

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Gláucio Geraldo Moura Fernandes

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES
INTERNACIONAIS MATRICULADOS EM UMA DISCIPLINA DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Belo Horizonte

2021

Gláucio Geraldo Moura Fernandes

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES
INTERNACIONAIS MATRICULADOS EM UMA DISCIPLINA DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

2021

F363p

Fernandes, Gláucio Geraldo Moura.

Práticas de letramento acadêmico de estudantes internacionais matriculados em uma disciplina de ensino/aprendizagem de português como língua adicional [manuscrito] / Gláucio Geraldo Moura Fernandes. – 2021. 335 f., enc. : il., tabs. (algumas color.).

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 261-269.

Apêndices: f. 270-335.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.
2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (orientador)
UFMG

Prof^a. Dr^a. Ana Cecília Cossi Bizon
Unicamp

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho
UFMG

Prof^a. Dr^a. Graziela Hoerbe Andrighetti
Unisinos

Prof^a. Dr^a. Luana Lopes Amaral
UFMG

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
UFMG (Suplente)

Prof^a. Dr^a. Carolina Assis Dias Vianna
Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp (Suplente)

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS MATRICULADOS EM
UMA**

DISCIPLINA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

GLAUCIO GERALDO MOURA FERNANDES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDO LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG

Prof(a). Ana Cecilia Cossi Bizon
Unicamp

Prof(a). Graziela Hoerbe Andrighetti
Unisinos

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho
UFMG

Prof(a). Luana Lopes Amaral
UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Lopes Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 17/03/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cecília Cossi Bizon, Usuário Externo**, em 17/03/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 17/03/2021, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graziela Hoerbe Andrighetti, Usuário Externo**, em 18/03/2021, às 07:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 18/03/2021, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0626879** e o código CRC **277E20EC**.

Aos meus pais, Nilma e José Geraldo, e às
minhas sobrinhas, Isabela e Luísa.

Agradecimentos

à todos os professores que se dedicaram e se dedicam a compartilhar seus conhecimentos e suas vivências;

ao CEFET-MG por ter me possibilitado dois anos de afastamento para que eu pudesse desenvolver e concluir a tese com serenidade, podendo me dedicar exclusivamente a ela;

à UFMG pela acolhida e a possibilidade de muitas reflexões;

ao colega Ângelo Coutinho por ter me permitido entrar em sala de aula, lecionar um módulo da disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048) e desenvolver a minha geração de registros;

à Luciana Fiuza, coordenadora de Gestão de Operações e Informação na Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, por me receber para uma agradável conversa a respeito da DRI e seus importantes programas, incluindo os de mobilidade;

aos cinco estudantes/participantes da pesquisa, que se dispuseram a contribuir por meio das tarefas propostas em sala de aula e do envio de informações por e-mail e whatsapp;

a muitos amigos, colegas e professores com quem tive a oportunidade de conviver em minha trajetória de formação como professor e pesquisador. Em especial, aos que estiveram comigo em algum momento destes quatro anos. Agradeço de coração à Norma Fonseca, pela troca de ideias referentes à tese e pelas sugestões dadas quanto ao uso da ferramenta que embasou grande parte desse trabalho. Agradeço às amigas Natália Leite e Caroline Martins, com quem pude compartilhar angústias, ansiedades, dúvidas e aprendizado. Muitas trocas foram feitas e as ideias foram surgindo em meio a essas discussões. Agradeço também à Izabel Diniz, por nossas conversas no corredor do CEFET-MG a respeito de nossas pesquisas;

aos integrantes da banca de defesa – Ana Cecília Cossi Bizon, Gilcinei Teodoro Carvalho, Graziela Hoerbe Andrighetti e Luana Lopes Amaral – pela leitura minuciosa do trabalho e apontamentos precisos de questões fundamentais da pesquisa;

ao Thiago pelo zelo, pelo amor e pela presença, mesmo naqueles dias em que eu me fiz ou precisei me fazer ausente;

e, em particular, ao meu orientador, Leandro Rodrigues Alves Diniz, pelo conhecimento compartilhado e pela oportunidade que me foi dada em poder desenvolver um trabalho na área de PLA.

Doutorar-se é um trabalho silencioso, na maioria das vezes solitário, e isso se intensificou nessa reta final devido à pandemia de COVID-19. Houve momentos de tensão, de incertezas, de tristezas, e foi necessário me distanciar da família. Com esse distanciamento e isolamento, passei a dar vez e voz ao trabalho da escrita. Agradeço aos meus pais, Nilma e José Geraldo (Ladim), por terem compreendido o meu distanciamento, tendo em vista todas as circunstâncias. Também agradeço o incentivo que sempre me foi dado a estudar e a buscar pelos meus objetivos.

A vocês, o meu obrigado!

