

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

Fernanda Lopes Silva Ziegler

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ALUNOS DE LETRAS DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

Santa Maria, RS
2015

Fernanda Lopes Silva Ziegler

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ALUNOS DE LETRAS DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada 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. Dr^a. Désirée Motta Roth

Santa Maria, RS
2015

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

Ziegler, Fernanda Lopes Silva

Letramentos acadêmicos de alunos de Letras de uma universidade do sul do Brasil / Fernanda Lopes Silva Ziegler.-2015.

155 p.; 30cm

Orientador: 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. Participação periférica legítima 3. Sistema de gêneros 4. Papeis desempenhados 5. Processo de autoria e coautoria I. Motta-Roth, Désirée II. Título.

Fernanda Lopes Silva Ziegler

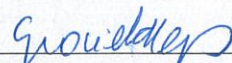
LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ALUNOS DE LETRAS DE UMA
UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL

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**.

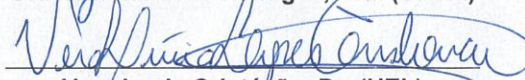
Aprovado em 14 de dezembro de 2015.



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



Graciela Rabuske Hendges, Dra. (UFSM)



Vera Lucia Cristóvão, Dr. (UEL)

Santa Maria, RS
2015

AGRADECIMENTOS

À Deus, à espiritualidade maior, ao anjo da guarda, à toda energia positiva que em todos os momentos, principalmente naqueles mais difíceis, através da fé, transmitiram tranquilidade, sabedoria e perseverança.

À minha mãe, exemplo de mulher guerreira que, logo no início da graduação, não me deixou desistir, sempre dando força, apoio emocional e financeiro. Aos demais familiares, em especial tias, tio e primos que acreditaram em mim e sempre demonstraram orgulho e felicidade a cada conquista.

Aos amigos-colegas Betyna, Mauren, Maísa, Natália e Thales, indispensáveis na minha vida acadêmica, pessoal e profissional. A eles, agradeço imensamente pela ajuda nas disciplinas, pelo incentivo na busca de meus objetivos e pelo companheirismo. Mas, acima de tudo, junto com a Kátia, agradeço pelas risadas e pelo carinho compartilhado todos os dias no grupo *Lynd@s das Letras*.

Ao Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLER), especialmente na pessoa da professora Désirée Motta Roth, por oportunizar um espaço de aprendizagem não só dos letramentos acadêmicos, mas das práticas sociais que parecem transbordar o espaço do próprio laboratório (a formação docente, as relações profissionais, as relações de amizade). As vivências e experiências, desde 2009, contribuíram para meu crescimento enquanto profissional e, também, pessoal. Com certeza, as relações aqui estabelecidas são para a vida toda. Ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Désirée, minha orientadora de Iniciação Científica e Mestrado, pelas discussões, contribuições e, acima de tudo, pela união e seriedade com que é reconhecido no meio acadêmico. À todos colegas, em especial à Amanda P., Amy, Anelise, Betyna, Gabriela R., Jane, Helena e Raquel.

Às professoras da banca de defesa deste trabalho que por suas competências teóricas e práticas tiveram e ainda tem muito a contribuir para o desenvolvimento desta dissertação e para minha formação. À professora Graciela que já participou da banca de qualificação e acompanhou de perto minha caminhada no curso de Letras.

À UFSM e ao PPGL por possibilitar o ensino público, gratuito e de qualidade. Além de agradecida, me sinto privilegiada em fazer parte de uma das melhores universidades públicas do país e de um programa nota 5 da CAPES. À CAPES pelo apoio financeiro desde o início do curso de Mestrado.

Ao IF Farroupilha, por meio do afastamento parcial oportunizado aos servidores técnicos administrativos em educação, poder continuar desenvolvendo o trabalho do Mestrado e participando das atividades do grupo de pesquisa na UFSM. À Equipe PROEN, em especial, que muitas vezes foram flexíveis diante de minha ausência, entendendo a importância da minha formação para a atuação no instituto enquanto educadora.

Aos demais amigos pelo incentivo na busca de meus sonhos e objetivos, pela compreensão da minha ausência em muitos momentos e pelo companheirismo de sempre, seja nos momentos difíceis do processo de escritura do texto, seja nos momentos bons, como este, de encerramento de uma etapa enriquecedora na minha vida profissional e pessoal.

A todos os demais envolvidos, que contribuíram de alguma forma para a concretização deste estudo, muito obrigada.

“Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer melhor quando interagem regularmente.”

(WENGER, 2014, p. 01)

“O mentor, que é a professora, é mais que um hub. Além de nos unir inicialmente por ter pensado o projeto, os projetos [...] ela é ainda quase um tentáculo [...] mesmo quando a gente não tá produzindo o mínimo esperado para uma universidade pública de qualidade, ela nos resgata [...] é alguém que tu admira, que tu respeita [...] O que fazemos aqui no grupo que é encontros regulares, orientações próxima, leitura conjunta, discussão, que passa por convivência, que passa por estar aqui numa quarta-feira, altas horas da noite, é viver a academia [...] viver a pesquisa, viver o grupo de forma intensa [...].”

(Participante da pesquisa – LLApDP)

RESUMO

LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ALUNOS DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL

AUTORA: FERNANDA L. S. ZIEGLER
ORIENTADORA: DÉSIRÉE MOTTA ROTH

O objetivo deste estudo é analisar o discurso de alunos de um curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil e um laboratório de Linguística Aplicada – o LLAp – que tem como base o tripé ensino, pesquisa e extensão da mesma universidade sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar as características dos processos de letramentos acadêmicos, a partir da perspectiva da ACD (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), dos estudos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) e da noção de participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991). Para isso, elaboramos e aplicamos questionários semiestruturados escritos e entrevistas que tratavam especialmente sobre três características dos processos de letramentos acadêmicos: o sistema de gêneros, os papéis desempenhados e o processo de autoria e coautoria. Em síntese, alguns dados gerados parecem se salientar. Nos 58 questionários escritos respondidos por alunos do curso de Letras e do LLAp, identificamos 47 gêneros mencionados pelos discentes. Entre os gêneros mais citados estão aqueles mais rotineiros e formulaicos de comunidades acadêmicas como *resenhas*, *resumos* e *artigos*. Por outro lado, entre os gêneros menos citados, estão aqueles mais difusos e imprecisos como *conversação* e *definição do significado de 'texto'*. Além da diversidade de gêneros, a diversidade de papéis mencionados pelos discentes indica a pluralidade de possibilidades oportunizadas pelos projetos desenvolvidos nesta universidade com destaque para o LLAp. Nas quatro entrevistas realizadas com alunos do LLAp, buscamos focar em questões que não foram exploradas profundamente no questionário escrito. Sobre o sistema de gêneros, identificamos que os alunos enfatizaram diferentes aspectos. Dois alunos enfatizaram gêneros da esfera “burocrática”, um aluno destacou gêneros produzidos no âmbito do projeto de pesquisa, em coautoria com outros membros do grupo e, por fim, um aluno deu ênfase em gêneros produzidos em “sala de aula” e para a “sala de aula”, seja em relação ao seu papel como docente em formação quanto docente em atuação. Em relação ao processo de autoria e coautoria, bem como dos papéis desempenhados, percebemos diferentes graus de engajamento e participação dos discentes na comunidade. Em tese, quanto maior o tempo de participação e maior o grau de engajamento dos discentes nas práticas sociais de letramentos acadêmicos na comunidade, maior, proporcionalmente, será o processo de participação periférica legítima e, conseqüentemente, maior será a aprendizagem.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Participação Periférica Legítima. Sistema de Gêneros. Papéis desempenhados. Processo de Autoria e Coautoria.

ABSTRACT

LETTERS STUDENTS' ACADEMIC LITERACIES IN A SOUTHERN BRAZILIAN UNIVERSITY

AUTHOR: FERNANDA L. S. ZIEGLER
ADVISER: DÉsirÉE MOTTA ROTH

The objective of this study is to analyze the discourse of students from an undergraduate Letters course at a university in southern Brazil and at an Applied Linguistics Laboratory – the LLaP – from the same department, based in the triad of teaching, research and extension, who were asked to speak about their academic discursive practices, in order to identify the characteristics of academic literacy processes, using the frameworks of ACD (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), academic literacies (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) and the notion of legitimate peripheral participation (LAVE; WENGER, 1991). We developed and applied written semi-structured questionnaires and oral interviews dealing with three characteristics of academic literacy processes: genre systems, the roles played in academic literacy and the processes of authoring and co-authoring. In 58 written questionnaires answered by students of Letters and of the LLaP, we identified 47 genres mentioned by students. Among the most cited genres were those, which are most routine and formulaic in academic communities, such as *reviews*, *abstracts* and *articles*. On the other hand, genres less cited were those, which are more diffused and imprecise, such as *conversation* and *defining the meaning of 'text'*. Besides genre diversity, the diversity of roles mentioned by students indicates the plurality of possibilities made available by the projects developed at this university, especially at the LLaP. In the four interviews with LLaP students, we sought to focus on issues that were not explored thoroughly in the written questionnaire. In terms of genre system, students stressed different aspects. Two students emphasized bureaucratic genres, one student pointed out genres produced within the research project, co-authored with other group members and, finally, one student emphasized genres produced *in* the classroom and *for* the classroom, in relation to her role as a teacher in training and as a teacher in action. Regarding the authoring and co-authoring process, as well as the roles played, we identified different degrees of engagement and participation of students in the community. In theory, the longer a student participates and the greater the degree of engagement in the social practices of academic literacies in the community, the greater, proportionately, will be the legitimate peripheral participation process and, consequently, the greater the learning.

Keywords: Academic literacies. Legitimate Peripheral Participation. System of Genres. Roles Played. Process of authoring and co-authoring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo tridimensional de Fairclough.....	p. 42
Figura 2 – Estratificação dos planos comunicativos.....	p. 44
Figura 3 – Texto em contextos.....	p. 49
Figura 4 – Modelos de Escrita de Alunos de Ensino Superior.....	p. 53
Figura 5 – Os membros da agência experimental em relação à sua PPL.....	p. 59
Figura 6 – Representação de uma comunidade de prática acadêmica.....	p. 62
Figura 7 – Sistema de gêneros de uma comunidade de prática acadêmica.....	p. 67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios teóricos, metodológicos e suas relações com esta pesquisa.....	p. 43
Quadro 2 – Metafunções da LSF.....	p. 45
Quadro 3 – Tipos de orações com processo e participantes.....	p. 46
Quadro 4 – Variáveis do contexto de situação e metafunções da linguagem.....	p. 49
Quadro 5 – Aspectos centrais da etnografia como metodologia.....	p. 55
Quadro 6 – Categorias de membros e participação na comunidade de prática.....	p. 60
Quadro 7 – Características de uma comunidade de prática.....	p. 63
Quadro 8 – Códigos dos participantes.....	p. 72
Quadro 9 – Tempo de duração das entrevistas.....	p. 77
Quadro 10 – Exemplos de processos materiais usados no discurso dos discentes.....	p. 87
Quadro 11 – Gêneros raramente mencionados.....	p. 88
Quadro 12 – Exemplos de processos materiais usados no discurso dos discentes.....	p. 90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Corpus</i> gerado por meio dos questionários escritos.....	p. 71
Tabela 2 – <i>Corpus</i> gerado por meio das entrevistas.....	p. 76
Tabela 3 – Total de gêneros mencionados por cada participante.....	p. 80
Tabela 4 – Gêneros frequentemente mencionados e avaliados como relevantes.....	p. 82

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... p. 129

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário semiestruturado escrito.....	p. 131
Apêndice B – Respostas dadas à questão 5 do questionário.....	p. 137
Apêndice C – Respostas dadas à questão 9 do questionário.....	p. 145
Apêndice D – Respostas dadas à questão 11 do questionário.....	p. 149
Apêndice E – Perguntas que guiaram as entrevistas.....	p. 151

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAV	Ensino de Artes Visuais
IC	Iniciação Científica
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
LLAp	Laboratório de Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
SIGET	Simpósio Internacional de Gêneros Textuais
PP	Publicidade e Propaganda
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPL	Participação Periférica Legítima
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO	29
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	39
1.1 UMA ABORDAGEM CRÍTICA À ANÁLISE DO DISCURSO	39
1.1.1 <i>Conceitos centrais à ACD</i>	39
1.1.2 <i>Princípios teóricos e metodológicos</i>	43
1.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS	52
1.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS	58
1.3.1 <i>Participação periférica legítima</i>	59
1.3.2 <i>Comunidade de prática</i>	63
1.3.3 <i>Sistema de gêneros</i>	66
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	71
2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE	71
2.2 <i>CORPORA</i> E CRITÉRIOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
2.2.1 <i>Questionários semiestruturados</i>	72
2.2.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	78
CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DOS DISCENTES DE LETRAS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS	81
3.1 O DISCURSO DOS ALUNOS DE LETRAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS	81
3.1.1 <i>Os letramentos acadêmicos dos discentes sob o viés do sistema de gêneros</i>	84
3.1.2 <i>A pluralidade dos letramentos acadêmicos pelo viés dos papéis desempenhados e do processo de autoria e coautoria</i>	95
3.2 O DISCURSO DOS ALUNOS DO LLAP A PARTIR DAS ENTREVISTAS	97
3.2.1 <i>Gêneros “burocráticos”, de “pesquisa” e de “sala de aula”: diferentes enfoques sobre o sistema de gêneros</i>	100
3.2.2 <i>Os diferentes conceitos de autoria e coautoria na comunidade de prática</i>	107
3.2.3 <i>A influência da PPL no desenvolvimento de papéis e atividades no LLAp</i>	112
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ESCRITO	131
APÊNDICE B – RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 5 DO QUESTIONÁRIO	137
APÊNDICE C – RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 9 DO QUESTIONÁRIO	145
APÊNDICE D – RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO	149
APÊNDICE E – PERGUNTAS QUE GUIARAM AS ENTREVISTAS	151

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) tem se preocupado em investigar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos e práticas sociais situadas. Dentre as novas tendências, os letramentos acadêmicos/científicos¹ têm se destacado como temática por diferentes razões, tais como: o aumento do ingresso de estudantes em cursos de graduação e pós-graduação², a necessidade desses alunos entenderem a multiplicidade de textos e práticas acadêmicas para se tornarem membros atuantes em diferentes comunidades acadêmicas, bem como para promoverem a participação informada e inteligente nas questões de políticas científicas (MILLER, 1984; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; FISCHER; DIONÍSIO, 2011). Muitas vezes, há uma inadequação de saberes por parte desses alunos (que durante a trajetória escolar prévia foram considerados bem-sucedidos) para dar conta desses contextos acadêmicos justamente pela inexperiência (MARINHO, 2010, p. 367-368).

No entanto, dados preliminares do grupo de pesquisa do qual este trabalho faz parte têm demonstrado que, em um evento dedicado ao letramento (VI Simpósio de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) – 2011), surpreende a pouca referência aos letramentos acadêmicos, o que sugere a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto (MOTTA-ROTH, 2014)³.

Somando-se a essa constatação, Marinho (2010) diz que a produção de trabalhos que discutem o ensino-aprendizagem de leitura e escrita acadêmica na universidade brasileira ainda é tímida. Mesmo tendo grande influência do modelo americano de universidade, o Brasil não herdou, desse modelo, a prática de

¹ Usaremos os dois termos – letramentos acadêmicos e letramentos científicos – 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” (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 03).

² “No período 2011-2012, o número de ingressantes nas instituições de educação superior cresceu 17,1%. Com taxa média de crescimento anual de 8,4% nos últimos dez anos, a rede federal registrou aumento no número de ingressantes superior a 124% entre 2002 e 2012.” (BRASIL, 2013).

³ Estes dados foram apresentados por Motta-Roth em um Simpósio na *Université Paris Ouest* em 2014: AVILA, N.; NARVAEZ-CARDONA, E.; CRISTÓVÃO, V.; BORK, A. V.; CORREA, F.; CARLINO, P.; MOTTA-ROTH, D. Simpósio: 'One account on the current research landscape on academic literacy practices in Brazil', Trabalho apresentado no *Session S5 – Symposium: Current trends in Latin American Writing Studies: Challenges and Opportunities* no WRAB 2014 – Writing Research Across Borders, 2014, Université Paris Ouest – Nanterre La Défense, Paris, França, 2014.

pesquisa e ensino da escrita que lhe garantiria a produção e a circulação do conhecimento (KAVAKAMA, 2001 apud MARINHO, 2010, p. 366).

A adoção de um aparato teórico interdisciplinar e a realização de uma investigação desenvolvida em uma comunidade de prática⁴ de LA, conforme discutidos nesta dissertação, têm por objetivo somar-se às conversações correntes sobre letramentos acadêmicos, fornecendo dados sobre a questão de modo a colaborar para o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Neste estudo, em linhas gerais, compreendemos os letramentos acadêmicos como processos centrais de aprendizagem por meio dos quais os estudantes aprendem novos temas e desenvolvem novas formas de entender, interpretar e organizar seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo (LEA; STREET, 1998, p. 157).

Letramentos acadêmicos em áreas diversas como Letras e Publicidade e Propaganda (PP), por exemplo, podem ser concebidos como uma aprendizagem continuada e um acesso crescente a papéis mais centrais e atuantes no campo (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10): desde a elaboração de anotações de leitura, resumos e pôsteres até a elaboração de planos de aula, materiais didáticos, artigos, capítulos e livros para publicação, no caso das Letras, e desde a participação em reunião de sondagem com o cliente e produção do *briefing* até apresentação da peça ou campanha para o cliente, no caso da PP.

Esta dissertação de Mestrado inscreve-se na linha de pesquisa *Linguagem no contexto social* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), associada ao Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GRPesq/CNPq) *Linguagem como prática social*. Conforme Motta-Roth (2013a, p. 02), os estudos desta linha de pesquisa visam à investigação no campo da LA, adotando um referencial teórico “interdisciplinar ao combinar a Sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005, por exemplo) à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e à Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1992; 2003)”. Os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa investigam e analisam “gêneros discursivos variados (didáticos, acadêmicos,

⁴ Motta-Roth (2013a, p. 03) apresenta o conceito de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), o qual se refere à comunidade de prática como “um organismo vivo, um tipo de comunidade que se cria ao longo do tempo por meio da contínua busca de seus membros por objetivos comuns”. Esse conceito será discutido mais adiante no capítulo de *Revisão da literatura*.

mediáticos, eletrônicos, etc.) multimodais (com texto verbal e não-verbal)” (Ibid., p. 02).

Levando em consideração a área de concentração da linha de pesquisa, bem como os referenciais teóricos adotados pela mesma e o atual cenário de investigações no campo da LA, a presente dissertação associa-se ao projeto guarda-chuva *Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima na produção de conhecimento* (MOTTA-ROTH, 2013a)⁵. Este visa à análise e interpretação das práticas sociais de letramentos acadêmicos em contextos específicos (por exemplo, laboratórios de pesquisa e ensino de línguas, de artes visuais, de comunicação social), com foco nas práticas discursivas de produção de conhecimento (Ibid., p. 02).

Sabemos, no entanto, que as deficiências citadas no início deste estudo têm início muito antes de os discentes ingressarem no ensino superior, como os *Relatórios Pisa* 2000, 2003 e 2006, da Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (www.pisa.oecd.org) demonstraram. A partir da leitura de Motta-Roth (2011, p. 01)⁶, por exemplo, é possível perceber que

grande parte da população brasileira de 15 anos apresenta resultados insatisfatórios na aprendizagem de matemática, linguagem e outras ciências, seu conhecimento e interesse por letramento científico é mínimo e sua consciência das oportunidades que o letramento científico oferece é praticamente inexistente.

Esses resultados podem influenciar, direta ou indiretamente, no desenvolvimento dos alunos ao ingressarem em comunidades acadêmicas. Ao inscreverem-se no ensino superior espera-se, dos alunos, que saibam ler e escrever, sem considerar que os dois contextos (escolar e acadêmico) são constitutivamente diferentes. Encontrar, no contexto acadêmico, alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam esse contexto (suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica) costuma gerar estranhamento aos professores, justamente por esses crerem no princípio de que se aprende a ler e a escrever no ensino fundamental e médio (MARINHO, 2010, p. 366).

⁵ Projeto de Pesquisa – Registro CNPq nº 309668/2013-1, GAP/CAL nº 035474, aprovado Comitê de Ética (número no CAAEE: 21033613.2.0000.5346).

⁶ Com base nos dados do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) de 2010. Disponível em http://www.mct.gov.br/upd_blob/0214/214770.pdf. Acesso em 12 de novembro de 2015.

No entanto, “a participação crescente nas práticas sociais e no sistema de atividades da respectiva área é um processo heurístico no desenvolvimento do letramento acadêmico de estudantes de graduação e pós-graduação”, conforme argumenta Motta-Roth (2013a, p. 10). A autora acredita que se desenvolvem letramentos acadêmicos por meio da interação mediada pela linguagem, pela leitura e pela escrita: o sujeito desenvolve o letramento ao se apropriar das tecnologias semióticas para interagir com o contexto social como um leitor/escritor a fim de participar na sociedade de conhecimento (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10-11, com base em SOARES, 1999).

Devido à possibilidade de mudança que os letramentos oportunizam na vida das pessoas, o sujeito passa a utilizar a escrita, por exemplo, como o oposto de meramente possuir a capacidade de escrever e tal uso faz ele “profundamente diferente nas faculdades mentais” (GREGORY, 1991, p. 122, com base em MILLS, 1978)⁷. Sobre a função heurística da escrita, o sujeito pode formular suas ideias e até mesmo descobrir respostas para coisas que desconhecia anteriormente (Ibid.).

Nesse sentido é que Lave e Wenger (1991, p. 29) adotam o conceito de participação periférica legítima (PPL). Essencialmente, a PPL é compreendida como um processo gradual de inserção, colaboração e engajamento dos sujeitos na aprendizagem dos letramentos acadêmicos, estando relacionada à posição do sujeito no mundo social com vistas ao desenvolvimento de sua própria identidade. Para os autores, os estudantes aprendem vivenciando experiências na comunidade de prática ao desenvolverem habilidades de letramentos acadêmicos por meio da PPL.

O aluno pode ter um bom conhecimento da língua, por exemplo, mas “ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc.” (MARINHO, 2010, p. 367). O questionamento da autora vai ao encontro de nossas inquietações também: “E onde estariam, pois, as *comunidades de práticas* do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades?” (Ibid.).

Tendo como base a PPL, a orientadora deste trabalho, bem como outros professores-pesquisadores, em 1996, considerando o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler e escrever que o projeto poderia propiciar,

⁷ As traduções e adaptações de excertos, originalmente em inglês, são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

planejaram um espaço de trabalho intensivo – uma comunidade de prática – junto ao aluno, inserindo-o, desde o início do curso de graduação (de forma mais incisiva além das maneiras tradicionais via projetos de iniciação científica (IC)), em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esse projeto, desde o início, já envolvia quatro linhas básicas para a formação do profissional de Letras: 1) Leitura e Redação de Textos em Língua Materna e Estrangeira, 2) Elaboração de Materiais Didáticos Para o Ensino de Leitura e Redação, 3) Formação de Professor de Línguas e 4) Ensino e Aprendizagem de Línguas. Essas linhas planejadas para o projeto estão intimamente ligadas ao processo formativo do profissional de Letras, visto que, conforme Kurtz, et. al. (2000, p. 05), objetivam desenvolver

um fluxo de investigações e ações que proporcionassem [proporcione], ao estudante de graduação, um aprofundamento do fazer prático em Letras em conexão com a reflexão, discussão e publicação acadêmicas, com especial foco no ensino de leitura e de redação, como forma de desenvolver as literacias escritas e a inserção do aluno no universo social. O ensino da leitura e redação é visto por nós como um elemento fundamental dentro do sistema de ensino em uma sociedade que oferece novas possibilidades de comunicação escrita a cada dia. Por outro lado, cresce a demanda da leitura e redação cada vez mais eficiente, dado o volume de documentos escritos a que cada cidadão é exposto em seu cotidiano e o papel das literacias escritas como elemento de acesso a bens tais como as comunicações, a informática e a ciência no âmbito mundial. Nesse sentido, optou-se por enfatizar o ensino de leitura e redação em língua materna e estrangeira.

Além de visarem à inserção do aluno em contextos reais que contemplassem o tripé ensino, pesquisa e extensão, as quatro linhas almejam também à construção identitária do profissional de Letras em formação. Ticks (2006, p. 01) destaca, com base em outros autores, pelo menos duas questões preocupantes acerca da formação do profissional de Letras, sejam elas

a restrita formação do professor de Letras, que estabelece um perfil profissional que está longe de garantir o status de uma profissão (...) [e] por ser tratado boa parte do curso enquanto aluno, o futuro professor de línguas tem dificuldade para construir o seu perfil identitário enquanto professor.

Por essas e outras questões, como um sentimento “de falta de”, uma sensação de incompletude, fica evidente no discurso de futuros profissionais “a dificuldade ou impossibilidade de se perceberem professores” (TICKS, 2006, p. 11). A autora (Ibid.), no entanto, não quer dizer que

tais contradições devam ser eliminadas, mas discussões problematizadas acerca da constituição identitária dos alunos enquanto futuros professores de inglês [por exemplo] podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica acerca dos papéis sociais que ocupam enquanto professores em formação na universidade e que irão assumir após a graduação no âmbito profissional.

Queremos reforçar com essas constatações a importância da participação de alunos em comunidades de prática, como é o caso deste laboratório, para o processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Um estudo realizado em 2008, a respeito do perfil do aluno de Letras, de graduação (de Letras Licenciatura Plena – Habilitação Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) e pós-graduação (em LA), no processo formativo acadêmico e pelo processo formativo acadêmico, apontou, dentre outros fatores, que

o aluno de Letras estabelece um processo de identificação com a profissão no momento em que vivencia a atividade pedagógica, seja ela desenvolvida nos laboratórios de pesquisa da universidade ou na escola pública, ao realizar seu estágio curricular (TICKS; MOTTA-ROTH, 2010, p. 371).

Em linhas gerais, a aprendizagem dos letramentos acadêmicos é continuada e pode ser vista como um processo de PPL em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991). O conceito de PPL pressupõe que os sujeitos recém-chegados participem e se engajem nas práticas da comunidade (a relação entre veteranos e recém-chegados, as atividades desenvolvidas, as identidades construídas), a fim de se tornarem protagonistas de suas próprias ações, além de conseguirem movimentar-se em diferentes situações sociais (Ibid., p. 29), tanto dentro da comunidade (por exemplo, em disciplinas, projetos, eventos), quanto fora dela (por exemplo, em ambientes profissionais), visto que são processos cognitivos e de identidade que vão além do contexto acadêmico.

Na PPL, o engajamento inicia nas margens, na periferia, quando o sujeito se insere na comunidade e, ao se envolver mais ativamente nas práticas pertencentes àquele grupo, tende a ir em direção ao centro, à uma total participação, por meio da colaboração de membros mais experientes e da sua participação nas diferentes atividades e práticas desse contexto (Ibid., p. 36-37).

No caso do laboratório coordenado pela orientadora deste trabalho, o aluno de graduação geralmente insere-se na comunidade atuando como monitor de cursos de línguas ou orientando de IC desenvolvendo tarefas mais próximas ao que ele já

conhece e vivencia como, por exemplo, observação de aulas, leitura e discussão de estudos do grupo. Ao se engajar mais ativamente, o aluno passa a experienciar diferentes tarefas e, ao atuar como tutor de cursos de línguas ou orientando de Mestrado, começa ministrar aulas, elaborar material didático, publicar em periódicos da área, participar de eventos científicos como autor de trabalhos, entre outros. Conforme Lave e Wenger (1991, p. 29), trata-se do processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática, suas intenções para aprender estão envolvidas e o significado da aprendizagem está configurado através do processo de se tornar um participante completo nas práticas da comunidade.

É nessa linha de investigação que o presente trabalho visa à contribuição no grupo de pesquisa. Podemos citar exemplos de outros estudos desenvolvidos (e em desenvolvimento) do grupo que compartilham semelhante interesse e colaboração. Socoloski (2011) e Arnt (2012), por exemplo, buscaram, da relação entre os discursos da ciência e da mídia, estimular uma reflexão sobre o impacto da ciência e da popularização da ciência nas vidas dos sujeitos produtores e leitores de notícias e explicitar em que medida as atividades propostas em materiais didáticos promovem a inserção do aluno em práticas discursivas que remetem às práticas científicas. Para isso, analisaram e propuseram atividades didáticas para o ensino de leitura em Inglês como Língua Estrangeira no contexto escolar e acadêmico instrumental, a fim de incorporar os conceitos de leitura crítica, letramento crítico e letramento acadêmico e, dessa forma, contribuir para o ensino, e, principalmente, para a formação de cidadãos críticos.

Mais recentemente, Rempel (2015) buscou investigar características dos processos de letramentos acadêmicos e de PPL de um grupo de estudantes do curso de PP em uma agência experimental de PP, alocada em uma universidade do sul do Brasil. Ao mesmo modo, Scherer (2013b), em andamento, investiga as práticas de letramento acadêmico de uma comunidade de prática de Ensino de Artes Visuais (EAV), da mesma universidade, para verificar em que medida e como se dá o processo de letramento acadêmico e PPL nesse contexto. Ainda Preischardt (2014), em andamento, investiga o discurso de estudantes do Curso de Letras Inglês de uma universidade do sul do Brasil em pré e em serviço sobre o desenvolvimento das práticas de produção textual durante o processo de formação no curso e, no Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso, as habilidades e competências necessárias ao egresso, relacionadas a essas práticas.

No grupo de pesquisa, preocupamos-nos em entender a questão dos letramentos acadêmicos levando em consideração o papel vital do conhecimento científico na tomada de decisões individuais e coletivas, na transformação da vida em sociedade. Para somar-se aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo em relação ao propósito do projeto guarda-chuva, o objetivo geral desta dissertação se dá em analisar o discurso de alunos de um curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil e de um laboratório de LA que tem como base o tripé ensino, pesquisa e extensão da mesma universidade sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar as características dos processos de letramentos acadêmicos que contribuem para a aprendizagem dos discentes, a partir da perspectiva da ACD (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), dos estudos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) e da noção de PPL (LAVE; WENGER, 1991). Para tal, as perguntas abaixo irão ajudar no processo de investigação desta dissertação:

a) O curso de Letras e o laboratório de LA, denominado, aqui, de LLAp, configuram uma comunidade de prática conforme o conceito adotado neste estudo?

b) Quais são os discursos dos alunos de Letras sobre letramentos e quais são, segundo eles, os eventos e as práticas sociais⁸ de letramentos nos processos de construção do conhecimento?

c) Em que medida os dados reforçam ou refutam o argumento de que as habilidades, competências e condições discursivas, envolvidas no[s] letramento[s] acadêmico[s], dependem de uma aprendizagem mediada pela PPL em uma comunidade estruturada para receber novos membros, dar-lhes acesso crescente e, desse modo, formá-los para participar integralmente na comunidade como membros expertos (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10)?

