<p>desenvolvimento do profissional. Que seja capaz de exercer sua função com desenvoltura, conhecimento e aplicação dos recursos, capacidade de esclarecer possíveis dúvidas sobre o projeto. Não possuo experiência em projetos, não tenho participação em nenhum. Mas sobre as disciplinas, algumas de nossas disciplinas visam a desenvoltura em sala de aula, que consigamos utilizar seus ensinamentos no dia-a-dia, nos estimulam a desenvolver ao máximo nossas habilidades tanto de conhecimento como da relação professor-aluno.</p>	
#113NP	<p>Autonomia no sentido de ser capaz de tomar iniciativas sozinho e realizar a pesquisa sozinho se necessária, criticidade no sentido de ter a mente aberta e sendo capaz de analisar algo o mais imparcialmente possível. Autonomia depende da mentalidade e capacidade individual de cada estudante e, na minha opinião, não pode ser ensinada, apenas estimulada, quanto aos outros aspectos creio que a grande variedade de disciplinas consiga ensinar algo sobre eles e caso o aluno não sinta isso ainda é possível encontrar algum projeto de interesse para participar e aprender o que gostaria. Por exemplo, nos dois maiores ramos de pesquisa em letras, literatura e linguística, não falta opções aos alunos sendo que com os colegas que falei, nenhum seja qual foi a área que escolheu expressou insatisfação com o que era oferecido.</p>	<p>Não participei de nenhum projeto ainda, mais imagino que orais como apresentação de seminários e escritos como artigos acadêmicos científicos. Eu me posiciono como autor em toda e qualquer escrita que tenha sido feita por mim, desde que não seja cópia, é claro.</p> <p>No meu tempo livre eu escrevo pequenos contos de ficção fantástica e geralmente compartilho com meus amigos mais próximos. Escrevo por lazer em casa. Nenhum foi publicado.</p> <p>Talvez não todas estimulem da mesma forma e umas mais do que outras, como estou no primeiro semestre, não posso afirmar com certeza, porém pelas conversas com colegas de outros semestres creio que a produção de textos escritos está suficientemente trabalhada, na parte oral não posso afirmar o mesmo.</p>
#114En	<p>Que tenha autonomia para buscar ensinar além do que o padrão, inovando e sendo crítico para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão.</p>	<p>Produções textuais: artigos, resumos, etc. Produções orais: apresentações em eventos. Atribuo à produções orais, como artigos. Me posiciono como autor quando produzo oral ou textual somente sobre o projeto. Ex:</p>

	<p>Buscando interagir desde os primeiros semestres com projetos de pesquisa/ensino/extensão. Não estando somente nas disciplinas ofertadas, fazer com que sua graduação vá além do que somente o currículo.</p>	<p>apresentações em congresso ou produção de artigo. Para eventos ou propósitos pessoais. Para quem teve vontade de conhecer mais sobre os projetos. Já publiquei em anais de eventos. Como sou iniciante no curso de Letras/Inglês não me sinto apta para responder essa questão.</p>
#115En	<p>Autonomia seria buscar conhecimento e sanar o que falta e criticidade seria saber avaliar opiniões diversas bem. Procurando interagir bastante entre colegas e professor isso me ajudou muito a progredir na minha evolução no curso.</p>	<p>Por enquanto não produzo textos orais ou escritos, apenas escrevo por prazer e como forma de treinamento. Escrevo histórias, crônicas, poemas e textos reflexivos para o público que quiser ver online na página que publico. Algumas cadeiras (matérias) incentivam bastante como leitura em língua inglesa, ler e interpretar ajuda muito a produzir ideias novas, mas o material de conteúdos básicos deixa bastante a desejar, pois é muito confuso e mal explicado isso desestimula muito.</p>
#116Pq	<p>O termo autonomia parece um pouco vago – não fica claro com que pensamento dialoga. Criticidade é importante para a profissão. As questões apontadas podem ser desenvolvidas se pensarmos no estudante, e sua formação, sendo aplicada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Pensando na minha participação em projeto de pesquisa todas essas questões são desenvolvidas.</p>	<p>Até agora, com o acompanhamento breve que tenho do projeto, existe um cronograma de produção de textos científicos: resenhas, artigos. Sim, mas não sou aluna convencional do curso de graduação (reingresso). Como já possuo titulação, esse processo de produção textual é algo anterior ao contato com esse curso. Revistas, anais. Nas disciplinas específicas do curso acredito que sim, que fica mais claro o estímulo da produção de textos – para desenvolvimento da língua estrangeira principalmente.</p>
#117NP	<p>No sentido de possuir liberdade (autonomia) de escolhas e de criticar sistemas falhos. Otimização e integração máxima sem tangenciar os modelos tradicionais europeus.</p>	<p>Não. Embora ainda no primeiro semestre, não houve ainda qualquer manifestação de produção textual.</p>
#118En	<p>Uma vez que “competência linguística” está presente, o que consigo pensar em seguida sobre os dois termos é a capacidade e a maturidade de assumir seus compromissos como aluno e poder racional e criticamente julgar o ambiente, os conteúdos e as ideias que lhe serão aplicados e mostrados no ambiente de graduação. Uma resposta um tanto óbvia, mas na participação</p>	<p>Iniciando como monitor no E-3D, produzo material didático e melhoro meu discurso oral ao coordenar as aulas do E-3D junto aos tutores. Como “trabalhos escritos”, tenho em mente pesquisas, artigos, publicações e tarefas de graduação. Escrevo poesia e pequenos contos desde o ensino médio, mas mesmo que poste alguns destes textos online em redes sociais, guardo para mim a maior parte deles, uma vez que não atingi ainda o nível de proficiência para publicação.</p>

	<p>dos recursos oferecidos no curso; no interesse ativo e no desenvolvimento de trabalho/pesquisa experiência em tais recursos modelados pelo interesse pessoal do aluno.</p>	<p>NÃO. Por um motivo simples, o curso ainda não está se modelando para a produção científica/poética/literária e oral do aluno, uma vez que devido ao número IMENSO de alunos não qualificados para cursar a graduação e que o estão, o primeiro semestre, ao menos, fora em pontos extremamente básicos que obrigatoriamente deveriam ter sido absorvidos anteriormente por alunos que planejam estudar letras, que dirá inglês. É óbvio que a realidade se apresenta e a solução nem sempre é favorável a tudo, mas eu sinto um “balde de água fria” pra quem deseja começar a graduação e está ansioso para absorver NOVOS conhecimentos e obter experiências, principalmente, pela falta de apoio à diversas áreas linguísticas como tradução (na língua inglesa, pelo menos) e na falta de qualificação de alguns professores, seja em instrução ou didática.</p>
#119En	<p>Autonomia – o professor deve por si só ter a capacidade de procurar material e preparar uma aula atraente para que seus alunos desenvolvam as tarefas de forma satisfatória.</p> <p>Criticidade – o professor deve ter a capacidade julgar a melhor forma para ensinar, para que atenda as necessidades dos alunos.</p> <p>Esta habilidade por ser desenvolvida através da pesquisa e análise de bibliografias com fontes que trazem informações a respeito dos três tópicos, exemplificando, o professor deve ter autonomia para desenvolver as capacidades linguísticas, metodológicas, autonomia e criticidade.</p>	<p>Ainda não produzo textos pois sou novo no projeto.</p> <p>Já desenvolvi trabalhos (textos) de pesquisa quando estava no Ensino Médio, para as amostras pedagógicas. Nenhum dos meus textos foram publicados.</p> <p>No momento não temos nenhuma disciplina voltada à produção textual mas creio que com o decorrer dos semestres trabalharemos a produção textual.</p>
#120Ext	<p>Autonomia: me parece ser a capacidade do professor buscar seu próprio material de estudo sozinho. Criticidade é o professor ser capaz de julgar se um material é válido ou não para sua pesquisa.</p> <p>Buscando material, seja livro, congresso ou rodas de debate. Um exemplo pessoal foi o</p>	<p>Ainda não fui autor de nenhum trabalho.</p> <p>Escrevo histórias fictícias. Gosto de criar personagens mas nunca publiquei.</p> <p>Como ainda não participei de nenhuma disciplina que tenha como foco a produção textual (por estar no primeiro semestre), não acho que posso responder essa pergunta.</p>