(...) toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não são simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros: encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (Bakhtin/Volochinov, 1929/2010, p. 111).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada se fundamenta, teórica e metodologicamente, na vertente sociocultural dos Novos Estudos do Letramento, se preocupando com o letramento acadêmico em Português como Língua Adicional (PLA) e se atentando à diversidade do público participante do estudo. Inserindo-se na área da Linguística Aplicada, tendo como objeto de investigação a linguagem como prática social em um contexto no qual surgem questões relevantes sobre o uso da linguagem, esta pesquisa visou investigar práticas de letramento de estudantes internacionais vinculados a programas de mobilidade acadêmica e matriculados em uma disciplina voltada para o ensino da escrita acadêmica em PLA. Para isso, analiso um corpus formado por (i) questionário aplicado aos alunos na fase inicial da disciplina; (ii) Unidade Didática trabalhada durante o módulo de produção escrita; (iii) diários de bordo dos estudantes com anotações escritas e comentários em áudio; (iv) gravação das aulas em áudio; (v) uso do software *Translog II* utilizado para geração de registros e protocolos escritos a partir da produção textual; (vi) produção final do gênero *resumo acadêmico*. O corpus foi gerado ao longo da oferta do módulo de produção escrita, parte da disciplina Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048). Durante as aulas, contei com a participação de cinco estudantes, provenientes de cinco diferentes países, matriculados na disciplina. A análise, valendo-se de reflexões a respeito de estudos que versam sobre internacionalização do português e políticas linguísticas (OLIVEIRA, 2013; DINIZ, 2009, 2012; BARBALHO, 2007), internacionalização do ensino superior (BIZON, 2013; MARTINEZ, 2017; KNIGHT & DE WIT, 1995), letramento acadêmico (STREET, 1984, 2010; LEA & STREET, 1998, 2014; FIAD, 2013, 2015; LILLIS, 2001) e gêneros acadêmico-científicos (ROJO 2005; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010 [1929]; MATENCIO, 2013; CANAGARAJAH, 2002), mostrou que há uma intenção ao se propor um material que tenha uma perspectiva voltada para a produção de gêneros discursivos. No entanto, trabalhar com gêneros acadêmicos a partir de uma perspectiva discursiva mostra-se uma tarefa árdua, inclusive porque certos gêneros acadêmicos sofrem fortes coerções em termos de padronização/estruturação. Quanto ao meu fazer pedagógico, este tendia para um trabalho focado na forma composicional, ou seja, na estrutura. Com isso, creio ter, ao longo das aulas, ressaltado uma visão que privilegie os modelos de *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica* (LEA & STREET, 1998). Nota-se, a partir do meu dizer, que há momentos de envolvimento com questões mais amplas quanto à constituição do gênero, mas também há momentos em que se ignoram certas oportunidades. Observar as práticas de letramento dos alunos contribui para pensarmos e planejarmos cursos de PLA que focalizam letramentos acadêmicos, mas a oferta de uma disciplina não será o suficiente para desenvolver um trabalho nesse âmbito. Uma proposição que faço é quanto à necessidade, no contexto da Educação Superior, de ações para os alunos internacionais inseridos no contexto acadêmico brasileiro que busquem fomentar a cooperação internacional, o compartilhamento de experiências e vivências culturais, a integração e aprendizagem na coletividade com as diferenças. Trata-se, nesse sentido, de estruturar políticas que rompam com a visão de internacionalização focalizada apenas no benefício individual, passando a pensar uma internacionalização plurilíngue que considere as tradições culturais e linguísticas em que se inscrevem as práticas de letramento dos estudantes internacionais.

Palavras-chave: Internacionalização. Português como Língua Adicional (PLA). Letramento Acadêmico. Práticas de Letramento. Estudantes Internacionais.

ABSTRACT

This research is based, theoretically and methodologically, on the sociocultural aspect of the New Literacy Studies, being concerned with academic literacy in Portuguese as an Additional Language (PLA) and paying attention to the diversity of the public participating in the study. Inserted in the area of Applied Linguistics, having as research object language as a social practice in a context in which relevant questions about the use of language arise, this research aimed to investigate literacy practices of international students linked to academic mobility programs and enrolled in a discipline focused on teaching academic writing in PLA. For this, I analyze a corpus formed by (i) a questionnaire applied to students in the initial phase of the discipline; (ii) Didactic Unit worked during the written production module; (iii) student logbooks with written notes and audio comments; (iv) recording of audio classes; (v) use of the *Translog II* software used to generate written records and protocols from textual production; (vi) final production of the proposed genre. The corpus was generated throughout the offer of the written production module, part of the discipline Portuguese Additional Language - Academic Writing (UNI 048). During the classes, I counted on the participation of five students, from five different countries, enrolled in the discipline. The analysis, using reflections about studies that deal with the internationalization of Portuguese and linguistic policies (OLIVEIRA, 2013; DINIZ, 2009, 2012; BARBALHO, 2007), internationalization of higher education (BIZON, 2013; MARTINEZ, 2017; KNIGHT & DE WIT, 1995), academic literacy (STREET, 1984, 2010; LEA & STREET, 1998, 2014; FIAD, 2013, 2015; LILLIS, 2001) and academic-scientific genres (ROJO 2005; BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2010 [1929]; MATENCIO, 2013; CANAGARAJAH, 2002), showed that there is an intention when proposing a material that has a perspective focused on the production of discursive genres. However, working with academic genres from a discursive perspective proves to be an arduous task, also because certain academic genres suffer strong coercions in terms of standardization / structuring. As for my pedagogical work, it tended towards a work focused on the compositional form, that is, on the structure. With that, I believe that, throughout the classes, I emphasized a vision that privileges the models of *study skills* and *academic socialization* (LEA & STREET, 1998). It can be noted, from my point of view, that there are moments of involvement with broader issues regarding the constitution of the genre, but there are also moments when certain opportunities are ignored. Observing students' literacy practices contributes to thinking and planning PLA courses that focus on academic literacies, but the provision of a discipline will not be enough to develop a work in this area. A proposition I make is regarding the need, in the context of Higher Education, of actions for international students inserted in the Brazilian academic context that seek to foster international cooperation, the sharing of cultural experiences, the integration and learning in the community with the differences. In this sense, it is a matter of structuring policies that break with the vision of internationalization focused only on the individual benefit, starting to think of a multilingual internationalization that considers the cultural and linguistic traditions in which the literacy practices of international students are inscribed.