Para cumprir com esses objetivos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, *Revisão da literatura*, *Metodologia*, *O discurso dos discentes sobre letramentos acadêmicos* e *Considerações finais*. No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre os fundamentos teóricos adotados neste estudo relacionados à ACD, aos letramentos acadêmicos, à PPL, à comunidade de prática e ao sistema de gêneros. No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, a partir da apresentação do universo de análise, dos corpora e dos procedimentos para geração de dados. No terceiro capítulo, apresentamos e

⁸ Estes conceitos serão discutidos no capítulo de *Revisão da literatura*.

discutimos os resultados da pesquisa a partir do discurso dos discentes. E, no último capítulo, apresentamos as considerações finais acerca da temática em nossa área de pesquisa.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam esta dissertação. Como o objetivo deste estudo é analisar o discurso de alunos de Letras (do curso de Letras e do LLAp) sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar as características dos processos de letramentos acadêmicos, alguns conceitos foram elencados como mais pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos e discutimos esses conceitos em três seções, as quais, por sua vez, também se subdividem. Na primeira seção, iniciamos com a perspectiva teórica e metodológica da ACD. Dessa apresentação, passamos à problematização dos letramentos acadêmicos e, a seguir, da PPL, das comunidades de prática e do sistema de gêneros. Entre a discussão de um conceito e outro, buscamos associar as abordagens da etnografia e da LSF nos aspectos pertinentes aos propósitos deste estudo.

1.1 UMA ABORDAGEM CRÍTICA À ANÁLISE DO DISCURSO

Para apresentar sinteticamente os aspectos da ACD que interessam à nossa pesquisa, abordamos, nesta seção, três questões: discurso, abordagem crítica e princípios teóricos e metodológicos. Dividimos essas questões em duas subseções. Na subseção *1.1.1*, introduzimos o conceito de discurso e a perspectiva de uma abordagem crítica. Enfatizamos, na subseção *1.1.2*, a relação dos princípios teóricos e metodológicos da ACD, ou seja, o que é e como se faz uma análise crítica do discurso.

1.1.1 Conceitos centrais à ACD

A ACD é considerada um aparato teórico e metodológico, visto que tenta integrar uma variedade de perspectivas para estudar as dimensões discursivas de mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 1992, p. 99). Além disso, ela é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise do discurso, pois não é uma abordagem que está interessada apenas no texto em si, mas está preocupada em questões

sociais que incluem maneiras de representar a “realidade”⁹, manifestação de identidades e relações de poder (MEURER, 2005, p. 81). Antes de iniciarmos a discussão sobre os dispositivos teóricos e metodológicos da ACD, se faz necessário esclarecer o sentido de discurso.

Meurer (1993, p. 38, com base em KRESS, 1989), estabelece a diferença de discurso e texto. Primeiramente, o autor observa que “não vivemos como seres isolados” e que, ao contrário, “cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais que acontecem em lugares específicos em uma sociedade cultural” (MEURER, 1993, p. 38). Em segundo lugar, lembra que cada sociedade é formada por instituições que tem suas próprias práticas, seus próprios valores e significados que acabam influenciando diretamente os indivíduos que convivem dentro desses grupos sociais (Ibid.). Em outras palavras, Meurer (2006, p. 86-87), ao se referir à diferença dos conceitos de discurso e texto, leva em consideração que vivemos em ambientes institucionalmente organizados, onde as instituições são caracterizadas por práticas e valores específicos e tais valores são expressos através da linguagem.

A partir dessas observações, então, o autor define discurso como o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; e texto como a realização linguística na qual se manifesta o discurso (Ibid.). Em linhas gerais, discurso é visto como a linguagem em uso, como uma forma de prática social (FAIRCLHOUGH, 1992, p. 63) ou simplesmente o próprio evento discursivo (MEURER, 2006, p. 87). Em outras palavras, “discurso é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, uma sobre a outra, assim como um modo de representação”, “há uma relação dialética entre discurso e estrutura social” (por um lado, discurso é moldado e restringido por estruturas sociais; por outro lado, discurso é socialmente constitutivo) (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63-64).

Sendo assim, o conceito é primordial à pesquisa que objetiva analisar o discurso de alunos Letras sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar de que maneira os discentes, por meio do discurso, constroem discursivamente as características dos processos de letramentos acadêmicos, como

⁹ A partir do Dicionário Michaelis, versão eletrônica, *realidade* significa qualidade do que é real; existência real; o que existe realmente. Meurer (2005), no entanto, usa o termo entre aspas, talvez para destacar que a palavra está sendo usada fora de seu contexto/significado habitual. Motta-Roth, em comunicação pessoal, prefere utilizar a expressão *experiência vivida*.

os valores e significados da comunidade como representante institucional se dão na materialização do texto. Na questão que trata sobre os papéis¹⁰ e as atividades que os alunos participantes de projetos desempenham, por exemplo, buscamos no discurso dos discentes as relações sociais estabelecidas na comunidade que ele, sob seu ponto de vista, consegue estabelecer.

Grosso modo, a ACD e, mais especificamente, a noção de discurso são utilizadas por Meurer (2010, p. 490, com base em FAIRCLOUGH, 1992) devido a seu poder de produzir e reproduzir conhecimento e crenças por meio de diferentes modos de construir discursivamente a experiência vivida, estabelecer relações sociais, criar, reforçar ou reconstituir identidades. Nesse sentido, pelo viés do discurso dos discentes de Letras, buscamos entender o modo como esses alunos constroem discursivamente a experiência vivida no curso e/ou no laboratório onde estão inseridos, bem como as relações sociais estabelecidas com outros membros do grupo e dos papéis que assumem no contexto acadêmico.

Na ACD o discurso visto como prática social se realiza total ou parcialmente por intermédio dos gêneros. Conforme Meurer (2006, p. 82), por Fairclough se preocupar mais em desenvolver um aparato teórico e metodológico que possibilite estudar não apenas os textos em si, mas também sua interação com as estruturas sociais, o conceito de gênero na ACD de Fairclough não recebe tratamento sistematizado. Fairclough (1992, p. 126) se refere a gênero como um “conjunto relativamente estável de convenções que está associado com e parcialmente ordena um tipo de atividade socialmente ratificada”, tais como um bate-papo informal, a compra de produtos em uma loja, um artigo científico, entre outros. Além disso, para o autor, um gênero “implica não somente um tipo de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (Ibid.).

Por isso, nesta pesquisa, em linhas gerais, entendemos gênero¹¹ como um evento discursivo recorrente em esferas da atividade humana (MOTTA-ROTH, 2010, p. 154, com base em BAKHTIN, 1992). Motta-Roth (2010, p. 154) considera que um evento discursivo

é uma atividade dinâmica de uso da linguagem que combina recursos sociais e cognitivos na produção de sentido; é uma ecologia dinâmica e

¹⁰ Essa e outras questões serão detalhadas e discutidas nos capítulos de metodologia e resultados.

¹¹ Ainda neste capítulo, na subseção *Sistema de gêneros*, aprofundamos a discussão acerca deste conceito.

complexa em funcionamento, com pessoas posicionadas em uma rede social, que usam outros sistemas complexos — de linguagem e outros meios semióticos — para interagir umas com as outras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 161-162; 186).

Os gêneros/eventos discursivos estão em relação dialética com as práticas sociais que os constituem e por eles são constituídas (MOTTA-ROTH, 2010, p. 155), da mesma forma que discurso como prática social “implica uma relação dialética entre um determinado acontecimento discursivo e situação(ões), instituição(ões) e estrutura(s) social(ais)” (WODAK; MEYER, 2008, p. 05, com base em WODAK; FAIRCLOUGH, 1997, p. 258). Assim, “o discurso organiza o texto e estabelece como o mesmo poderá ser, de quais tópicos, objetos ou processos poderá tratar e de que maneira” (MEURER, 1993, p. 39, com base em KRESS, 1989).

O discurso jornalístico, publicitário, de sala de aula e de consultas médicas, mencionados por Fairclough (1992), assim como o discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostituição, citados por Meurer (1997; 2006), por exemplo, terão textos muito diferentes, visto que “cada instituição tem seu discurso, uma determinada maneira de ver, definir e lidar com a “realidade”” (MEURER, 1993, p. 39), refletindo, nos textos, com os quais nos comunicamos e executamos ações sociais (MEURER, 2006, p. 87). Ao comparar o discurso dos discentes do curso de Letras e do LLAp, buscamos, entre outras coisas, as semelhanças e diferenças refletidas no discurso desses alunos que, a princípio, participam de duas comunidades em uma mesma instituição.

Para analisar o discurso, existem diferentes abordagens que Fairclough (1992) distingue em não-críticas e críticas, dependendo da natureza da orientação social do discurso. Em linhas gerais, para Fairclough (1992, p. 12), visto que tal divisão não é absoluta,

as abordagens críticas diferem das não-críticas não somente ao descrever as práticas discursivas, mas também ao mostrar como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias, e dos efeitos construtivos que o discurso tem sobre identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Uma abordagem crítica, além disso, deve ser orientada para criticar e mudar a sociedade como um todo, em contraste com abordagens tradicionais orientadas exclusivamente para a compreensão ou explicação da sociedade (WODAK; MEYER, 2008, p. 06, com base em HORKHEIMER, 1937). Considerando que muitas das

relações entre linguagem e estruturas sociais são pouco visíveis, passando muitas vezes despercebidas, a busca dessas relações também justifica o termo crítica da ACD e constitui uma das tarefas centrais do trabalho de Fairclough e de outros analistas do discurso (MEURER, 2006, p. 90-91).

Ao adotar a abordagem crítica, almejamos identificar no discurso dos discentes as escolhas lexicogramaticais, por exemplo, utilizadas para representar seu papel na comunidade, suas justificativas sobre a produção textual, sua opinião sobre o processo de autoria e coautoria. Além disso, buscamos fazer uma análise, de modo a identificar, comparar e criticar as ações e representações dos discentes, as relações de poder, crenças e ideologias moldadas em seu discurso.

1.1.2 Princípios teóricos e metodológicos

Para atingirmos o objetivo geral deste estudo, a ACD nos capacita a desenvolver uma análise que visa à descrição, interpretação e explicação das características dos letramentos acadêmicos. Para tornar perceptível a relação entre linguagem e prática social ou texto e sociedade, Fairclough (1992, p. 72-73; 2003, p. 25-26) apresenta e adota a concepção tridimensional do discurso, que tenta reunir três tradições analíticas de análise do discurso. Essas dimensões são representadas, na Figura 1, respectivamente, pelo texto, pela prática discursiva e pela prática social.

Figura 1 – Modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: Scherer (2013a, p. 34), com base em Meurer (2005, p. 95).

Cada uma dessas perspectivas ilustradas na Figura 1 representa um nível de concretude. Conforme Fairclough (2003, p. 26), descrição é o estágio que está preocupado com as propriedades formais do texto, ou seja, o nível mais concreto. Esse nível do texto compreende léxico, gramática, coesão e estrutura (FAIRCLOUGH, 1992, p. 75). A LSF, nesse estágio, possibilitará a descrição e análise do discurso dos discentes.

A interpretação preocupa-se com a relação entre texto e interação, considerando texto como o produto de um processo de produção, e como um recurso no processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26). O foco de análise nessa dimensão está “nos recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta os textos: quem escreve, para quem, em quais circunstâncias, por quê?” (MEURER, 2005, p. 100). Nesse nível, as categorias campo, relações e modo contribuirão para a interpretação do texto em relação ao contexto.

O nível mais abstrato, da prática social, referente à explicação, está preocupado com a relação entre interação e contexto social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26) e tem a intenção de “explicar como o texto é investido de aspectos sociais

ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia” (MEURER, 2005, p. 95). O Quadro 1 busca relacionar, resumidamente, os princípios teóricos e os princípios metodológicos da ACD, relacionando-os ao objetivo deste estudo.

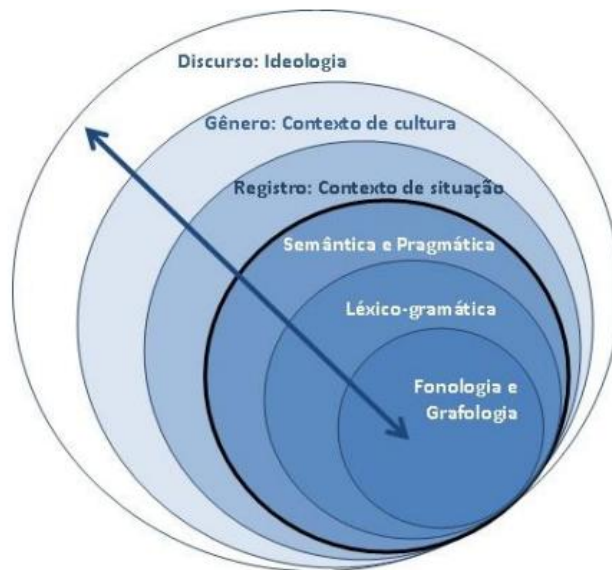
Quadro 1 – Princípios teóricos, metodológicos e suas relações com esta pesquisa

Princípios teóricos	Princípios metodológicos	Relações com este estudo
A linguagem é uma forma de <i>prática social</i> , sendo que há sempre uma relação bidirecional entre os textos e a sociedade. Os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas. A ACD investiga tais traços e pistas com o objetivo de tornar visíveis as relações entre linguagem e outras práticas sociais. Uma preocupação central da ACD é investigar como a linguagem é usada para manter ou desafiar relações de poder no mundo contemporâneo.	A análise do <i>texto</i> privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão e/ou da estrutura do texto. Essa descrição, entretanto, não constitui um objetivo final, mas um meio, a base textual para a interpretação e explicação. A análise da <i>prática discursiva</i> busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo. Os principais focos de análise neste nível são: como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto. A análise da <i>prática social</i> busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais (o que as pessoas efetivamente fazem) e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados (como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais).	Esta pesquisa de base etnográfica busca, no discurso dos discentes do curso de Letras e do LLAP: a) descrever, com auxílio da LSF e, principalmente, da ACD, os aspectos lexicogramaticais relevantes acerca das temáticas relacionadas aos letamentos acadêmicos: sistema de gêneros, papéis e processo de autoria e coautoria; b) interpretar a prática discursiva, com base no que foi descrito; e c) explicar a relação entre o discurso e a prática social da comunidade a partir das temáticas mencionadas anteriormente e a PPL.

Fonte: Produção própria, com base em Fairclough (1992; 2003).

A linguagem enquanto prática social, além de articular os significados compartilhados em uma cultura e de ser multifuncional, é um sistema semiótico complexo, possuindo vários níveis ou estratos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 24). Segundo Meurer (2006, p. 167), esses níveis/estratos têm função de interrelacionar o texto, as significações e o contexto. A partir desses níveis, podemos analisar a linguagem em uso em determinada situação tanto em seus aspectos formais quanto em seus aspectos funcionais (SCHERER, 2013a, p. 39).

Figura 2 – Estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Scherer (2013a, p. 39), com base em Motta-Roth (2008, p. 352).

Para descrever a Figura 2, Motta-Roth (2008, p. 353, com base em MARTIN, 1992, p. 494) explica que cada círculo concêntrico recontextualiza os círculos menores e assim subsequentemente, à medida que a análise passa a focar unidades cada vez maiores, da instância imediata de uso da linguagem (fonologia) ao extremo mais abstrato (discurso). Na leitura de Motta-Roth (Ibid.),

a linha mais espessa demarca o contexto que circunscreve os planos da fonologia, da gramática e da semântica. Nessa representação, gênero é uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.: Martin 2002: 269). Essa conformação é específica da cultura (cf.: Halliday 1978: 145), portanto é uma unidade mais ampla do que o texto – “linguagem que é funcional”, que realiza uma tarefa em algum contexto (Halliday 1985/1989: 5), “uma instância real de linguagem em uso” (Fairclough 2003:3) – e menos abrangente do que discurso.

Assim, o princípio da estratificação, na LSF, permite que entendamos cada um dos níveis da linguagem, representados por círculos de diferentes tamanhos, como a realização mais concreta ou mais abstrata (dependendo da direção seguida pela seta) do nível subsequente (SCHERER, 2013a, p. 40). Na leitura de Meurer (2006, p. 93), a ideologia, então, é constituída por “significações, formas de ver o mundo, que se manifestam em textos, contribuindo para manter ou mudar formas de poder”.

Nesse sentido, a ACD pode servir como ferramenta para a conscientização dos indivíduos sobre como a linguagem serve às formações ideológicas na manutenção do poder (Ibid.). Ao analisar o discurso dos discentes acerca dos letramentos acadêmicos, poderemos em alguma medida identificar lacunas e êxitos a respeito da formação do profissional em Letras e sugerir mudanças para melhorar o ensino e a aprendizagem no contexto das universidades públicas do país.

Com o intuito de enriquecer a análise do discurso dos discentes, buscamos o aporte da LSF. Considerando que a linguagem fornece uma teoria de experiência humana e que cada item lexicogramatical em todas as línguas desempenha uma função, Halliday elabora três categorias ou metafunções para diferenciar e caracterizar essas funções, as quais ele nomeia como: a) experiencial; b) interpessoal; e c) textual (Ibid., p. 30). A oração, unidade gramatical da LSF, é construída multifuncionalmente consistindo dessas três linhas de metafunção de significado (Ibid., p. 211). Na linha experiencial, a oração é vista como representação; na interpessoal é vista como troca; e na textual, como mensagem, conforme descrito no Quadro 2 (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014; MEURER, 2006).

Quadro 2 – Metafunções da LSF

Metafunção	Sistema	Descrição
Ideacional	Transitividade	a linguagem nos permite representar a experiência vivida de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças
Interpessoal	Modo	a linguagem nos permite estabelecer relações sociais
Textual	Tema e Rema	a linguagem nos permite organizar o texto de determinada maneira, dependendo em parte do canal oral ou escrito

Fonte: Produção própria, com base em Halliday e Mathiessen (2014).

A linguagem desempenha três funções fundamentais: a) representar experiências (metafunção ideacional); b) estabelecer relações com os outros e trocar significados (metafunção interpessoal); e c) organizar esses significados em forma de texto (metafunção textual). Como ferramenta teórico e metodológica para a ACD dos discentes, a metafunção ideacional e o sistema de transitividade que a realiza no nível lexicogramatical auxiliam na identificação e análise de quais são os discursos dos alunos de Letras sobre letramentos e quais são os eventos e as práticas sociais de letramentos nos processos de construção do conhecimento.

A metafunção ideacional diz respeito ao modo como a experiência de “realidade” (material e simbólica) das pessoas é construída em seus discursos, com base nas escolhas que realizam em termos léxico-gramaticais (FUZER; TICKS; CABRAL, 2012, p. 888). Como experiência, a oração configura um processo, os participantes envolvidos em tal processo, e as circunstâncias em que tal processo foi dado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212).

A experiência consiste em um fluxo de eventos ou acontecimentos, os quais são segmentados na gramática da oração e cada fração de mudança pode ser modelada como uma figura que se materializa por meio dos processos: 1) acontecer (*happening*); 2) fazer (*doing*); 3) sentir (*sensing*); 4) dizer (*saying*); 5) ser (*being*); e 6) possuir (*having*) (Ibid., p. 213). Em geral, cada figura possui um modelo tal como PARTICIPANTE + PROCESSO + [PARTICIPANTE] + CIRCUNSTÂNCIA, conforme exemplos, extraídos do *corpus* de Rempel (2015, p. 122), no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de orações com processo e participantes

Tipos de oração/ processo	Significado	Participantes	Exemplos
MATERIAL Transformativo Criativo	Fazer Acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo	Estudante José: “Julia, tentei <u>alinhar</u> os dois textos por isso <u>augmentei</u> um pouco o suas perspectivas, mas posso <u>desfazer</u> se preferir”.
MENTAL Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	Perceber pensar sentir desejar	Experenciador Fenômeno	Estudante José: “Solução: tirar o fundo. <u>Acho</u> que ficou um pouco melhor assim”. Estudante Gian: “eu <u>gostei</u> da 3”.
RELACIONAL Intensivo Possessivo Circunstancial	Caracterizar Identificar	Portador Atributo Identificado Identificador	Estudante Gian: “Essa <u>é</u> a ideia, mas ok posso deixar a caixa menor”.
COMPORTAMENTAL	comportar-se	Comportante Comportamento	Estudante Gian: “Ta meio parecido, não tudo. Ai não aguento vou <u>dormir</u> e ver se pah vem ideia”.
VERBAL	Dizer	Dizente Verbiagem Receptor Alvo	Estudante Cauã: “Eu <u>falei</u> com a Lili e ela achava bom azul com amarelo”.
EXISTENCIAL	Existir	Existente	Estudante Cauã: A gente teve que mudar as cores pq cinza com vermelho já <u>existe</u> em outra da Unicamp”.

Fonte: Rempel (2015), com base em Halliday e Matthiessen (2004) e Fuzer e Cabral (2010).

Na metafunção ideacional, Halliday e Matthiessen (2004) descrevem seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Os processos “indicam nossa experiência se desdobrando através do tempo” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 27), sendo gramaticalmente realizados por grupos verbais. Esses processos formam orações que possuem participantes específicos. Participantes referem-se às entidades envolvidas (pessoas ou coisas), as quais levam à ocorrência dos processos ou são afetadas por ele (FUZER; CABRAL, 2010, p. 27). São realizados gramaticalmente por grupos nominais. Por último, as circunstâncias indicam o modo, o tempo, o lugar, a causa em que o processo se desdobra (FUZER; CABRAL, 2010, p. 27). Gramaticalmente são manifestados por grupos adverbiais.

Conforme apresentado no Quadro 3, cada tipo de elemento é representado, tipicamente, da seguinte maneira: a) processos – grupos verbais (a ação); b) participantes – grupos nominais (quem realiza e/ou é afetado pela ação); e c) circunstâncias – grupos adverbiais ou orações preposicionais (adiciona informações ao processo) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 222).

Ao analisar textos sob a perspectiva da metafunção ideacional, é necessário considerar que “falantes e escritores constroem sua experiência de realidade como discurso” (MARTIN; ROSE, 2003, p.66 apud FUZER, TICKS; CABRAL, 2012, p. 887-888). Nesse aspecto, o conteúdo de um discurso é focalizado com base em “que tipos de atividade são empreendidos, como os participantes dessas atividades são descritos, como são classificados e do que fazem parte” (FUZER; TICKS; CABRAL, 2012, p. 887-888).

Somando-se à análise do texto, a análise do contexto é crucial para a ACD, uma vez que “esta inclui explicitamente componentes sócio-psicológicos, políticos e ideológicos e, assim, postula um processo interdisciplinar” (RODRIGUES-JUNIOR et. al., 2010, p. 482). Em análises de textos realizadas com base na ACD e LSF, por exemplo, “todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social – “acima” e, também, uma conexão direta com os elementos lexicogramaticais – “abaixo”” (MEURER, 2004, p. 135). Ou seja, não somente os elementos lexicogramaticais dos textos são importantes para análise, mas esses em relação simultânea a rotinas sociais e a formas linguísticas (Ibid.). Devido a esse princípio,

Meurer (2004) exemplifica que a ACD e a LSF têm avançado em relação à interconexão entre texto e contexto.

Para Meurer (2004, p. 135), existe um consenso em ACD e LSF de que “o contexto tem implicações cruciais para a análise da linguagem em uso”. Como já discutido acima, na ACD, autores como Fairclough e Wodak procuram explicar a relação entre linguagem e contexto discutindo tópicos de caráter social como “a ACD investiga problemas sociais”, “as relações de poder são discursivas” e “o discurso é uma forma de ação social”; na LSF, a noção de contexto se dá de duas formas – contexto de situação (subdividido em campo, relações e modo) e contexto de cultura (relacionado a aspectos socioculturais mais amplos da atividade humana) (MEURER, 2004, p. 135). Na leitura de MOTTA-ROTH (2010, p. 157-158),

o “Contexto de Cultura” diz respeito a todo o sistema social e é estruturado pelos vários gêneros que uma comunidade mobiliza na sua experiência de vida, enquanto que o “Contexto de Situação” diz respeito a cada situação específica que se realiza linguisticamente em registros específicos de cada gênero discursivo. “Contexto de Situação” é definido como o ambiente do texto, o conjunto de significados possíveis/prováveis (potencialmente disponíveis) em um dado momento da prática social (HALLIDAY, 1989). Registro é a “configuração dos recursos semânticos que o membro da cultura associa com o tipo de situação” (MARTIN, 1992, p. 498) [...] “Contexto de Cultura” é o conjunto articulado dos conceitos, dos valores, das crenças, do sistema de atividades e de gêneros tipicamente associados a um grupo social. Cada experiência individual de um dado contexto de cultura, em que um gênero é mobilizado, pode ser vista com um “Contexto de Situação” em que aquele gênero é atualizado em um registro, um tempo e um espaço social específicos.

Desse modo, o contexto de cultura é mais amplo e engloba o contexto de situação que engloba o texto, conforme evidenciado na Figura 3.

Figura 3 – Texto em contextos



Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 15).

O contexto de situação, para Halliday (1989), é composto por três variáveis: a) campo; b) relações; e c) modo também são adotadas neste trabalho. Essas três categorias auxiliam na interpretação dos dados textuais (HASAN, 1973; HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN, 1985; MARTIN, 1992 apud HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33), visto que cada uma delas relaciona-se às metafunções, conforme podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 – Variáveis do contexto de situação e metafunções da linguagem

Variáveis do contexto de situação	Metafunção da linguagem
campo: natureza da ação social que está ocorrendo	ideacional: representar o mundo
relações: papel dos participantes envolvidos e as relações entre esses participantes	interpessoal: relacionar-se com os outros
modo: papel da linguagem nesse contexto	textual: organizar o texto em uma unidade de sentido

Fonte: Rempel (2015, p. 44), com base em Fuzer e Cabral (2010, p. 21).

Nesta pesquisa, a metafunção ideacional da linguagem revela-se pertinente à ACD, pois dá suporte à análise textual de como os discentes do curso de Letras e do LLAp constroem o discurso sobre as temáticas requeridas acerca dos letramentos acadêmicos.

Ao ver a linguagem como discurso e como prática social, entendemos que não apenas a análise de textos, de processos de produção e interpretação são suficientes para termos uma visão crítica da linguagem em uso. As relações estabelecidas entre textos, processos e suas condições sociais, tanto condições imediatas do contexto situacional e condições mais remotas de estruturas institucionais e sociais (textos, interações e contextos) tornam possível a análise do discurso sob uma perspectiva crítica (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).

Nesta seção, discutimos sobre o aporte teórico e metodológico da ACD, a partir de um recorte dos conceitos que julgamos serem adequados aos propósitos de nosso estudo. Na próxima seção, apresentamos os letramentos acadêmicos como processos sociais e discursivos.

1.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

O termo letramentos acadêmicos é usado aqui a partir da leitura dos trabalhos de Lea e Street (1998; 2006) e Street (2010) que definem letramentos acadêmicos como

processos centrais por meio dos quais os estudantes aprendem novos temas e desenvolvem os seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo. Uma abordagem prática para o letramento leva em conta o componente cultural e contextual da escrita e práticas de leitura, e este por sua vez tem implicações importantes para a compreensão da aprendizagem do estudante (1998, p. 157).

Para os autores, o conceito de letramentos acadêmicos envolve tanto a adaptação a novas formas de conhecimento como a compreensão e organização do conhecimento (Ibid.). Para discutir este conceito, abordamos duas questões principais – características dos letramentos acadêmicos e perspectivas da escrita acadêmica de estudantes em nível de educação superior. Salientamos que, principalmente nessa segunda parte, fazemos alguns apontamentos a respeito das abordagens da etnografia e LSF, conforme mencionado no início do capítulo.

Em relação à primeira questão, os letramentos acadêmicos abrangem não apenas a associação entre práticas de letramento e disciplinas específicas, mas também a associação entre essas práticas e diferentes discursos institucionais e gêneros discursivos, nos quais as pessoas assumem papéis sociais adequados a cada contexto (Ibid.). No entendimento de Russel et. al. (2009, p. 399), a partir da

diferenciação de um modelo de letramento autônomo e ideológico proposto por Street (1984),

[..] Letramento, então, não é algo que uma vez adquirido pode ser facilmente aplicado a qualquer contexto que exige o domínio da palavra escrita. Práticas de leitura e escrita são atividades profundamente sociais; familiaridade com e entendimento dessas práticas tem lugar em contextos sociais específicos, que são cobertos com complexidades ideológicas, por exemplo, no que diz respeito aos diferentes valores colocados em gêneros particulares de texto escrito.

Isso corrobora o fato de que as pessoas mobilizam diferentes letramentos em sua vida cotidiana. Em vista disso, assumimos que a escrita, como um dos componentes dos letramentos acadêmicos, por exemplo, não é a mesma em todas as situações.

Lea e Street (2006, p. 369) veem essa perspectiva dos processos envolvidos no desenvolvimento dos letramentos como complexos, dinâmicos, cheio de nuances, situados, e que envolvem questões sociais e epistemológicas, incluindo as relações de poder entre as pessoas, as instituições e identidades sociais. Dessa forma, ao compreendermos a complexidade do processo de tornar-se letrado em diferentes comunidades de prática, reforçamos a escolha do termo, no plural, visto que, na universidade, tanto alunos quanto professores e demais funcionários em suas práticas diárias mobilizam diferentes letramentos e, por isso, é importante percebermos que os significados podem ser contestados entre as diferentes partes envolvidas (LEA; STREET, 1998, p. 157-158). Não é comum lidarmos com textos literários e com textos da área de engenharia com idêntica desenvoltura (BEZERRA, 2012, p. 250). Sendo assim, Bezerra (2012) acrescenta que “os letramentos, portanto, são complexos e decididamente plurais”.

Nesse sentido, os conceitos de eventos e práticas de letramento se tornam pertinentes. Em linhas gerais, Barton (1991, p. 05) entende que eventos de letramento são as atividades particulares nas quais o letramento tem papel integral, representando episódios observáveis por formarem e serem constituídos pelas práticas de letramento. Práticas de letramento são definidas por Barton (1991, p. 08) como formas culturais gerais de utilização da linguagem em que as pessoas se apoiam em um evento de letramento. As práticas de letramento tornam-se unidades analíticas não observáveis por envolverem valores, atitudes, sentimentos e relações

sociais que incluem a consciência das pessoas (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 07 conforme STREET, 1993, p. 12).

No LLAp, por exemplo, enviar uma mensagem eletrônica para o orientador configura-se um evento de letramento. O aluno, em decidir escrever a mensagem com uma dúvida a respeito de um resumo a ser enviado a um congresso, ligar o computador, abrir a página da internet, o *e-mail*, e decidir exatamente o que escrever, caracteriza o uso das práticas de letramento. Essas práticas podem ser vistas como formas de usar os letramentos que estão contidos em todas as situações (BARTON, 1991, p. 04).