	seminário de educação popular que o Ext proporcionou em março.	
#121NP	Autonomia no sentido de saber liderar um grupo (alunos) e criticidade para discutir determinados assuntos. Pode-se desenvolver com prática, “saindo da área de conforto”, com pesquisas e principalmente interesse na área.	-

TABULAÇÃO DADOS QUESTIONÁRIOS GRADUANDOS – 3º SEMESTRE (300)

Identificação	Perguntas 2a e 2b	Perguntas 3a, 3b e 3c
#301Pq	Seria, respectivamente, a capacidade de desenvolver seus próprios métodos de ensino e estudo, bem como o levantamento de questões que desacomodem princípios. É de suma importância que o futuro profissional de língua inglesa tenha noção do que se deseja alcançar no curso, bem como na sua vida ou trabalho. Engajamento, responsabilidade e equilíbrio são palavras-chave.	O projeto no qual estou trabalhando ocupa o maior percentual de trabalhos envolvendo escrita, já que entendo que este sentido de “trabalhos escritos” vai ao encontro com o meio acadêmico, portanto formal. Creio que seja importante que o profissional de línguas produza textos e obtenha uma boa capacidade de pesquisar, mas não necessariamente de publicar e/ou apresentar. Não costumo escrever fora do meio acadêmico. Sim, pois podemos produzir e apresentar nossos trabalhos em quase todas as disciplinas.
#302NP	O profissional deve tomar iniciativas no que concerne à autonomia e ter consciência das mesmas – ser crítico. Os graduandos devem ser estimulados desde o início do curso a terem contato com a prática pedagógica. Isso pode acontecer nas aulas regulares, no estágio obrigatório ou em estágios fora do âmbito da universidade.	Não participo de projetos. À expressão “trabalhos escritos” atribuo as provas, resenhas, análises de gêneros que fazemos em aula. Escrevo planos de aula para eu mesma me guiar e com uma certa frequência o meu responsável os lê. Sim, na disciplina de Núcleos costumamos entregar textos para correção quase que semanalmente.
#303Pq	Autonomia no sentido de decidir o que fazer em determinadas situações; ir atrás sozinho. Criticidade no sentido de separar os critérios, conteúdos, projetos, etc. Com a prática. Acredito que só assim os alunos de graduação possam desenvolver suas habilidades. Como	Escrevo sobre trabalho docente em escolas públicas de ensino básico. Trabalhos escritos para mim é o mesmo que projeto de pesquisa. Me posiciono como autor a partir do momento em que eu escrevo e utilizo minhas próprias palavras e expressões. Somente escrevo em aula e no projeto,

	<p>por exemplo eu tive que ter autonomia e criticidade quando dei aula em um projeto e não tive nenhum orientador que pudesse me ajudar. Tive que ir sozinha pesquisando e lendo para conseguir chegar no meu objetivo.</p>	<p>que aliás me toma muito tempo. Escrevo para os leitores da mesma área que a minha para o desenvolvimento da minha pesquisa pessoal e para ser conhecida como algo a pensar, desenvolver e ajudar. Já publiquei apenas em anais de eventos.</p> <p>Não o suficiente. Aprendi muito mais no meu projeto ou por interesse do que em aula, infelizmente.</p>
#304NP	<p>Ser um profissional ciente de suas habilidades e com elas agir de forma crítica, ou seja, consciente.</p> <p>Podemos entrar em um laboratório e aprender com professores experientes ou ainda presta atenção na sala de aula e ser ativo com os conteúdos propostos. Não precisamos estar em laboratórios para sermos bons.</p>	<p>Não participo desses projetos.</p> <p>Cadeiras de faculdade, aulas particulares, nunca publiquei.</p> <p>Sim, principalmente escrito. Nossa produção escrita é bem avaliada. Somos requisitados para escrever diferentes gêneros textuais.</p>
#305NP	<p>Autonomia seria ter a capacidade de ensinar sozinho e aprender também no processo, e criticidade seria ter senso crítico enquanto professor.</p> <p>Apresentando trabalhos e desenvolvendo a sua autonomia e criticidade enquanto aluno que se tornará professor.</p>	<p>Produções de textos apenas em sala de aula pois não participo de nenhum projeto.</p> <p>Fora do âmbito acadêmico publico livros ficcionais online.</p> <p>Sim, pois em várias cadeiras somos incentivados a escrever textos de produção oral e escrita.</p>
#306NP	<p>Que o estudante seja capaz de ter domínio no conteúdo, saiba como ministrar a classe.</p> <p>Como tenho pouca experiência com o curso, não consigo formular uma resposta ainda.</p>	<p>Trabalhos escritos seriam os trabalhos “físicos”, aqueles que você teria impressos. Para se posicionar como autor, o texto deveria ser de autoria própria.</p> <p>Sim, um exemplo seria a aula de Núcleos, que semanalmente nos estiga a produzir textos.</p>
#307En	<p>Penso que um professor deve ser autônomo no sentido de saber como ministrar/planejar aulas sem qualquer auxílio de outras pessoas, tal como ser crítico a ponto de perceber seus erros.</p> <p>Ainda tenho pouca experiência no curso, acredito que as disciplinas e orientações podem contribuir para isso, mas não de maneira tão significativa quanto o contato direto com pessoas mais experientes no curso. É quase que um crescimento pessoal, e não profissional, apenas, no meu ponto de vista.</p>	<p>Atualmente, como monitor, não produzo textos acadêmicos, mas apenas relatórios formais. Penso que trabalhos escritos são textos dentro dos modelos de seu respectivo gênero e autênticos.</p> <p>Escrevo somente relatórios onde trabalho e em meus monitoramentos de aula, tal como dissertações em aula. Nunca publiquei nenhum texto.</p> <p>Sim, gradualmente as disciplinas do curso de letras vão exigindo mais produção do aluno, e como um, noto com nitidez isso.</p>
#308PqEn	<p>Autonomia e criticidade são termos que ajudam na construção do</p>	<p>A expressão “trabalhos orais e escritos” indica mais uma forma de apresentação</p>