Keywords: Internationalization. Portuguese as an Additional Language (PLA). Academic Literacy. Literacy Practices. International students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Letramento como Prática Social	53
Figura 2 – Preparo de um pudim	56
Figura 3 – Dimensões dos Gêneros do Discurso	73
Figura 4 – Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso	75 e 172
Figura 5 – Organograma DRI 2018	92
Figura 6 – Seção de Familiarização - E-mail enviado aos alunos	120
Figura 7 – Questionário Inicial aplicado em 15 mar. 2019	134
Figura 8 – Recorte do questionário inicial aplicado em 15 mar. 2019 (1)	192
Figura 9 – Recorte do questionário inicial aplicado em 15 mar. 2019 (2)	194
Figura 10 – Relato guiado aplicado em 28 jun. 2019 (1)	197
Figura 11 – Relato guiado aplicado em 28 jun. 2019 (2)	198
Figura 12 – Relato guiado aplicado em 28 jun. 2019 (3)	198
Figura 13 – Relato guiado aplicado em 28 jun. 2019 (4)	200
Quadro 1 – Desafios no ensino de uma escrita crítica	84
Quadro 2 – Ementas (2013-2019) das disciplinas regulares de PLA voltadas para a comunidade internacional	104
Quadro 3 – Ementas novas (2019) das disciplinas regulares de PLA voltadas para a comunidade internacional	105
Quadro 4 – Dados coletados a partir do questionário inicial	125
Quadro 5 – Informações cedidas pelos participantes em conversa pessoal e organizadas pelo pesquisador	125
Quadro 6 – Curso em que os alunos se encontram matriculados, na UFMG	135
Quadro 7 – Gêneros acadêmicos escritos produzidos pelos alunos em seus cursos	135
Quadro 8 – Familiaridade com os gêneros em português e outras línguas	136
Quadro 9 – Facilidades e dificuldades na escrita, em português, dos principais gêneros acadêmicos requeridos nos cursos de graduação/pós-graduação	137
Quadro 10 – Aspectos que um curso de PLA voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, no que diz respeito ao ensino de gêneros acadêmicos	138

Quadro 11 – Panorama das atividades realizadas nas aulas do módulo de produção escrita no período de 10/5 a 28/6 de 2019	140
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Minas Mundi 2014-2018	93
Tabela 2 – Participantes dos programas do GCUB 2014-2017	94
Tabela 3 – Participantes do programa Erasmus 2014-2017	94
Tabela 4 – Total de alunos estrangeiros na UFMG 2014-2017	95
Tabela 5 – Mobilidades – Exterior/UFMG 2014-2017	95
Tabela 6 – Tabela de disciplinas	97
Tabela 7 – Parcerias UFMG 2014-2017	99
Tabela 8 – Visitas organizadas entre 2015-2017	100
Tabela 9 – Português Língua Adicional UFMG 2012-2017	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
PEC	Programa Estudante Convênio
Pré-PEC	Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EM	Erasmus Mundus
UE	União Europeia
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
FALE	Faculdade de Letras
CENEX	Centro da Extensão
LA	Linguística Aplicada
UD	Unidade Didática
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
CAD2	Centro de Atividades Didáticas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IsF	Idiomas sem Fronteiras
CsF	Ciências sem Fronteiras
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation</i>
MEC	Ministério da Educação
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
PLP	Países de Língua Portuguesa
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
FUMP	Fundação Mendes Pimentel

BRAMEX	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México
--------	---

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Objetivos e perguntas de pesquisa	29
Estrutura da tese	30
Capítulo 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	32
1.1 Internacionalização: políticas, práticas e discursos	32
1.1.1 Políticas e práticas de internacionalização	32
1.1.2 A dimensão internacional da Educação Superior e o lugar do PLA	37
1.2 Estudos do Letramento Acadêmico	50
1.2.1 Letramentos Acadêmicos	50
1.2.2 Práticas de letramento e eventos de letramento	52
1.2.3 Elementos revelados nas práticas de letramento	58
1.2.4 Modelos de letramento	61
1.2.5 Recorte de pesquisa – Fischer (2011)	67
1.3 Gêneros e a escrita acadêmica crítica de alunos plurilingues	71
1.3.1 Gêneros	71
1.3.2 Escrita crítica de estudantes plurilingues e suas implicações	79
Capítulo 2 - CENÁRIO DE PESQUISA	91
2.1 A Universidade e suas relações internacionais	91
2.2 Mobilidades em rede	93
2.2.1 Programas BRACOL, BRAMEX e PAEC	93
2.2.2 Programa Erasmus Mundus	94
2.3 Mobilidades internacional	95
2.4 Parcerias internacionais e convênios	99
2.5 A área de PLA na UFMG	100

2.6 Procedimentos para geração de registros	108
2.6.1 Questionário Inicial aplicado aos alunos	111
2.6.2 Unidade Didática desenvolvida para o módulo de produção escrita	111
2.6.3 Diário de Bordo Escrito e comentários em áudio	114
2.6.4 Gravação das aulas em áudio	116
2.6.5 O uso do <i>Translog-II</i> e o planejamento da disciplina	116
2.6.5.1 Atividades de familiarização com a ferramenta <i>Translog-II</i>	119
2.6.5.2 Produção final do gênero <i>resumo acadêmico</i>	121
2.7 Apresentação da disciplina e alunos	123
Capítulo 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS	127
3.1 A Unidade Didática	127
3.2 A importância de se trazer para a sala de aula de PLA o que os alunos fazem na universidade.....	133
3.2.1 Propostas de produção textual ofertadas nas aulas e as discussões sobre as condições de produção.....	142
3.3 Tarefas pedagógicas propostas no módulo de produção escrita e a percepção de alunos e professor quanto às práticas acadêmicas permeadas pelo texto	160
3.4 Especificidades sobre o que é escrever na língua adicional	191
3.4.1 Práticas de letramento nas quais os alunos participam / participaram	202
3.5 Eventos de letramento e práticas de letramento: o percurso dos alunos à produção do gênero <i>resumo acadêmico</i> e possíveis reflexões.....	222
3.5.1 Os Eventos de Letramento	223
3.5.2 As Práticas de Letramento	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
REFERÊNCIAS	261
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	270
Apêndice 2 - Ata de aprovação expedida pelo CEP	273