Somando-se ao conceito de letramentos acadêmicos proposto por Lea e Street (1998; 2006), Motta-Roth (2013a, p. 7), com base em Jones, Turner e Street (1999), Soares (1999) e Rojo (2010), entende letramentos acadêmicos como “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”.

Nesses termos, os letramentos acadêmicos dizem respeito não apenas às competências e habilidades de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 09, com base em ANDRADE, 2003, p. 95), mas 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).

Em relação à segunda questão, Lea e Street (1998, p. 158-159) veem a perspectiva dos letramentos acadêmicos como a mais adequada para subsidiar a produção textual, por ressaltar a importância de reconhecer o contexto e os propósitos da produção de textos, enquanto que esses últimos funcionariam como “respostas” às necessidades presentes em determinada comunidade. Nesse sentido, para Lea e Street (1998, p. 158), existem três perspectivas ou modelos que envolvem as pesquisas na área da escrita acadêmica de estudantes em nível de educação superior: 1) habilidades de estudo; 2) socialização acadêmica; e 3) letramentos acadêmicos, conforme Figura 4.

Figura 4 – Modelos de Escrita de Alunos de Ensino Superior

<p>a. Study Skills: 'fix it'; atomised skills; surface language, grammar, spelling; <i>deficit</i> sources: behavioural psychology; training ><i>student writing as</i> technical skill and instrumental</p> <p>b. Academic Socialisation: inculcating students into new 'culture'; focus on student orientation to learning and interpretation of learning task e.g. 'deep' and 'surface' learning homogeneous 'culture', lack of focus on institutional practices, change power sources: social psychology; anthropology; constructivism ><i>student writing as</i> transparent medium of representation</p> <p>c. Academic literacies: literacies as social practices; at level of epistemology and identities institutions as sites of / constituted in discourses and power variety of communicative repertoire e.g. genres, fields, disciplines switching re linguistic practices, social meanings and identities sources: 'New Literacy Studies'; Critical Discourse Analysis; Systemic Linguistics; Cultural Anthropology ><i>student writing as</i> constitutive and contested</p>
--

Fonte: Street (2010, p. 350).

O primeiro modelo, habilidades de estudo, tem assumido que o letramento é um cenário de habilidades atomizadas as quais os estudantes têm de aprender e as quais são então transferidas a outro contexto; a teoria de linguagem na qual esta abordagem é baseada enfatiza características superficiais, como a gramática e a ortografia; conceitua a escrita do aluno como técnica e instrumental (LEA; STREET, 1998, p. 355).

O segundo, socialização acadêmica, atribui que a tarefa do tutor/orientador é inculcar os estudantes para uma nova cultura, aquela da academia; poderia ser criticada por parecer assumir que a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas têm que simplesmente ser aprendidas para prover acesso ao todo da instituição (Ibid.).

Por fim, a perspectiva dos letramentos acadêmicos, a mais intimamente ligada aos Novos Estudos de Letramento, vê letramentos como práticas sociais; essa perspectiva vê a escrita e aprendizagem do aluno como questões no nível de epistemologia e identidades ao invés de habilidade e socialização; uma abordagem de letramentos acadêmicos vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas

tomam espaço como constituídas em, e como espaço de discurso e poder; ela vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos, e disciplinas (Ibid., p. 349). Mesmo que o último modelo seja o mais abrangente, poderia ocorrer concomitantemente aos dois primeiros.

A formação profissional em Letras, em Artes Visuais, em PP, entre outros, requer uma aprendizagem em práticas sociais concretas, conforme sugere a última perspectiva. O aluno de Letras, ao escrever uma resenha ou um artigo, por exemplo, precisa estar localizado no tempo e no espaço social, ou seja, a prática textual precisa ser a materialidade da prática social (MOTTA-ROTH, 2015, em comunicação pessoal).

Contudo, a escrita acadêmica em nível superior tem sido pouco discutida, seja do ponto de vista de ensino, ou como sendo objeto de pesquisa, embora seja ela que garanta a produção e a circulação do conhecimento científico (MARINHO, 2010, p. 366). Se considerarmos a linguagem sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, nos parece mais coerente a noção de que se aprende a escrever em situações localizadas, com contextos, objetivos e audiências específicos. Portanto, os estudantes universitários somente aprendem a escrever à medida que participam e interagem nas práticas de escrita do contexto acadêmico que estão inseridos.

Em abordagens de escrita acadêmica preocupada com o contexto, a etnografia tem papel importante se bem articulada (Ibid.). Aspectos centrais da abordagem etnográfica que podem contribuir para este estudo aparecem resumidos conforme Lillis (2008, p. 358, a partir de HAMMERSLEY, 1994; 2006) no Quadro 5.

Quadro 5 – Aspectos centrais da etnografia como metodologia

1. A Etnografia se dedica à coleta e análise de dados empíricos de contextos do “mundo real” em vez de serem produzidos sob condições experimentais criadas pelo pesquisador;
2. A pesquisa envolve engajamento a longo prazo, em um local particular;
3. Um dos objetivos chave do pesquisador é produzir sentido desses eventos a partir da perspectiva dos participantes;
4. Os dados são coletados a partir de uma variedade de recursos, mas observações e conversas relativamente informais são frequentemente instrumentos chave;
5. O foco é um contexto particular ou grupo relativamente pequeno; ou um pequeno número desses. Em pesquisa de História de Vida, o foco pode ser um indivíduo apenas;
6. A análise dos dados envolve a interpretação dos significados e das funções das ações humanas; e toma forma, principalmente, de descrições verbais e explicações, com quantificação e análise estatística geralmente em segundo plano.

Fonte: Scherer (2013b, p. 55), com base em Lillis (2008).

Dentre essas características centrais, destacamos três especialmente pertinentes a este estudo: 1) o foco em um grupo específico; 2) o engajamento nesse grupo por parte do pesquisador, por um período relativamente longo de tempo; e 3) a busca pela produção de sentido a partir do ponto de vista dos participantes. Para Lave e Wenger (1991, p. 107-108), há uma diferença entre falar sobre uma prática do lado de fora e falar do lado de dentro dela. Além disso, debates chamam à atenção para “a impossibilidade do pesquisador manter o distanciamento do seu objeto, uma vez que ambos são construídos mutuamente (...) e resultam das interações sociais que os envolvem” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 170).

Nesse sentido, em trabalhos envolvendo letramentos acadêmicos e etnografia, como a nossa pesquisa, uma perspectiva interna ao sistema dos pesquisados se torna relevante. Assim como Scherer (2013b, p. 51),

avaliamos o caráter etnográfico desse aporte teórico como especialmente pertinente a este estudo por considerarmos que investigar uma comunidade de prática, atentando para aspectos do texto e do contexto indissociavelmente, requer um olhar atento à complexidade das relações sociais e espaço-temporais que só a presença/participação do pesquisador/analista na comunidade investigada pode proporcionar, ao instrumentá-lo com a visão da comunidade sobre si mesma, suas crenças, valores, práticas, etc.

Nas metodologias de pesquisa em linguagem, essa perspectiva é intitulada êmica e busca a interpretação dos participantes sobre o contexto de situação que produziu o texto (MOTTA-ROTH, 2003, p. 170, com base em DAVIS, 1995, p. 433). Como contraponto à perspectiva êmica, a perspectiva ética, que compreende os estudos de autores como Halliday e Hasan (1989) e de Hasan (1995), estuda “a dinâmica social a partir do estudo do texto, como materialidade dessa dinâmica” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 170). O modelo ético parte do texto para considerar aspectos do contexto, enquanto que a perspectiva êmica, envolve “trabalhos de autores que buscam desvelar valores da cultura local por meio de entrevistas e observação detalhada junto aos membros dessas mesmas culturas” (Ibid., p. 172).

Considerando a linguagem como fenômeno em um campo de conhecimento, vista contemporaneamente não mais como sistema abstrato de regras, independente do ser e do pesquisador, mas como texto, discurso, gênero, que pressupõe as condições sociohistóricas que o produziram, a abordagem êmica tem papel fundamental. Em estudos êmicos, os analistas buscam a visão de dentro da comunidade estudada, dando ênfase em uma visão particular do participante do contexto daquela cultura que gerou o texto (caso da nossa pesquisa) (REMPEL, 2015, p. 51, com base em MOTTA-ROTH, 2003, p. 172). Na próxima seção, apresentamos outros conceitos importantes para esta pesquisa: PPL, comunidade de prática e sistema de gêneros.

1.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Como vimos na seção anterior, os letramentos acadêmicos abrangem não apenas a associação entre práticas de letramento e disciplinas específicas, mas também a associação entre essas práticas e diferentes discursos institucionais e gêneros discursivos, nos quais as pessoas assumem papéis sociais adequados a cada contexto (LEA; STREET, 1998; 2006). Para compreender o processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos, organizamos esta seção em três subseções a partir de três conceitos chave. Na subseção 1.3.1, descrevemos e discutimos o conceito de comunidade de prática. Na subseção 1.3.2, exploramos a aprendizagem dos letramentos acadêmicos como processo de PPL e, na subseção 1.3.3, esclarecemos o papel do sistema de gêneros no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos em Letras.

1.3.1 Participação periférica legítima

A aprendizagem não é apenas situada na prática, como se fosse apenas um processo localizado em algum lugar; aprendizagem é uma parte integrante da prática social geradora do mundo da vida, como um constituinte integral do cidadão (LAVE; WENGER, 1991, p. 35). Ela é um conjunto de relações entre as pessoas, atividades e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e em sobreposição (Ibid., p. 98).

A aprendizagem dos 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, 2013b, p. 157).

Essa aprendizagem dos letramentos acadêmicos é continuada e pode ser vista como um processo de PPL em uma comunidade de prática, considerando que a comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, não menos importante, pois fornece o apoio interpretativo necessário para dar sentido à sua herança (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Os dados de Rempel (2015, p. 137-138) demonstram que na comunidade de prática de PP, mais especificamente em uma agência experimental, os estudantes tornam-se letrados quando participam e se engajam em gêneros de formação e atuação profissional. Para a pesquisadora (Ibid.), a PPL do aluno “no laboratório acontece na participação dos estudantes nesses gêneros. Os letramentos dos estudantes e a PPL está diretamente ligada com as interações, desses estudantes, com professoras, técnica-administrativa e clientes”.

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 (Ibid., p. 29). Contudo, os recém-chegados são pegos em um dilema.

Por um lado, eles precisam se engajar na prática existente, que se desenvolveu ao longo do tempo: para compreendê-la, para participar na mesma, e para se tornarem membros de pleno direito da comunidade existente. Por outro lado, eles têm uma participação no seu

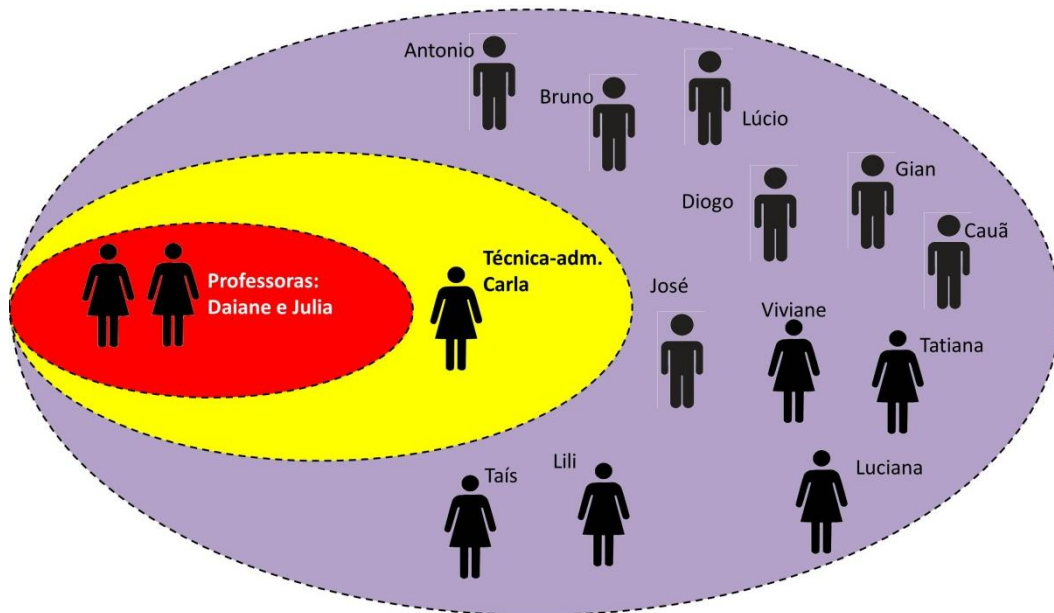
desenvolvimento, visto que eles começam a estabelecer a sua própria identidade no futuro [da comunidade] (LAVE; WENGER, 1991, p. 115).

Essencialmente, a PPL é compreendida como um processo gradual de inserção, colaboração e engajamento dos sujeitos na aprendizagem dos letramentos acadêmicos. O engajamento inicia nas margens, quando o sujeito 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.

A participação parcial dos recém-chegados não é de forma alguma "desconectada" da prática de interesse (LAVE; WENGER, 1991, p. 35-36), conforme o conceito de PPL esclarece. Por se tratar de um processo, o conceito de PPL é dinâmico, os iniciantes de hoje, ao participarem, ao longo do tempo das diferentes atividades da comunidade de prática, serão, outrora, mais experientes. As relações sociais de aprendizes em uma comunidade mudam através do seu envolvimento direto em atividades (Ibid., p. 94). Nesse sentido, o caráter periférico, quando ativado, sugere uma abertura, uma forma de ter acesso a fontes de compreensão através do envolvimento crescente (Ibid., p. 37).

O envolvimento dos membros da comunidade, para Wenger e Trayner (2011), abrangem diferentes níveis de participação. Visto que o envolvimento pode produzir aprendizagem em várias maneiras e o domínio tem diferentes níveis de relevância para as pessoas, as fronteiras de uma comunidade de prática são mais flexíveis que as de unidades organizacionais e de equipe (WENGER, TRAYNER, 2011). Tendo como base os estudos de Wenger e Trayner (2011), Rempel (2015) elaborou, com base nos dados obtidos em sua dissertação de Mestrado, uma figura representativa da comunidade de prática de PP. Os membros da agência experimental também podem ser descritos por sua PPL dentro do laboratório (REMPEL, 2015, p. 98), conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Os membros da agência experimental em relação à sua PPL



Fonte: Rempel (2015, p. 98), com base em Wenger e Trayner (2011).

Conforme pode ser visto na Figura 5, há diferentes categorias de membros e participação na comunidade. Rempel (2015, p. 98-99) interpretou que as professoras são os membros com um papel mais central na comunidade de prática, uma vez que são de sua responsabilidade as decisões mais importantes no laboratório (como a de orientar, aprovando os textos produzidos pelos estudantes). A técnica-administrativa, por sua vez, também ocupa um papel central para esse grupo, pois esse membro tem tarefas de responsabilidade como: organizar pautas de reuniões, receber relatórios dos estudantes, monitorar a produção dos estudantes (Ibid., p. 99). Os aprendizes, no entanto, ocupam uma camada mais periférica e são vistos como membros temporários no laboratório, uma vez que eles entram, aprendem e se formam – dando lugar a novos aprendizes; ao contrário das professoras e técnica-administrativa que são membros permanentes nessa comunidade de prática: estão sempre alimentando a comunidade e ensinando a novos estudantes (Ibid.).

Nos estudos de Wenger e Trayner (2011) a nomenclatura dada aos membros conforme a participação na comunidade pode se desdobrar em cinco categorias: 1) grupo central; 2) participantes ativos; 3) participantes ocasionais; 4) participantes periféricos; e 5) participantes transacionais, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias de membros e participação na comunidade de prática

Categoria	Descrição
Grupo central (<i>core group</i>)	um grupo relativamente pequeno de pessoas cuja paixão e engajamento energizam e nutrem a comunidade
Participantes ativos (<i>active participants</i>)	membros que são reconhecidos como praticantes e definem a comunidade (embora não possuam as características do grupo núcleo)
Participantes ocasionais (<i>occasional participants</i>)	membros que participam apenas quando o tema é de especial interesse, quando têm algo específico para contribuir, ou quando eles estão envolvidos em um projeto relacionado ao domínio da comunidade
Participantes periféricos (<i>peripheral participants</i>)	pessoas que têm uma conexão constante com a comunidade, mas com menos engajamento e autoridade, ou porque eles ainda são recém-chegados ou porque eles não têm tanto compromisso pessoal com a prática. Essas pessoas podem estar ativas em outro lugar e levar o aprendizado a esses lugares. Eles podem experienciar a comunidade como uma rede
Participantes transacionais (<i>transactional participants</i>)	indivíduos que interagem com a comunidade ocasionalmente sem serem membros da comunidade, para receber ou prestar um serviço ou para obter acesso a artefatos produzidos pela comunidade, tais como suas publicações, seu website, ou suas ferramentas

Fonte: Produção própria, com base em Wenger e Trainer (2011).

As pessoas podem entrar e sair dessas categorias ao longo da vida de uma comunidade, visto que as interações e o conhecimento fluem entre esses círculos, criam muitas oportunidades de aprendizagem e são um sinal de saúde da comunidade (WENGER; TRAYNER, 2011). Rempel (2015, p. 99) pontua, a partir de seus dados na agência experimental de PP, que quanto mais os aprendizes participam, engajando-se nos gêneros e atividades, referentes ao laboratório, mais forte é sua PPL na agência e, a partir de uma PPL mais intensa, os estudantes começam a ocupar posições mais centrais dentro dessa comunidade.

No caso do LLAp, alunos de graduação em Letras que possuem um contato constante com a comunidade¹², atuando como monitores dos cursos de extensão, por exemplo, podem passar a atuar como tutores, mentores, aumentando o nível de engajamento e participação no grupo, dependendo de suas perspectivas, necessidades e ambições.

No entanto, para Wenger e Trayner (2011), algumas situações precisam de atenção e intervenção. A falta de movimento entre os níveis, por exemplo, pode ser considerada problemática, uma vez que não permite espaço para renovação (para

¹² Dentre as perguntas de pesquisa, iremos investigar, a partir dos dados gerados pelos questionários e entrevistas, se realmente o LLAp e o curso de Letras desta universidade configuram diferentes comunidades de prática conforme conceito adotado neste estudo.

durabilidade de uma comunidade é importante uma mistura dinâmica das vozes de cada camada). Wenger e Trayner (2011) defendem que cada comunidade é única e precisa encontrar seu próprio equilíbrio entre seus membros: por um lado, membros periféricos não devem ser marginalizados; por outro lado, membros do núcleo não podem ser distraídos e, até mesmo, sobrecarregados pelas demandas da periferia.

Por periférico sugere-se que há maneiras múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas e inclusivas de estar localizado nas áreas de participação definidas por uma comunidade (Ibid., p. 35-36). Em resumo, na PPL, iniciantes (ou participantes periféricos) aprendem a cultura da comunidade de prática à medida que se engajam em práticas sociais mediadas pela linguagem (ou gêneros discursivos) pertinentes a essa comunidade, desempenhando papéis cada vez mais centrais nesse contexto (SCHERER, 2013b, p. 71). Não se quer dizer, no entanto, que há um “lugar” central ou uma noção linear de aquisição de habilidades. A participação completa poderia sugerir um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva para o qual pode haver graus mensuráveis de “aquisição” pelos recém-chegados (LAVE; WENGER, 1991, p. 36). Na próxima subseção, discutimos o conceito de comunidades de prática, as quais são essenciais para a PPL.

1.3.2 Comunidade de prática

Comunidades de prática podem ser definidas como grupos de pessoas que compartilham interesses e atividades comuns e que aprendem a melhor realizarem essas atividades ao interagirem regularmente (WENGER, 2014, p. 01), envolvendo-se em um processo de aprendizagem coletivo e continuado. Contudo, ao utilizar o termo comunidade, também assumimos que os membros podem ter interesses diferentes, fazer diversas contribuições para a atividade, e manter pontos de vista variados (LAVE; WENGER, 1991, p. 97-98). Justamente pelos diferentes interesses, os participantes da mesma comunidade de prática poderão chegar a um denominador comum, cada um exercendo uma atividade e contribuindo, de forma integral, na construção de significados.

O termo comunidade também não implica, necessariamente, um grupo presente concomitantemente, bem definido, identificável, ou socialmente com fronteiras visíveis (Ibid.). Para os autores, o termo implica a participação em um sistema de atividade sobre o qual os participantes compartilham entendimentos

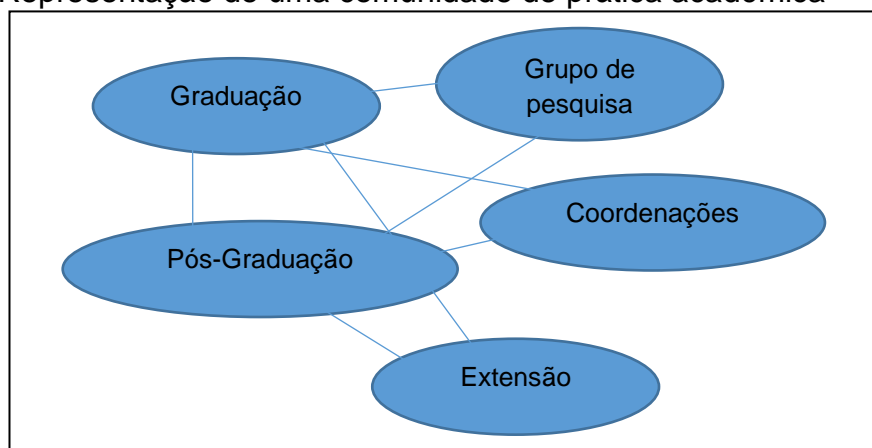
sobre o que eles estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e de suas comunidades (Ibid.).

Uma comunidade de prática exemplificada pelos autores é a de alfaiates. Os aprendizes de alfaiate certamente têm relações especiais com seus mestres, sem os quais eles não seriam aprendizes (LAVE; WENGER, 1991, p. 91-92). Mestres alfaiates devem amparar aprendizes antes desses poderem ter acesso legítimo à participação em atividades produtivas da comunidade (Ibid.). Para os autores, deve ficar claro que, na definição da relação de mestres a aprendizes, a questão de conferir legitimidade é mais importante do que a questão de propriamente ensinar (Ibid.).

No entanto, mesmo no caso dos alfaiates, onde a relação de aprendiz a mestre é específica e explícita, não é essa relação, mas, ao contrário, as relações de aprendizes para outros aprendizes e até mesmo para outros mestres que organizam oportunidades para aprender (Ibid., p. 92). É na troca de experiências, mesmo de participantes novatos para com os mais experientes, que se dá a aprendizagem.

A partir dessa noção de comunidade de prática, cada disciplina ou área do saber do universo acadêmico de pesquisa, ensino e extensão, pode ser pensada como uma comunidade de prática constituída de unidades menores, organizadas em rede (MOTTA-ROTH, 2013b, p. 137), conforme Figura 6. Nesses termos, podemos pensar que, em uma universidade, cada um dos cursos de graduação, programas de pós-graduação e grupos de pesquisa são comunidades de prática, ligadas em rede (Ibid., p. 146).

Figura 6 – Representação de uma comunidade de prática acadêmica



Fonte: Produção própria, com base em Motta-Roth (2013b).

Em cada uma dessas comunidades de prática, os participantes interagem entre si para realizar aquilo que têm como objetivo, dependendo dos diferentes papéis que ocupam. Junto, essas comunidades de prática menores formam uma comunidade maior e mais complexa. Para citar um exemplo hipotético, ser aprovado no vestibular ou frequentar as instalações da universidade, não é garantia de que nos tornaremos membros de uma comunidade acadêmica (SCHERER, 2013b, p. 01-02). Ao contrário (Ibid.),

aprendemos a ser “acadêmicos” na medida em que participamos efetivamente em práticas letradas acadêmicas, como produtores e consumidores de textos em comunidades específicas dentro de culturas disciplinares. Isso envolve muito mais do que conhecer a materialidade da linguagem acadêmica usada em determinada disciplina. Isso envolve o conhecimento (por meio da participação efetiva em práticas sociais) das relações estabelecidas entre o que se produz como produto acadêmico e aspectos sociais mais amplos do que está envolvido nessa produção. O que é considerado relevante na comunidade? Que atividades são realizadas? Quem participa? Como? Como se configuram as relações de poder? Que atividades e papéis sociais têm mais prestígio? Por quê?.

Para Lave e Wenger (1991, p. 95), os “aprendizes gradualmente agregam uma ideia geral do que constitui a prática da comunidade”. E, para isso, é importante saber quem está envolvido; o que eles fazem; qual é a vida cotidiana; como mestres [mais experientes] falam, trabalham, e, geralmente, conduzem suas vidas; como as pessoas que não fazem parte da comunidade de prática interagem com a comunidade; o que os outros aprendizes estão fazendo; e o que os aprendizes precisam aprender para se tornarem profissionais completos (Ibid.). De acordo com Wenger (2014, p. 01-02), três características são cruciais para que se configure uma comunidade de prática: 1) o domínio; 2) a comunidade; e 3) a prática.

Quadro 7 – Características de uma comunidade de prática

	Wenger (2014)	Possível relação com o curso de Letras e o LLAp
Domínio	A comunidade de prática tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. A filiação implica um comprometimento com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas.	Em tese, o curso de Letras, assim como outros cursos de graduação e pós-graduação, possui um documento institucional – o PPP – que, entre diferentes informações, apresenta o curso, seus objetivos, interesses, suas áreas de atuação, o perfil desejado do egresso, ou seja, o domínio. Semelhante ao PPP, o primeiro projeto enviado à instituição de fomento para criação do LLAp também apresentava seus objetivos e propósitos, os quais o identificam até hoje como um laboratório de ensino, pesquisa e extensão.

Comunidade	Ao buscar seu interesse em seu domínio, os membros se envolvem em atividades conjuntas e discussões, ajudam uns aos outros e compartilham informações. Eles constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros.	Por fazerem parte do contexto acadêmico, tanto o curso de Letras quanto o LLAp possuem como membros alunos, professores, técnico administrativos, secretários, técnicos em informática, entre outros. Todos, direta ou indiretamente, em maior ou menor proporção, estão envolvidos nas atividades do grupo e aprendem uns com os outros.
Prática	Uma comunidade de prática não é meramente uma comunidade de interesses – as pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo. Membros de uma comunidade de prática são praticantes. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes – em suma, uma prática compartilhada. Isso leva tempo e uma interação sustentada.	A princípio, os objetivos ou os domínios do curso de Letras e do LLAp estariam no repertório de recursos compartilhados e perseguidos pelos membros que ingressaram em cada um ou nos dois contextos. É a prática, propriamente dita, que iremos, por meio do discurso dos discentes, investigar, para verificar se esses dois contextos configuram ou não comunidades de prática.

Fonte: Produção própria, com base em Wenger (2014).

Para a constituição e funcionamento de uma comunidade de prática, esses três elementos indicados no Quadro 7 – domínio, comunidade e prática – devem se combinar e se desenvolver paralelamente (WENGER, 2014). Um elemento que tem papel fundamental no funcionamento e organização de uma comunidade de prática, especialmente no desenvolvimento de seu repertório compartilhado de recursos, é o sistema de gêneros. Por isso, na próxima subseção, discutimos esse conceito.

1.3.3 Sistema de gêneros

Conforme Meurer (1993, p. 38), “não vivemos como seres isolados” e que, ao contrário, “cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais que acontecem em lugares específicos em uma sociedade cultural”. Devido a essas relações, sabemos que, por mais variadas que sejam, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua e, conseqüentemente, o caráter e os modos dessa utilização também são variados (BAKHTIN, 1992, p. 279). Para Bakhtin (Ibid.),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo

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

Em linhas gerais, gênero é visto como um evento discursivo recorrente em esferas da atividade humana (MOTTA-ROTH, 2010, p. 154, com base em BAKHTIN, 1992). Os gêneros/eventos discursivos estão em relação dialética com as práticas sociais que os constituem e por eles são constituídas (MOTTA-ROTH, 2010, p. 155).

Logo, em meio a todo esse processo de compreender como funcionam as comunidades e como se dá a PPL, um dos elementos centrais na vida de uma comunidade de prática é o sistema de gêneros que organiza e constitui as práticas sociais dessa comunidade. Bazerman (2007, p. 173) define o sistema de gêneros como um conjunto completo de gêneros que instancia a participação de todas as partes e é “constituído de vários conjuntos de pessoas trabalhando juntas numa maneira organizada mais as relações padronizadas de produção, fluxo e uso desses documentos”.

Para interagir no ambiente universitário, por exemplo, o participante novato deve compreender a totalidade da interação dos eventos comunicativos que existem dentro da comunidade ou ligados a ela. Em uma comunidade de prática acadêmica, para (MOTTA-ROTH, 2010, p. 159), o sistema formado por todos os gêneros constitutivos das atividades, papéis e relações sociais

é formado pela interação de todos os eventos discursivos que conformam essa comunidade ou que estão ligados a ela: as atividades no laboratório de pesquisa, no colegiado departamental, nos escritórios dos pesquisadores, no programa de pós-graduação, nas editoras que publicam os livros dos pesquisadores, nas livrarias que os vendem, nas bibliotecas que os compram, etc.

Na leitura de Motta-Roth (Ibid.),

os sistemas de gênero instanciam a participação de todas as partes no processo de produção de conhecimento: pesquisadores, colegas, alunos, coordenação, editores, vendedores, bibliotecárias, audiência-alvo, etc. (cf.: Bhatia 2004: 54). Eles evidenciam a importância da interação dos vários textos, como projetos de pesquisa, orientações, palestras, artigos, livros e resenhas, para a constituição e funcionamento de comunidades específicas (cf.: Devitt 1991: 340).