	<p>estudante de Letras – Inglês para ser um futuro professor da matéria. Autonomia está ligada a “independência” do aluno. Mesmo que o mesmo receba ajuda o professor/orientador, ele consegue pensar além. Construir pontes entre as dicas do professor e as próprias ideias. E A Criticidade está ligada no poder do aluno de LI em “duvidar” do que está estudando, fazendo-o procurar novas fontes, novas observações de outras pessoas sobre o mesmo assunto para que se construa as suas próprias e, com isso, conseguindo opinar sobre os assuntos estudados. Para os alunos obterem essas competências citadas, demora um pouco até que conseguia essa visão no curso de Letras – Inglês. A experiência de curso é um bom exemplo para citar, mas sinceramente somente com as disciplinas essa visão é um pouco mais difícil de ser alcançada. Seguindo minha (ainda pequena) experiência de curso, noto uma evolução na minha forma de fala, evolução que dedico ao serviço tomado (e que ainda tomo) no curso do En, o FS, além das leituras para meu melhor entendimento na Iniciação Científica.</p>	<p>de trabalho, não apenas aquele em que se apresenta o que foi proposto, mas também com detalhes. Posiciona-se como autor quando escrevemos no trabalho coisas de nossa autoria e não palavras usadas de outros autores sem haver as referências no final do trabalho. Aliás, isso é crime. Não costumo escrever muito. Costumava escrever em blogs, mas parei e o excluí. Apesar disso, eu gosto de escrever. Sim. Elas estimulam. Com a experiência do aluno no curso, o mesmo começa a procurar sobre o assunto nos meios disponíveis para ele(a) – livros e internet, por exemplo. E com essas pesquisas, o aluno vai resumindo diversos assuntos em pequenos resumos. Já é uma forma de escrever. No decorrer do curso, o uso da resenha crítica já é pedido. Pelo fato de a resenha não ter sido muito cobrada no ensino médio, o aluno se vê na obrigação em pesquisar sobre.</p>
--	--	---

TABULAÇÃO DADOS QUESTIONÁRIOS GRADUANDOS – 5º SEMESTRE (500)

Identificação	Perguntas 2a e 2b	Perguntas 3a, 3b e 3c
#501PqEn	<p>O estudante desenvolvendo ações e construindo seu perfil profissional de forma reflexiva e fundamentada através das práticas de ensino nas quais participa.</p> <p>Os graduandos do CLI desenvolvem autonomia e criticidade a partir da participação em projetos e disciplinas oferecidas. Estudantes engajados nestes contextos são expostos a leituras de diferentes gêneros, assim como incentivados a produzir e debater criticamente os gêneros trabalhados, as funções</p>	<p>Ao participar de projetos, eu produzo textos escritos: resenha crítica, resumos para submissão em eventos, trabalhos de pesquisas, ensaios e banner, além de textos orais como apresentações em eventos e orientações. Trabalhos escritos no sentido de desenvolver pesquisas e escrever sobre os temas pesquisados posicionando-se como autor.</p> <p>A escrita é uma prática recorrente em todas as situações. Em contexto acadêmico escrevo para desenvolver trabalhos da graduação. Não publico meus textos, apenas apresento nas aulas.</p>

	comunicativas, os papeis dos participantes, etc.	
#502NP	<p>Acredito que o termo autonomia tenha relação com a aprendizagem autônoma de cada estudante e criticidade com o refletir criticamente o que é aprendido.</p> <p>Acredito que tudo isso possa se desenvolver dependendo do envolvimento do graduando e do professor com o curso (disciplinas, projetos, etc).</p>	<p>Eu não participo de projetos. Nas disciplinas do curso. Para os professores e colegas. Pois é parte do currículo do curso, tendo objetivos específicos.</p> <p>Com certeza, principalmente em relação ao gênero acadêmico (resumos, resenhas, apresentações de trabalhos em sala de aula, artigos, etc.).</p>
#503NP	<p>Autônomos quando ele ou ela pode escolher os assuntos e controlar seu processo de ensino-aprendizagem. Critico enquanto estiver consciente dos contextos e das necessidades. As disciplinas tem atividades que estimulam a participação do graduando em projetos de pesquisa e a sua publicação.</p>	<p>Projetos de pesquisa. Produção literária, poesia. Ainda não publiquei. Escrevo porque eu gosto. Sim, as atividades fazem uma estimulação do graduando para produzir textos orais e escritos. Exposições, palestras.</p>
#504PqEn	-	<p>Ao participar de projetos no ensino, produzo material didático. Sim. Somos estimulados às produções orais em aulas ministradas totalmente em inglês e ao mesmo tempo escrevemos bastante ao preparar os trabalhos.</p>
#505PqEn	-	<p>Apresentações orais, preparação de aulas, revisões de literatura. Escrevo para as disciplinas do curso, nunca publiquei nenhum texto.</p>
#506NP	<p>Autonomia é ter suas próprias ideias sem copiar de ninguém, inovar. Criticidade é dar atenção e posicionar-se perante as informações recebidas. Na realização de tarefas como criar o seu próprio material didático para aplicar nas suas turmas. Ler e refletir textos teóricos tentando sempre relacionar com a prática.</p>	<p>Trabalhos escritos de gêneros acadêmicos textuais (resenhas, artigos, etc). Quando produzo textos acadêmicos, exemplo resenhas. Nenhuma. Sim. Pois as disciplinas estimulam a produção através de trabalhos escritos, tais como seminários, resenhas e artigos.</p>
#507NP	<p>O aluno poder expressar suas ideias e expressões. Através da leitura e discussão de textos, livros, etc.</p>	<p>Não participo de projetos. Escrevo apenas o que é exigido nas disciplinas do curso. Nunca publiquei nada. Sim, na produção de resenhas e análises.</p>
#508NP	<p>Por meio da discussão de textos acadêmicos, da leitura e escrita, como produção de resenhas críticas.</p>	<p>Não participo de projetos de pesquisa. Escrevo para disciplinas do curso, quando pedido e minhas produções ainda não foram publicadas. Algumas disciplinas incentivam a produção textual, tanto oral quanto</p>

		escrita. Como exemplo a produção de artigos e a apresentação de seminários.
#509NP	Poder escolher sua área de estudo e criticidade por formar e expressar opiniões em sua e outras áreas. Observa-se a importância de disciplinas com o foco em construção de material didático e ensino, trabalho observado nos labs e extensão preparando para a sala de aula.	Não participo. Para as cadeiras. Por dever. Não publicados. Pouco (?). Há mais oportunidades nos projetos.
#510En	Autonomia – ter ideias próprias e inovadoras. Criticidade – desenvolvimento de um pensamento crítico na conduta acadêmica. Compartilhando as suas ideias e pedindo esclarecimento dos colegas e professores para que possa melhorar a sua maneira de ensinar e aprender.	Eu produzo resenhas, artigos, resumos. Apresento seminários, faço monitorias. Me posiciono como autora quando participo da produção dos textos. Eu escrevo diários na disciplina de estágio, para desenvolver meu pensamento reflexivo. Esses textos são lidos para os colegas e a professora, a fim de que sejam discutidos. Sim, através das apresentações de seminários requisitados pelos professores e também pela necessidade de escrever resenhas, resumos, artigos, etc.
#511Ext	Autonomia – ter autoridade e criatividade para criar (textos, ideias, materiais). Criticidade – não ser neutro e estar pronto para tomar posições em diversas situações. Os alunos podem desenvolver suas competências através de um ensino crítico e reflexivo, pensando no que estão aprendendo.	Textos orais – apresentações e seminários. Textos escritos – produção de gêneros acadêmicos. Em produções textuais acadêmicas. Nenhuma. Sim, pois as produções refletem a reflexão e criticidade do aluno.
#512NP	No sentido de ter a possibilidade de escolha da maneira como ensinar e se posicionar criticamente em assuntos referentes do ambiente escolar e fora dele. Acho que com a prática em sala de aula, combinando questões teóricas com práticas e aplicá-las em projetos de pesquisa.	Ainda não participo de projetos de pesquisa. Em blogs de opinião sobre questões de política. Sim, em diversas disciplinas são exigidos a produção de textos, tanto em disciplinas de literatura como de linguística.
#513NP	Autonomia – busca de conhecimento. Criticidade – tenha opinião formada e indague o mundo ao seu redor. Autonomia – buscar sempre além do que é dado em sala de aula. Criticidade – buscar desenvolver um olhar crítico do seu mundo.	Trabalhos escritos – toda e qualquer produção escrita feita por mim ao longo do curso. Ainda não publiquei, mas estou à caminho. Sim, especialmente na área da literatura. Não temos provas, mas sim produções de revisão, resumos e artigos.
#514PqEnExt	Autonomia no sentido de usar aquilo	Como IC produzo: resumos, resumos