Apêndice 3 - Questionário Inicial.....	276
Apêndice 4 - Relato Retrospectivo Livre.....	279
Apêndice 5 - Relato Retrospectivo Guiado	280
Apêndice 6 - Familiarização com a ferramenta <i>Translog-II</i>	282
Apêndice 7 - Instruções referentes à última aula (1).....	289
Apêndice 8 - Instruções referentes à última aula (2)	294
Apêndice 9 - Instruções referentes à última aula (3)	298
Apêndice 10 - A Unidade Didática.....	299
Apêndice 11 – Programa da Disciplina.....	329
Apêndice 12 – Produção dos alunos – Resumo de artigo	332

INTRODUÇÃO

Proponho-me a iniciar este trabalho contando um pouco sobre o contexto em que me encontro e as implicações que me levam a debruçar-me nesse fazer acadêmico. Sou professor de língua inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e, por me interessar pelo ensino de línguas adicionais, acabei por me envolver em projetos desenvolvidos por grupos de pesquisa¹ que buscam contribuir para o ensino de Português como Língua Adicional² (PLA). O CEFET-MG recebe estudantes internacionais que vêm para o Brasil almejando uma educação de qualidade (ensino médio-técnico, graduação e/ou pós-graduação) e que, muitas vezes, não se veem efetivamente inseridos na vida acadêmica, seja por causa da escrita, seja por causa da sua inclusão no espaço social local.

Essas questões permeiam muitas outras instituições e/ou universidades públicas brasileiras, inclusive a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – universidade escolhida para desenvolver a pesquisa que será aqui apresentada. Escolho a UFMG pelo fato de ser esta uma instituição que já possui uma sólida articulação no que se refere aos programas vinculados à internacionalização acadêmica. Essa instituição, por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), integra importantes consórcios de cooperação acadêmico-científica com países da Ásia, África, América Latina, América do Norte, Austrália e Europa, com o objetivo de desenvolver a colaboração recíproca nas áreas de novas tecnologias, ensino, pesquisa e extensão.

Vários convênios são firmados entre a universidade e instituições de ensino superior (IES) estrangeiras, estabelecendo parcerias internacionais por meio de acordos de cooperação, convênios de pesquisa e convênios de intercâmbio. Alguns desses acordos possibilitam a estudantes de graduação e pós-graduação participarem de programas de mobilidade acadêmica. No caso de alguns programas específicos, exige-se a aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação.

¹ **INFORTEC** - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia (CEFET-MG) | **NEPPLA** - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional (UFMG) | **IndisciPLAr** - Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar (Unicamp/UFMG).

² Opto por utilizar o termo *língua adicional*, em contraposição a *língua estrangeira*, pelo fato de o termo visibilizar as outras línguas que os alunos possuem em seu repertório, enfatizando o acréscimo da língua a ser aprendida pelo aluno como um recurso para participação e intervenção no mundo. O termo *adicional* deixa explícito que a língua aprendida pelo aluno não é estrangeira, estranha, do outro, e sim um recurso para sua participação social (BULLA, 2014).

Em meio a uma política de mobilidade, que leva ao diálogo das IES brasileiras com instituições de diferentes países, surgem importantes programas de cooperação internacional, como é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Esses programas, que possibilitam a estudantes internacionais cursarem seus estudos no Brasil, oferecem oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais³. O PEC-G, criado oficialmente em 1965, seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação em instituições públicas – federais e estaduais – e particulares no país. O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação e, em contrapartida, deve atender a critérios, como: provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou⁴. Por sua vez, o PEC-PG, criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para estudantes que buscam formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em IES brasileiras. São oferecidas aos contemplados vagas em IES brasileiras recomendadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem custos de matrícula, além de bolsa mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros e passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro.

Além desses programas, outros vão surgindo levando a acordos bilaterais entre universidades. Um importante programa de mobilidade internacional é o Minas Mundi⁵, uma iniciativa própria da UFMG, cujo edital, lançado anualmente no primeiro semestre, oferece vagas de intercâmbio para mais de cem universidades, localizadas em mais de vinte países. O programa reúne, em uma única chamada, as vagas negociadas em acordos bilaterais de mobilidade para a graduação. O programa visa a promover o intercâmbio científico e cultural entre a IES e as instituições estrangeiras parceiras, proporcionando aos alunos de graduação uma experiência acadêmica internacional, que integrará seu Currículo e Histórico Escolar. Segundo dados da DRI da UFMG, o

³ Dados extraídos do site <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 22 set. 2020.

⁴ Dados extraídos do site <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 22 set. 2020.

⁵ Mais informações sobre o programa Minas Mundi pelo site <<https://www.ufmg.br/dri/programas/aluno-da-ufmg/editais-antiores/minas-mundi/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

número de instituições parceiras abrangidas, assim como o quantitativo de estudantes que sai anualmente para intercâmbio por meio do programa, faz do Minas Mundi uma referência nacional de prática de internacionalização.

Outro programa é o Erasmus Mundus (EM)⁶, um programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE), cujas atividades objetivam promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e, ao mesmo tempo, reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. As bolsas de estudos integrais concedidas para os cursos de mestrado e doutorado pertencentes ao EM são amplamente conhecidas, no entanto, o programa também oferece oportunidades para professores e instituições de educação superior.

Assim como os programas anteriormente descritos, a *Fulbright*⁷ oferece oportunidades àqueles que buscam uma experiência acadêmica em outro país que não o seu de origem. Um de seus editais possibilita que cidadãos estadunidenses atuem como *English Teaching Assistants (ETA)*⁸ em universidades brasileiras. Os ETAs, sob a supervisão de professores brasileiros, desenvolvem um trabalho em conjunto se responsabilizando por conduzir aulas, desenvolver materiais e *workshops*, além de atuarem em projetos relacionados ao ensino de inglês como língua adicional.