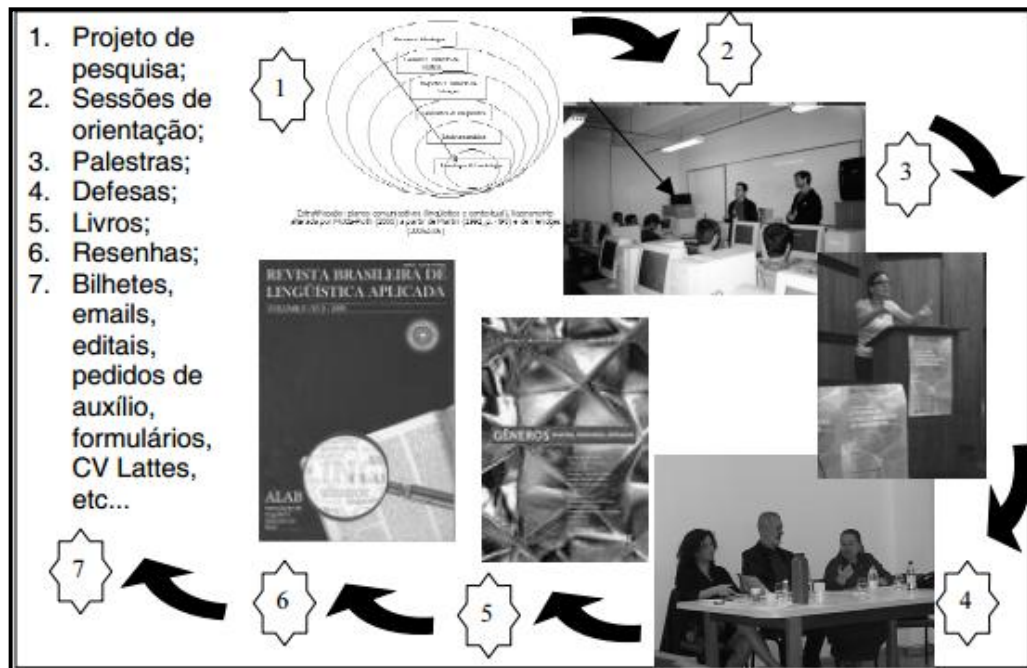
Em uma versão forte do pressuposto que o sistema de gêneros organiza e constitui as práticas sociais da comunidade, Bawarshi e Reiff (2013, p. 104) argumentam que os gêneros “normalizam atividades e práticas, permitindo que os membros da comunidade” participem delas com relativa familiaridade a fim de poderem realizar tarefas necessárias. Por outro lado, também enfatizam a heterogeneidade e dinamicidade desses gêneros para poder acompanhar as constantes mudanças sociais e condições materiais de cada comunidade.

Por estruturarem a rotina social humana, estabelecendo o funcionamento da língua nas suas múltiplas atividades social, os gêneros são mobilizados pelos indivíduos pertencentes às comunidades de prática de acordo com os seus propósitos comunicativos pertinentes à situação vivenciada na comunidade (DE CONTO, 2011, p. 29). Desse modo, enfatiza-se mais uma vez a necessidade de, ao analisar o discurso dos discentes acerca das práticas e eventos de letramentos acadêmicos, considerar o contexto de onde falam esses alunos.

O conceito de sistema de gêneros nos ajuda a entender a forma articulada como as pessoas buscam trabalhar, bem como as relações que se estabelecem na produção, circulação e no uso de textos de diferentes gêneros (BAZERMAN, 2005, p. 32-34). Para o autor, “um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas” (Ibid., p. 32), a fim de atingirem certos propósitos na interação.

Para alunos de pós-graduação e pesquisadores iniciantes, o conceito de sistema de gêneros tem papel fundamental, pois ajuda a entender como cada texto realiza sua parte nessa rede, como os textos juntos delimitam as atividades do grupo social, possibilitando uma melhor adequação ao sistema (MOTTA-ROTH, 2008, p. 363). Motta-Roth (2008, p. 363-364), ilustra o sistema de gêneros da comunidade em que atua, conforme Figura 7. Para a autora, o sistema de gêneros de seu local de trabalho pode ser descrito como um fluxo intertextual contínuo e não-linear entre um projeto de pesquisa, o produto dessa pesquisa (na forma de livro, por exemplo) e a avaliação do mesmo (na forma de uma resenha do livro publicado) (2008, p. 364).

Figura 7 – Sistema de gêneros de uma comunidade de prática acadêmica



Fonte: Motta-Roth (2008, p. 363-364).

Conforme De Conto (2011, p. 30), ao identificar todos os gêneros em que alguém, exercendo um determinado papel profissional, ou acadêmico no caso desta pesquisa, necessita escrever e falar, é possível identificar boa parte do trabalho realizado por esta pessoa. Para se tornar um membro “completo” de uma comunidade de prática é necessário ter acesso a uma ampla gama de atividades contínuas, manter relações com os mais experientes e com outros membros da comunidade, bem como ter acesso à informação, a outros recursos e oportunidades de participação (LAVE; WENGER, 1991, p. 100-101).

Na comunidade de prática que estamos investigando, por exemplo, os membros novatos devem trocar informações e experiências com colegas mais experientes, como acontece, no laboratório, entre alunos de IC, mestrandos e doutorandos, bem como com professores orientadores. Além disso, os participantes devem conhecer o sistema de gêneros pertinentes a essa área do saber, no caso, da LA (p. ex., orientações do grupo de pesquisa, participação em eventos na área, publicação de resumos e artigos, etc.).

Os membros da comunidade de prática devem conhecer as situações a fim de aprender a agir, e, assim ir construindo e desenvolvendo conhecimentos e

habilidades que os capacitem a atuar nessas circunstâncias do contexto acadêmico (REMPEL, 2015, p. 25).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Considerando que o objetivo geral desta dissertação se dá em analisar o discurso de alunos do curso de Letras e do LLAp sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar as características dos processos de letramentos acadêmicos, descrevemos, neste capítulo, o procedimento etnográfico adotado. Para tanto, dividimos o capítulo em três seções. Na seção 2.1, apresentamos o universo de análise investigado. Na seção 2.2, apresentamos os *corpora* e definimos os critérios de geração dos dados. Por fim, na seção 2.3, detalhamos as categorias e os procedimentos de análise.

2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise desta pesquisa, conforme mencionado no objetivo, se deu no curso de Letras de uma universidade federal do sul do Brasil e no laboratório de ensino, pesquisa e extensão – o LLAp, o qual, assim como outros laboratórios que atuam em diferentes linhas (por exemplo, Linguística, LA, Literatura, Literatura Comparada), está inserido na grande área de Letras da referida universidade. Esta pesquisa adota uma perspectiva etnográfica, conforme discutido no capítulo anterior (FAIRCLOUGH, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007; HEATH; STREET, 2008; LILLIS, 2008), levando em conta a necessidade de considerar a visão desses participantes sobre o contexto social que se deseja estudar. Na próxima subseção, apresentamos os *corpora* e os critérios para geração¹³ dos dados deste estudo.

2.2 CORPORA E CRITÉRIOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram gerados por meio de questionários semiestruturados (Apêndice A) sobre temas referentes às práticas e aos eventos de letramentos acadêmicos nas comunidades e entrevistas¹⁴ semiestruturadas (Apêndice E) feitas a partir das respostas dadas nos questionários. Na subseção 2.2.1, descrevemos os

¹³ Agradeço à colega de doutorado Helena Selbach pela sugestão de utilizar o termo *geração* de dados, ao invés de *coleta* de dados.

¹⁴ Agradeço imensamente o auxílio da colega de doutorado Anelise Scotti Scherer para realização das entrevistas e discussão inicial dos dados gerados.

procedimentos de elaboração, aplicação e análise dos dados dos questionários, enquanto na subseção 2.2.2, a ênfase recai nas entrevistas.

2.2.1 Questionários semiestruturados

Os questionários solicitaram aos discentes da grande área de Letras que descrevessem e avaliassem as atividades sociais envolvendo letramentos acadêmicos e os gêneros discursivos acadêmicos mais recorrentes na sua participação diária nas comunidades estudadas. No total, o questionário foi entregue, aplicado e/ou enviado a aproximadamente 94 discentes dos cursos de Licenciatura em Letras – Inglês, Letras – Espanhol e Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos.

O processo de elaboração e aplicação do questionário semiestruturado pelo grupo de pesquisa deste projeto guarda-chuva ocorreu em quatro momentos. Primeiramente, no final do primeiro semestre de 2014, o grupo elaborou a primeira versão do questionário e enviou a um pequeno grupo de alunos do LLAp (alunos de graduação em Letras – Inglês e de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos) para análise piloto. Dos oito alunos contatados por *e-mail*, no período de aproximadamente um mês, seis retornaram o questionário respondido.

Em seguida, no final do segundo semestre de 2014, com pequenas alterações, o questionário foi entregue a um grupo maior de discentes, dentre eles alunos de todos os anos da graduação em Letras – Inglês, Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos e membros do projeto de extensão vinculado ao LLAp.

Nas turmas de primeiro, segundo e quarto anos, o questionário foi aplicado com os alunos que estavam em aula (os professores foram contatados anteriormente e cederam espaço em suas aulas). Na turma de terceiro ano que, no final do semestre, estava escrevendo o trabalho final da disciplina a distância, o questionário foi entregue à professora que repassou aos alunos (dos 20 alunos, apenas dois responderam ao questionário). No projeto de extensão, o questionário foi aplicado com e respondido pelos alunos que se encontravam em uma reunião pedagógica do laboratório.

Em terceiro lugar, os dados gerados foram analisados, embasaram a escrita de resumos enviados a eventos e de artigo submetido à revista *Expressão*. Novamente os questionários sofreram algumas adaptações. Por último, no corrente

ano, o questionário foi enviado, por *e-mail*, a 13 discentes (egressos da graduação em Letras – Inglês, graduandos e pós-graduandos pertencentes ao LLAp), dos quais cinco retornaram o questionário respondido. Apresentamos, na Tabela 1, o *corpus* gerado por meio dos questionários.

Tabela 1 – *Corpus* gerado por meio dos questionários escritos

Amostra	Distribuídos	Respondidos
Piloto (alunos de graduação e pós-graduação)	8	6
Curso de Extensão	10	10
1º ano do curso de Letras	15	15
2º ano do curso de Letras	10	10
3º ano do curso de Letras	18	2
4º ano do curso de Letras	10	10
Pós-graduandos	11	3
Egressos do curso de Letras	2	2
Total	84	58

Fonte: Produção própria.

Para fins de análise, elaboramos códigos que dessem conta do perfil dos discentes em termos de três variáveis. A primeira se refere ao pertencimento dos discentes no curso de Letras (*Let*) ou no laboratório (LLAp)¹⁵. A segunda especifica o nível do período de formação do participante (*G*, graduado; *G1*, graduando de 1º ano; *G2*, graduando de 2º ano; *G3*, graduando de 3º ano; *G4*, graduando de 4º ano; *M*, mestrando; *D*, doutorando; *E*, egresso). E a última se refere ao grau de engajamento em projetos (*P*, participantes vinculados somente à pesquisa; *Ext*, participantes vinculado somente à extensão). Em relação à última variável, no LLAp, os códigos sem *P* ou *Ext* referem-se aos alunos participantes do laboratório engajados em mais que uma esfera do tripé ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, no curso de Letras, porém com o diferencial daqueles alunos que não participam de nenhum projeto (*N*).

Um código formado pelas variáveis *LetG1N*, por exemplo, refere-se a um aluno do curso de Letras, graduando de primeiro ano, não participante de projetos, enquanto um código formado pelas variáveis *LLApD* reporta-se a um membro do LLAp, doutorando, engajado nas três esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão e

¹⁵ Os alunos participantes do LLAp também pertencem ao curso de Letras. Contudo, como o intuito deste trabalho é analisar o discurso de alunos sobre suas práticas discursivas acadêmicas, separamos os dois grupos (ou comunidades de prática, conforme discutiremos no capítulo de resultados), a fim de comparar os dados. Devido à extensão dos dados (58 questionários escritos e aproximadamente oito horas de áudio das entrevistas), não comparamos os dados em termos de suas especificidades como os níveis e estágios dos alunos no curso.

LLApG1Ext refere-se a um membro do LLaP, graduando de primeiro ano, engajado no projeto por meio da extensão. Além dessas variáveis, um número compõe cada código, visto que alguns códigos se repetiam conforme o perfil dos participantes. No Quadro 8, apresentamos os 58 códigos dos discentes que responderam os questionários.

Quadro 8 – Códigos dos participantes

Curso de Letras		LLaP	
Nº	Código	Nº	Código
1	LetG1Ext	1	LLApG4Ext
2	LetG1N	2	LLApG3
3	LetG1N	3	LLApG3
4	LetG1N	4	LLApG3Ext
5	LetG1N	5	LLApG3Ext
6	LetG1N	6	LLApG2Ext
7	LetG1N	7	LLApG2Ext
8	LetG1N	8	LLApG4Ext
9	LetG1	9	LLApG4
10	LetG1N	10	LLApG3
11	LetG1	11	LLApG1Ext
12	LetG1N	12	LLApG1Ext
13	LetG1N	13	LLApG2Ext
14	LetG2	14	LLApG2Ext
15	LetG2N	15	LLApG2Ext
16	LetG2	16	LLApG4Ext
17	LetG2N	17	LLApG4
18	LetG2N	18	LLApG4
19	LetG2N	19	LLApMP
20	LetG2N	20	LLApG2Ext
21	LetG3N	21	LLApM
22	LetG3	22	LLApG1Ext
23	LetG4N	23	LLApG2P
24	LetG4N	24	LLApGE
25	LetG4N	25	LLApD
26	LetG4N	26	LLApD
27	LetG4N	27	LLApDP
28	LetG4N		
29	LetG4N		
30	LetGN		
31	LetGEN		

Fonte: Produção própria.

Salientamos que o questionário foi elaborado originalmente pelo grupo de pesquisa para dar conta de diferentes comunidades de prática que foram/estão sendo investigadas nos subprojetos do projeto guarda-chuva como, de fato, é o caso das comunidades de PP (REMPEL, 2015), de Biologia (MOTTA-ROTH;

CRISTÓVÃO, 2015)¹⁶, e, possivelmente, de EAV (SCHERER, 2013b) e de Engenharia (SELBACH, 2015). Nesta pesquisa, especificamente, as respostas dos questionários foram tabuladas e classificadas quantitativamente, quando possível, conforme os dados oferecidos em cada pergunta. Dentre as nove questões, damos ênfase em três: questões 5, 9 e 11.

A questão 5 demandava que o estudante fizesse um levantamento dos gêneros que normalmente produz(ia) no contexto da universidade. Além disso, era solicitada ao aluno uma justificativa sobre a produção e avaliação dos gêneros mencionados.

5) Considere os seguintes passos para responder esta questão (na Tabela 1):
 - Na coluna **Atividade de produção textual**, LISTE os gêneros ou "tipos de texto" que você normalmente produz(ia) no contexto da universidade a pedido de seu professor e/ou orientador (para cursar disciplinas, para fazer matrícula, para manter sua bolsa, para encaminhar solicitações à universidade ou às agências de fomento, etc.). JUSTIFIQUE.
 - Na coluna **Avaliação**, AVALIE (marcando com 1, 2 ou 3), em que medida essas atividades têm/tiveram baixa relevância (1), média relevância (2) ou alta relevância (3) para a qualificação de sua produção textual acadêmica.

Tabela 1 Atividades de produção textual

Atividade de produção textual	Avaliação	Justificativa

Quantificamos e agrupamos os gêneros mencionados pelos alunos por semelhanças (por exemplo, resumo, resumo acadêmico, *abstracts*, *abstract* de evento e resumo expandido contabilizaram um gênero com cinco variações). Somamos quantos discentes do curso de Letras e do LLAp mencionaram cada gênero, relacionamos cada sujeito com a respectiva avaliação atribuída ao gênero, somamos as avaliações (sendo 1, baixa relevância; 2, média relevância; e 3, alta relevância) dadas aos gêneros e, por fim, analisamos suas justificativas para a produção dos gêneros.

¹⁶ Resultados preliminares desta comunidade foram apresentados no Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, 2015.

Ressaltamos que, evidentemente, trabalhamos com o conceito de gênero discursivo, conforme já apresentado e discutido no primeiro capítulo. No entanto, como nem todos os alunos incorporam o conceito de gênero ao seu discurso ou mesmo ao seu repertório de conceitos em linguagem, utilizamos no questionário os termos gêneros e/ou “tipos de texto”.

A questão 9, a seguir, demandava que o estudante, através de uma analogia oferecida pela questão, descrevesse os papéis e atividades que ele próprio e os demais integrantes do projeto¹⁷ que participa(va) desempenha(vam). Além disso, após descrever os papéis citados, a questão requeria que o aluno pusesse um asterisco (*) naquele(s) papel(eis) que ele mesmo desempenhava.

9) Para responder esta questão, considere a seguinte analogia:

O funcionamento de um restaurante depende do desempenho de diferentes funções ou papéis como, por exemplo, garçons, atendentes de caixa, cozinheiros, gerente, faxineiros, etc. O desempenho de cada um desses papéis prevê uma série de atividades, tais como: o garçom deve anotar o pedido, passar o pedido para a cozinha, entregar a comida ao cliente, apresentar conta, receber pagamento, receber reclamações, passar reclamações ao gerente, participar de reuniões com o gerente, etc. O cozinheiro, por exemplo, recebe o pedido, prepara o alimento, entrega o pedido ao garçom, elabora lista de compras, organiza a cozinha, etc.

Com base nessa analogia, descreva os papéis e atividades que você e os integrantes do **projeto** de que você participa desempenham(vam). Após listá-los, coloque um asterisco (*) naqueles papéis que você mesmo desempenha(va).

Tabela 4 Papéis e atividades do seu laboratório

Papel(eis)	Atividades

Quantificamos e agrupamos os papéis mencionados pelos alunos, comparando quantos e quais foram mencionados por cada comunidade, de forma semelhante ao que foi feito na questão 5. Quantificamos e agrupamos também os participantes que não mencionaram nenhum papel desempenhando e aqueles que

¹⁷ Esta questão somente era respondida por alunos participantes de projetos.

descreveram diretamente as atividades realizadas. Por fim, analisamos as atividades descritas e relacionadas a cada papel mencionado.

Finalmente, a questão 11 solicitava do discente seu ponto de vista sobre o processo de escrita de um texto para publicação, considerando a autoria e coautoria no contexto acadêmico (autoria individual, autoria com colegas, autoria com professor orientador e autoria com professores de disciplinas).

11. Como acontece(ia) o processo de autoria e/ou coautoria no grupo (por exemplo, em relação à divisão de tarefas, à escrita do texto e/ou seções do texto, ao processo de revisão, aos papéis do orientando, colegas e orientador neste processo, etc.)?

Contabilizamos quem respondeu completamente, parcialmente e quem não respondeu, bem como quem elaborou a resposta, visto que essa questão era dissertativa. Analisamos as questões individualmente e cruzamos os resultados relacionando-os aos propósitos deste estudo, conforme apresentamos e discutimos no capítulo seguinte.

As respostas foram tabuladas, a fim de facilitar a comparação entre as três variáveis que compõem o perfil dos discentes (o pertencimento ou não ao LLAp, os níveis educacionais (graduação, mestrado e doutorado) e os estágios dos discentes no curso (semestres iniciais e finais), e o engajamento em projetos de ensino, pesquisa e extensão). Nesse sentido, consideramos, para fins de análise, a diferença de perfil dos alunos com base nas diversas experiências vividas, nos distintos papéis experienciados e nos diferentes conceitos incorporados e adotados (por exemplo, a diferença do conceito de *artigo* para alunos de 1º e 4º ano da graduação) pelos sujeitos dependendo do grau de participação na comunidade.

Após análise dos questionários escritos, entendemos que as perguntas não davam espaço para os participantes falarem amplamente dos letramentos acadêmicos em Letras, visto que, conforme explicado anteriormente, o questionário foi originalmente elaborado para dar conta de diferentes comunidades de prática. Por ser um questionário com perguntas abertas, onde os alunos deveriam responder com base em suas experiências no curso de Letras e/ou no LLAp, raras foram as respostas dadas do ponto de vista da formação de professores.

Sendo assim, devido à parcialidade dos resultados em termos das práticas e dos eventos de letramentos acadêmicos em Letras, buscamos, por meio de entrevistas, focar na elaboração das respostas que dessem conta do sistema de

gêneros (questão 5 do questionário), dos papéis desempenhados (questão 9 do questionário) e do processo de autoria e coautoria (questão 11 do questionário). Para gerar esses dados, enviamos *e-mail* aos sujeitos que responderam o questionário convidando-os a participar da etapa final desta pesquisa.

Dado prazo de uma semana para responderem ao *e-mail*, oito participantes do LLaP se dispuseram em participar da entrevista. No entanto, devido ao tempo limitado para analisar novamente os questionários desses participantes, elaborar as entrevistas semiestruturadas, escutar diversas vezes as gravações das entrevistas, selecionar trechos pertinentes ao objetivo deste estudo e analisar os resultados, criamos alguns critérios para selecionar os discentes que participariam da entrevista.

Verificamos, então, quais dos oito participantes tinham, nas questões 5, 9 e 11 do questionário elaborado suas respostas em termos de: a) citação e justificativa do maior número de gêneros produzidos; b) menção e explicação do maior número de papéis desempenhados; c) desenvolvimento de resposta sobre o processo de autoria e coautoria; e d) representação, preferencial, de diferentes níveis no processo de formação e participação em mais que uma esfera do tripé ensino, pesquisa e extensão no LLaP. Sendo assim, os participantes 3. LLaP_{G3}, 9. LLaP_{G4}, 27. LLaP_{DP} e 24. LLaP_{GE} foram selecionados, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – *Corpus* gerado por meio das entrevistas

	Nº de gêneros mencionados	Nº de papéis mencionados	Desenvolvimento de resposta sobre autoria e coautoria
10. LLaP _{G3}	6	1	-
23. LLaP _{G2P}	3	2	X
3. LLaP _{G3}	6	5	X
25. LLaP _D	9	2	-
9. LLaP _{G4}	4	3	-
27. LLaP _{DP}	8	3	X
24. LLaP _{GE}	5	4	X
20. LLaP _{G2Ext}	0	3	-

Fonte: Produção própria.

Na próxima subseção, descrevemos os procedimentos de elaboração e desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, bem como os procedimentos de análise dos dados gerados.

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Conforme os critérios descritos na subseção 2.2.1, quatro participantes foram selecionados para responderem à entrevista. Para facilitar a descrição dos procedimentos adotados nas entrevistas e, posteriormente, na discussão dos dados, atribuímos nomes fictícios aos participantes, sendo: a) *Abrahão*, participante do LLAp, graduanda do 3º ano, engajada em projetos de diferentes esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão (LLApG3); b) *Andrade*, participante do LLAp, graduando do 4º ano, engajado em projetos de diferentes esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão (LLApG4); c) *Hasan*, participante do LLAp, doutoranda, engajada em projeto de pesquisa (LLApDP); e d) *Kalantzis*, participante do LLAp, graduada, egressa, ainda atuando nos projetos do laboratório em diferentes esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão (LLApGE).

Cada entrevista, elaborada previamente, possuía sete perguntas, as quais davam conta do sistema de gêneros, dos papéis desempenhados e do processo de autoria e coautoria, envolvidos no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Contudo, conforme o desenvolvimento das respostas dadas pelos discentes, as perguntas, muitas vezes, sofreram alterações, sendo focadas em outra direção, esmiuçadas e/ou eliminadas.

As entrevistas foram agendadas previamente, conforme disponibilidade dos discentes, e tiveram diferentes tempos de duração¹⁸, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Tempo de duração das entrevistas

Nome	Código	Tempo de duração
Kalantzis	24. LLApGE	01h 02min 42s
Abrahão	3. LLApG3	54min 03s
Hasan	27. LLApDP	02h 25min
Andrade	9. LLApG4	01h 46min 40s

Fonte: Produção própria.

Conforme já apresentado e discutido no capítulo de *Revisão da literatura*, a LSF, neste estudo, serve como uma estratégia de uso de uma ferramenta teórica e metodológica – a ACD – para entender melhor o discurso dos discentes sobre os letramentos acadêmicos envolvidos no seu processo de aprendizagem. O foco da análise, contudo, concentra-se na ACD, levando em consideração o modelo tridimensional de Fairclough (1992; 2003) – prática social, prática discursiva e texto.

¹⁸ Não contabilizamos os minutos iniciais onde contextualizamos brevemente a pesquisa e explicamos como a entrevista estava organizada.

Ressaltamos, contudo, que devido ao tempo e à grande quantidade de dados gerados, o foco da análise, nesta dissertação, recai principalmente nos níveis do texto e da prática discursiva.

Nesse sentido, consideramos uma visão relacional de textos e análise de texto, na qual as relações “internas” de textos (semântica, gramatical, lexical) estão conectadas às relações “externas” (a outros elementos de eventos sociais, e às práticas sociais e estruturas sociais), através da mediação de uma análise 'interdiscursiva' dos gêneros, discursos e estilos em que eles se baseiam e articulam juntos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 38).

No nível do texto, a análise de itens lexicais foi relevante para identificarmos a construção das identidades sociais construídas no discurso dos alunos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 234-236). O aspecto gramatical escolhido foi a dimensão da transitividade. Para Fairclough (Ibid., p. 235-236), a transitividade contribui para verificar se determinados tipos de processos e participantes são favorecidos no texto, quais escolhas são feitas a respeito da voz (ativa ou passiva), e quão significativo é a nominalização de processos. Além disso, a ênfase em palavras-chave que são de importância cultural geral ou local, de palavras cujos significados são variáveis e mutáveis e sobre o potencial significado de uma palavra como um modo de hegemonia e poder também foram relevantes nesta análise (Ibid., p. 236).

A análise do texto, então, contribuiu para a análise no nível das práticas discursivas, para que pudéssemos identificar que outros textos e como outros textos são representados na constituição do texto que está sendo analisado (Ibid., 233-234). Dessa forma, algumas perguntas guiaram nossa análise da prática discursiva, como: *o que está representado: aspectos de contexto e estilo, ou apenas significado ideacional?; que outros textos são reproduzidos no discurso analisado?*

Por fim, “a análise da prática social é mais difícil de reduzir a uma lista de itens” (Ibid., p. 237), conforme sugerido nos outros níveis por Fairclough. Para isso, buscamos, em certa medida, cruzar as discussões dos dados da análise da prática discursiva e do texto, focando em como os sistemas de conhecimento e crenças, relações sociais e identidades sociais são construídos no discurso dos alunos.

CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DOS DISCENTES DE LETRAS SOBRE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Em linhas gerais, os alunos parecem desenvolver letramentos acadêmicos na área do saber de Letras em duas práticas sociais principais. A primeira, quando produzem gêneros para fins específicos, por exemplo, para participação em eventos e divulgação dos resultados de pesquisa, especialmente em coautoria, e a segunda, quando desempenham papéis sociais, por exemplo, tutor em cursos de línguas e IC em projetos de pesquisa, o que ocorre, especialmente, entre os participantes do LLAp.

De forma semelhante aos resultados de Rempel (2015, p. 89), quanto mais os estudantes se engajam e interagem na comunidade de prática – o LLAp – mais central e atuante é a sua PPL nesse grupo. A aprendizagem dos letramentos acadêmicos se dá justamente pelos alunos terem acesso às práticas sociais da comunidade (as práticas de pensar, falar, se relacionar, entre outras do contexto acadêmico investigado), as quais possibilitam que eles produzam sentido pela linguagem (a maneira como se relacionam como autor, como leitor).

Os resultados desta pesquisa são apresentados e discutidos neste capítulo que se subdivide em duas seções. Na seção 3.1, apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio dos questionários semiestruturados escritos e, na seção 3.2, apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas gravadas.

3.1 O DISCURSO DOS ALUNOS DE LETRAS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Os resultados gerados por meio dos questionários indicam, em linhas gerais, que os alunos de Letras desenvolvem letramentos acadêmicos quando produzem gêneros para fins específicos e desempenham papéis sociais no contexto onde estão inseridos. Contudo, esses resultados parecem mais evidentes entre os alunos participantes do LLAp, conforme apresentamos nesta seção a partir dos dados dos questionários escritos.

Conforme apresentado no capítulo anterior, 58 questionários foram respondidos. No que se refere à questão 5, que demandava que o aluno participante fizesse um levantamento dos gêneros que normalmente produz(ia) no contexto

universitário, 47 gêneros foram mencionados, desde os mais rotineiros e formulaicos como as *resenhas*, os *resumos* e os *artigos*, até os mais difusos e imprecisos como o *texto discursivo argumentativo*, a *análise de narrativa* e *enxergar o texto em camadas*. Iniciamos a apresentação e discussão dos dados a partir do número de gêneros mencionados por cada participante, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Total de gêneros mencionados por cada participante

Curso de Letras		LLAp	
Código	Nº de gêneros	Código	Nº de gêneros
1. LetG1Ext	0	1. LLaPG4Ext	3
2. LetG1N	1	2. LLaPG3	2
3. LetG1N	0	3. LLaPG3	5
4. LetG1N	0	4. LLaPG3Ext	0
5. LetG1N	0	5. LLaPG3Ext	5
6. LetG1N	0	6. LLaPG2Ext	6
7. LetG1N	0	7. LLaPG2Ext	5
8. LetG1N	0	8. LLaPG4Ext	1
9. LetG1	2	9. LLaPG4	4
10. LetG1N	4	10. LLaPG3	6
11. LetG1	1	11. LLaPG1Ext	0
12. LetG1N	2	12. LLaPG1Ext	1
13. LetG1N	2	13. LLaPG2Ext	1
14. LetG2	0	14. LLaPG2Ext	3
15. LetG2N	4	15. LLaPG2Ext	6
16. LetG2	4	16. LLaPG4Ext	3
17. LetG2N	1	17. LLaPG4	4
18. LetG2N	3	18. LLaPG4	5
19. LetG2N	1	19. LLaMP	5
20. LetG2N	3	20. LLaPG2Ext	0
21. LetG3N	1	21. LLaPM	9
22. LetG3	2	22. LLaPG1Ext	7
23. LetG4N	4	23. LLaPG2P	2
24. LetG4N	5	24. LLaPGE	5
25. LetG4N	4	25. LLaPD	8
26. LetG4N	3	26. LLaPD	5
27. LetG4N	4	27. LLaDP	8
28. LetG4N	0		
29. LetG4N	4		
30. LetGN	3		
31. ExtGP3E	3		

Fonte: Produção própria.

Dos participantes do curso de Letras, nove não mencionaram qualquer gênero, enquanto no LLaP apenas três participantes não responderam à mesma pergunta, o que está relacionado, possivelmente, à não participação em projetos e ao nível de engajamento e vivência na comunidade (10 sujeitos entre *G1* e *G2*). Cinco participantes do curso de Letras e três do LLaP citaram apenas um gênero,

havendo uma equivalência entre as comunidades e uma iniciação, talvez, às práticas de produção textual em disciplinas (visto que metade ainda não participa de projetos).

Dois ou três gêneros foram mencionados por sete participantes do curso de Letras e por cinco do LLAp, havendo, ainda, uma equivalência entre as comunidades, mas um aumento na participação em projetos por parte dos alunos do curso de Letras. Essa equivalência permaneceu quando oito alunos do curso de Letras mencionaram quatro ou cinco gêneros, enquanto o LLAp teve um aluno a mais – nove, porém a causa parece ser, agora, o nível de engajamento e vivência no curso (maioria G4). Por fim, apenas o LLAp contabilizou a menção de mais de cinco gêneros por sete alunos, indicando que as experiências vividas no projeto englobando o tripé ensino, pesquisa e extensão possibilitam maior engajamento e participação cada vez mais atuante na comunidade.

Pesquisas no campo dos letramentos acadêmicos têm revelado uma gama de gêneros nos quais estudantes de universidades tem se engajado, com variação evidente não apenas em termos de disciplina ou requisitos departamentais ou de módulos específicos para alunos escritores (RUSSEL, *et. al.*, 2009, p. 405). Russel *et. al.* (Ibid.) exemplificam os estudos de Lea e Street (1998; 2006), onde a variação de gênero é evidente em termos de predisposições individuais de professores universitários e em relação à tarefas específicas.