	<p>que tenho aprendido durante o curso em minha vida profissional (como professora e como pesquisadora). Não depender de “roteiros” para pesquisas ou aulas, mas sim saber como procurar/ elaborar soluções/ metodologias para lidar com obstáculos.</p> <p>Criticidade no sentido de não se deixar levar, seja pela mídia ou pela opinião dos outros. Saber que “as verdades” sempre dependem do ponto vista de quem as está contando (pessoas, jornais, entidades, etc.).</p> <p>As disciplinas ofertadas para o CLI normalmente tentam abordar não só o ensino da própria temática da disciplina, como também o ensino de inglês (para nós graduandos) e como usar o que aprendemos na escola. A participação em projetos também nos ajuda muito nesse ponto, pois temos a oportunidade de colocar em prática o que aprendemos. Por exemplo no projeto En usamos o conhecimento desenvolvido dentro de outros projetos de pesquisa para ensinar nos cursos de línguas que ofertamos, e além disso temos a oportunidade de aprender e tirar dúvidas com alunos mais antigos e com os professores coordenadores.</p>	<p>expandidos, PPTs (apresentação de power point e apresentação oral de trabalhos em eventos), pôster, relatórios (de bolsa, prestação de contas, de orientação, etc.), cartas de pedido de auxílio (para participação em eventos).</p> <p>Entendo que trabalhos escritos são por exemplo os resumos, trabalhos orais são aqueles que dependem da expressão/fala do apresentador/autor. Por exemplo, a apresentação de um trabalho em si em um evento, que normalmente tem um PPT, mas precisa de um apresentador.</p> <p>Só tive publicações de resumos em anais de eventos, e além das escritas que envolvem o IC, escrevo para minhas disciplinas, sejam trabalhos para entregar (resenhas por exemplo) ou apresentar para o professor e para turma.</p> <p>Sim, em geral tenho tido professores que pedem trabalhos escritos e apresentados em inglês, por exemplo este semestre na disciplina de Análise Crítica do Discurso nosso trabalho final é a entrega de um pôster e no decorrer do semestre fizemos algumas apresentações (com auxílio de PPTs) em inglês, e no semestre passado tivemos que entregar várias resenhas (também em inglês) para a disciplina de Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira I.</p>
--	---	--

TABULAÇÃO DADOS QUESTIONÁRIOS GRADUANDOS – 7º SEMESTRE (700)

Identificação	Perguntas 2a e 2b	Perguntas 3a, 3b e 3c
#701PqEnExt	<p>Eu atribuo às expressões autonomia e criticidade no que diz respeito a formação do professor. Eu, entre outros professores em formação do CLI, devemos desenvolver diferentes letramentos que nos possibilitem a partir da autônima e criticidade, promover uma melhor atuação tanto no contexto acadêmico quanto no contexto de escola.</p> <p>Ao decorrer do meu processo de formação de professor de Língua</p>	<p>Durante o período em que atuo como pesquisador em projetos de pesquisa, ensino e extensão, uma das preocupações ao pesquisar é de que maneira eu posso contribuir para a escola e a comunidade acadêmica com a minha pesquisa. Nesse sentido, como um grupo, buscamos relatar para essas comunidades as nossas produções, e de que maneira essas produções poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Tendo em vista esse objetivo buscamos participar de eventos e publicar artigos acadêmicos em revistas, para</p>

	<p>Inglesa, eu frequentei as disciplinas ofertadas pelo CLI, projetos de pesquisa, ensino e extensão e grupos de pesquisa. A partir dessas experiências, eu penso que essas práticas foram de suma importância para o desenvolvimento de autonomia e criticidade, competências linguísticas e metodológicas, de modo que eu consegui visualizar como a teoria poderia ser posta em prática, e ao mesmo tempo criticá-la, pensando não apenas na ensino de línguas a partir do que eu acredito, mas também pensando nas necessidades e interesses do meu público-alvo. Além disso, essas práticas me proporcionaram desenvolver autonomia no que diz respeito a ser um professor/pesquisado, em pesquisar novas abordagens e teorias que possam dar suporte para a minha prática docente, bem como buscar promover diferentes letramentos e a criticidade nos meus alunos.</p>	<p>que possamos expor a comunidade o nosso trabalho. Além disso, realizamos produções na escola, seja como projetos na escola, bem como projetos que incentive a vinda da escola (professores e alunos) para a universidade. A maior parte das minhas publicações são diretamente relacionadas aos projetos em que atuo, entretanto, há disciplinas do CLI em que preciso produzir resenhas, artigos, resumos expandidos com o objetivo de por em prática o conteúdo desenvolvido em aula. Dentre essas produções, há produções que são direcionadas ao ambiente de sala de aula como, por exemplo, a produção de material didático para o estágio, e há situações que as produções são direcionadas ao ato de pesquisar, analisar e investigar como, por exemplo, a produção de um artigo ou banner para disciplinas como semântica e pragmática e análise crítica do discurso. A publicação desses trabalhos desenvolvidos em disciplinas, raramente são publicados em revistas, devido a falta de tempo e/ou interesse por ambas as partes. Eu, por exemplo, durante a graduação, nunca fui convidado ou estimulado por um professor (com exceção da minha orientadora) ou colega a publicar os nossos resultados obtidos durante o semestre. Deixando bem claro que isso diz respeito a disciplinas cursadas, sejam elas obrigatórias ou complementares.</p>
#702PqEnExt	<p>Autonomia e criticidade são necessários para que o professor não seja dependente de um livro didático ou de planos de aula prontos da internet. Autonomia é a capacidade que o professor tem de posicionar-se, de tomar decisões em sala de aula tanto éticas como pedagógicas. A criticidade resulta da autonomia. O professor crítico é aquele que busca trazer diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto aos alunos a fim de desestabilizar conceitos e ideias dados como fatos ou como maneiras únicas de ver o mundo. Todo aluno de graduação deveria participar de projeto de pesquisa, ensino e extensão. Estar engajado nesses projetos amplia</p>	<p>Textos escritos: resumos e resumos expandidos para evento, pôsteres, apresentações de slides, relatório de bolsa, material didático (En), currículo Lattes, resenha, revisão de literatura, solicitação de matrícula, solicitação de auxílio financeiro para viagem à evento. Textos orais: debate, apresentação oral, seminário, teatro. Trabalho oral e escrito são as apresentações e trabalhos feitos em sala de aula para as disciplinas e aqueles destinados a participação em eventos científicos. Escrevo: 1) e-mails para professores de disciplinas, colegas, administrativo do curso onde trabalho, clientes de versão e revisão de abstract, alunos do projeto de extensão a fim de demandar e receber informações; 2) material didático para alunos de um curso preparatório para concursos;</p>