De acordo com o exposto, parcerias específicas e conjuntas entre IES brasileiras e instituições de diferentes países vão surgindo e acordos de reciprocidade vão sendo firmados no intuito de assegurar a estudantes e professores relações acadêmico-científicas internacionais. A título de exemplificação, trago uma experiência vivida no primeiro semestre do ano de 2016. A importância de compartilhar essa experiência, na apresentação desta pesquisa, está relacionada ao fato de ter sido a partir dela que comecei a me implicar na produção escrita acadêmica de estudantes internacionais. No primeiro semestre de 2016, por meio de atividades desenvolvidas durante a oferta da disciplina intitulada “Escrita Acadêmica”⁹, no CEFET-MG, busquei observar a

⁶ Mais informações sobre o programa Erasmus Mundus pelo site <<https://www.ufmg.br/dri/redes-de-cooperacao-internacional-e-parcerias-adicionais/#link8>>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁷ Mais informações sobre a *Fulbright* pelo site <<https://fulbright.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁸ Mais informações sobre o programa *English Teaching Assistants* pelo site <<https://fulbright.org.br/edital/english-teaching-assistantship-eta/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁹ As atividades desenvolvidas no 1º semestre de 2016 contaram com a participação de seis estudantes internacionais, dentre os quais quatro dominicanos (mestrando em Engenharia Civil), um holandês (pós-doutorando em Engenharia Civil) e um beninense (mestrando em Estudos de Linguagens). Para o desenvolvimento das atividades, uma disciplina foi ofertada como prática extensionista e ministrada dentro de uma carga horária de 30h/a. Esta surgiu de uma necessidade de se abordarem aspectos relacionados à escrita acadêmica, desenvolvendo um trabalho com os alunos da pós-graduação que envolvesse leitura e escrita de diferentes gêneros acadêmicos.

produção escrita acadêmica, em língua portuguesa, de alguns estudantes internacionais vinculados ao programa PEC-PG, e me deparei com diversas dúvidas apontadas pelos discentes quanto à estrutura, às etapas de desenvolvimento e aos elementos constituintes de determinados gêneros acadêmicos. Tendo em vista a crescente internacionalização das instituições de ensino brasileiras, surgiu uma demanda no que se refere à inserção desses alunos no contexto de pesquisa e produção acadêmico/brasileira.

A partir desse momento, comecei a refletir sobre a necessidade de pesquisas que abordem a produção escrita em língua portuguesa de alunos internacionais. Iniciei, então, a minha pesquisa de doutoramento e, no primeiro semestre de 2019, atuei junto a um colega da pós-graduação na disciplina Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048), oferecida pelo Setor de Proficiência Linguística da DRI e a Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. As disciplinas regulares de PLA oferecidas (Português Língua Adicional - Básico (UNI 045); Português Língua Adicional - Intermediário (UNI 046); Português Língua Adicional - Produção Oral e Escrita a partir de tarefas comunicativas (UNI 047); Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048))¹⁰ são voltadas exclusivamente para não-brasileiros, ou, eventualmente, para brasileiros que não têm o português como língua materna. Podem nelas se inscrever alunos (de graduação ou pós-graduação), professores ou pesquisadores da universidade. Assim como qualquer disciplina regular da universidade, essas são oferecidas gratuitamente e entram para o histórico escolar do discente, sendo cada uma voltada para estudantes com um determinado nível de proficiência em português¹¹.

Para a investigação que será aqui apresentada, contaremos com a participação de um grupo de estudantes vinculados a diferentes programas de cooperação internacional, como o Minas Mundi e o Erasmus Mundus, e à *Fullbright*. A maioria dos participantes possuía, à época da geração dos registros, vínculo com a IES brasileira, cursando graduação ou pós-graduação em caráter parcial ou integral. Apenas um dos participantes não possuía vínculo estudantil, mas atuava na instituição como ETA.

A partir dessa breve apresentação de algumas das minhas inquietações e experiências, cabe destacar que o trabalho aqui desenvolvido se insere na área da

¹⁰ Houve uma reestruturação no quadro das disciplinas a partir de 2019. As disciplinas “Português Língua Adicional - Produção Oral e Escrita a partir de tarefas comunicativas” e “Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica” passaram a se chamar, respectivamente, “Português Língua Adicional – Intermediário Superior” (UNI 137) e “Português Língua Adicional – Avançado” (UNI 138). Cf. Diniz e Dell’Isola, 2020.

¹¹ Dados extraídos do site <<https://www.ufmg.br/dri/tag/pla/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

Linguística Aplicada (LA) pelo fato de ter como objeto de investigação a linguagem como prática social em um contexto no qual surgem questões relevantes sobre o uso da linguagem. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 1), o surgimento da LA se deu como uma disciplina voltada para o ensino de línguas adicionais e hoje se configura como uma área “responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência”. Durante muito tempo, a LA foi vista simplesmente como “uma tentativa de aplicação da linguística (teórica) à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTI, 1986, p. 5). Essa visão acabava por equacionar a Linguística Aplicada com a aplicação de teorias linguísticas e com a elaboração e utilização de técnicas de ensino de línguas estrangeira e materna. Apesar de ser uma tendência ainda forte na área, muitas outras questões surgem dos contextos escolares, o que amplia a necessidade de pesquisas sobre linguagem que deem relevância aos problemas reais do mundo, promovendo abordagens transdisciplinares relacionadas à linguagem em vários campos compreendidos pela LA.

A pesquisa aqui apresentada se fundamenta, teórica e metodologicamente, na vertente sociocultural dos Novos Estudos do Letramento, se preocupando com o letramento acadêmico em PLA e se atentando à diversidade do público participante do estudo. Esta tese se inscreve em um espaço de investigação relativamente novo – o do PLA –, que vem crescendo devido à internacionalização do português e do ensino superior. Nesse cenário, fortalece-se a necessidade de se atentar para as produções escritas em português dos estudantes internacionais, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática acadêmica, além da sua inclusão no espaço social local. Sem negar, evidentemente, o papel crucial que a língua inglesa ocupa nas universidades brasileiras, afastamo-nos aqui de uma política linguística baseada unicamente nesse idioma, defendendo, ao contrário, um modelo de internacionalização sustentado por uma política plurilíngue, conforme discutiremos no Capítulo 1.