No caso da variação de gêneros mencionados pelos alunos do curso de Letras e do LLAp, é possível a relação com as predisposições individuais de professores universitários e de tarefas específicas, visto que muitos sujeitos são alunos de anos iniciais de graduação e, até o momento, produzem “para disciplinas”. Essa possibilidade vai ao encontro da tese de que é pela PPL que os alunos desenvolvem os letramentos acadêmicos, visto que, ao se engajarem na produção de mais gêneros (ou na leitura, como discutiremos ainda nesta seção), “aprendem novos temas e desenvolvem os seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo” (LEA; STREET, 1998, p. 157).

Para melhor explorar as especificidades dos dados gerados nos questionários, dividimos a apresentação e discussão dos resultados em termos do engajamento dos discentes nos sistemas de gêneros e, posteriormente, suas relações com os letramentos acadêmicos, dando ênfase nos papéis desempenhados pelos alunos e no processo de autoria e coautoria.

3.1.1 Os letramentos acadêmicos dos discentes sob o viés do sistema de gêneros

Devido à diversidade de gêneros mencionados pelos discentes e a quantidade de menções a cada um, discutimos os dados sobre o sistema de gêneros, focando nos gêneros mais e menos citados. Entre os gêneros mais citados estão aqueles mais rotineiros e formulaicos de comunidades acadêmicas como *resenhas*, *resumos* e *artigos*. Percebemos que esses gêneros são fundamentais para a aprendizagem dos letramentos acadêmicos dos alunos, tanto no curso de Letras quanto no LLAp. Por outro lado, entre os gêneros menos citados, estão aqueles mais difusos e imprecisos como *conversação*¹⁹ e *definição do significado de 'texto'*, e outros como *sessão reflexiva*, *ementas* e *dissertação*. Esses gêneros menos citados parecem ser essenciais para a inserção e permanência dos alunos na comunidade de prática do LLAp.

Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura desses dados nos Apêndices B, C e D.

3.1.1.1 Gêneros rotineiros e formulaicos enquanto ferramentas de aprendizagem dos letramentos acadêmicos

Dentre os gêneros mencionados pelos discentes, os mais rotineiros e formulaicos como as *resenhas*, os *resumos* e os *artigos* aparecem mais frequentemente, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Gêneros frequentemente mencionados e avaliados como relevantes

	Menção		Avaliação Relevante	
	Let	LLAp	Let	LLAp
Resenha	9	23	9	10
Resumo	15	16	3	19
Artigo	13	15	9	13

Fonte: Produção própria.

¹⁹ Nossa ideia era questionar os alunos que mencionaram esses gêneros, a fim de compreendermos e relacionarmos com gêneros estabelecidos na nossa área. Como nenhum desses alunos participou da entrevista, preferimos não entrar no mérito desta discussão neste trabalho.

Na condição de aprendiz, *resenhas* e *artigos* parecem ser instrumentos de aprendizagem muito usados pelos alunos do curso de Letras e do LLAp no processo de formação, conforme evidenciam os números equivalentes de menções.

Contudo, o alto índice de menção desses gêneros e avaliação com alta relevância se deu por parte de muitos discentes G1 e G2, ou seja, dos anos iniciais da graduação em Letras e não participantes de projetos. Associamos, em certa medida, essa questão ao que diz Marinho (2010, p. 365) sobre a

necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar.

Mesmo que tenham sido solicitados para nomear os gêneros de produção textual escrita, possivelmente o conceito de resenhas, resumos e artigos seja diferente do conceito cientificamente reconhecido em Letras e mais próximo do conceito adotado no contexto escolar, conforme conseguimos aprofundar nas entrevistas.

Exemplo 1

Expressar o ponto de vista na escrita (baixa dificuldade) [...] trajetória escolar (estudei em escolas particulares e ganhei concurso literário) e graduação, facilidade para ter voz [...] Dificuldade na escrita na graduação [...] trazer autores que pensavam de outra forma, outros pontos de vista, para contra argumentar nas resenhas [...] Entrou na universidade com essa facilidade, depois os professores começaram questionar muito o porquê de tudo, então criou um certo bloqueio [...] e depois foi desenvolvendo novamente, talvez com mais refinamento [...] Quando entrou na faculdade sabia argumentar “até a página 2, até certo ponto” Áudio Andrade: 38:35

Andrade (LLApG4), ao ser questionado sobre o motivo de ter atribuído baixa dificuldade à atividade de expressar ponto de vista na escrita, comparou o processo de produção textual escrita do gênero resenha a partir da “trajetória escolar” e “da graduação”. Não fazia parte das práticas sociais de produção escrita de resenhas na escola, por exemplo, “trazer autores que pensavam de outra forma”, assim o aluno, em suas palavras, tinha maior “facilidade para ter voz” e, inclusive, ganhou “concurso literário”.

Contudo, a perspectiva do aluno sobre escrita acadêmica parece superficial em relação às práticas sociais de produção, distribuição e consumo do gênero. O

discurso do aluno parece indicar que simplesmente aprender técnicas de escrita, relacionadas aos modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, p. 355) são suficientes para a produção textual escrita.

Além de Andrade, é possível que alguns discentes também tenham citado esses gêneros enquanto leitores, e não escritores/produtores, por reconhecê-los como relevantes para o processo de aprendizagem, visto que “[...] ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de prominência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem.” (Ibid., p. 369). Os Exemplos 2 a 9 reforçam essa questão e apresentam outras características dos letramentos acadêmicos a partir do sistema de gêneros.

Exemplo 2

6. LetG1N: [Resenha] Funciona como uma introdução aos textos acadêmicos.

Exemplo 3

12. LLApG1Ext: [Resenha] Pede uma análise do meu ponto de vista.

Exemplo 4

1. LLApG4Ext: [Resenha] Produzido para disciplinas e como forma de auxílio, crítica e melhor compreensão do assunto.

Exemplo 5

25. LLApD: [Resenha] Essa prática discursiva requer a capacidade de entendimento e síntese do conteúdo, além do estabelecimento de relações entre autores.

Exemplo 6

10. LetG1N: [Artigo] Se aprofundar em um assunto.

Exemplo 7

11. LLApG1Ext: [Artigo] Ao fazer o artigo pode conhecer a estrutura e saber ler melhor este tipo de material.

Exemplo 8

3. LLApG3: [Artigo] Ainda não produzi um artigo, mas estou escrevendo um e acho extremamente importante p/ qualif. acadêmica.

Exemplo 9

9. LLApG4: [Artigo] A orientadora sugere a publicação de artigos.

Grosso modo, uma resenha representa uma atividade social recorrente e tem nomeação institucionalizada na academia relativa ao resumo e à avaliação de novas publicações, da mesma forma que artigo é usado na academia como meio de produção e divulgação de conhecimento gerado na atividade de pesquisa (MOTTA-ROTH, 2001, p. 18-19). Os Exemplos 2, 3, 6 e 7, sobre a produção textual escrita de

resenhas e artigos, demonstram aspectos que podemos associar aos dois primeiros modelos de escrita acadêmica propostos por Lea e Street (1998) – habilidades de estudo e socialização acadêmica.

Para alunos dos anos iniciais do curso de Letras e pouco engajados nas práticas de letramentos acadêmicos do LLAp, a produção de resenhas e artigos está associada a aspectos superficiais da escrita como “introdução aos textos acadêmicos” e “conhecer a estrutura”.

Não há, nessa abordagem, nenhum destaque para os aspectos sociais envolvidos no processo de escrita ou mesmo para as peculiaridades da escrita em cada campo disciplinar e sim para traços formais como a estrutura gramatical e a pontuação, por exemplo. (BEZERRA, 2012, p. 251).

Por outro lado, a produção de resenhas e artigos por alunos do LLAp, de terceiro e quarto anos da graduação e doutorando, engajados e atuantes no laboratório, está associada a aspectos de letramentos enquanto práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1992; LEA; STREET, 1998). Os alunos compreendem a instituição acadêmica enquanto um lugar constituído pelo discurso e, com isso, entendem a importância da produção (“produzido para disciplinas” e “extremamente importante p/ qualif. acadêmica”), distribuição (“a orientadora sugere a publicação”) e consumo (“requer a capacidade de entendimento e síntese [...] além do estabelecimento de relações entre autores”) de gêneros.

No Exemplo 9, o graduando de quarto ano, engajado em diferentes esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão no LLAp, parece entender a importância da publicação, por meio do discurso da orientadora. Dessa forma, a participação e o engajamento dos alunos do/no LLAp evidenciam a importância da vivência em laboratórios e projetos enquanto atividades complementares (BRASIL, 2015) ao processo de formação de professores e, conseqüentemente, ao processo de desenvolvimentos dos letramentos acadêmicos.

Enquanto isso, resumos parecem estar em primeiro lugar no *ranking* de menções devido à aprendizagem do gênero, para alunos do curso de Letras e do LLAp, e também devido à inserção dos discentes no LLAp.

Exemplo 10

31. LetGN: [Resumo] Para uma melhor internalização e fixação dos conteúdos abordados e discutidos em sala de aula.

Exemplo 11

24. LLApGE: [Abstract de evento] Produzido para eventos. Essencial para a divulgação de conhecimento produzido nas disciplinas e/ou no grupo de pesquisa.

Exemplo 12

2. LLApG3: [Resumo acadêmico] Para manter bolsa, e melhorar o currículo.

Exemplo 13

27. LLApDP: Resumos são necessários para a divulgação da pesquisa realizada no grupo e diálogo com outros pesquisadores.

Enquanto, para alunos do curso de Letras, a produção textual escrita do gênero resumo continua vinculada a aspectos superficiais do gênero (“melhor internalização e fixação dos conteúdos”), da mesma forma que resenha e artigo, para alunos do LLAp a produção desse gênero parece agregar outro aspecto. Para alunos participantes do LLAp, já egresso, graduandos de terceiro ano e doutorando, por exemplo, a escrita de resumos acadêmicos vai além da ênfase em aspectos gramaticais e aprendizagem de normas e técnicas. Para esses alunos, a produção do gênero está vinculada à participação em “eventos”, “para divulgação da pesquisa” e também para “manter a bolsa” de estudos e “melhorar o currículo”.

Esses aspectos são fundamentais para a permanência na comunidade e, principalmente, para a participação mais atuante no grupo. Quanto mais atuantes, os participantes discentes conseguem fazer mais relações da produção do gênero e suas experiências, demonstrando, assim, seu entendimento e compreensão dos letramentos acadêmicos envolvidos nas práticas sociais da comunidade.

Alunos participantes do LLAp conseguem vislumbrar a produção do gênero para além do contexto de sala de aula, assumindo, assim, papéis sociais adequados a cada contexto (LEA; STREET, 1998, p. 157). Explicar alguma coisa, não é simplesmente dizer como ela está estruturada, mas é mostrar como se dão suas relações sistêmicas (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2014, p. 49). Essas relações são construídas ou constituídas pelo discurso em diferentes formas e posicionam as pessoas de diferentes maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, médicos ou pacientes, professores ou alunos) e são os efeitos sociais do discurso que são foco de uma análise crítica (FAIRCLOUGH, 1992, p. 03-04).

Percebemos, por meio da análise dos processos utilizados pelos participantes nas justificativas de suas produções textuais escritas e respectivas avaliações atribuídas aos gêneros, uma predominância de processos materiais transformativos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 228). Nesse caso, nas orações

transformativas, um Ator ou Meta pré-existente é interpretado como sendo transformado na medida que o processo se desenrola (Ibid., p. 230), como podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10 – Exemplos de processos materiais usados no discurso dos discentes

Código	Gênero	Avaliação	Exemplos
23. LetG4N	Resenhas	3	<u>Contribui</u> com a visão crítica.
25. LetG4N	Artigo	3	<u>Desenvolve</u> a escrita acadêmica.
1. LLApG4Ext	Resumo acadêmico	-	<u>Produzido</u> para fins de publicação.
3. LLApG3	Artigo científico	3	[...] <u>estou escrevendo</u> um e acho extremamente importante p/ qual. acadêmica.
13. LLApG2Ext	Resenha	2	A produção de resenhas <u>ajudou</u> a melhorar a escrita em língua inglesa.

Fonte: Produção própria.

O uso frequente dos processos materiais transformativos no discurso dos discentes sugere que os gêneros possibilitam mudanças no processo de produção textual escrita. Em geral, os exemplos indicam que a produção textual dos gêneros influenciou positivamente a aprendizagem dos letramentos acadêmicos, tanto dos alunos do curso de Letras, quanto do LLAp, com médio e alto grau de relevância, conforme indicam os próprios processos “contribuiu”, “desenvolve” e “ajudou”, além de outros itens lexicais como “extremamente importante” e “melhorar”.

Grosso modo, os gêneros rotineiros e formulaicos frequentemente mencionados pelos alunos do curso de Letras e do LLAp aparentemente funcionam como ferramentas de aprendizagem dos letramentos acadêmicos com diferentes enfoques. No caso dos alunos do curso de Letras, a aprendizagem está relacionada a aspectos específicos da linguagem, sejam eles gramaticais ou estruturais, como os Exemplos 2, 6 e 10. No caso dos alunos do LLAp, a aprendizagem está relacionada a aspectos sociais da linguagem e dos letramentos acadêmicos, demonstrando entendimento e criticidade das práticas de produção, distribuição e consumo dos gêneros, como os Exemplos 4, 5 e 13.

O discurso, tanto dos alunos do curso de Letras quanto do LLAp, aponta para o vasto repertório, às vezes compartilhado, às vezes não, de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes (WENGER, 2014). Contudo, por meio da análise do sistema de gêneros enquanto característica dos letramentos acadêmicos, percebemos diferença entre os dois públicos investigados.

Os alunos do LLAp parecem compartilhar interesses e práticas na rotina do laboratório. Para 27. LLApDP, [Resumos] “são necessários para a divulgação da pesquisa realizada no grupo [...] e, para 24. LLApGE, [Comunicação oral] é “Produzido para disciplinas e no grupo de pesquisa. Essencial para a divulgação de conhecimento produzido nas disciplinas e/ou no grupo de pesquisa.”. Por outro lado, alunos do curso de Letras parecem não se sentir apelados às práticas requeridas, conforme exemplifica 31. LetGEN: [Resenha] “Muitos dos artigos resenhados não faziam parte dos meus interesses acadêmicos.”.

Na próxima subseção damos continuidade à apresentação e discussão dos dados dos questionários, com foco nos gêneros citados com menor frequência. Além disso, buscamos aprofundar a discussão sobre a configuração ou não do curso de Letras e do LLAp enquanto comunidades de prática.

3.1.1.2 Gêneros difusos e imprecisos essenciais para a inserção na comunidade de prática do LLAp

Dentre os gêneros mencionados pelos discentes, uma variedade foi mencionada, no máximo, três vezes. Dentre esses gêneros estão alguns reconhecidos na área de Letras e outros de nomeação difusa e imprecisa, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Gêneros raramente mencionados

	Gêneros reconhecidos na área	Gêneros difusos e imprecisos
Let	Lit. Review Memorando Biodata Provas e avaliação Ensaio Plano de aula	Textos narrativos/Narrativas Análise de grupo Análise textual Texto discursivo argumentativo Análise de narrativa Registro de dados
LLAp	<i>E-mail</i> PPT/Apresentação em <i>Power Point</i> Referencial teórico Carta Sessão Reflexiva Currículo Lattes Material didático Contos Memorando Biodata Questionário Seminário Ementas/Minutas Apresentação de trabalhos em eventos	Textos narrativos/Narrativas Tabela Conversação Textos Elaboração de questões Diferenciar texto e contexto Definição do significado de ‘texto’ Cognatos/falsos cognatos Perguntas diretas para os estudantes/futuros professores Diferença entre olhar/observar Enxergar o texto em camadas “ <i>Backstage</i> ” Diálogo com orientadora e colegas sobre

	Dissertação Tese Capítulo de livro Apresentações de comunicações/orais	conceitos pertinentes à área Diálogo com colegas sobre o assunto abordado na orientação
--	---	---

Fonte: Produção própria.

Notamos a maior menção de gêneros por parte dos alunos do LLAp, já evidenciado, no geral, pela Tabela 3, reforçando o maior envolvimento em práticas de produção escrita por alunos pertencentes a projetos. Pela grande variação de gêneros citados pelos participantes do LLAp, identificamos nomeações mais difusas e imprecisas – que parecem não configurar um “conjunto relativamente estável de convenções que está associado com, e parcialmente ordena, um tipo de atividade socialmente ratificada” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 126) como *diferenciar texto e contexto, diferença entre olhar/observar, enxergar o texto em camadas*, entre outros.

Embora a grande variação de gêneros reforce o envolvimento dos discentes nas diferentes esferas do tripé ensino, pesquisa e extensão no LLAp, ainda podem indicar a pouca familiaridade com as práticas e eventos de letramentos acadêmicos vivenciados no laboratório. Em geral, as nomeações mais difusas e imprecisas foram citadas por membros G1 e G2, participantes recém-chegados, periféricos, com menor engajamento na comunidade (WENGER; TRAYNER, 2011). Na leitura de Bezerra (2012, p. 252), exemplificando a importância de saberes e de sua construção social,

alguns gêneros, particularmente em contextos pedagógicos, são nomeados de modo vago e quase casual. Por exemplo, quando um professor exige um ‘trabalho de pesquisa’, é difícil, para os alunos, determinar apenas pelo nome o que está sendo exigido” (JOHNS, 1997, p. 23). Considerando-se ainda as costumeiras variações disciplinares, a indefinição em torno dos nomes e dos respectivos significados de muitos gêneros (“pedagógicos”) requeridos no ambiente acadêmico reflete-se no habitual questionamento dos alunos, seguindo-se à comunicação, por parte do professor, de que devem executar alguma tarefa e produzir algum texto: “Como é que o senhor quer [o trabalho]?”

Contudo, acreditamos que essa nomeação “de modo vago e quase casual” ainda está associada à cultura disciplinar escolar, devido ao pouco tempo que os alunos estão inseridos no contexto acadêmico. No caso do curso de Letras, *texto*

*discursivo argumentativo*²⁰ e *análise de narrativa* são exemplos dessas nomeações imprecisas. No geral, esses gêneros foram avaliados como muito relevantes, indicando a importância na produção textual escrita e no processo de aprendizagem dos discentes: ([Texto discursivo argumentativo] “Auxiliou o aprimoramento das minhas habilidades em escrita.”, de acordo com 2. LetG1N, e [Análise de narrativa] “Aprender/estudar os elementos da narrativa.”, conforme 10. LetG1N). A menção desses gêneros mais difusos e imprecisos parece indicar desconhecimento das ou mesmo falta de vivência nas práticas de letramentos acadêmicos em Letras, visto que, embora relevantes, a justificativa se detém a aspectos técnicos e lexicais da escrita, conforme os modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica propostos por Lea e Street (1998).

Desse forma, a pouca menção a alguns gêneros, em especial gêneros com nomeações difusas e imprecisas, parece indicar a relevância desses gêneros para a inserção na comunidade de prática do LLaP, pois diferenciam o sistema de gêneros do curso de Letras e do LLaP. Isso indica que cada grupo possui domínios distintos (WENGER, 2014) e, por consequência, práticas sociais acadêmicas diferentes.

De forma semelhante ao que acontece com os gêneros rotineiros, formulaicos e os frequentemente mencionados pelos discentes, o uso dos processos materiais transformativos também estão presentes no discurso dos alunos ao citarem os gêneros mais difusos, imprecisos, e os pouco mencionados, como podemos observar no Quadro 12.

Quadro 12 – Exemplos de processos materiais usados no discurso dos discentes

Código	Gênero	Avaliação	Exemplos
2. LetG1N	Texto discursivo argumentativo	3	<u>Auxiliou</u> o aprimoramento das minhas habilidades em escrita.
12. LetG1N	Análise de grupo	3	<u>Desenvolveu</u> a capacidade de constatação de dados.
15. LetG2N	Análises textuais	3	<u>Ajuda</u> no desenvolvimento.
22. LLaP G1Ext	Diferenciar texto e contexto	3	Acho que <u>contribuiu</u> enormemente para a minha formação como professor [...].
3. LLaP G3	PPTs	2	<u>Produzo</u> apresentações de <i>power point</i> para trabalhos de disciplinas e apresentações de trabalhos relativos à bolsa.
21. LLaP M	Apresentação de trabalhos para eventos (pôster ou slides no <i>Power Point</i>)	3	Importante, pois <u>traz</u> novas perspectivas de trabalho e em relação ao convívio acadêmico.
25. LLaP D	Diálogo com orientadora	3	A troca de informações nessa prática

²⁰ Não aparece na lista de gêneros citados uma vez pela comunidade do curso de Letras, pois foi agrupado juntamente a “texto” mencionado pelo LLaP.

	e colegas sobre conceitos pertinentes à área		discursiva <u>contribui/u</u> para minha formação teórica.
--	--	--	--

Fonte: Produção própria.

O uso frequente dos processos materiais transformativos no discurso dos discentes, conforme visto nos gêneros formulaicos e rotineiros do contexto acadêmico, e nos gêneros frequentemente mencionados, sugere que os gêneros possibilitam mudanças no processo de produção textual escrita. Podemos observar, contudo, que as justificativas para a produção e avaliação dos gêneros formulaicos como *PPTs* e *diálogo*, pouco mencionados, são mais detalhadas que aquelas dos gêneros difusos e imprecisos como *análise de grupo* e *análises textuais*, visto que trazem o propósito de produção de cada gênero (“produzo [...] para trabalhos de disciplinas e apresentações de trabalhos relativos à bolsa” e “contribui/u para minha formação teórica”).

O discurso desses alunos parece indicar que eles têm conhecimento das práticas por meio de sua participação efetiva na comunidade ou pela observação da participação de outros colegas ou professores. Relacionamos esse aspecto à terceira abordagem dos letramentos acadêmicos que é tida como “a mais apta para dar conta da natureza da escrita dos estudantes na relação com práticas institucionais, relações de poder e identidades, em suma, para considerar a complexidade da produção de sentido” (RUSSELL *et al.*, 2009, p. 400).

A diversidade de gêneros mencionados pelos discentes parece indicar duas possibilidades. A primeira, referente à falta de congruência entre os estudantes em termos de uma visão compreensiva do sistema de gêneros no qual estão inseridos. Embora alunos do curso de Letras tenham mencionado uma diversidade de gêneros, 10 não mencionaram qualquer gênero. Além disso, alguns nem justificaram a produção de textos em determinados gêneros. Neste mesmo aspecto, a menção de sete gêneros com nomeações difusas e imprecisas por um participante do LLAp aumentou consideravelmente o quantitativo de gêneros produzidos nesta comunidade. O aluno *G1*, vinculado ao LLAp pelo projeto de extensão parece ainda não ter uma visão detalhada do processo de produção, distribuição e consumo desses gêneros com nomeações difusas e imprecisas, mencionados por ele. Contudo, a menção a todos esses gêneros parece indicar uma visão compreensiva

das diferentes possibilidades de inserção nas práticas e eventos do LLAp que vai ao encontro da outra possibilidade de interpretação desses dados.

A segunda possibilidade de interpretação dos dados sobre a diversidade de gêneros mencionados é justamente a compreensão dos discentes acerca da vasta gama de práticas e eventos de letramentos acadêmicos possíveis por meio da produção de gêneros e, conseqüentemente, inserção na comunidade. Ao mencionar a produção textual desde a elaboração de apresentação em *power point*, pôster e capítulo de livro até a elaboração de projetos (de pesquisa, de fomento), relatórios (de bolsista, de estágio) e Currículo Lattes, os participantes do LLAp demonstram a aprendizagem dos letramentos acadêmicos como um processo contínuo e cada vez mais crescente a papéis mais centrais e atuantes no campo (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10). Assim,

ao mesmo tempo em que absorve o melhor dos dois modelos anteriores [habilidades de estudo e socialização acadêmica], a abordagem dos letramentos acadêmicos é tida como “a mais apta para dar conta da natureza da escrita dos estudantes na relação com práticas institucionais, relações de poder e identidades, em suma, para considerar a complexidade da produção de sentido” (RUSSELL *et al.*, 2009, p. 400).

Os dados reforçam o entendimento de que a PPL é compreendida como um processo gradual de inserção, colaboração e engajamento dos sujeitos nas comunidades acadêmicas, visto que grande parte dos participantes da pesquisa são alunos de anos iniciais da graduação em Letras e não participam de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nossa ideia era questionar, nas entrevistas, esses alunos a respeito do conceito dos gêneros mencionados, principalmente aqueles de nomeação mais difusa e imprecisa. No entanto, nenhum desses (seja do curso de Letras, seja do LLAp) responderam ao *e-mail* em que convidamos os sujeitos que responderam o questionário a participarem da etapa final desta pesquisa – a entrevista²¹. O silêncio da maioria dos participantes (apenas oito, todos do LLAp, se disponibilizaram em participar da entrevista) não respondendo ao *e-mail* parece indicar o desconhecimento das práticas dos letramentos acadêmicos em Letras (por exemplo, o que consiste pesquisar e produzir conhecimento a partir de pesquisas) e a falta ou

²¹ Esses dados serão aprofundados na seção 3.2 sobre as entrevistas.

a pouca participação na comunidade (por exemplo, ainda não participaram de práticas de pesquisa e escrita).

Em síntese, esses dados parecem indicar a existência de diferentes modos de fazer referência às atividades e práticas de letramentos e gêneros no curso de Letras, um universo constituído de várias comunidades de prática como é o caso do LLAp, muitas vezes sem qualquer alusão ao contexto e à atividade social institucionalizada constituídos no processo de produção textual. Na próxima seção, discutiremos os papéis desempenhados e mencionados pelos discentes, bem como o processo de autoria e coautoria por meio dos dados gerados nos questionários escritos.

3.1.2 A pluralidade dos letramentos acadêmicos pelo viés dos papéis desempenhados e do processo de autoria e coautoria

Por requerer que somente participantes de projetos respondessem à questão que tratava dos papéis desempenhados pelos membros do grupo e pelo próprio estudante que respondeu o questionário, 24 participantes do curso de Letras não responderam. Dos sete restantes, três responderam apenas atividades desempenhadas (*ler textos, ouvir áudios, conversar, escreva artigo, produzir MDD, pesquisa e debater livros*) e quatro mencionaram uma diversidade de papéis (*monitor, coordenador, bolsista, tutor, orientador, administrador, IC, mestrando e doutorando*). Sinteticamente, os dados parecem reforçar a importância da PPL, visto que alunos participantes de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vivenciam experiências não oportunizadas àqueles que não participam.

Dos alunos do LLAp, mais de 85% mencionaram os papéis desempenhados por eles e/ou por outros membros do projeto (os participantes do LLAp que não responderam a esta questão participavam parcialmente do projeto, ou seja, estavam envolvidos apenas em uma esfera do tripé ensino, pesquisa e extensão). Dos 28 papéis mencionados, monitor (Let: 2; LLAp: 11), orientador (Let: 3; LLAp: 11) e tutor (Let: 2; LLAp: 10) se sobressaíram, indicando a importância desses papéis nas práticas sociais do LLAp que envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Em linhas gerais, a diversidade de papéis mencionados pelos discentes indica a pluralidade de possibilidades oportunizadas pelos projetos desenvolvidos nesta universidade com destaque para o LLAp. Esses resultados vão ao encontro do que

define, entre outras coisas, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: [...] III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição [...] (BRASIL, 2015, p. 10-11).

Por meio da participação em “[...] projetos de iniciação científica, iniciação à docência [...] monitoria e extensão, entre outros [...]”, os alunos podem desenvolver letramentos acadêmicos “envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas” (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 07) quando atuam, nesses papéis, em diferentes atividades.

Sobre a questão que tratava do processo de autoria e coautoria, aproximadamente 39% dos participantes do curso de Letras e 48% dos membros do LLAp responderam à questão. Desses, aproximadamente, 67% e 77%, respectivamente, elaboram/explicaram sobre como viam o processo de escrita de um texto para publicação levando em consideração a autoria individual e a coautoria com colegas, orientadores e professores de disciplinas.

Exemplo 14

3. LLApG3: [Autoria individual] Acho importante para a independência do pesquisador, mas não me considero apta a escrever sozinha.

Exemplo 15

3. LetG1N: [Autoria individual] Mais difícil produzir individualmente, posto que é exposto no trabalho uma visão limitada e incompleta.

Exemplo 16

24. LLApGE: Quando o trabalho é produzido em co-autoria, geralmente os co-autores discutem e definem as tarefas em conjunto, cada um realiza a sua tarefa, os resultados são compartilhados, analisados, discutidos e revisados juntamente com o orientador. Todos são reconhecidos por seus papéis no trabalho.

Exemplo 17

1. LLApG4Ext: [Autoria com professor orientador] Ótimo. Pois permite a interação e troca de informações. O orientador tem uma “bagagem”

acadêmica bem mais ampla, assim, além de estarmos aprendendo ainda mais, estaremos engajados em diferentes e amplos conhecimentos.

Exemplo 18

8. LLApG4Ext: [Autoria com professor orientador] Não acredito em autoria compartilhada!

Exemplo 19

26. LLApD: Participei da produção de um livro didático resultante do [projeto para formação inicial e continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional]. Durante sua produção, dividimos tarefas (seções do livro), e depois líamos tudo que tinha sido escrito em conjunto. Também produzi artigo em coautoria com colegas. Dividíamos seções do texto e, no *google docs*, editávamos em conjunto. Também nos reunimos mais de uma vez para a leitura do parecer externo do periódico e adequação de nosso texto para atender pontos do parecer com o qual concordávamos.

Embora não fosse solicitado aos alunos não participantes de projetos que respondessem a questão, um deles expôs seu ponto de vista sobre a temática (3. LetG1N). Contudo, entre 31 alunos, esse dado nos parece insuficiente. Outro aluno, porém do LLAp, diz não acreditar em autoria compartilhada, conforme Exemplo 18. Associamos esse caso ao pouco ou inexistente conhecimento sobre as práticas de produção textual escrita de um grupo de pesquisa, visto que o aluno participa de apenas uma esfera do tripé, apenas extensão, no LLAp, reforçando a tese de que é por meio da PPL que os acadêmicos se engajam e aprendem as práticas de letramentos na comunidade de prática.

Nos Exemplos 14, 16, 17 e 19, os alunos parecem favoráveis e receptivos ao processo de produção textual escrita tanto individualmente quanto com par mais experiente, conforme os trechos: “importante para a independência do pesquisador”, “Todos são reconhecidos por seus papéis no trabalho”, “O orientador tem uma “bagagem” acadêmica bem mais ampla” e “dividimos tarefas (seções do livro), e depois líamos tudo que tinha sido escrito em conjunto”. No entanto, de modo geral, as demais respostas não deixam claro se a produção acadêmica acontecia em maiores proporções em autoria individual ou coautoria, nem mesmo a forma e os detalhes deste processo. Para isso, exploramos este conceito de maneira mais aprofundada nas entrevistas.