	<p>a visão sobre muitos assuntos que não há tempo suficiente para serem trabalhados nas disciplinas. Por meio da participação em projeto de iniciação científica, por exemplo, desenvolvi a autonomia de buscar material para leitura, o que se estendeu para as disciplinas também, pois passei a tentar ler outros materiais além dos sugeridos pelos professores, sempre que tenho tempo. Ao participar do projeto de extensão, a cada dia desenvolvo mais a criticidade. Percebo isso ao comparar minha prática docente antes da graduação em Letras, quando era bastante dependente do livro didático ou de planos de aula prontos e agora já consigo buscar textos autênticos e propor algumas questões que vão além da interpretação superficial do texto.</p>	<p>3) versão de abstract para língua inglesa; 4) postagem em rede social para compartilhar algum fato que eu tenha considerado interessante ou algo que eu tenha lido; 5) receitas em um caderno; 6) lista de compras do supermercado; 7) bilhetes em casa e avisos no trabalho. As disciplinas nos proporcionam tanto a escrita como a oralidade na língua alvo e de forma gradativa desde o primeiro semestre.</p>
#703PqEnExt	<p>Entendi autonomia e criticidade como as habilidades de formar opiniões críticas sobre o que aprende e ir em busca de conhecimento não só enquanto frequenta as aulas das disciplinas, mas também fora delas. Para desenvolver autonomia e criticidade o aluno do CLI precisa fazer a conexão entre as disciplinas do curso, os projetos que participa e os grupos de estudo. Acredito que somente frequentar as aulas das disciplinas não é suficiente, pois é nos projetos que o aluno consegue ligar a teoria com a prática.</p>	<p>Resumos, resenhas, artigos, pôsteres, apresentação de slides, apresentação em forma de comunicações, relatórios. Escrevo trabalhos para as disciplinas. Não publiquei nenhum texto. Sim, na maioria das disciplinas as atividades desenvolvidas estimulam a produção de textos orais e escritos, considerando que nas atividades somos solicitados a utilizar a língua alvo para fazer discussões teóricas sobre a língua alvo (teorias, prática pedagógica).</p>

TABULAÇÃO DE DADOS DE QUESTIONÁRIOS – EGRESSOS¹⁸ (900)

Identificação¹⁹	Perguntas 4a e 4b	Perguntas 5a, 5b e 5c
#901PqEnExtNPgAPr	<p>Identidade para autonomia e questionamento para criticidade.</p> <p>Tendo como base a minha própria experiência, a maior parte das habilidades que desenvolvi foi a partir da observação do grupo no qual eu estava inserido (refiro-me à participação em projetos e grupos de estudos), seja apenas através da observação ou da observação e questionamentos àqueles que já estavam nele(s) há mais tempo do que eu. Já no que tange às disciplinas do CLI, o processo de observação era um pouco menor uma vez que a maioria dos colegas estava cursando a disciplina pela primeira vez e o contexto era novo para quase todos, porém nos ajudávamos e desenvolvíamos a maioria das habilidades em conjunto.</p>	<p>Textos orais que produzo: apresentação de trabalhos e seminários. Textos escritos que produzo: artigos, relatório de atividade de bolsista, resumo, resumo expandido e projeto de pesquisa. Considero como trabalhos escritos, todos os textos que mencionei em “textos escritos” anteriormente. Posiciono-me como autor nos textos orais e escritos de cunho acadêmico que já produzi.</p> <p>Não escrevo em outras situações, alguns dos textos que já escrevi foram publicados em anais de eventos.</p> <p>Sim, acredito que somos estimulados desde o primeiro dia de aula a produzir textos orais e escritos. O estímulo é tão vasto que às vezes achamos que não conseguiremos produzir tanto por incapacidade linguística. Tanto as disciplinas de linguística quanto de literatura exigem a produção de textos orais e escritos durante todo o curso através de seminários, resenhas, projetos de pesquisa, artigos, ensaios, leituras guiadas, pôsteres e apresentações em power point, entre outros.</p>
#902PqEnExtPgAPr	<p>Acredito que realmente ambos fazem mais sentido juntos, é preciso ter autonomia e criticidade para mobilizar e lutar por um processo de ensino e aprendizagem mais coerente, menos pautado no conteúdo e mais no conhecimento de um modo geral. Além disso, o profissional deve avaliar e se posicionar perante a abordagem de ensino e o material que utiliza em sala de aula e ter autonomia para sugerir, adaptar e tornar a sua sala de aula uma prática de constante pesquisa/estudo.</p>	<p>Atualmente, produzo mais textos escritos e orais como artigos, resumos, relatórios, apresentação de trabalhos acadêmicos, seminários... O sentido que atribuo à expressão “trabalhos escritos” é de atividades realizadas pelo profissional/estudante que resultará em textos escritos. Atualmente, tenho me colocado como autora quando escrevo artigos acadêmicos, resumos acadêmicos, bilhetes/recados.</p> <p>Ultimamente, tenho escrito muitos relatórios e resumos de (??) para fins mais burocráticos e didáticos, sendo o público alvo professores e colegas.</p> <p>Certamente, produzimos mais gêneros escritos como artigos e resumos que</p>

¹⁸ Conforme Quadro 4 – Capítulo 2.

¹⁹ As perguntas 1, 2 e 3 pediam que os egressos se identificassem: ano em que concluiu o curso, formação continuada, participação em projetos e interesses.

	<p>Certamente esta autonomia e criticidade será melhor desenvolvida a partir do tripé pesquisa, ensino e extensão e com envolvimento em grupo de estudos, pois só as disciplinas não são suficientes para formar um professor. Obviamente que aprendi muito com as disciplinas que sempre de algum modo me desafiavam, mas sem dúvidas que ter participado do PqEnExt durante praticamente toda a graduação e ser iniciação científica parte dela foi imprescindível para minha formação, costumo dizer que fui alfabetizada novamente, ou ainda, em termos mais técnicos multiletrada, pois ter colegas/amigos que sempre auxiliavam e professores dispostos a lhe tornar um sujeito melhor é uma experiência que espero que todos tenham a oportunidade de vivenciar.</p>	<p>também foram denominados por alguns professores de trabalhos. Uma experiência interessante ocorreu na disciplina de Análise Crítica do Discurso e Gramática sistêmico-funcional que produzimos artigos mesclando teoria e prática (análise textual e uma tentativa de contextual).</p>
#903PqEnExtPgAPr	<p>Autonomia no sentido de ter iniciativa para agir no mundo (escolar/acadêmico/profissional), utilizando as ferramentas de seu próprio saber experiencial como docente e criticidade no sentido de ter autenticidade para se opor, criticar, questionar pontos de vista e questionar a si próprio como profissional, buscando sempre evoluir em prol de uma educação de melhor qualidade.</p> <p>Principalmente os laboratórios de línguas, por meio dos projetos de monitoria e tutoria, ajudaram muito na minha formação como profissional de letras, pois é na prática docente e no contato com a língua inglesa é que podemos melhorar, tanto nosso perfil como educadores quanto nossa fluência na língua. Outras monitorias em cursos livres de</p>	<p>Como estudante do PPGL produzo artigos para as disciplinas do Doutorado e/ou artigos para fins de publicação e que, na maioria das vezes, foram fruto de uma pesquisa/trabalho em uma disciplina da pós-graduação (mestrado e doutorado). Em relação aos trabalhos orais, no semestre que passou, proferi palestras relacionadas a minha atual profissão (Secretária Executiva) em cursos técnicos em secretariado e também sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Apoio Internacional, para alunos que ingressaram nos cursos de graduação da universidade</p> <p>Na minha opinião, "trabalhos escritos" são aqueles que o modo que utilizamos é o escrito, tais como artigos, pôsteres, capítulos de livro, atividades de material didático, etc. Me posiciono como autor, quando há minha participação ativa nesses trabalhos, quando dei alguma colaboração para a escritura deles. Por exemplo, ao selecionar um texto e elaborar atividades para um livro</p>