Tendo em vista os projetos que fazem parte do cenário das universidades brasileiras, com políticas de internacionalização, de línguas, de mobilidade e de consolidação dos programas de cooperação, como é o caso do PEC-G e do PEC-PG, percebe-se uma crescente formalização dessas políticas por parte das universidades brasileiras quanto a estudantes internacionais que chegam às IES por meio de programas e convênios internacionais. Como lembra Carneiro (2019, p. 35), “nessa configuração

do ensino superior brasileiro, são mesclados estudantes advindos de realidades socioculturais e linguísticas diversas”.

O programa PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes internacionais por meio de ofertas de vagas gratuitas em cursos de graduação em IES brasileiras. Como já mencionado anteriormente, para pleitearem uma vaga nas IES, os candidatos ao PEC-G devem atender a alguns critérios, entre eles: provar que são capazes de custear suas despesas no Brasil; ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente; comprovar proficiência em língua portuguesa por meio do exame Celpe-Bras. No entanto, estudantes oriundos de países onde não se aplica o exame, chegam ao Brasil sem a certificação e, já selecionados para o programa PEC-G, são submetidos a cursos voltados para o ensino de PLA. Esses cursos, chamados de pré-PEC-G, têm entre seus principais objetivos preparar os estudantes para o exame Celpe-Bras. Vale ressaltar que alunos vindos de países onde se aplica o Celpe-Bras não podem fazer o curso pré-PEC-G.

O que se percebe é que os estudantes internacionais vinculados ao PEC-G, após entrarem em alguma IES brasileira, frequentemente têm algum tipo de dificuldade quanto ao uso da língua portuguesa no contexto acadêmico, principalmente quanto à leitura e escrita. De acordo com Carneiro (2019), esses estudantes são encaminhados para seus cursos de graduação ou pós-graduação, mas poucas universidades oferecem programas posteriores de acompanhamento em língua portuguesa. Como apontam Ferraz e Pinheiro (2014, p. 134), “os alunos do programa PEC-G que ingressam nos cursos de graduação não têm garantida uma continuidade na sua formação em língua portuguesa após o exame Celpe-Bras, isto é, um curso para o aprimoramento na língua e o estudo de gêneros acadêmicos”. É importante salientar que essa assertiva não é válida para qualquer contexto. Na UFMG, por exemplo, os estudantes podem fazer disciplinas regulares de PLA, inclusive a que era antes chamada de Escrita Acadêmica, focalizada na presente pesquisa.

Vale mencionar que ter condições de ser aprovado no exame Celpe-Bras não necessariamente implica apresentar um conjunto de conhecimentos linguísticos suficiente para o trabalho com gêneros de leitura e escrita acadêmica/científica exigidos nos cursos universitários. O aluno, para obter sua vaga em uma IES brasileira, precisa alcançar, pelo menos, nível Intermediário de proficiência certificado pelo Exame Celpe-Bras. De acordo com o Documento-Base do Celpe-Bras, de 2020,

[o] examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala. (BRASIL, 2020, p. 68)¹²

Percebe-se que as últimas décadas têm sido marcadas pela expansão do processo de internacionalização em relação à educação superior, no Brasil (BIZON, 2013) e no restante do mundo (BROOKS & WATERS, 2011). De acordo com a Associação Internacional de Universidades (UNESCO/BRASIL, 2003), a internacionalização é um processo de transformação na educação superior para se adequar aos desafios de um contexto global cada vez mais complexo. Nesse sentido, Wingate e Tribble (2012) reiteram que a multiculturalidade, que tende a se fortalecer nas universidades, demanda a inclusão de disciplinas direcionadas aos estudantes internacionais que desejam ou necessitam produzir textos acadêmicos em língua adicional.

Trabalhos como os de Street (2009), Swales (1990, 2004) e Motta-Roth e Hendges (2010) reúnem estudos que investigam os processos de produção textual acadêmica, enfatizando questões relacionadas aos elementos constituintes de gêneros acadêmicos. A presente proposta de trabalho se distingue dos estudos previamente mencionados, pois abordará a produção acadêmica escrita em PLA, e não em língua materna. Ao considerar aspectos da produção acadêmica na linguística aplicada com foco no Ensino-Aprendizagem de Línguas, mais precisamente na subárea do PLA,

¹² Disponível em

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

questiono, assim como Windle (2017) e Carneiro (2019), “o modo como essa escrita pode vir marcada por um posicionamento a respeito de processos globais que produz a ilusão de um centro dêitico universal que ignora as especificidades do contexto onde são produzidas” (CARNEIRO, 2019, p. 54). Nesse caso, uma pesquisa sob o viés dos letramentos acadêmicos deve levar em conta os múltiplos lugares de origem de produção de conhecimento, atentando-se aos lugares dos quais provêm os estudantes internacionais de grupos majoritários ou minoritários/minoritarizados, em situações transnacionais, assim como atribuir uma escuta atenta ao posicionamento desses estudantes, buscando entender seus modos de compreender o mundo e de compreender e desenvolver a escrita. De acordo com Carneiro (2019, p. 54), devemos buscar entender “seus modos de compreender o mundo e o perfil de conhecimento que eles querem construir em seus discursos não só localmente, mas também transnacionalmente, fortalecendo suas vozes”.