3.2 O DISCURSO DOS ALUNOS DO LLAp A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Conforme apresentado no capítulo anterior, quatro, dos oito participantes do LLAp que se disponibilizaram em responder à entrevista semiestruturada,

efetivamente participaram desta etapa da pesquisa. No entanto, nos questionamos em que medida os aprendizes do curso de Letras estão agregando “uma ideia geral do que constitui a prática da comunidade” (LAVE; WENGER, 1991, p. 95), visto que nenhum se disponibilizou em participar da entrevista. Duas razões nos parecem possíveis para o desconhecimento e, conseqüentemente, para a falta de participação efetiva em diferentes práticas e eventos de letramentos acadêmicos no caso destes alunos.

A primeira razão parece estar relacionada à limitada procura, por parte dos alunos do curso de Letras, de informações que deem conta do funcionamento e das atividades da comunidade – saber quem está envolvido na comunidade a que pertencem; o que os participantes fazem; como mestres [mais experientes] falam, trabalham, e, geralmente, conduzem suas vidas [no contexto acadêmico]; o que eles, enquanto aprendizes, precisam aprender para se tornarem profissionais completos (Ibid.). No entanto, a perspectiva êmica de um aluno do LLAp (LLApG4), quando questionado sobre os aspectos que auxiliaram na qualificação de sua produção textual escrita revelam, de maneira abrangente, que qualquer processo de aprendizagem depende “de uma questão de autonomia que é fortíssima [...]”.

Exemplo 20

[...] eu tive curiosidade né e autonomia para procurar mais sobre o assunto [...] alguns professores lançaram faíscas e o incêndio, digamos, ficou por minha conta, de ir buscar, de se interessar, de ver vídeos, de ler materiais [...]” Áudio Andrade: 58:30

Nesse exemplo, o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Por meio de uma metáfora, ele compara o papel do professor em “[lançar] faíscas” e o papel do aluno em fazer dessas “faíscas”, um “incêndio”. Em outras palavras, a autonomia é um aspecto fundamental para a busca de conhecimento sobre as práticas sociais da comunidade onde se está inserido.

A segunda razão parece indicar que o próprio curso de Letras, a partir do discurso dos discentes não está priorizando as práticas de letramentos envolvidas na grande área de Letras.

Exemplo 21

12. LetG1N: Importante para que o professor avalie o quanto internalizamos do conteúdo ensinado.

Exemplo 22

23. LetG4N: Necessita tempo junto aos professores e acessibilidade à eles.

Exemplo 23

22. LLApG1Ext: Antes de entrar no curso, tinha em mente que texto é tudo o que é escrito com título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Nas aulas aprendi que texto é sinônimo de comunicação, informação e isso fez com que eu abrisse os olhos e não me prender apenas à uma definição do que é “texto”.

Nos Exemplos 21 e 22, os alunos do curso de Letras parecem ter uma visão restrita do funcionamento do universo do curso. No caso do aluno de primeiro ano, isso, provavelmente, está relacionado à pouca informação disponibilizada sobre a gama de possibilidades em que ele poderia se engajar, desde os semestres iniciais da graduação em Letras. De forma semelhante acontece com o aluno de quarto ano de graduação. Possivelmente, não foi oportunizado a ele experiências que dessem conta da formação paralela e contínua e, caso tenha sido, talvez as práticas da comunidade não convocaram o aluno à efetiva participação.

Por outro lado, embora no primeiro ano, o aluno participante de projeto de extensão vinculado ao LLAp compara suas práticas antes e depois de ingressar no curso. Possivelmente, essa visão crítica está atrelada às práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas no laboratório desde o primeiro momento de engajamento.

Procuramos apresentar e discutir os resultados gerados pelas entrevistas de maneira semelhante aos dados dos questionários: primeiro sobre o sistema de gêneros, segundo sobre os papéis desempenhados e, por fim, a respeito do processo de autoria e coautoria. Contudo, nas entrevistas, em algumas respostas dadas pelos alunos, as temáticas se associavam e, conseqüentemente, também na apresentação e na discussão dos dados. Devido à ausência de participantes do curso de Letras nesta etapa da pesquisa, buscamos comparar os resultados entre os participantes do LLAp considerando a PPL deles no laboratório e, algumas vezes, cruzando com os dados gerados pelos questionários escritos, tanto de alunos do LLAp, quanto do curso de Letras.

Antes de iniciarmos a apresentação e discussão dos resultados referentes às entrevistas, relembramos e expandimos as informações sobre o perfil dos sujeitos. *Abrahão* (LLApG3) era graduanda do terceiro ano quando respondeu o questionário. Atualmente está no quarto ano e participa do LLAp há aproximadamente um ano e meio como tutora de cursos de extensão e IC. *Andrade* (LLApG4) era graduando do

quarto ano quando respondeu o questionário e egresso quando participou da entrevista. No momento, não atua mais como tutor de cursos de extensão do LLAp, mas mantém vínculo como aluno, aprendendo outra língua estrangeira. Além disso, continua engajado em projeto de pesquisa como voluntário. *Hasan* (LLApDP) respondeu o questionário e a entrevista enquanto doutoranda, engajada em projeto de pesquisa. Está no segundo semestre do curso, mas iniciou as atividades no LLAp aproximadamente três meses antes de ingressar no programa de pós-graduação. Por fim, *Kalantzis* (LLApGE) respondeu o questionário e a entrevista enquanto graduada e egressa. Sua participação no LLAp começou há aproximadamente três anos atuando em projetos de ensino, pesquisa e extensão e, mesmo graduada, ainda mantém vínculo com o laboratório.

3.2.1 Gêneros “burocráticos”, de “pesquisa” e de “sala de aula”: diferentes enfoques sobre o sistema de gêneros

Ao elaborar as perguntas das entrevistas, buscamos focar em questões que não foram exploradas profundamente no questionário escrito. Além disso, dependendo das respostas dadas pelos alunos no decorrer das entrevistas, também procuramos investigar aquilo que nos chamava mais a atenção em busca do nosso objetivo.

Os dados gerados pelas entrevistas parecem reforçar o entendimento de que o processo de letramento de um estudante pode ser concebido como uma aprendizagem continuada (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10). À medida que o aluno tem acesso e se engaja nas práticas de letramentos da comunidade acadêmica, mais se torna capaz de participar da vida social (da própria comunidade e de tantas outras das quais faz parte) por meio das relações que estabelece entre texto e contexto (MOTTA-ROTHa, 2013, p. 06, com base em HALLIDAY, 1978, p. 141).

O discurso dos alunos do LLAp sobre o sistema de gêneros da comunidade evidencia em que medida eles efetivamente participam e estão engajados nas práticas sociais de letramentos acadêmicos proporcionadas no laboratório e pelo laboratório. Percebemos, no discurso dos quatro sujeitos, diferentes enfoques acerca da temática dos gêneros.

Abrahão e Andrade enfatizaram os gêneros da esfera “burocrática”, nas palavras desses alunos, que permeiam as práticas de produção textual acadêmica

pertencentes à comunidade do LLAp. Hasan, por outro lado, destacou os gêneros produzidos no âmbito do projeto de pesquisa, em coautoria com os demais membros do grupo. Já Kalantzis parece ter dado ênfase nos gêneros produzidos em “sala de aula” e para a “sala de aula”, nas palavras da participante, seja em relação ao seu papel como docente em formação quanto docente em atuação.

A menção a gêneros da esfera “burocrática” em relação e/ou oposição à gêneros do âmbito da “pesquisa” estão presentes no discurso de Abraão e Andrade, porém em perspectivas distintas. Enquanto, para Abraão, a produção textual de gêneros “burocráticos” é “relevante” para as práticas sociais acadêmicas do LLAp, para Andrade, “a burocracia [...] dificulta o trabalho [...]”, conforme Exemplos 24 e 25.

Exemplo 24

Tudo tem relevância, pois tudo vai influenciar, até mesmo fazer relatórios [...] É fazendo as tarefas menores, que aprendemos fazer as maiores [...] Relatórios de bolsa são relevantes para a parte mais burocrática do sistema acadêmico [...] Pesquisa e parte burocrática estão ligadas [...] se não manda edital, não ganha bolsa para fazer a pesquisa Áudio Abraão: 03:40

Exemplo 25

Relatório de bolsista [...] a burocracia nas instituições dificulta o trabalho, não gosto de fazer relatório... já existe uma coisa bem chatinha que é atualizar o Currículo Lattes [...] basicamente tem as mesmas informações, não vejo grandes diferenças (produção bibliográfica) [...] Sensação de perca de tempo, pois não sei para onde os relatórios vão, se realmente iriam ler e perdia muito tempo fazendo, podia estar fazendo outras coisas importantes do projeto [...] Currículo e relatório são mais burocráticos, embora relatório pareça mais relevante [...] Deve dar retorno à comunidade, à instituição, visto que estamos usando verba pública Áudio Andrade: 20:09

Abraão exemplifica um evento de letramento (“se não manda edital, não ganha bolsa para fazer a pesquisa”), produto de sucessivas práticas de letramento (por exemplo, identificar um problema ou lacuna na área a ser pesquisada, justificar a relevância do estudo para um público específico ou para a população em geral, indicar os procedimentos a serem adotados para a realização da pesquisa, escrever um projeto que esteja em acordo com os requisitos do edital, entre outros). A aluna demonstra entendimento das práticas sociais envolvidas no funcionamento da comunidade acadêmica ao mencionar que “pesquisa e parte burocrática estão ligadas”. Bezerra (2012, p. 248, com base em SWALES, 1990; 2004) explica que

o sucesso dos estudantes em cursos de pós-graduação bem como na carreira acadêmica como tal, depende amplamente de sua capacidade de

ler/compreender e produzir os gêneros textuais requeridos por esse ambiente, quer sejam eles gêneros mais públicos e prestigiados ou os chamados gêneros oclusos (*occluded genres*).

O autor exemplifica que um parecer sobre um artigo, embora desempenhe um importante papel no processo a que se destina, tipicamente não desfruta de visibilidade compatível com sua relevância, como é o caso do artigo em si. Do mesmo modo ocorre com os chamados gêneros “burocráticos”, nesta pesquisa, como é o caso de “relatórios de bolsa”, “edital”, “Currículo Lattes”, entre outros.

Andrade considera obrigação “dar retorno à comunidade, à instituição” do desenvolvimento de pesquisas, pois, de algum modo, relaciona o uso da verba utilizada em pesquisas à verba pública, oriunda da população em geral. No entanto, em seu discurso, destacam-se escolhas lexicais de repulsa à produção textual escrita de gêneros “burocráticos” como “relatório de bolsista” e “currículo”, mencionados por ele mesmo, conforme observamos em “dificulta”, “bem chatinha”, “não vejo grande diferença”, “perca de tempo”, entre outros. O discente parece desconhecer o contexto, pois, em seu discurso, indica “não sei para onde os relatórios vão, se realmente vão ler”.

Além disso, os processos mobilizados no discurso de Abrahão diferem dos processos mobilizados por Andrade. No discurso de Abrahão, no Exemplo 24, temos, por exemplo “vai influenciar”, “fazer”, “fazendo”, “aprendemos fazer” e “são”, ou seja, a maioria composta por processos materiais transformativos. Por outro lado, no discurso de Andrade, no Exemplo 25, temos, por exemplo, “dificulta”, “gosto”, “sabia” e “pareça”, isto é, a maioria constituída por processos mentais emotivos e cognitivos. Segundo Halliday e Mathiessen (2014, p. 245),

enquanto orações "materiais" estão preocupadas com a nossa experiência do mundo material, orações "mentais" estão preocupadas com a nossa experiência do mundo de nossa própria consciência. Elas são orações do sentir: uma oração "mental" constrói um quantum de mudança no fluxo de eventos que ocorrem na nossa própria consciência. Este processo de sentir pode ser interpretado tanto como fluindo da consciência de uma pessoa ou como incidindo sobre ela; mas não é construído como um ato material.

Nesse sentido, ao expressar seu ponto de vista sobre a produção textual de gêneros “burocráticos”, Andrade parece demonstrar falta ou pouca vivência nessas práticas. Abrahão, por outro lado, parece conhecer as relações e a influência da “parte mais burocrática” para o funcionamento das práticas sociais da comunidade.

Além disso, a ACD de Abraão indicou uma mudança de opinião acerca da produção textual escrita de todos os gêneros mencionados (“agora, tudo é relevante”). Em outras palavras, a partir das experiências vividas no período de tempo compreendido entre a aplicação do questionário e da realização da entrevista, a aluna percebeu a maior relevância das atividades mencionadas para a qualificação de sua produção textual acadêmica.

Embora o tempo de participação de Abraão e Andrade no LLAp sejam semelhantes (um ano e meio e dois anos, respectivamente), o grau de engajamento e participação efetiva destoam a partir da ACD dos discentes. Com base nesses resultados gerados pelas entrevistas e naqueles gerados pelos questionários escritos percebemos uma relação do tempo e do engajamento (das experiências vividas) no processo de PPL dos alunos nas comunidades investigadas. Em tese, quando as variáveis tempo e grau de engajamento ocorrem simultaneamente, o processo de PPL do aluno, da periferia ao centro, é proporcional a essas variáveis.

Quanto maior o tempo de participação e maior o grau de engajamento do aluno nas práticas sociais de letramentos acadêmicos na comunidade, maior, proporcionalmente, será o processo de PPL e, conseqüentemente, maior será a aprendizagem. Hasan, uma participante recém chegada no LLAp, mas com experiências anteriores em outras comunidades acadêmicas explica, ao diferenciar a atuação de doutorandos em diferentes estágios do curso, o que, para ela, significa ser um participante mais experiente, conforme Exemplo 26.

Exemplo 26

[...] Em tempo de permanência, participação, mas ela é experiente nas práticas, ela tem mais tempo vivendo o grupo de pesquisa que eu. Então ela entende de forma mais abrangente as relações [...] Se relacionando com o professor, com os outros colegas de mestrado, de IC, com o [programa de pós-graduação], com o secretário do [programa], com o cara lá da Reitoria, pra quem tem que ligar quando algo estraga [...] Ela não está na periferia, porque o acúmulo de práticas e número de pessoas que ela interage e produz é diferente do meu [...] Tem uma percepção e uma visão diferente [...] Mais tempo, mais práticas, mais experiências de vida aqui [...] Áudio Hasan: 01:03:50

Contudo, o tempo e as experiências vividas por membros da comunidade podem ocorrer de forma antagônica, isto é, ter pouco tempo, mas muitas vivências, como é o caso de Hasan, e vice-versa. Dessa forma, o processo de PPL e a aprendizagem dos letramentos acadêmicos serão proporcionais. Obviamente, não temos como mensurar numericamente o grau de engajamento dos discentes, mas

temos noção de que ao somar o tempo e as experiências vividas por eles na comunidade de prática, temos como resultado a aprendizagem identificada, no discurso dos discentes, a partir das características dos letramentos acadêmicos – o sistema de gêneros, os papéis desempenhados, o processo de autoria e coautoria.

TEMPO + EXPERIÊNCIAS VIVIDAS = APRENDIZAGEM

A metáfora dessa fórmula matemática é apenas um exemplo de tantas outras que poderiam ser mencionadas, visto que inúmeras variáveis influenciam no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos. Antes de exemplificarmos o caso de Hasan acerca desta temática, ressaltamos o uso do conceito comunidade de prática, neste momento, pois entendemos que para haver aprendizagem, deve haver efetivamente prática.

Para isso, os membros da comunidade, em busca de seus interesses compartilhados, precisam desenvolver um repertório compartilhado de recursos e se envolverem em práticas sociais comuns na comunidade (WENGER, 2014). Assim aconteceu com Hasan, em menos de um mês de participação no LLAp, antes mesmo de ingressar no doutorado, conforme Exemplo 27.

Exemplo 27

Enquanto procurava um lugar para sentar, a professora disse: tu tem que submeter um resumo [para o evento] [...] deu 15 minutos “onde tá o resumo?” [...] “então vê alguém pra fazer contigo, te puxa, pensa no teu mestrado, tem que produzir” [...] Eu não fui orientada pela professora naquele momento, mas fui orientada por um membro mais experiente [...] O olhar dessa colega: “Olha, tu tem X dias pra fazer, talvez seja interessante focalizar nesse ponto aqui...” [...] Depois, bastante reescrita com a professora [...] Nós publicamos juntas [...] Apresentamos juntas também [...] Áudio Hasan: 01:00:08

Embora requerida pela professora orientadora, a produção textual acadêmica do gênero resumo, neste caso, parece ter papel fundamental e inerente às práticas de letramentos acadêmicos para inserção e engajamento no grupo logo no início da participação da aluna (“te puxa [...] tem que produzir”). Além do resumo, a produção textual de capítulo de livro e resenha, de acordo com Hasan, “tem partido muito dela [da orientadora] ‘então, tem tal evento’ [...] tem as disciplinas [...] eu tô sendo conduzida, tô sendo levada [...]”. Ainda assim, “sendo conduzida”, Hasan demonstra

conhecimento sobre o papel do orientador para a qualificação e crescimento de sua produção textual acadêmica, conforme Exemplo 28.

Exemplo 28

O mentor, que é a professora, é mais que um hub. Além de nos unir inicialmente por ter pensado o projeto, os projetos [...] ela é ainda quase um tentáculo [...] mesmo quando a gente não tá produzindo o mínimo esperado para uma universidade pública de qualidade, ela nos resgata [...] é alguém que tu admira, que tu respeita Áudio Hasan: 19:30

O discurso de Hasan indica entendimento de seu papel enquanto “participante periférica”, principalmente nos meses iniciais de inserção no LLaP “quando aconteceu o evento [...] participava bem perifericamente”, e da orientadora enquanto participante do grupo central – um grupo relativamente pequeno de pessoas cuja paixão e engajamento energizam e nutrem a comunidade (WENGER; TRAYNER, 2011).

Esses dados parecem reforçar a tese do projeto guarda-chuva e dos dados de Rempel (2015, p. 99) de que quanto mais os aprendizes participam, engajando-se nos gêneros e nas práticas sociais do laboratório, mais atuante e central é sua PPL na comunidade. Assim sendo, os estudantes começam ocupar posições na comunidade de prática que condizem com a PPL, conforme Exemplo 29.

Exemplo 29

Hoje eu vejo que é um lugar que eu posso ocupar, tenho direito [...] Esse lugar de acadêmica, de alguém que tem algo a dizer, que pode contribuir minimamente Áudio Hasan: 21:15

Hasan e os outros três alunos participantes do LLaP mencionaram alguns gêneros em comum como resumo, artigo e resenha, já identificados nas respostas dos questionários escritos como instrumentos de aprendizagem e inserção na comunidade de prática. Contudo, nas entrevistas, cada participante enfocou em um aspecto, conforme explicado no início desta subseção.

Ao diferenciar os projetos em que participa, Kalantzis busca relacionar a produção textual escrita do âmbito da “pesquisa” como contrapartida à “extensão”, conforme Exemplo 30.

Exemplo 30

Por que pesquisa? Por todo o processo de pesquisa mesmo, coleta de dados [...] mas ele resulta também em extensão, resultados podem ser utilizados para ajudar pessoas interessadas na área [...] usar em sala de

aula [...] Aplicações na escola, no meu caso, não sabia, dei exemplos dos outros subprojetos [...] por exemplo, da [participante do doutorado] [...] eu estava no início, também estava procurando [...] Implicações para a escola do meu subprojeto [...] se tem, ainda não sei Áudio Kalantzis: 08:53

Em seu discurso, Kalantzis se refere, muitas vezes, a gêneros e atividades que, de alguma forma, tenham implicações para o ensino, “para ajudar pessoas interessadas na área”, para “usar em sala de aula”. Possivelmente, essa relação esteja associada ao fato de que, no momento, a aluna tenha uma “participação bem presente [no “projeto de ensino e extensão”] [pois] [...] como sou professora, atuo bem no que o programa foi pensado [...]”. Assim como alguns textos têm uma distribuição simples, como uma conversa informal que pertence apenas ao contexto imediato da situação em que ocorre (FAIRCLOUGH, 1992, p. 79), o discurso de Kalantzis também evidencia relação imediata com a atual situação no projeto.

A produção textual de artigos, enquanto aluna do curso de Letras, servia para “aprovação em disciplinas” e a divulgação dos resultados dessas pesquisas se dava “entre os colegas e professor da disciplina”. A produção do “TFG”²² também se deu “para aprovação” e a divulgação, para a “comunidade acadêmica”, acontece em eventos, conforme mencionado pela aluna.

Exemplo 31

[...] no momento, faço divulgação dos resultados em eventos [...] Divulgação [...] quanto mais pessoas souberem, os dados possam ser utilizados em sala de aula [...] Publicação [...] TFG (devido ao grau de comprometimento, tempo de dedicação à tarefa) objetivo que seja publicado, os outros textos não foram [...] Abstract de eventos [...] “Conta como publicação? Então tenho em Anais e Cadernos de Resumos” [...] Resumos expandidos e *abstracts* de eventos [...] Áudio Kalantzis: 01:18

A produção textual escrita parece estar diretamente ligada à divulgação, conforme podemos observar pela ênfase dada a palavras-chave como “divulgação” e “publicação”. Contudo, no entendimento da participante, isso acontece apenas em eventos de forma oral. Embora demonstre interesse em publicar e compreenda que isso demanda “grau de comprometimento” e “tempo de dedicação”, não contava, até o momento, a produção de resumos expandidos e *abstracts* como publicação em Anais e Cadernos de Resumos. Para Fairclough (2003, p. 13), podemos atribuir efeitos causais às formas linguísticas, mas apenas através de uma explicação cuidadosa de significado e contexto.

²² TFG é a sigla usada por essa comunidade para fazer referência ao Trabalho Final de Graduação, a monografia que deve ser defendida ao final da graduação.

Na próxima subseção, apresentamos e discutimos os dados gerados nas entrevistas com ênfase no processo de autoria e coautoria.

3.2.2 Os diferentes conceitos de autoria e coautoria na comunidade de prática

Os dados gerados nesta pesquisa, especialmente nas entrevistas, têm reforçado a tese sobre PPL em comunidades de prática. Particularmente, no discurso dos discentes do LLAp acerca do processo de autoria e coautoria, percebemos significativas evidências dessa tese, possivelmente por essas características dos letramentos acadêmicos serem oportunizadas e vivenciadas de maneira efetiva no LLAp.

O discurso de Abrahão, atualmente no quarto ano da graduação em Letras e IC há aproximadamente um ano e meio no LLAp, se concentrou em dois exemplos experienciados por ela nesta comunidade. O primeiro se refere à produção textual escrita de resumos para eventos em coautoria com colegas de IC e o segundo com colegas doutorandas.

Exemplo 32

Cada uma foi autora e coautora dos resumos das outras [...] trabalho em conjunto [...] escrita individual, discussão em grupo [...] não é da mesma maneira que a orientação que a professora aponta mais diretamente, não digo erros e acertos, mas coisas, questão de sentido, coesão, coerência, mas mais questões de diferentes opiniões [dos colegas] de como escrever, não parecer que foram três pessoas que escreveram Áudio Abrahão: 17:10

Exemplo 33

Eu, [e as colegas do doutorado] foi diferente, porque elas sabiam mais, tinham mais conhecimento, mais facilidade [sobre LSF] [...] elas tinham mais aptidão para reconhecer [...] A escrita foi mais por parte delas, eu lia, apontava [...] coisas que não estavam claras, dando minha opinião sobre coleta de dados [...] ficou a [colega do último ano do doutorado] que já tava trabalhando há mais tempo com o *corpus* que a gente usou, como autora, a [colega do primeiro ano do doutorado] como coautora e eu como terceira [...] ficou mais difícil resolver entre elas, mas a [colega do último ano do doutorado] estava trabalhando há mais tempo, então a [colega do último ano do doutorado] deve ser [...] Áudio Abrahão: 19:50

Na experiência com as colegas de IC, a escrita foi “individual”, mas contou com a colaboração das demais colegas na “discussão em grupo” e nas “questões de diferentes opiniões” sobre como escrever. Na experiência com as colegas doutorandas, o discurso de Abrahão indica que a “escrita foi mais por parte delas [das colegas]”, enquanto ela “lia” e “apontava [...] coisas que não estavam claras”.

Dessa forma, além de relacionar o processo de autoria e coautoria à “discussão” e oferta de “opinião”, Abrahão aponta diferenças quanto aos papéis sociais dos demais participantes da comunidade. Para a aluna, a produção textual escrita depende “mais de mim [dela], mas em conjunto com a orientadora” e “a pessoa mais interessada na autoria” é ela mesma. Nesse sentido, o discurso de Abrahão é marcado pela relação de conhecimento e autoridade entre colegas de doutorado/orientadora e IC. Contudo, a aluna parece compreender o longo processo de autoria e coautoria para a sua formação acadêmica: “sentia que não conseguia fazer, que não era capaz [...] mas hoje vejo como um processo, que estou aprendendo [...]”.

Andrade diz ter vivenciado as práticas de autoria e coautoria no “grupo de pesquisa” e explica por que não participou efetivamente dessas práticas no “grupo de extensão”, conforme Exemplo 34.

Exemplo 34

[...] embora hoje veja que muita pesquisa pudesse ser feita no âmbito do projeto de extensão, se tivesse a maturidade que tenho agora [...] O [colega do LLAp] fez o TCC dele aqui no laboratório, eu ajudei ele [...] eu soube de poucas pesquisas feitas aqui, pode ser que eu não veja [...] por exemplo, ontem eu estava lendo um artigo sobre *feedback* [...] existem várias formas de *feedback*, mas uma era o *feedback* dos alunos em relação aos cursos [...] uma proposta seria refazer os questionários (laboratório, participantes enquanto objeto de pesquisa) Áudio Andrade: 27:55

A partir desse exemplo, percebemos que o participante, vinculado ao LLAp pelo projeto de extensão, desconhece algumas práticas da comunidade em que estava inserido (“eu soube de poucas pesquisas feitas aqui”)²³. Para ele, a participação efetiva como autor e coautor só foi possível por meio do “projeto de pesquisa”.

Exemplo 35

Comecei como coautor de artigos, questionando [...] Depois como produtor [...] digamos tomando frente do trabalho Áudio Andrade: 08:00

Exemplo 36

Trocava os textos com os colegas e depois enviava ao orientador algo mais ‘apresentável’ [...] Quem escreveu mais, ficava como autor [...] Quem escreveu uma seção, fez críticas, ficava como segundo autor [...] só revisor

²³ Exemplos de pesquisas desenvolvidas no LLAp foram apresentados na 25ª JAI da UFSM. Ver ZIEGLER, F. L. S.; TICKS, L. K.; PREISCHARDT, B.; UBERTI, S.; SILVA, E. A.; SOCOLOSKI, T. (2010) e PREISCHARDT, B.; TICKS, L. K.; ZIEGLER, F. L. S.; UBERTI, S.; SILVA, E. A.; SOCOLOSKI, T. (2010).

não basta para coautoria [...] talvez tivesse que ter uma escala de coautoria [...] Tomar à frente é escrever mais, responsável pela maior parte das alterações que eram discutidas [...] questionar quanto da voz de cada apareceu no texto [...] por isso revisor talvez não deva entrar como coautor [...] Tenho alguns resumos, resumos expandidos publicados em autoria individual, mas artigos sempre em coautoria [...] Muito complicado fazer trabalho sozinho em um grupo de pesquisa Áudio Andrade: 01:06:58

O papel de Andrade enquanto coautor, “questionando”, parece se contrapor à sua própria visão de que “só revisor não basta para coautoria”. Além disso, a autoria está associada à extensão do texto (“quem escreveu mais, ficava como autor”). Para ele, o processo de autoria e coautoria parece estar relacionado aos três modelos de letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998; 2006), de modo que: “escreveu mais” e “escreveu uma seção” pertencem aos primeiros modelos (habilidades de estudo e socialização acadêmica), enquanto “fez críticas” e “maior parte das alterações” pertencem aos letramentos acadêmicos, demonstrando as práticas sociais envolvidas no processo.

Para Hasan, o conceito de coautoria está vinculado fortemente às práticas diárias do grupo, em conjunto com a professora orientadora e demais colegas, inclusive em encontros de orientação, conforme Exemplos 37 e 38.

Exemplo 37

Não lembro de ter feito isso sozinha até então. Sempre tive orientação, ou de par mais experiente, ou da professora [...] Tem partido muito dela [...] Eu me sinto em dívida [...] Professora pensou no tema, pensou no recorte, ela vai além [...] Exemplo do capítulo [...] tema: ela sabe que não é debatido, vamos ver artigos, critérios para escolher os artigos (professora vai guiando) [...] A professora disse “semana que vem vocês me tragam o capítulo” [...] A professora escreveu solita a primeira versão [...] Nós reescrevemos várias vezes até mandar para o editor [...] “Façam a metodologia, vocês já tem o resumo” [...] Nos encontramos de duas em duas semanas [...] Temos orientações para como proceder, para que eu e a [colega de doutorado] façamos Áudio Hasan: 01:19:01

Exemplo 38

Coautoria resenha [...] segunda e terceira autora: tempo dedicado à escrita [...] professora propôs ideia e disse “vê quem pode escrever contigo, quem tem tempo, quem pode escrever contigo” “Aí convidei [...] as moradoras, algumas das moradoras...” [...] Dividimos os capítulos [...] Vai no drive, compartilha, vai jogando as ideias [...] A [colega de mestrado] participou muito, escreveu, deu ideias, organização da resenha [...] e no finalzinho, a [colega IC] não tava conseguindo [...] tem a ver com tempo e com colocar palavras no papel, e sugerir coisas [...] Pedi para as gurias para ficar com mais capítulos [...] Escrever, editar... A [colega IC] não conseguiu fazer os três [...] A [colega de mestrado] cobriu Áudio Hasan: 01:52:57

Em relação ao processo de escrita em coautoria, visto que ela não lembra de “ter feito isso [escrito] sozinha”, percebemos que, para Hasan, esse processo tem relação com a proposição de ideias, condução de análise e de andamento de ações para escritura. Dependendo da situação, a aluna parece assumir diferentes papéis sociais. Como coautora de “capítulo” com a orientadora e com colega de doutorado, Hasan se sente “em dívida” e aguarda os momentos de orientação em grupo para saber “como proceder”. Como coautora de “resenha” com colega de mestrado e de IC, Hasan assume um papel social mais atuante, propondo metodologias para a escrita em conjunto (“aí convidei”, “dividimos os capítulos”, “vai no *drive*”, “compartilha”, “vai jogando as ideias”).