	<p>línguas também auxiliaram na minha formação. A maioria das disciplinas do curso de Letras Inglês também teve o papel de alicerçar meu perfil de professora, uma vez que a teoria nos faz refletir e tentar, de certo modo, aplicar o que discutimos na prática, o que nem sempre é uma tarefa fácil.</p>	<p>didático de inglês, considero que devo estar entre os autores do livro ou quando ajudo a escrever um artigo para ser publicado em uma revista, creio que meu nome também deva constar como autora juntamente com o dos colegas. Como já exemplifiquei na resposta acima, na maioria das vezes, produzo artigos para publicação em revistas com Qualis e acredito que o público alvo seja a comunidade acadêmica, mais especificamente da área de Letras/Linguística. Além desses textos, também publico resumos e resumos expandidos em anais de eventos e que serão publicados no caderno de resumos e/ou no site de evento e também banners para apresentação em eventos.</p> <p>As disciplinas deram a base para o início da produção textual e muitas até estimularam, de certo modo. Mas, em geral, o que estimulou a produção de textos orais e/ou escritos durante a minha formação foi a participação nos projetos de pesquisa e extensão (laboratórios) e a participação ativa em eventos e organização de eventos. Entretanto, a produção de artigos e a desenvoltura na apresentação de textos orais, foram melhor estimulados e aprimorados na pós-graduação. Muitas vezes, essas questões têm mais a ver com a maturidade profissional do que com o estímulo, pois durante a graduação o aluno ainda não entende direito a importância desses processos para a própria formação.</p>
#904PqEnExtPgAPr	<p>Autonomia e criticidades nesse contexto estariam relacionadas às atitudes dos alunos com relação ao curso e a sua formação como, por exemplo, reconhecer as disciplinas e projetos que fazem mais sentido para sua formação. Durante a graduação, em algumas disciplinas, pudemos desenvolver autonomia e criticidade, assim como competências linguísticas e metodológicas, a partir de</p>	<p>Considerando os projetos que participei/participo produzo material didático, planos de aula, resumos, comunicações orais (os últimos 2, pensando na publicação de atividades desses projetos)</p> <p>Entendo que “trabalhos escritos” são aqueles em que uso a linguagem verbal escrita, principalmente, na sua produção como, por exemplo, artigos acadêmicos e resumos.</p> <p>Me posiciono como autora quando participo de situações em que tenho um papel ativo na produção de algum</p>

	<p>atividades desenvolvidas por alguns professores, como as aulas serem guiadas, a maioria, em inglês, a necessidade de procurar artigos em inglês para algumas aulas, apresentações de trabalho em inglês, a prática de análise de textos em algumas disciplinas, onde tínhamos que ser autônomos para a análise, encontrar um <i>corpus</i> adequado, também a produção de material didático em DCGs, em que tínhamos que pensar no texto a ser trabalhado, e como poderia ser utilizado em sala de aula para fins de ensino.</p> <p>Com relação a projetos, como já mencionei, participei de um projeto de extensão, que foi muito importante para a minha formação, em todos os sentidos (autonomia, criticidade, competências linguísticas e metodológicas), não só por estar inserida na prática do ensino, mas inclusive pelas reuniões que realizávamos com objetivo de refletir sobre as aulas, além disso, a partir da prática de preparação de material didático e de planejamento de aulas.</p>	<p>texto, como na escritura de um resumo para um evento ou na produção de material didático.</p> <p>No contexto acadêmico, como aluna do mestrado e, agora doutorado, escrevo</p> <ul style="list-style-type: none"> • artigos acadêmicos, resumos para eventos, resumos expandidos – para o público da academia, para comissões de eventos, para professores de escolas – para ter meu trabalho aceito em eventos, para publicação em revistas, para contribuir para o contexto acadêmico e escolar • memorandos e outros documentos– para a secretaria da pós-graduação/comissões de bolsa – para solicitar auxílio financeiro, passagens, bolsa; • a própria dissertação de mestrado de mestrado – para a academia – desenvolvimento de uma pesquisa, requisito para o título de Mestre • planos de aula, material didático – para mim mesma, para os alunos – para ter um guia na aula, para ensinar. <p>Já publiquei os artigos e resumos em revistas acadêmicas, em anais de eventos e em livros de resumos de eventos. Alguns materiais didáticos que ajudei produzir foram publicados.</p> <p>Algumas delas, sim, uma vez que, muitas vezes, o trabalho final da disciplina era um texto escrito ou oral. Em algumas das disciplinas, discutimos, por exemplo, a organização do gênero a ser produzido ao final da disciplina, como resenhas ou artigos. Porém, em algumas não se tinha uma clareza sobre o texto a ser produzido.</p>
#905PqEnExtPgAPr	<p>Interpreto as expressões “autonomia” e “criticidade”, nesse contexto, como relativas ao agir em sala de aula. Como “autonomia” compreendo a capacidade de preparar aulas e atividades com aptidão e desenvoltura, considerando o contexto de ensino e suas especificidades. Como “criticidade”, compreendo o olhar crítico sobre sua própria</p>	<p>Como aluno de graduação, ao participar de projetos de pesquisa, produzi textos relativos às atividades referentes a tais projetos. Assim, me dediquei à escrita de trabalhos acadêmicos, tais como trabalho final e graduação, resumos e artigos relacionados à pesquisa à qual me dediquei (trabalhos escritos).</p> <p>Atualmente, como aluno de pós-graduação, me dedico à escrita acadêmica: artigos, resumos, dissertação, etc.</p>