As pesquisas mencionadas previamente oferecem contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, porém a dificuldade em se encontrarem referências teórico-metodológicas no contexto de PLA aponta para uma lacuna a ser preenchida na área de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de línguas adicionais. Dessa forma, o presente trabalho é inovador na medida em que busca trazer para a área de PLA uma discussão sobre as práticas de letramento acadêmico de estudantes internacionais diante dos eventos nos quais participam nas IES brasileiras.

Em minha perspectiva, é fundamental, no contexto de uma educação superior e multicultural, dar condições para que os estudantes internacionais aprendam gêneros acadêmicos em português, como gesto político de fortalecimento desse idioma como língua de ciência. Estudos que contemplem as produções escritas desses alunos podem oferecer subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática acadêmica, além da sua inserção no espaço social local. Este trabalho parte de reflexões a respeito de pesquisas que versam sobre internacionalização do português e políticas linguísticas (OLIVEIRA, 2013; DINIZ, 2009, 2012; BARBALHO, 2007), internacionalização do ensino superior (BIZON, 2013; MARTINEZ, 2017; KNIGHT & DE WIT, 1995), letramento acadêmico (STREET, 1984, 2010; LEA & STREET, 1998, 2014; FIAD, 2013, 2015; LILLIS, 2001) e gêneros acadêmico-científicos (ROJO 2005; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010[1929]; MATENCIO, 2013; CANAGARAJAH, 2002), as quais possibilitarão avançar em pesquisas sobre o letramento acadêmico em PLA, ainda escassas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo geral investigar práticas de letramento de estudantes internacionais vinculados a programas de mobilidade acadêmica e matriculados em uma disciplina voltada para o ensino da escrita acadêmica em PLA. Especificamente, a pesquisa busca:

1. Propor uma Unidade Didática (UD) que traga subsídios para que os estudantes conheçam, compreendam e escrevam textos voltados à área acadêmica – *artigos científicos* (leitura), *resumos acadêmicos* (produção escrita).
2. Investigar como os estudantes/participantes da pesquisa compreendem os gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*, trabalhados na UD, considerando as práticas de letramento de que participam, as atividades propostas no material didático e a prática pedagógica do professor.
3. Refletir se as aulas do módulo de produção escrita oportunizam aos estudantes um olhar crítico para o uso da língua como prática social em um contexto acadêmico, assim como examinar as práticas pedagógicas do professor no decorrer das aulas.
4. Analisar aspectos das práticas de letramento acadêmico dos estudantes relativos a possíveis especificidades sobre o que seria para eles escrever em uma língua adicional.

Assim, ao desenvolver este trabalho, pretendo ampliar o escopo das pesquisas relacionadas à produção escrita acadêmica em PLA, assim como eliciar discussões a respeito da língua portuguesa inserida às políticas de internacionalização.

A partir das considerações acima desenvolvidas, lanço as seguintes perguntas norteadoras desta pesquisa:

1. Como pensar uma UD para uma disciplina voltada para o ensino da Escrita Acadêmica que contribua para o letramento acadêmico dos estudantes,

especificamente, no que diz respeito à leitura de artigos científicos e à escrita de resumos?

2. Algum dos modelos de letramento propostos por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014) pode ser observado nas práticas dos alunos participantes da pesquisa? Em caso positivo, qual?
3. Como se dá a inserção dos alunos nos eventos de letramento propostos na UD e encaminhados pelo professor? Em que medida os eventos nos quais os alunos participam oportunizam um olhar crítico para o uso da língua?
4. Quais experiências os alunos têm tido com a escrita acadêmica em língua adicional? Quais especificidades são observadas na escrita desses alunos?

Estrutura da tese

Esta tese de doutorado encontra-se organizada em três capítulos, além da presente Apresentação e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, estabeleço uma discussão teórica focalizando os seguintes pontos: i) políticas e práticas de internacionalização, a dimensão internacional da Educação Superior e o lugar do PLA nessa política; ii) estudos do letramento acadêmico; iii) gêneros e a escrita acadêmica crítica de alunos plurilíngues.

No Capítulo 2, apresento o cenário de pesquisa, discorrendo sobre a universidade e suas relações internacionais, alguns de seus programas de mobilidade e de suas parcerias internacionais. Além disso, traço o percurso da área de PLA na UFMG, com base em um mapeamento desenvolvido por Diniz e Dell’Isola (2020). Por fim, apresento os procedimentos para a geração dos registros, assim como a apresentação da disciplina em que a pesquisa ocorreu e os alunos participantes.

No Capítulo 3, descrevo e analiso os registros gerados. Organizo o capítulo em cinco seções, a saber: i) A Unidade Didática; ii) A importância de se trazer para a sala de aula de PLA o que os alunos fazem na universidade; iii) Tarefas pedagógicas propostas no módulo de produção escrita e a percepção de alunos e professor quanto às práticas acadêmicas permeadas pelo texto; iv) Especificidades sobre o que é escrever na

língua adicional; v) Eventos de letramento e práticas de letramento: o percurso dos alunos à produção do gênero *resumo acadêmico* e possíveis reflexões.

Ao final da tese, tendo em vista minhas escolhas teórico-metodológicas, retomo meus objetivos e minhas perguntas de pesquisa, exponho as contribuições desta pesquisa e faço minhas últimas considerações em relação à discussão estabelecida.

Capítulo 1

REFERENCIAL TEÓRICO

A internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização.

Knight (2004).

Divido este capítulo em três seções de modo a apresentar os conceitos e estudos relacionados à internacionalização, ao letramento acadêmico, aos gêneros e à escrita acadêmica de alunos plurilíngues. Na seção 1, discorro sobre políticas e práticas de internacionalização implementadas nas/para as universidades, a dimensão internacional da educação superior e o lugar ocupado pelo inglês e pelo português nessa política. Na seção 2, discorro sobre letramentos acadêmicos, práticas e eventos de letramento, dimensões escondidas e modelos de letramento. A visão de letramentos que direciona a seção ancora-se no que convencionou denominar Novos Estudos do Letramento e toda a discussão segue a visão de letramento como prática social. Ao final da seção, apresento um recorte da pesquisa de Fischer (2011) e teço algumas considerações. Na seção 3, discorro a respeito dos pressupostos teóricos dos gêneros do discurso, partindo do estudo desenvolvido por Rojo (2005), dialogando com o pressuposto teórico sobre gêneros do discurso proposto por Bakhtin. Fecho a seção com uma explanação sobre o que Canagarajah (2012) menciona a respeito de uma escrita crítica voltada para alunos multilíngues.