Dessa forma, dependendo das interações estabelecidas com os demais membros do grupo e do conhecimento compartilhado nas diferentes situações, Hasan pode se encaixar em diferentes categorias de membros, a partir da atuação na comunidade de prática. Ao se relacionar com “par mais experiente” ou com “a professora”, a aluna de doutorado parece assumir um papel periférico, que tem conexão constante com a comunidade, mas com menor engajamento e conhecimento das práticas experienciadas pelos outros membros (WENGER; TRAYNER, 2011). Ao contrário, ao se relacionar com as colegas de mestrado e de IC, Hasan busca pôr em prática as experiências vividas com os membros mais experientes, sendo atuante nas práticas sociais da comunidade, como um participante ativo (Ibid.)

Esse olhar etnográfico e apurado da participante, de quem tem participa há pouco tempo do LLAp, mas demonstra aprendizado das práticas sociais da comunidade, parece ser também uma herança do mestrado: “quando fiz uma disciplina com o professor Pedro [sobre etnografia no mestrado]” (01:20 – áudio 2).

Para Kalantzis, o processo de autoria e coautoria também era construído nas seções de orientação com a orientadora e a “professora [...] aluna de doutorado”.

Exemplo 39

[...] a escrita do texto que vai ser publicado, a análise dos dados, a [professora doutoranda] que lia [...] Ela revisava nossos resultados também, ela fazia mais esse papel de revisão, de orientação [...] isso que é coautoria [...] a gente já chegava com uma análise, alguns resultados, e a gente registrava, escrevia, por isso que o papel da [professora doutoranda] era de coautoria, porque ela revisava Áudio Kalantzis: 24:55

O Exemplo 39 demonstra que, para Kalantzis, o conceito de autoria e coautoria equivale à “revisão” da produção textual escrita (“papel de revisão, de orientação” e “o papel [...] era de coautoria, porque ela revisava”). Sobre a escolha e definição da ordem de autor e coautores nas produções textuais escritas do projeto de pesquisa, a aluna explicou que “geralmente os nomes vão um abaixo do outro” e “dentre os autores sempre foi ordem alfabética e o último nome do orientador”. Para ela, a escolha e definição da ordem, dependendo do evento, é dificultosa “pelo sistema” que define, por exemplo, a quantidade de autores e coautores, além da nomenclatura atribuída a cada um (autor, coautor e/ou orientador).

O discurso dos discentes evidencia a importância do processo de autoria e coautoria, como uma tendência de comunidades de prática acadêmica. Na busca por qualificação,

a publicação e a autoria têm recebido muita atenção por todas as instituições universitárias nacionais. Na UFSM, departamentos com programas de pós-graduação exigem que docentes e discentes publiquem para que possam participar da divisão orçamentária (apoio de diárias e passagens a congressos) da instituição (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 14).

O discurso desses quatro participantes do LLAp corrobora com a tese de que a aprendizagem dos letramentos acadêmicos é mediada pela PPL (MOTTA-ROTH, 2013a). Contudo, percebemos diferentes graus de engajamento e participação dos discentes na comunidade.

Andrade acha que “autoria é um aspecto que precisa ser bem discutido”, mas publica “resumo”, “resumo expandido” e “artigo” apenas no âmbito do projeto de pesquisa. As práticas sociais de letramentos acadêmicos desenvolvidas no projeto de extensão, vinculado ao LLAp, parecem não convocar o aluno à participação enquanto autor e coautor.

Kalantzis considera que “a questão de autoria é sempre difícil”, equivalendo esse conceito à “revisão”. No momento, a aluna faz “divulgação dos resultados [de pesquisa] em eventos”, participa da “parte pedagógica e burocrática” do laboratório, porém “não sabe exatamente como [tudo está relacionado]”.

Abrahão, neste momento de sua formação, acredita que a pessoa mais interessada na autoria é ela mesma, e tem participado da produção textual escrita com colegas de IC, mestrado e doutorado. Além disso, está “em fase de escritura”

de um artigo desde quando respondeu ao questionário, para “decepção” dela. No entanto, atualmente, parece ter uma visão crítica sobre a complexidade do processo de escrita acadêmica, compreendendo que, neste processo, “está aprendendo”.

Por fim, para Hasan, “autoria [também] é muito importante”. A compreensão da produção de sentido das práticas sociais envolvidas neste processo, possibilitam que a aluna desempenhe a coautoria de forma diferenciada dependendo dos demais envolvidos no processo.

Na última subseção deste capítulo, apresentamos e discutimos os dados gerados nas entrevistas com ênfase nos papéis desempenhados pelos alunos participantes e demais membros da comunidade de prática.

3.2.3 A influência da PPL no desenvolvimento de papéis e atividades no LLAp

Os dados referentes aos papéis desempenhados pelos alunos participantes das entrevistas e demais participantes do LLAp estão diretamente relacionados às práticas de produção textual escrita dos gêneros mencionados pelos entrevistados e ao processo de autoria e coautoria.

Abrahão vê a participação na comunidade do LLAp como positiva para alunos em formação e vincula essa questão à publicação: “nós, enquanto grupo do LLAp, não digo que independentes, mas tem mais autonomia pra pegar e publicar um texto, não sozinho, mas publicar”. A aluna relaciona a participação independente à autonomia e menciona a orientadora como a “pesquisadora independente” do grupo.

Exemplo 40

Independente seria em relação à autonomia: faz sua pesquisa, publica sozinha, tem condições de defender seu ponto de vista [...] eu fico comparando com a minha situação, eu não sou uma pesquisadora independente e autônoma [...] sou influenciada pela [...] orientadora e grupo [...] Acho que é trabalhoso ser um pesquisador independente, mas acredito ser positivo [...] vinculado à universidade, dar aula, participar em eventos, mandar edital, etc. [para ser pesquisador independente] [...] para melhorar o ensino Áudio Abrahão: 30:20

No Exemplo 40, Abrahão caracteriza o papel da orientadora enquanto participante central do LLAp (WENGER; TRAYNER, 2011). O discurso de Abrahão parece indicar uma ordem hierárquica entre participantes do grupo, visto que o papel social assumido pela orientadora, enquanto representante institucional vinculada à “universidade”, é de membro “independente”, que tem “autonomia” e “publica

sozinha”. Por outro lado, o papel social da aluna, enquanto aprendiz, parece ser o contrário, pois é “influenciada pela [...] orientadora e grupo”. Contudo, relacionamos essa questão ao processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos, mencionado pela própria aluna, pois ela acredita que para tornar-se um pesquisador “independente” é necessário muito trabalho e tem implicações para o ensino. A menção ao ensino, no discurso de Abrahão, parece indicar a percepção do grupo a partir da experiência da aluna na comunidade.

Sobre os demais papéis desempenhados pelos participantes da comunidade de prática do LLAp, Abrahão destaca o papel de IC, o qual ela mesma desempenha.

Exemplo 41

[...] trabalho com pesquisa, mais braçal, levantamento de dados, bibliografia, manutenção do laboratório [...] organização geral, mandar memorando [...] mais específico do projeto: relatórios, organização de eventos [...] Organização de eventos, parte financeira: faz parte de aprender a lidar com a burocracia de pesquisa [...] [Atividades de IC] produtora de texto: quanto mais a gente faz, mais experiência a gente ganha e de preferência melhores os textos [...] Enquanto IC, tento auxiliar a orientadora [E da pós é a mesma coisa?] Não digo que a mesma coisa. Eu não sou aluna de pós, a visão de fora é meio complicada, não vou julgar ninguém [...] Não é a mesma coisa, eu tô ali vinte horas [...] eu sei que os alunos de pós não fazem as mesmas coisas. Mais diferença que isso, vocês têm que me dizer [risos] Áudio Abrahão: 38:40

As atividades desempenhadas por Abrahão enquanto IC estão estreitamente ligadas à esfera “burocrática”, conforme ela mesma mencionou sobre a produção textual escrita. Os expoentes linguísticos “[trabalho] braçal”, “levantamento de dados”, “manutenção do laboratório”, “organização de eventos” e “parte financeira”, por exemplo, ilustram esse aspecto. Além disso, há uma relação dialética entre orientadora e IC, visto que o trabalho de uma influencia e corrobora com o trabalho da outra.

De acordo com CNPq²⁴, “[...] o principal objetivo da bolsa [de IC] era, inicialmente, despertar jovens talentos para a ciência. Ao longo do tempo, os objetivos dessa modalidade foram ampliados e diversificados [...]”. Dessa forma, a variedade de práticas de letramentos acadêmicos envolvida nas atividades desempenhadas por um aluno de IC parece ir ao encontro do discurso de Abrahão que compreende a complexidade e amplitude do papel social assumido no LLAp – desde a “burocracia” até a “produção de texto”.

²⁴ Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/piict>

Andrade mencionou a participação em dois projetos, os quais nomeou como “grupo de pesquisa” e “grupo de extensão”. No primeiro, mesmo depois de formado no curso de Letras, continua atuando como “voluntário”. No segundo, ainda mantém contato, mas agora enquanto aluno de um curso de línguas oferecido pelo LLAp.

Em relação ao “grupo de pesquisa”, Andrade não soube nomear e descrever claramente as funções dos membros desse grupo. Por outro lado, mencionou três papéis desempenhados por ele e outros membros do “grupo de extensão”, conforme Exemplo 42.

Exemplo 42

Tutor que vem a ser um professor não formado [...] dava aula, preparava material didático, fazer relatórios, monitorias [...] No [LLAp] fui monitor e tutor [...] também lemos alguns textos e discutíamos [...] professoras sugeriam algumas leituras [...] um foi sobre elaboração de material didático, leitura um pouco dirigida [...] Orientador do projeto de extensão: do grande grupo [...] orientações pedagógicas [...] orientadora do Espanhol: discussão do material didático, dificuldades Áudio Andrade: 03:57

Monitor, tutor e orientador são os três papéis sociais dos membros do “grupo de extensão”, de acordo com Andrade. O papel de tutor, desempenhado por mais tempo pelo aluno no LLAp, é descrito com maior riqueza de detalhes, conforme as evidências linguísticas “dava aula”, “preparava material didático”, “fazer relatórios”, “lemos alguns textos e discutíamos”, revelando o conhecimento das práticas sociais deste papel específico.

Para ele, além dessas funções, o “orientador [...] tem que conduzir e tem que ter radar sempre ligado”, visto que “tem mais experiências, mais leituras”. Em contrapartida, o “orientando tem papel de levar coisas novas ao orientador” (01:35:30). No entendimento de Andrade, em tese, deveria existir uma relação dialética entre o papel do orientador e do orientando, embora não tenha mencionado se isso efetivamente ocorria e de que maneira ocorria nos projetos.

Hasan comparou seu papel enquanto membro do LLAp e enquanto aluna de mestrado de outro programa de pós-graduação em outra universidade. O fato de não ter participado de projetos, tanto na graduação quanto no mestrado, e o fato do “grupo de pesquisa”, no mestrado, ser formado apenas por ela e pela orientadora contribuíram para a reflexão de Hasan de que o papel de “um grupo de pesquisa e um mentor realmente mudam a vida das pessoas [...]”. Práticas sociais rotineiras do LLAp como “escrever com a professora, ir ao banheiro junta e tirar uma dúvida, nas escadarias, pedir uma sugestão de leitura ou receber um toque”, para a aluna

doutoranda, “faz muita diferença” na PPL na comunidade. As práticas sociais de letramentos acadêmicos vivenciadas no grupo parecem contribuir na construção da identidade da participante enquanto aluna de doutorado participante do LLAp.

Exemplo 43

Eu vim, na primeira aula, é aula também, gênero misto [sobre orientação] [...] Na primeira orientação eu tive um baque, o trabalho era realmente exposto, todo mundo vai fazer pergunta [...] Meu papel [...] não vou enviar o trabalho por *e-mail* para a professora [...] Tem que vir pessoalmente, colocar o trabalho na mesa... Todo mundo participa quando interfere Áudio Hasan: 54:47

Antes mesmo de se inserir na comunidade enquanto doutoranda, Hasan já participava das práticas sociais do grupo e notava diferenças (“na primeira orientação, eu tive um baque”). Ao falar sobre sua participação em orientações, a aluna demonstra entendimento sobre seu papel nesta comunidade em comparação à comunidade que participava anteriormente, visto que agora não vai mais “enviar o trabalho por *e-mail* para a professora”. Seu pouco tempo de participação na comunidade é inversamente proporcional às suas experiências vividas, seu engajamento, sua PPL e sua aprendizagem. Porém, obviamente, ainda sente dificuldades em diferenciar os papéis dos membros do grupo.

Exemplo 44

Eu ainda tenho dificuldade para diferenciar papéis [...] Fundamental saber o que esperam de nós [...] “Será que eu posso pedir algo para o IC?” [...] Atribuição de papéis explícitos: ajudaria para nós mesmos [...] Vejo eles como nos ajudando, nos ancorando [...] “Eu separei ICs, pós-graduação e professora? Hum, interessante!” [...] Eu concordo com a professora: quem tá no segundo ano, ajuda o de primeiro ano Áudio Hasan: 01:36:35

No momento da entrevista, ao relembrar as respostas do questionário escrito, Hasan parece refletir sobre os papéis sociais mencionados: “Eu separei ICs, pós-graduação e professora? Hum, interessante!”. Entre o período de aplicação do questionário e participação na entrevista, a aluna demonstra conhecimento da complexidade e variedade de papéis desempenhados no grupo, mas ainda julga necessária a “atribuição de papéis explícitos” de, por exemplo, “ICs”, “pós-graduação” e “professora”.

Contudo, ressaltamos as experiências vivenciadas na vida pessoal como importantes andaimes no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos da participante. Na entrevista, ela relatou que via, no esposo, um “participante ideal,

legítimo com letra maiúscula [...] já publicava [...] e ele participou de laboratório”. Além disso, a partir das experiências do marido enquanto um jovem doutor, Hasan entende um projeto de pesquisa como “um empreendimento em comum de muita gente”: “ele tá iniciando um projeto com muita luta, pois todos devem estar olhando na mesma direção”.

Kalantzis, logo no início da entrevista, ao diferenciar as práticas e atividades desenvolvidas nos dois projetos em que participa (projeto de ensino e extensão e projeto de pesquisa), mencionou as funções desempenhadas por ela e pela professora “coordenadora do projeto”, conforme Exemplos 45 e 46.

Exemplo 45

[...] eu fazia a pesquisa mesmo, fazia a investigação dos dados, a discussão, os resultados; ela ajudava como orientadora, auxiliando o que poderia focar mais, o que não era relevante, o que poderia ser usado Áudio Kalantzis: 03:00

Exemplo 46

Com a [professora aluna de doutorado] [...] ela ajudou a professora [orientadora] na orientação [...] então a professora usou uma aluna de doutorado pra ajudar eu e a [colega IC] na pesquisa [...] o papel então da orientadora [...] Ações da orientadora são bem próximas às da [professora aluna de doutorado] [...] as atividades da professora [orientadora] [...] revisar, dar norte, ajudar na escrita, na organização Áudio Kalantzis: 18:30

Conforme esses excertos, percebemos certa dificuldade para a aluna nomear os papéis desempenhados tanto por ela, quanto pelos demais membros da comunidade, mas não para descrever as funções. A “professora [aluna de doutorado]” parece assumir um papel social muito próximo ao da “orientadora”, enquanto Kalantzis e a outra colega de IC parecem assumir papéis sociais distantes aos das primeiras participantes.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No grupo de pesquisa, preocupamos-nos em entender a questão dos letramentos acadêmicos levando em consideração o papel vital do conhecimento científico na tomada de decisões individuais e coletivas, na transformação da vida em sociedade. Para somar-se aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo em relação ao propósito do projeto guarda-chuva, o objetivo geral desta dissertação era analisar o discurso de alunos de um curso de Letras de uma universidade do sul do Brasil e um laboratório de LA que tem como base o tripé ensino, pesquisa e extensão da mesma universidade sobre suas práticas discursivas acadêmicas, de modo a identificar as características dos processos de letramentos acadêmicos, a partir da perspectiva da ACD (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), dos estudos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) e da noção de PPL (LAVE; WENGER, 1991).

Para alcançar esse objetivo, as perguntas a seguir ajudaram no processo de investigação desta dissertação: a) O curso de Letras e o laboratório de LA, denominado, aqui, de LLAp configuram uma comunidade de prática conforme o conceito adotado neste estudo?; b) Quais são os discursos dos alunos de Letras sobre letramentos e quais são os eventos e as práticas sociais de letramentos nos processos de construção do conhecimento?; e c) Em que medida os dados reforçam ou refutam o argumento de que as habilidades, competências e condições discursivas, envolvidas no[s] letramento[s] acadêmico[s], dependem de uma aprendizagem mediada pela PPL em uma comunidade estruturada para receber novos membros, dar-lhes acesso crescente e, desse modo, formá-los para participar integralmente na comunidade como membros experts (MOTTA-ROTH, 2013a, p. 10)?.

Três características dos letramentos acadêmicos foram enfocadas, tanto na análise dos dados gerados por meio dos questionários escritos, quanto na análise dos dados gerados por meio das entrevistas – o sistema de gêneros, os papéis desempenhados, e o processo de autoria e coautoria. Em linhas gerais, os alunos parecem desenvolver letramentos acadêmicos na área do saber de Letras em duas práticas sociais principais. A primeira, quando produzem gêneros para fins específicos, por exemplo, para participação em eventos e divulgação dos resultados de pesquisa, especialmente em coautoria, e a segunda, quando desempenham

papeis sociais, por exemplo, tutor em cursos de línguas e IC em projetos de pesquisa, o que ocorre, especialmente, entre os participantes do LLAp.

A respeito dos dados gerados por meio dos 58 questionários escritos respondidos por alunos do curso de Letras e do LLAp, identificamos 47 gêneros mencionados pelos discentes. Entre os gêneros mais citados estão aqueles mais rotineiros e formulaicos de comunidades acadêmicas como *resenhas*, *resumos* e *artigos*. Percebemos que esses gêneros são fundamentais para a aprendizagem dos letramentos acadêmicos dos alunos, tanto no curso de Letras quanto no LLAp. Por outro lado, entre os gêneros menos citados, estão aqueles mais difusos e imprecisos como *conversação* e *definição do significado de 'texto'*, e outros como *sessão reflexiva*, *ementas* e *dissertação*. Esses gêneros menos citados parecem ser essenciais para a inserção e permanência dos alunos na comunidade de prática do LLAp.

Além da diversidade de gêneros, a diversidade de papeis mencionados pelos discentes indica a pluralidade de possibilidades oportunizadas pelos projetos desenvolvidos nesta universidade com destaque para o LLAp. Sobre a questão que tratava do processo de autoria e coautoria, aproximadamente 39% dos participantes do curso de Letras e 48% dos membros do LLAp responderam à questão. Desses, aproximadamente, 67% e 77%, respectivamente, elaboram/explicaram sobre como viam o processo de escrita de um texto para publicação levando em consideração a autoria individual e a coautoria com colegas, orientadores e professores de disciplinas. No entanto, de modo geral, as demais respostas não deixam claro se a produção acadêmica acontecia em maiores proporções em autoria individual ou coautoria, nem mesmo a forma e os detalhes deste processo.

Ao elaborar as perguntas das entrevistas, buscamos focar em questões que não foram exploradas profundamente no questionário escrito. A respeito dos dados gerados por meio das quatro entrevistas realizadas com alunos participantes do LLAp identificamos diferentes enfoques acerca da temática dos gêneros.

Abrahão e Andrade enfatizaram os gêneros da esfera “burocrática”, nas palavras desses alunos, que permeiam as práticas de produção textual acadêmica pertencentes à comunidade do LLAp. Hasan, por outro lado, destacou os gêneros produzidos no âmbito do projeto de pesquisa, em coautoria com os demais membros do grupo. Já Kalantzis parece ter dado ênfase nos gêneros produzidos em “sala de

aula” e para a “sala de aula”, nas palavras da participante, seja em relação ao seu papel como docente em formação quanto docente em atuação.

Em relação ao processo de autoria e coautoria, bem como dos papéis desempenhados, conforme os próprios dados do sistema de gêneros demonstram, percebemos diferentes graus de engajamento e participação dos discentes na comunidade. Os dados gerados nas entrevistas, além disso, reforçam o entendimento do LLAp enquanto comunidade de prática, visto que os membros, em busca de seus interesses compartilhados, desenvolvem, em maior ou menor grau de participação e engajamento, um repertório compartilhado de recursos e se envolvem em práticas sociais comuns (WENGER, 2014).

Em tese, quanto maior o tempo de participação e maior o grau de engajamento dos discentes nas práticas sociais de letramentos acadêmicos na comunidade, maior, proporcionalmente, será o processo de PPL e, conseqüentemente, maior será a aprendizagem. Contudo, o tempo e as experiências vividas por membros da comunidade podem ocorrer de forma antagônica, isto é, ter pouco tempo, mas muitas vivências. A metáfora da fórmula matemática ilustrada no capítulo anterior é apenas um exemplo de tantas outras que poderiam ser mencionadas, visto que inúmeras variáveis influenciam no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos como, por exemplo, o estilo do orientador (o nível de exigência, a maneira de exigir, a frequência de orientações, entre outros), o estilo pessoal do discente (a maneira como ele responde às exigências do orientador e das disciplinas do curso), as práticas letradas de leitura e escrita.

Nesse sentido, concordamos com a leitura de Russel et. al. (2009, p. 404) sobre a importância da pedagogia dos letramentos acadêmicos.

Lillis (2006) sugere que precisamos desenvolver uma pedagogia dos letramentos acadêmicos que coloca a natureza do diálogo no seu centro e que, mais especificamente, devemos pensar sobre como podemos desenvolver e validar espaços alternativos para a escrever e produzir significado na academia. Lea (2004) sugere que os princípios que emergem das pesquisas sobre letramentos acadêmicos pode ser retomado em diferentes contextos institucionais.

Em linhas gerais, buscamos somar-se às conversações correntes sobre os letramentos acadêmicos, fornecendo dados sobre a questão de modo a colaborar para o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Além disso, buscamos contribuir para a pedagogia dos letramentos acadêmicos em Letras, assim como os demais

estudos do grupo de pesquisa têm buscado contribuir em outros contextos educacionais como Rempel (2015) na área de PP, Scherer (2013b) na área de EAV, Preischardt (2014) também na área de Letras e Selbach (2015) na área de Engenharias. De modo semelhante à Rempel (2015, p. 141),

pensamos que encontramos dados, e, estabelecemos algumas reflexões sobre esses dados, que podem ser úteis para o debate em torno de propostas pedagógicas futuras. A partir da comparação dos dados alcançados nesta pesquisa, com os dados dos demais subprojetos (que estão sendo produzidos), se poderá começar a pensar em tais propostas pedagógicas.

Pensamos que os dados gerados neste estudo podem trazer importantes contribuições para o curso de Letras, para a comunidade de prática do LLAp e para outros contextos acadêmicos que se assemelham a esses investigados. Com base nesta pesquisa, discentes, docentes e demais participantes de comunidades acadêmicas poderão obter informações e contribuições sobre o processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos com foco no sistema de gêneros, papéis desempenhados, processo de autoria e coautoria, e tantos outros que podem emergir a partir da leitura e interpretação dos dados.

Dessa forma, apontamos algumas limitações de nosso estudo. Conforme já apontado no capítulo de metodologia, entendemos que a elaboração do questionário escrito para dar conta de diferentes comunidades de prática investigadas nos subprojetos do projeto guarda-chuva acabou não dando espaço para os sujeitos falarem amplamente dos letramentos acadêmicos em Letras.

Em decorrência disso, buscamos explorar as características dos letramentos acadêmicos de maneira mais aprofundada nas entrevistas. No entanto, em função de limitação de tempo, tivemos que estabelecer critérios para fazer um recorte na geração dos dados a partir dos alunos do LLAp que se disponibilizaram em participar desta etapa da pesquisa. Em função do tempo, também não conseguimos estabelecer novo contato com os alunos do curso de Letras que não responderam ao *e-mail* convite enviado a todos os participantes que responderam o questionário escrito. Contudo, a realização das entrevistas com quatro participantes foi um fator importante para o entendimento da aprendizagem dos letramentos acadêmicos a partir da perspectiva êmica (MOTTA-ROTH, 2003).

Com base nessas limitações e na quantidade de dados gerados por meio dos questionários escritos e das entrevistas orais, consideramos fundamental o desenvolvimento de pesquisas futuras que desenvolvam aspectos que não foram contemplados neste momento e, além disso, estabeleçam relações com outras áreas do contexto acadêmico sobre a temática investigada.

Do ponto de vista pessoal, eu, Fernanda, participante da comunidade de prática investigada, destaco a imprescindível e valiosa participação nas práticas sociais de letramentos acadêmicos, desde a graduação até o presente momento, para minha formação. Acredito que a inserção e participação no laboratório, desde o primeiro semestre da graduação em Letras, o engajamento em diferentes práticas de letramentos acadêmicos no tripé ensino, pesquisa e extensão, ao longo de aproximadamente seis anos, contribuíram para a produção textual escrita desta dissertação e para o aprendizado diário das práticas sociais vivenciadas e das relações sociais estabelecidas no LLAp.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNT, J. T. *Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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, p. 279-326, 1992.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. *Writing in the community*. London: SAGE Publications, p. 01-13, 1991.

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*. 1. ed. Tradução e Organização Angela Paiva Dionísio; Judith Chambiliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. Organização Angela Paiva Dionísio; Judith Chambiliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, mar. 2012.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2012*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19077:censo-aponta-aumento-de-44-e-matriculadas-superam-7-milhoes-&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 31 out. 2015.

DE CONTO, J. M. *O sistema de gêneros da seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial*. Curitiba: CRV, 2011.

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

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

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. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Caderno didático. Santa Maria: UFSM, 2010.

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

- GREGORY, G. Community Publishing as Self-Education. In: BARTON, D.; IVANIC, R. *Writing in the Community*. London: SAGE Publications, p. 109-142, 1991.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Hodder Arnold, 2014.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- KURTZ, F. D.; SIQUEIRA, F. O.; OLIVEIRA, F. M. de; PRADO, L. L.; COLUSSI L.; MARCUZZO, P.; NASCIMENTO, R. G. do; REIS, S. dos; BORTOLUZZI, V.; HENDGES, G. R.; MOTTA-ROTH, D. LABLER: Uma experiência de qualificação do aluno de Letras na Universidade Federal de Santa Maria. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *TELA 2: Textos em Lingüística Aplicada [CD-ROM]*. Publicação eletrônica da revista Linguagem & Ensino. 2. ed. Pelotas, RS: UCPEL-EDUCAT, v. 02, p. 01-10, 2000.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nova 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. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32, 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MEURER, J. Aspectos do processo de produção de textos escritos. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas (21): 37 - 48, jan./jun, 1993.
- MEURER, J. L. *Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, 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, v. 1, 2005.

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, v. 2, 2006.

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

MOTTA-ROTH, D. Redação acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

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. Sistemas de gêneros e recontextualização na mídia eletrônica. *Revista Gragoatá*, v. 28, p. 153-174, 2010.

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, Projeto de Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq (nº 309668/2013-1), 2013a.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade In: CALTABIANO, C; VIAN JR, O. (orgs). *Língua(gem) e suas múltiplas faces: estudos em homenagem a Leila Barbara*, Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 135-161, 2013b.

MOTTA-ROTH, D.; CRISTÓVÃO, V. L. Interação e letramentos: práticas sociais em comunidades disciplinares. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, 2015, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 1, p. 119-121, 2015.

PIPPI, A. L.; PREISCHARDT, B. F.; MOTTA-ROTH, D.; ZIEGLER, F. Discursos de estudantes de letras sobre letramentos acadêmicos e participação periférica legítima. *Expressão*, 2015 (no prelo).

PREISCHARDT, B. F. *Letramentos acadêmicos em um curso de Letras/Inglês: o discurso do Projeto Político Pedagógico e o discurso dos alunos e egressos*. Projeto de Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Trabalho em andamento.

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

RODRIGUES-JUNIOR, A. S.; VIAN JUNIOR, O.; MOTTA-ROTH, D.; BALOCCO, A. E.; REICHMAN, C.; CARVALHO, G.; BONINI, A.; TOMITCH, L.; PAIVA, V. L. M. de O.; COUTLHARD, C. R. S. Tributo ao Prof. José Luiz Meurer. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 10, p. 479-494, 2010.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; West Lafayette: Parlor Press, p. 395-423, 2009.

SCHERER, A. S. *Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013a.

SCHERER, A. *Um estudo sobre a participação periférica legítima em duas comunidades de prática voltadas para a pesquisa e o ensino de linguagem*. Projeto de Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013b. Trabalho em andamento.

SELBACH, H. *Um estudo sobre letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima em uma comunidade de prática interdisciplinar*. Projeto de Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Trabalho em andamento.

SOCOLOSKI, T. S. *Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em língua inglesa*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

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.

TICKS, L. K. As facetas identitárias reveladas pela análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. In: VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul), 2006, Pelotas. *Anais do VII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul)*. Pelotas: UFPel, v. 1, 2006.

TICKS, L. K.; MOTTA-ROTH, D. O Perfil do aluno de Letras constituído no/pelo Processo Formativo Universitário. *Glauks* (UFV), v. 10, p. 349-382, 2010.

WENGER, E.; TRAYNER, B. *Slide*: Levels of participation. Blog [Internet]. Wenger-Trayner. 2011. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

WODAK, R.; MEYER, M. *Critical discourse analysis*: history, agenda, theory and methodology. In: *Methods of critical discourse analysis*. 1 ed. London: Sage, p. 1-33, 2008.

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 decida a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

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

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

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

Riscos: 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 cotidianas, deve-se ressaltar que o pesquisador-observador será um membro do contexto acadêmico observado, portanto pertencente à área e conhecedor de suas peculiaridades e susceptibilidades.

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

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

Santa Maria, ___ de _____ de 2015.

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

(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, ___ de _____ 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

APÊNDICE A – Questionário semiestruturado escrito

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

Para tanto, gostaríamos de contar com sua colaboração para responder este questionário anonimamente.
TEMPO APROXIMADO PARA PREENCHIMENTO: **20 minutos**.

Para quaisquer esclarecimentos, contate a coordenadora ou as participantes do grupo de pesquisa:
Ana Paula Carvalho, Anelise Scotti Scherer, Amanda Preto, Amanda Radünz, Amy Pippi, Betyna Preischart, Fernanda Ziegler, Gabriela Rempel, Jane Florêncio e Désirée Motta Roth (Coordenadora)

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

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

Obrigada por sua colaboração.

1) Marque um X na opção correspondente ao seu curso:

- a) () Graduação – Letras Inglês
- b) () Graduação – Letras Espanhol
- c) () Especialização
- c) () Mestrado
- d) () Doutorado

2) Em qual semestre/ano do curso você está? Caso já tenha concluído o curso, há quanto tempo?

2.1) Se você já concluiu o curso, que atividade profissional está desempenhando no momento?

3) Você participa(ou) de projetos de ensino, pesquisa ou extensão? Em caso afirmativo, identifique* o(s) tipo(s) (ensino, pesquisa ou extensão) e o(s) título(s) do(s) projeto(s) do(s) qual(ais) você participa como bolsista ou voluntário.