	<p>atividade enquanto profissional, bem como criticidade a respeito das diferentes dimensões sociais e políticas relacionadas ao ensino da língua inglesa.</p> <p>Acredito, ao menos no meu caso específico como aluno em formação, que a participação em projetos de extensão tenha sido de extrema importância na construção de tais autonomia, criticidade e competências profissionais. Reuniões frequentes relacionadas à atividade de extensão, bem como reuniões e encontros referentes à preparação de aula e material didático com a professora mentora me fizeram avaliar e desenvolver diferentes dimensões de atividades de ensino de língua inglesa.</p>	<p>Acredito que as disciplinas na grade curricular do curso de letras estimularam sim a produção de textos orais e escritos. Ainda assim, considero a participação em projetos de pesquisa e extensão atividades de extraordinária importância na formação profissional do professor de língua inglesa. Creio que uma formação onde não tenha havido participação em tais atividades seja limitada.</p>
#906PqEnExtPgAPr	<p>Em minha opinião, ser um professor autônomo e crítico significa conectar a capacidade de refletir sobre sua prática docente à realidade e as necessidades vivenciadas em sala de aula a fim de transformar o seu contexto de ensino.</p> <p>Em relação a autonomia e criticidade, creio que as disciplinas de Dimensões da Linguagem, Núcleos de Estudo, Análise Crítica do Discurso e o Estágio me proporcionaram uma visão mais ampla do que é a linguagem e como trabalhar com essa ferramenta em sala de aula. Em relação as competências metodológicas, as DCGs de construção e análise de material didático me auxiliaram a perceber e avaliar as metodologias de ensino de línguas e suas aplicações na prática. No que tange às competências linguísticas, creio que todas as disciplinas auxiliaram de alguma forma,</p>	<p>Ao participar de projetos durante a graduação produzi um artigo e também o TFG final que, após estar formada consegui publicá-lo em um periódico científico. Sendo bolsista de iniciação científica, apresentei diversas comunicações orais em eventos da área e também publiquei textos em Anais desses eventos. Nas disciplinas da graduação, escrevíamos pequenos textos, por exemplo: análises de obras literárias, análise de notícias sobre ciência, resenhas críticas, etc.</p> <p>Na graduação, escrevíamos principalmente para a avaliação do professor, com exceção de uma disciplina, na qual produzimos cartas ao leitor respondendo à artigos de jornal e revistas que havíamos lido. Também, em outra disciplina, construímos pôsteres para a apreciação da turma e, após, utilizamos a análise realizada na disciplina para apresentar o nosso trabalho em uma semana acadêmica das Letras. Publiquei meus textos em Anais e periódicos científicos.</p> <p>Sim, acredito que a maioria das disciplinas estimulou a produção de textos, tanto orais como escritos.</p>

	<p>mas em especial a disciplina de Gramática Sistêmico-Funcional foi marcante em minha formação, pois me tornei mais consciente com o uso da língua a partir das atividades propostas pela professora, bem como da exigência da disciplina.</p> <p>Os projetos em que participei, tanto os de extensão como pesquisa, foram essenciais para o desenvolvimento da minha autonomia, criticidade e das competências lingüísticas e metodológicas. Tenho certeza que se eu não tivesse me engajado em projetos durante a minha graduação, a minha formação como educadora careceria de reflexão sobre como relacionar teoria e prática, bem como de postura crítica em relação a minha prática docente. Sempre motivo os meus alunos a participarem de projetos "extra-graduação", pois comento com eles que eu "acordei" para o meu curso quando estava já na metade do mesmo, quando comecei a perceber que ser professora iria exigir muito mais do que assistir às aulas da graduação e sim, que eu deveria me engajar na construção da minha prática docente. Estar em um curso de licenciatura e ser somente ouvinte de aulas não é o suficiente. E acredito que isto se aplica a qualquer graduação, que nós somos os responsáveis, os atores da nossa formação.</p>	
#907PqEnExtPgAPr	<p>Num primeiro momento, o termo “autonomia” nesse contexto poderia sugerir independência e autossuficiência (pretendidas/almejadas) associadas ao profissional de letras, necessárias ao desenvolvimento das atividades referidas no excerto, dentro do</p>	<p>Foram vários os textos escritos que produzi (e consumi) e tentarei mencioná-los: Biodata, CV Lattes, Resumos/abstract, Resumo expandido, Resenhas, Slides/Apresentação PPT, Artigos (apenas um publicado fora do âmbito da disciplina – em periódico – durante a grad.), Pôster, Projetos de pesquisa (de TFG e de dissertação), Projeto de estágio supervisionado,</p>

	<p>campo específico. Entretanto, ao entendermos tais atividades como processos sociais, essa independência/autossuficiência se torna uma falácia. Nenhum professor/pesquisador é (nem deveria pretender ser) independente na medida em que se vê inserido em um sistema complexo de atividades, constituído por práticas sociais diversas e inter-relacionadas, nas quais diferentes membros de uma comunidade (organizada e constituída por esse(s) sistema(s)) desempenham papéis sociais específicos, mas relacionados entre si e, por isso, interdependentes. Nesse caso, autonomia estaria mais associada à percepção consciente dos papéis sociais desempenhados e das relações estabelecidas no sistema e à atuação/participação nessas práticas de forma condizente a esses papéis e relações, considerando tantos as restrições do campo quanto às possibilidades de interferência/mudança no mesmo.</p> <p>Seguindo a mesma linha de raciocínio, o termo “criticidade” fala mais do posicionamento do profissional de Letras frente a esse(s) sistema(s) e aos diferentes posicionamentos que nele(s) se articulam e por(s) ele(s) são articulados. A criticidade é, portanto, necessária à autonomia e também à mudança no sistema; é necessária ao desenvolvimento (contínuo) do profissional como o pretendido nesse excerto.</p> <p>Em primeiro lugar, as disciplinas do curso permitiam aos (e algumas vezes exigiam dos) alunos uma participação ativa</p>	<p>Planos de aula, Relatórios de bolsa CNPq/FATEC, Relatório de estágio, Material didático (unidades didáticas; livro para ensino de língua inglesa), Memorandos (p. ex. solicitação de reserva de sala junto ao CAL/CE, solicitação para uso de recursos junto aos órgãos responsáveis na universidade), Certificados de participação em/organização de eventos, Formulários (p. ex., solicitação e efetivação de matrícula; solicitação de recursos junto à coordenação; inscrição em eventos), Cronograma de atividades para orientação/atuação em projetos de pesq., ensino e ext., Questionários como sujeito/participante de pesquisa, E-mails (entre colegas, entre aluno e professor, entre aluno e professor regente na escola, entre aluno e servidores da IES e entre aluno e comunidade) associados a diversos gêneros e seus objetivos (p. ex., convocação e agendamento de reuniões, divulgação de cursos, submissão de relatórios, etc.).</p> <p>Considerando o excerto acima, entendo “trabalhos escritos” como uma expressão geral que pode se referir a gêneros específicos, dependendo da situação, do curso, projeto de pesquisa (ensino e extensão) do qual participa o aluno. Em geral, “trabalhos escritos” pode ser entendido (com base no excerto apresentado) como a produção textual escrita do aluno em situações específicas do seu processo formativo. Por exemplo, um “trabalho escrito” na disciplina de Oficina pode se referir a resenhas ou resumos referentes aos artigos e capítulos de livro, lidos ao longo da disciplina. Já, na disciplina de TFG, um “trabalho escrito” pode ser entendido como um artigo científico (ou versões de um artigo científico, no caso do TFG I). Ou ainda, no âmbito de um projeto de pesquisa, pode se referir a artigo, relatório ou mesmo a um memorando.</p> <p>Durante a graduação, tentei me posicionar como autora (buscando apropriar-me de princípios e conceitos</p>
--	--	--