*Caso você não lembre o nome, pedimos que descreva brevemente o projeto (tipo, objetivo, participantes, etc.).

3.1) Como você avalia sua participação no projeto? Justifique.

4) Quem é(são)/foi(foram) seu(s) orientador(es)?

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

- Na coluna **Atividade de produção textual**, LISTE os gêneros ou “tipos de texto” que você normalmente produz(ia) no contexto da universidade a pedido de seu professor e/ou orientador (para cursar disciplinas, para fazer matrícula, para manter sua bolsa, para encaminhar solicitações à universidade ou às agências de fomento, etc.). JUSTIFIQUE.

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

Tabela 1 Atividades de produção textual

Atividade de produção textual	Avaliação	Justificativa

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

Projeto 1

Tabela 2 Produção textual acadêmica

Aspectos da produção textual acadêmica	Avaliação
a) Adotar consistentemente as normas ortográficas e gramaticais	
b) Adotar consistentemente as normas de referência (MDT, ABNT, APA, MLA, etc.)	
c) Adotar consistentemente o estilo acadêmico (p. ex., adequação à audiência, uso formal da linguagem, argumentação com base em evidência/dados, adequação à audiência expert)	
d) Organizar o texto com coesão e coerência	
e) Expressar ponto de vista (p. ex., posicionamento crítico/axiológico, maior ou menor assertividade, etc.)	
f) Sintetizar literatura relevante	
g) Utilizar terminologia	
h) Explicar procedimentos realizados na pesquisa	
i) Apresentar dados	
j) Debater resultados	
k) Elaborar uma questão/problemática de pesquisa	
l) Usar multimodalidade em seus textos	
m) Outro(s):	

--	--

7) AVALIE (marcando com 1, 2 ou 3), em que medida as atividades da Tabela 3 têm/tiveram baixa relevância (1), média relevância (2) ou alta relevância (3) para a qualificação seu processo de formação acadêmica.

Tabela 3 Demais atividades

Atividade	Relevância
a) Interagir com instâncias administrativas na universidade (por exemplo, solicitar auxílio-formação, registrar plano de estudos, etc.)	
b) Interagir com a comunidade acadêmica (por exemplo, convidar palestrantes para bancas, divulgar eventos do grupo, contatar agências de fomento, etc.)	
c) Preparar e apresentar seminários em aula	
d) Atuar como revisor do texto dos colegas e sugerir alterações	
e) Participar de grupos de estudo	
f) Apresentar trabalhos em eventos	
g) Organizar e participar de eventos	
h) Participar de grupos estudantis (p. ex., diretórios acadêmicos) ou comitês e comissões docentes ou discentes	
i) Discutir, com outros colegas, aspectos da própria pesquisa (por exemplo, dados da pesquisa, conceitos-chave, etc.).	
j) Assistir palestras	
k) Assistir defesas	
l) Assistir filmes	
m) Escutar músicas	
n) Ler revistas e/ou jornal	
o) Outra(s):	

As próximas questões SOMENTE devem ser respondidas se você indicou que participa(ou) de projetos na Questão 3.

8. **Numere** de 1 a 4 qual é(era) a frequência de orientação com seu orientador/a, sendo 1 menor frequência e 4 maior frequência: Projetos 1 e 2

semanalmente

quinzenal

mensal

outro – especifique (se houver outra frequência):

8.1 **Indique** como e com que frequência ocorrem(iam) as orientações com seu orientador/a (pode marcar mais de uma opção):

individualmente – frequência: quinzenal ou mensal.

em grupo – frequência:

8.2 **Indique** de que maneira e com que frequência ocorrem(iam) as orientações com seu orientador/a (pode marcar mais de uma opção):

presencialmente – frequência:

à distância (via e-mail, redes sociais, Skype, etc.) – frequência:

outro – especifique – frequência:

8.3 Qual é(era) a dinâmica dos encontros de orientação com seu orientador/a (por exemplo, os participantes leem e discutem textos teóricos, discutem dados de pesquisa, leem e sugerem alterações em textos dos colegas do grupo, etc.)? Por favor, explique.

8.3.1 Se você é(era) orientando/a, há(haviam) encontros com outros colegas (grupo de estudos)? Em caso afirmativo, qual a dinâmica dos encontros e com que frequência acontecem(iam)?

8.4 Com quais finalidades se dá(dava) a produção textual do seu grupo (por exemplo, produção de resumo para submeter a um evento, produção de artigo para submeter a um periódico, etc.)?

9) Para responder esta questão, considere a seguinte analogia:

O funcionamento de um restaurante depende do desempenho de diferentes funções ou papéis como, por exemplo, garçons, atendentes de caixa, cozinheiros, gerente, faxineiros, etc. O desempenho de cada um desses papéis prevê uma série de atividades, tais como: o garçom deve anotar o pedido, passar o pedido para a cozinha, entregar a comida ao cliente, apresentar conta, receber pagamento, receber reclamações, passar reclamações ao gerente, participar de reuniões com o gerente, etc. O cozinheiro, por exemplo, recebe o pedido, prepara o alimento, entrega o pedido ao garçom, elabora lista de compras, organiza a cozinha, etc.

Com base nessa analogia, descreva os papéis e atividades que você e os integrantes do **projeto** de que você participa desempenham(vam). Após listá-los, coloque um asterisco (*) naqueles papéis que você mesmo desempenha(va).

Tabela 4 Papeis e atividades do seu laboratório

Papel(eis)	Atividades

10. **Indique** a frequência com que os membros do grupo costumam(vam) escrever:

a) individualmente – frequência:

b) co-autoria – especifique (entre colegas, entre professor e aluno) – frequência:

11. Como acontece(ia) o processo de autoria e/ou coautoria no grupo (por exemplo, em relação à divisão de tarefas, à escrita do texto e/ou seções do texto, ao processo de revisão, aos papéis do orientando, colegas e orientador neste processo, etc.)?

12. **Indique**, utilizando a legenda abaixo, com que frequência você e os membros do seu grupo costumam(vam) publicar:

(6) semestralmente (12) anualmente (24) a cada dois anos (0) nunca

() resumos

() resumos expandidos

() notícias

() resenhas

() artigos

() capítulos de livros

() livros

() outro – especifique:

() outro – especifique:

() outro – especifique:

13. Onde você e os membros do seu grupo publicam(vam) mais frequentemente?

APÊNDICE B – Respostas dadas à questão 5 do questionário

Gênero	Total de sujeitos		Sujeito	Avaliação individual	Avaliação total					
	Let	LLAp			Let			LLAp		
					1	2	3	1	2	3
1a. Resenha	13	16	1. LLApG4E xt	-	0	7	9	1	4	10
			2. LLApG3	3						
			3. LLApG3	2						
			6. LLApG2E xt	2						
			7. LLApG2E xt	1						
			10. LLApG3	3						
			10. LetG1N	2						
			12. LLApG1E xt	3						
			15. LetG2N	3						
			16. LetG2	3						
			17. LetG2N	2						
			13. LLApG2E xt	2						
			14. LLApG2E xt	3						
			18. LetG2N	3						
			15. LLApG2E xt	3						
			21. LetG3N	3						
			16. LLApG4E xt	3						
			17. LLApG4	3						
			18. LLApG4	2						
			23. LetG4N	3						
			24. LetG4N	3						
			26. LetG4N	3						

			27. LetG4N	2						
			29. LetG4N	2						
			21. LLApM	3						
			31. LetGEN	2						
			25. LLApD	3						
			27. LLApDP	3						
			6. LetG1N	2						
1b. Review (livros/artigos)	1	0	25. LetG4N	2						
1c. Avaliação de livro	1	0	26. LetG4N	3						
1d. Resenha Crítica	1	0	29. LetG4N	3						
2a. Resumos	0	4	3. LLApG3	3	2	4	3	0	3	19
			5. LLApG3	3						
			26. LLApD	3						
			27. LLApDP	3						
2b. Resumo Acadêmico	8	10	1. LLApG4E xt	-						
			2. LLApG3	3						
			6. LLApG2E xt	3						
			9. LLApG4	3						
			13. LetG1N	2						
			15. LetG2N	3						
			16. LetG2	3						
			14. LLApG2E xt	2						
			18. LetG2N	3						
			15. LLApG2E xt	2						
			18. LLApG4	2						
			24. LetG4N	1						
			27. LetG4N	1						
			29.	2						

			LetG4N							
			19. LLApMP	3						
			21. LLApM	3						
			30. LetGN	2						
			23. LLApG2P	3						
2c. Abstracts	0	2	15. LLApG2E xt	3						
			17. LLApG4	3						
2d. Abstract de evento	0	1	24. LLApGE	3						
2e. Resumo Expandido	1	6	3. LLApG3	3						
			9. LLApG4	3						
			10. LLApG3	3						
			17. LLApG4	3						
			30. LetGN	2						
			26. LLApD	3						
			27. LLApDP	3						
3a. Artigo(s)	7	9	5. LLApG3	3	1	4	9	0	3	13
			20. LetG2N	2						
			16. LLApG4E xt	3						
			18. LLApG4	3						
			24. LetG4N	3						
			25. LetG4N	3						
			26. LetG4N	3						
			27. LetG4N	3						
			29. LetG4N	3						
			19. LLApMP	3						
			21. LLApM	3						
			19. LLApMP	3						
			26. LLApD	3						
			11. LLApG1E	3						

			xt							
			27. LLApDP	3						
			6. LetG1N	3						
3b. Artigo científico	4	6	3. LLApG3	3						
			6. LLApG2E xt	3						
			7. LLApG2E xt	2						
			9. LLApG4	3						
			10. LetG1N	2						
			15. LetG2N	3						
			16. LetG2	3						
			14. LLApG2E xt	2						
			18. LetG2N	3						
			15. LLApG2E xt	2						
3c. Artigo Semana Acadêmica Direito	1	0	20. LetG2N	2						
3d. Artigo JAI	2	0	22. LetG3	2						
			20. LetG2N	1						
3e. Artigo de pesquisa	0	1	24. LLApGE	3						
4a. Relatório	0	3	3. LLApG3	3	0	0	3	1	3	4
			5. LLAp3P2	2						
			24. LLApGE	2						
4b. Relatório de Bolsista	0	1	9. LLApG4	1						
4c. Relatório de Estágio	0	1	10. LLApG3	3						
4d. Relatório de final de Bolsa	3	3	22. LetG3	3						
			18. LLApG4	3						
			23. LetG4N	3						
			24. LetG4N	3						
			21. LLApM	2						
			23.	3						

			LLApG2P							
5. Formulário para requerimento de matrícula	3	3	7. LLApG2E xt	3	2	0	1	2	0	1
			10. LetG1N	1						
			19. LetG2N	3						
			23. LetG4N	1						
			19. LLApMP	1						
			21. LLApM	1						
6. Pôster	1	3	25. LLApD	1	0	0	0	1	1	1
			19. LLApMP	2						
			21. LLApM	3						
			30. LetGN	-						
7. TFG	2	1	25. LetG4N	3	0	1	1	0	0	1
			21. LLApM	3						
			31. LetGEN	2						
8a. PPT	0	1	3. LLApG3	2	0	0	0	0	1	2
8b. Apresentação em <i>Power Point</i>	0	2	21. LLApM	3	0	0	0	0	1	2
			25. LLApD	3						
9. Textos narrativos/Narrativas	1	2	6. LLApG2E xt	3	0	1	0	0	1	1
			11. LLApG1E xt	2						
			11. LetG1	2						
10. Análise de grupo	3	0	9. LetG1P2	2	0	2	1	0	0	0
			12. LetG1N	3						
			5. LetG1N	2						
11. Análise Textual	2	0	15. LetG2N	3	0	0	2	0	0	0
			16. LetG2	3						
12a. Referencial teórico	0	1	15. LLApG2E xt	2	0	1	0	0	1	0
12b. Lit. Review	1	0	25. LetG4N	2	0	0	1	0	0	4
13a. Projeto	1	2	18. LLApG4	3	0	0	1	0	0	4
			11.	3						

			LLApG1E xt							
			24. LetG4N	3						
13b. Projeto de pesquisa	0	1	27. LLApDP	3						
13c. Projeto de fomento	0	1	27. LLApDP	3						
14. Carta	0	1	5. LLApG3	2	0	0	0	0	1	0
15. Sessão Reflexiva	0	1	1. LLApG4E xt	-	0	0	0	0	0	0
16. Tabela	0	1	10. LLApG3	2	0	0	0	0	1	0
17. E-mail	0	1	10. LLApG3	2	0	0	0	0	1	0
18. Currículo Lattes	0	1	10. LLApG3	3	0	0	0	0	0	1
19. Material Didático	0	1	8. LLApG4E xt	3	0	0	0	0	0	1
20. Conversação	0	1	7. LLApG2E xt	3	0	0	0	0	0	1
21a. Textos	0	1	7. LLApG2E xt	1	0	0	1	1	0	0
21b. Texto discursivo argumentativo	1	0	2. LetG1N	3						
22. Elaboração de questões	0	1	6. LLApG2E xt	3	0	0	0	0	0	1
23. Plano de aula	1	0	31. LetGEN	3	0	0	1	0	0	0
24. Contos	0	1	6. LLApG2E xt	3	0	0	0	0	0	1
25. Memorando	1	2	9. LetG1	2	0	1	0	1	1	0
			24. LLApGE	2						
			26. LLApD	1						
26. Análise de narrativa	1	0	10. LetG1N	3	0	0	1	0	0	0
27. Biodata	1	1	12. LetG1N	1	1	0	0	0	1	0
			11. LLApG1E xt	2						
28. Registro de dados	1	0	13. LetG1N	1	1	0	0	0	0	0
29. Questionário	0	1	15. LLApG2E xt	2	0	0	0	0	1	0

30. Seminário	0	1	16. LLApG4E xt	3	0	0	0	0	0	1
31. Ementas/Minutas	0	1	17. LLApG4	3	0	0	0	0	0	1
32. Provas e Avaliação	1	0	23. LetG4N	3	0	0	1	0	0	0
33. Ensaio	1	0	27. LetG4N	3	0	0	1	0	0	0
34. Apresentação de trabalhos em eventos	0	1	21. LLApM	3	0	0	0	0	0	1
35. Diferenciar texto e contexto	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
36. Definição do significado de 'texto'	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
37. Cognatos /falsos cognatos	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
38. Perguntas diretas para os estudantes/futuro s professores	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
39. Diferença entre olhar/observar	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
40. Enxergar o texto em camadas	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
41. "Backstage"	0	1	22. LLApG1E xt	3	0	0	0	0	0	1
42. Diálogo com orientadora e colegas sobre conceitos pertinentes à área.	0	1	25. LLApD	3	0	0	0	0	0	1
43. Diálogo com colegas sobre o assunto abordado na orientação.	0	1	25. LLApD	3	0	0	0	0	0	1
44. Dissertação	0	1	25. LLApD	3	0	0	0	0	0	1
45. Tese	0	1	25. LLApD	3	0	0	0	0	0	1
46. Capítulo de livro	0	2	25. LLApD	3	0	0	0	0	0	2
			27. LLApDP	3						
47a. Apresentações de comunicações	0	1	26. LLApD	2	0	0	0	0	1	2

47b. Comunicações orais	0	2	27. LLApDP	3						
			24. LLApGE	3						

APÊNDICE C – Respostas dadas à questão 9 do questionário

Papel	Total de sujeitos		Sujeitos	Outros	Sujeitos	Não responderam
	Let	LLAp				
Monitor	2	11	11. LLaP1G1Ext	Ler textos	1. LetG1Ext	2. LetG1N
			12. LLaP1G1Ext	Ouvir áudios		3. LetG1N
			16. LetG2	Conversar		4. LetG1N
			14. LLaP2G2Ext	Escreva artigo	9. LetG1; 10. LetG1N	5. LetG1N
			16. LLaP4G4Ext	Produzir MDD		6. LetG1N
			31. LetGEN	Pesquisa		7. LetG1N
			1. LLaP4G4Ext	Debater livros		8. LetG1N
			3. LLaP3G3			12. LetG1N
			5. LLaP3G3Ext			13. LetG1N
			6. LLaP2G2Ext			14. LetG2
			8. LLaP4G4Ext			15. LetG2N
			20. LLaP2G2Ext			7. LLaP2G2Ext
			22. LLaP1G1Ext			17. LetG2N
			Coordenador	1	1	11. LetG1
5. LLaP3G3Ext						18. LetG2N
Bolsista	1	1	11. LetG1			19. LetG2N
			23. LLaP2G2P			15. LLaP2G2Ext
Tutor	2	10	12. LLaP1G1Ext			20. LetG2N
			16. LetG2			21. LetG3N
			14. LLaP2G2Ext			23. LetG4N
			31. LetGEN			24. LetG4N
			1. LLaP4G4Ext			25. LetG4N

			t			
			2. LLApG3			26. LetG4N
			3. LLApG3			27. LetG4N
			5. LLApG3Ex t			28. LetG4N
			6. LLApG2Ex t			29. LetG4N
			8. LLApG4Ex t			4. LLApG3Ext
			20. LLApG2Ex t			30. LetGN
			22. LLApG1Ex t			
Orientador	3	11	16. LetG2			
			14. LLApG2Ex t			
			22. LetG3			
			17. LLApG4			
			18. LLApG4			
			31. LetGEN			
			25. LLApD			
			27. LLApDP			
			1. LLApG4Ex t			
			3. LLApG3			
			9. LLApG4			
			19. LLApMP			
			21. LLApM			
			23. LLApG2P			
Administrador/Téc. . Adm.	1	1	14. LLApG2Ex t			
			31. LetGEN			
IC	1	4	22. LetG3			
			27. LLApDP			
			2. LLApG3			
			3. LLApG3			
			10. LLApG3			
Mestrando	1	0	22. LetG3			

Doutorando	1	0	22. LetG3			
Pesquisador	0	2	16. LLApG4Ext			
			17. LLApG4			
Colaborador	0	1	17. LLApG4			
Participante 1 e 2	0	1	18. LLApG4			
Professora	0	3	24. LLApGE			
			6. LLApG2Ext			
			21. LLApM			
Membro do projeto	0	1	24. LLApGE			
Aluno do projeto	0	1	24. LLApGE			
Colegas-orientados pela mesma orientadora	0	1	25. LLApD			
Parecerista	0	1	26. LLApD			
Produtora de texto	0	1	26. LLApD			
Organizadora de eventos/encontros de orientação	0	1	26. LLApD			
Comunicadora/apresentadora de trabalho	0	1	26. LLApD			
Auxiliar de membros novatos no grupo	0	1	26. LLApD			
Auxiliar de organização do espaço no laboratório	0	1	26. LLApD			
Participante de encontros de orientação/organização de eventos	0	1	26. LLApD			
Prestadora de contas	0	1	26. LLApD			
Participante de eventos e defesas	0	1	26. LLApD			
Estudantes de pós-graduação	0	1	27. LLApDP			
Mentor	0	3	3. LLApG3			
			5. LLApG3Ext			
			20. LLApG2Ext			

			t			
Colegas de grupo de pesquisa	0	1	9. LLApG4			
Colegas de grupo de extensão	0	1	9. LLApG4			
Orientandos	0	2	19. LLApMP			
			21. LLApM			

APÊNDICE D – Respostas dadas à questão 11 do questionário

Sujeito	Respondeu	Respondeu parcialmente	Não respondeu	Elaborou	Não elaborou
1. LetG1Ext		X			X
2. LetG1N	X			X	
3. LetG1N		X		X	
4. LetG1N		X			X
5. LetG1N	X				X
6. LetG1N	X				X
7. LetG1N			X		
8. LetG1N	X				X
9. LetG1	X				X
10. LetG1N		X			X
11. LetG1		X		X	
12. LetG1N	X			X	
13. LetG1N	X			X	
14. LetG2			X		
15. LetG2N			X		
16. LetG2			X		
17. LetG2N			X		
18. LetG2N			X		
19. LetG2N			X		
20. LetG2N	X			X	
21. LetG3N			X		
22. LetG3	X			X	
23. LetG4N	X			X	
24. LetG4N	X			X	
25. LetG4N		X		X	
26. LetG4N		X			X
27. LetG4N			X		
28. LetG4N			X		
29. LetG4N			X		
30. LetGN	X			X	
31. LetGE N			X		
1. LLApG4Ext	X			X	
2. LLApG3		X			X
3. LLApG3	X			X	
4. LLApG3Ext			X		
5. LLApG3Ext		X			X
6. LLApG2Ext		X			X
7. LLApG2Ext		X			X
8. LLApG2Ext		X			X

LLApG4Ext					
9. LLApG4			X		
10. LLApG3			X		
11. LLApG1Ext	X				X
12. LLApG1Ext	X				X
13. LLApG2Ext			X		
14. LLApG2Ext			X		
15. LLApG2Ext			X		
16. LLApG4Ext	X			X	
17. LLApG4	X				X
18. LLApG4		X		X	
19. LLApMP	X			X	
20. LLApG2Ext			X		
21. LLApM	X			X	
22. LLApG1Ext	X			X	
23. LLApG2P	X			X	
24. LLApGE	X			X	
25. LLApD		X		X	
26. LLApD	X			X	
27. LLApDP	X			X	

APÊNDICE E – Perguntas que guiaram as entrevistas

Abrahão

1. Contextualize a etapa do curso e em quais atividades você estava envolvida quando respondeu o questionário. Por exemplo, em qual semestre estava, se participava de projetos, etc. Em caso afirmativo na participação de projetos, há(por) tempo participa(ou)?
2. No questionário, perguntamos quais gêneros você normalmente produz no contexto da universidade a pedido de seu professor e/ou orientador e qual a relevância para a qualificação de sua produção textual acadêmica. Você citou artigo científico, resumo, resumo expandido e relatório com alta relevância, enquanto resenha e PPTs ficaram com média relevância. Por quê? Que critérios você utilizou para tê-los avaliado dessa forma?
3. Naquele momento, você mencionou o gênero artigo científico e explicou que estava em processo de escritura. Você já finalizou este processo? Com que finalidade ele estava sendo escrito? Ele continua tendo a mesma relevância dada anteriormente? Como foi a experiência de escritura (o que foi mais fácil, o que foi mais difícil)? Que ajuda (andaimes) foram oferecidas a você (p. ex. curso, disciplina, orientação, etc.)? Por quem?
4. Dentre outras atividades citadas no questionário, duas você avaliou como baixa relevância: 1) Atuar como revisor do texto dos colegas e sugerir alterações; e 2) Participar de grupos estudantis (p. ex., diretórios acadêmicos) ou comitês e comissões docentes ou discentes. Por quê?
5. Em relação à autoria individual, você avaliou importante “para a independência do pesquisador”. O que você considera ser um pesquisador independente? Fale mais sobre o conceito de autoria.
6. Que atividades você realiza enquanto IC? Em que medida você acha que a sua experiência/prática como IC contribuiu ou não para o seu processo como produtor de textos acadêmicos (nos interessa saber não apenas sobre o código/a escrita, mas a participação como um todo)? Por quê?
7. No papel do orientador, você mencionou as atividades “Pesquisa, produção acadêmica, orientações (graduação e pós)”. Como se dá a relação dessas atividades do orientador com as suas atividades no projeto? Por exemplo, como a atividade de “pesquisa” do orientador impacta suas atividades como orientanda/IC?

Andrade

1. Você respondeu o questionário como participante de um projeto de extensão e de um projeto de pesquisa desenvolvidos em diferentes laboratórios. Comente um pouco sobre sua participação nesses dois projetos. Você ainda participa desses projetos? Participa(ou) há(por) quanto tempo? Qual o seu papel e quais atividades você desempenha(ou) como participante do projeto de extensão e do projeto de pesquisa?
2. No questionário você mencionou a produção textual de quatro gêneros com as respectivas avaliações em termos de relevância: resumo, resumo expandido e artigo, com alta relevância; relatório de bolsista, com baixa relevância. Por quê?
 - 2.1 Com qual finalidade você produzia resumo, resumo expandido e artigo? Que semelhança você vê entre eles para tê-los avaliado com alta relevância?
 - 2.2 Você explicou que na condição de bolsista, de ambos os projetos, era obrigatório a escrita de um relatório. Como se dava o processo de escrita desses relatórios? Por exemplo, existia um formulário a ser preenchido? Por que você avaliou com baixa relevância esse gênero?
3. Você avaliou com baixa dificuldade o aspecto de “Expressar ponto de vista (p. ex., posicionamento crítico/axiológico, maior ou menor assertividade, etc.)”. Por quê? No que consiste posicionar-se criticamente? Cite exemplos. Nos gêneros mencionados por você (resumo, resumo expandido e artigo), como se dava o processo de escrita em termos desse aspecto avaliado?
4. Você avaliou com alta relevância a atividade “Atuar como revisor do texto dos colegas e sugerir alterações”. Por quê? Isso acontece nas práticas dos projetos nos quais você participa? Em caso afirmativo, como ocorrem as revisões (p. ex., o colega envia o resumo ou o plano de aula e você altera, comenta, etc.)? Isso contribui ou não para o seu papel enquanto produtor de textos? Por quê?
5. Você mencionou que os gêneros resumo, resumo expandido e artigo são “para participação em eventos”, por sugestão de seu orientador, e “para publicação”. Você sempre escreve esses gêneros sozinho? Já publicou em coautoria com colegas e/ou professor? Em caso afirmativo, como se deu o processo de coautoria?
6. Você explicou que “Embora com uma hierarquia menor, [colegas de grupo de pesquisa] possuem papéis semelhantes ao do orientador”. Que semelhanças você

identifica entre os papéis exercidos pelo orientador e pelo colega? Explique. Qual a sua avaliação sobre isso?

7. Você mencionou que o papel dos colegas do grupo de extensão é(era) “principalmente, discutir práticas”. Que práticas? Em termos de que essas práticas eram discutidas? Com qual finalidade? Como se dava o papel do orientador no projeto de extensão? Além do relatório de bolsista, você produzia resumos, resumos expandidos, artigos ou outros gêneros no âmbito desse projeto?

Hasan

1. Você é aluna de doutorado e membro do laboratório onde desenvolve sua pesquisa, correto? Há quanto tempo você participa desse laboratório? Como membro do projeto de letramentos acadêmicos, você disse que sua participação tem sido periférica e gradativa, exemplificando seis práticas desempenhadas (p. ex., revisora da dissertação de uma colega, coautora de dois resumos para eventos e integrante da comissão organizadora de um evento). Como você define/entende uma participação periférica e uma participação central na comunidade em que atua? Explique.

2. Você avaliou com alta relevância para a qualificação de sua produção textual acadêmica todos os gêneros mencionados (projeto de pesquisa, artigo, resumo, resenha, capítulo de livro, projeto de fomento, resumo expandido e comunicações orais). Você escreve e publica esses gêneros com a mesma frequência? O grau de dificuldade para escrevê-los é o mesmo? Explique.

3. Qual a sua experiência com a produção textual de um projeto de fomento? Comente.

4. Em grande parte das justificativas de suas produções textuais, você disse que “[artigo, resenha, capítulo de livro, resumo expandido e comunicações orais] (...) são necessários para a divulgação da pesquisa realizada no grupo e diálogo com outros pesquisadores e (...) necessários para a manutenção de minha bolsa”. Como se dá a divulgação da pesquisa e o diálogo com outros pesquisadores (p. ex., quando apresenta trabalhos em eventos, há discussão com outros pesquisadores sobre a pesquisa?; você costuma publicar vários artigos?; costuma enviar para várias revistas ou seleciona?); O que exatamente é necessário para a manutenção de sua bolsa (p. ex., publicação de artigos, apresentação em eventos, etc.)?

5. Você disse que quando solicitada lê os trabalhos dos colegas. Como acontece essa leitura (p. ex., você lê e faz comentários ao longo do trabalho?; faz um comentário geral sobre suas impressões?; etc.)? Como você avalia esse tipo de atividade?
6. Na questão nove sobre papéis e atividades desempenhados pelo grupo, você mencionou “profa. orientadora”, “ICs” e “estudantes de pós-graduação” com as respectivas atividades desempenhadas por esses integrantes. Como é a sua relação enquanto estudante de pós-graduação com os demais membros da comunidade (p. ex., suas atividades dependem das ou complementam as atividades desempenhadas pelo orientador e pelos ICs)? Explique.
7. Você mencionou a autoria e coautoria como atividades desempenhadas por todos os participantes do grupo. Além disso, descreveu como se deu o processo de coautoria de diferentes gêneros para publicação com a orientadora e colegas. Como você avalia o processo de autoria e coautoria no grupo? Comente sobre o processo de coautoria (p. ex., você disse, sobre a produção de uma resenha, que “a segunda autora foi a colega que contribuiu mais (em comparação à terceira autora) na escrita do trabalho”: como foi feita essa comparação?).

Kalantzis

1. Você terminou a graduação em Letras, no primeiro semestre deste ano, mas mantém vínculo em dois projetos na universidade, correto? Qual o seu papel e quais atividades desempenha, tanto no projeto de ensino e extensão quanto no projeto de pesquisa? Há quanto tempo atua em cada desses projetos?
2. Você mencionou algumas atividades desempenhadas nos dois projetos (p. ex., professora dos cursos oferecidos pelo projeto, aplicações de TOEFL ITP, divulgação das ações, colaboração com as pesquisas e com a produção de conhecimento dentro do grupo de pesquisa). Em que medida essas atividades configuram a sua participação como “presente e produtiva”?
3. Você avaliou o gênero “artigo de pesquisa” como muito relevante para sua produção textual e justificou que ele é “Produzido para disciplinas e no grupo de pesquisa. Essencial para a divulgação de conhecimento produzido nas disciplinas e/ou no grupo de pesquisa”. De que maneira acontece essa “divulgação de

conhecimento” (p. ex., após produzir os artigos para as disciplinas e no grupo de pesquisa, você publica os textos?)?

4. Quando o trabalho (artigo, por exemplo) é escrito em coautoria, você disse que “Todos [os autores] são reconhecidos por seus papéis no trabalho”. O que você quis dizer com “reconhecidos”? Como, geralmente, acontece a definição de quem é autor e coautor? De forma semelhante, quando o trabalho é de autoria individual, você disse que “Todos [os autores] são reconhecidos por seus papéis no trabalho”. Considerando que você citou o orientador como participante deste processo de autoria “individual”, como você costuma “reconhecer” o orientador?

5. Você mencionou cinco gêneros que produz no âmbito do projeto de pesquisa (artigo de pesquisa, comunicação oral, *abstract* de evento, relatório e memorando) e, desses, um que produz no âmbito do projeto de extensão e ensino (relatório). Como você vê a relação dos gêneros que você e outros membros produzem nos dois projetos?

6. Como “membro do projeto” de pesquisa, você disse que um dos papéis que você desempenha é “Participar de ações desenvolvidos pelo laboratório no qual o projeto está filiado”. Que ações são essas? Como você participa dessas ações?

7. Além das atividades desenvolvidas nos dois projetos, você disse que possui outras funções dentro do laboratório. Que funções são essas? De que forma elas se relacionam?