	<p>(em maior ou menor grau), seja posicionando-se frente à literatura de referência em seminários ou resenhas, por exemplo, seja na escritura de resumos expandidos e artigos, mesmo que não fossem publicados fora do âmbito da disciplina. Embora nem todos os professores conduzissem as atividades dos cursos da mesma forma (algo impossível de acontecer), o fato é que esse espaço de participação/agência estava sempre explícita ou implicitamente presente. Nos casos em que esse espaço era explícito, encaro como parte do plano do professor promover a “autonomia” e a “criticidade” previstas no PPP, além de outras questões associadas, por exemplo, aos conteúdos programáticos da disciplina. Quando esse espaço era implícito, entendo que (apesar das intenções do professor) cabia ao aluno identificar esse espaço de potência e atuar em busca dessa autonomia e criticidade, muitas vezes considerando suas experiências nos outros cursos em que esse espaço era explícito (assumindo, portanto, uma postura autônoma e crítica gradativamente). Faço questão de ressaltar aqui (o óbvio!): esta não era minha percepção no início do curso de graduação (pelo menos, não nesses termos).</p> <p>Em segundo lugar, uma participação efetiva nas práticas pertinentes ao profissional da área de Letras (em formação) parece acontecer de forma mais intensa nos projetos de ensino, pesquisa e extensão dos quais os alunos participam. Isso certamente aconteceu comigo quando participei dos projetos</p>	<p>formulados por outros autores da área, articulando tais ideias entre si, elaborando-as ou questionando-as, de modo a constituir algo “novo”) em muitas situações de produção textual (como, por exemplo, nas discussões em sala de aula, em resumos e resenhas para uma disciplina, em resumos, comunicações e pôsteres para eventos, ou ainda no artigo científico/TFG).</p> <p>Gostaria de mencionar aqui (embora isto não esteja diretamente associado à pergunta) que, por ter feito um curso graduação previamente (antes do curso de Letras), entendia que uma postura crítica frente aos textos consumidos era de extrema importância. Entretanto, <u>como assumir tal postura no contexto acadêmico</u> ainda era algo a ser aprendido. Nesse sentido, a participação dos professores, especialmente da orientadora, em meu processo para “tornar-me autora” foram (e continuam sendo) fundamentais. As situações em que de fato me posicionei como autora foram significativamente menos recorrentes do que aquelas em que tive a intenção de fazê-lo – ou seja, assumir uma postura como autora demandou muito esforço intelectual (e físico!), muitas tentativas frustradas, muita observação de autores experientes (seja pela leitura de seus textos acadêmicos, seja pela convivência com eles), muita orientação por parte alguns desses autores experientes (professores/orientadores com produção acadêmica intensa e dispostos a acompanhar o processo formativo de seus alunos de perto – especialmente as atividades de produção textual). Em menor grau, mas igualmente importante, a convivência com colegas mais experientes, que já exerciam autoria, foi (e continua sendo) relevante nas situações em que me posiciono como autora.</p> <p>No âmbito acadêmico e durante a graduação em Letras, publiquei textos com a orientadora em um periódico e em anais e/ou cadernos de resumo de eventos. Na graduação em artes visuais,</p>
--	---	---

	<p>que mencionei na questão 3. Entendo que minha participação nesses projetos extracurriculares potencializaram (subsidiaram, muitas vezes) minha participação naqueles ditos curriculares. Um exemplo disso foi minha participação no projeto En, como monitora, tutora e, mais tarde, mentora. Tenho certeza que minha atuação como monitora e tutora subsidiou minhas ações no Estágio Supervisionado, por exemplo. Se considerar a disciplina de Didática (pré-requisito para o estágio) isoladamente (para fins de avaliação/reflexão apenas), avalio minha experiência como insuficiente e pouco pertinente ao desafio que estava por vir (o estágio escolar). Foi principalmente a partir da recontextualização dos conhecimentos produzidos ao participar do projeto En que consegui lidar com a maior parte dos desafios propostos pelo estágio na escola. Algo muito semelhante aconteceu com o TFG, quando precisei escrever um artigo (publicado na revista Ao pé da letra): a experiência nas disciplinas mais diretamente associadas a meu envolvimento nesse gênero foi potencializada e subsidiada pela participação nos projetos guarda-chuva da orientadora como bolsista de IC, articulada com a orientação da mesma orientadora nessas disciplinas. Em terceiro lugar, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade parece acontecer (tanto em atividades/disciplinas do currículo quanto em projetos extracurriculares) na medida em que o aluno vai gradativamente</p>	<p>fiz uma (ou duas?) exposições. Agora, na pós-graduação, publico artigos, capítulos de livro, resumos, trabalhos completos em anais, grande parte deles em coautoria com a orientadora e/ou colegas.</p> <p>No âmbito escolar, produzi textos associados ao papel de professor: planos de aula, plano de trabalho da disciplina, diários de classe, atividades didáticas, etc., todos com circulação dentro do contexto específico da escola ou do sistema público/estadual de ensino.</p> <p>Fora do âmbito acadêmico e do âmbito escolar, embora produza textos para consumo restrito, geralmente associados à vida pessoal e familiar (por exemplo, recados, convite para festa de aniversário da sobrinha, cartões em datas comemorativas, lista de tarefas, lista de supermercado, cartas, e-mails requisitando orçamentos, etc.), infelizmente não publico, talvez porque não sobre muito tempo para isso. Confesso que as publicações ficam restritas a posts e notas rápidas no facebook (certamente desconsidero aqui compartilhamentos de posts de autoria de outros), para expressar opinião sobre assuntos polêmicos, fazer convites, etc.</p> <p>Sim, certamente. Na medida em que eu participava das atividades de produção textual desenvolvidas nas disciplinas do CLI, posicionava-me um pouco mais adequadamente como “professora de inglês”. Entretanto, devo admitir, participei dessas atividades (de produção textual escrita), de forma muito mais intensa, nos projetos extracurriculares dos quais participei. Os textos produzidos no âmbito dos projetos muitas vezes estavam diretamente relacionados às disciplinas do CLI, chegando a ser apresentados como trabalhos finais em uma ou outra disciplina.</p> <p>Em relação à produção textual em disciplinas, cito três exemplos: 1) um relato de análise, trabalho final da disciplina de GSF, que, mais tarde,</p>
--	---	--

	<p>assumindo papéis mais ativos nas atividades desenvolvidas. Entretanto, considerando minha experiência e pressupondo que a de meus colegas tenha sido similar, assumir papel mais ativo é também uma ação aprendida. Assim, parece-me que o aluno aprende (gradativamente) a assumir uma postura autônoma e crítica ao participar ativamente das atividades que compõem o sistema ao mesmo tempo em que participa (também gradativamente mais ativamente) desse sistema por assumir tal postura.</p> <p>Por fim, entendo que desenvolver autonomia e criticidade envolve fundamentalmente relacionar-se com o outro. Nunca é um processo solitário, mesmo que envolva questões particulares. Parcerias, ou a participação em grupos de pesquisa, ensino e extensão (dentro ou fora do currículo), é essencial ao desenvolvimento dessas características necessárias ao profissional de Letras ou a qualquer outro profissional.</p>	<p>subsidiou uma análise feita para a disciplina de Teatro (a experiência de escrita do relato para GSF proporcionou-me uma postura mais analítica frente ao objeto de estudo, que contribuiu a realização do trabalho final em Teatro); 2) atividades de análise realizadas em disciplinas como GSF, DCGs sobre GSF e multimodalidade foram fundamentais (assim como as atividades em projetos extracurriculares) para minha participação na disciplina de ACD, em que precisei apresentar um “paper” como trabalho final; e 3) o artigo apresentado à disciplina de ACD, por sua vez, foi o embrião para a realização e publicação do artigo referente ao TFG. O envolvimento nessas atividades (e em tantas outras ao longo do curso) contribuíram significativamente para minha (ainda breve) atuação como professora de inglês tanto na universidade quanto na escola. Para citar apenas um exemplo, meu envolvimento nas atividades de produção textual em disciplinas do curso (e nos projetos) serviram de base para minha atuação como professora substituta em uma IES e como professora de uma escola estadual. Os conhecimentos produzidos/construídos por meio do envolvimento nessas atividades subsidiaram/facilitaram meu engajamento na produção de, por exemplo, planos de trabalho, planos de aula e materiais didáticos, necessários a atuação docente.</p>
--	---	---