1.1 Internacionalização: políticas, práticas e discursos

Nesta seção desenvolvo uma discussão embasada em conceitos teóricos sobre políticas e práticas de internacionalização, discorrendo sobre a dimensão internacional da educação superior, a posição assumida pelo inglês e o lugar do PLA (e de outras línguas, inclusive brasileiras) nessa política.

1.1.1 Políticas e práticas de internacionalização

A internacionalização vem sendo notada como uma das tendências da educação superior quanto ao atendimento às demandas de um mundo globalizado, o qual exige

mudanças nas estruturas sociais de cada país. Segundo Barbalho (2007, p. 1), “considera-se que a internacionalização, ainda em construção no campo educacional, é um processo complexo por inserir-se em um amplo contexto das políticas públicas”. O tema *políticas públicas* é abordado por autores de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles Orlandi (2010), que ao tratar a complexidade do conhecimento necessário para se exercer as políticas públicas, menciona que estas exigem “três formas de conhecimento que se recobrem: o como se concebe, o como se viabiliza pela tecnologia e o como se administra a demanda” (ORLANDI, 2010, p. 13 e 14).

Discutir a internacionalização no contexto educacional nos leva a refletir sobre as políticas linguísticas institucionais que são propostas para essa internacionalização. Os convênios ou intercâmbios firmados entre as instituições de educação e os órgãos responsáveis trazem à tona uma *política de internacionalização* que, segundo Bizon (2013, p. 31), “pressupõe uma *política linguística*, que precisa ser definida considerando-se, não somente, mas inclusive, o que cada convênio ou intercâmbio estabelece”. Segundo a autora “é preciso ter clareza de que a política linguística traçada pela universidade em seu processo de internacionalização terá repercussão no tipo de desenvolvimento humano e científico-cultural que se quer empreender” (BIZON, 2013, p. 31). Para Abreu-e-Lima & Finardi (2019, p. 16), as políticas linguísticas “deveriam ser propostas levando em consideração os mecanismos, políticas e práticas que envolvem governos, associações (ex: Faubai¹³) e programas governamentais (ex: IsF), bem como especialistas e cidadãos comuns”.

Ao se pensar a internacionalização das universidades e o funcionamento de convênios e intercâmbios, torna-se imprescindível considerar formas de se implementarem ações como parte da política linguística. Segundo Bizon (2013, p 35), “política de língua inclui atos públicos e oficiais e documentos, mas igualmente importante, constitui e é constituída pelas práticas sociais nas quais cada um de nós se engaja no cotidiano”. Bizon (2013), em seu trabalho, compreende que os processos de internacionalização das universidades não podem ser pensados desvinculados dos processos de globalização, pois ambos estão intimamente relacionados. Ao pensar a globalização, as compreensões mais estritas estão no bojo dos argumentos de

¹³ A Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) foi criada em 1988 e reúne responsáveis por assuntos internacionais de instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Promove a integração e a capacitação dos gestores da área, por meio de seminários, workshops, reuniões regionais e nacionais e sua Conferência Anual. Atua também na divulgação das potencialidades e da diversidade das IES brasileiras, no país e no exterior, junto a IES, agências, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais. Dados extraídos de: <<http://faubai.org.br/pt-br/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

homogeneidade e heterogeneidade, imperialismo e Estados-nação, sendo necessário ir além, passando a “focalizar o fenômeno em termos de seus fluxos translocais e transculturais e do que esses fluxos podem produzir ou estão produzindo sócio-historicamente” (BIZON, 2013, p. 41).

Vale ressaltar que o processo de globalização não é algo novo, embora se dê hoje de maneira mais intensa em domínio e escala. Para Blommaert (2010 *apud* BIZON, 2013), no contexto dos processos recentes de globalização, é importante considerar que

a mobilidade das pessoas também envolve a mobilidade dos recursos linguísticos e sociolinguísticos, que padrões “sedentários” ou “territorializados” de uso de linguagem são complementados por formas “translocais” ou “desterritorializadas” de uso da linguagem, e que a combinação de ambos frequentemente é responsável por efeitos sociolinguísticos inesperados. (BLOMMAERT, *op. cit.*, p.4-5)

Dessa maneira, é preciso compreender a globalização não em termos de uma homogeneização cultural, mas como um “processo profundamente histórico, desigual e até mesmo localizado” (PENNYCOOK, 2007 *apud* BIZON, 2013, p. 41) do qual as diferentes sociedades vão se apropriando de maneiras distintas. Segundo Bizon (2013, p. 42), “havendo essa apropriação, o que poderia ser homogeneização pode passar a ser compreendido como parte de uma reorganização daquilo que é local”.

O processo de globalização, nos últimos anos, determinou relações econômicas mais flexíveis, devido à nova configuração assumida pelas economias mundiais. De acordo com Barbalho (2007, p. 12), “o mundo do trabalho obteve um novo delineamento pautado na atuação da maioria dos países capitalistas, provocando [...] transformações em todos os setores da sociedade, no socioeconômico, no político ou no cultural [...]”. Tais aspectos indicam inúmeras transformações no contexto social, político e econômico, as quais implicam novas exigências e demandas aos sistemas de ensino superior, tendo em vista o seu papel exercido na produção do conhecimento.

O processo de globalização, amplamente calcado no capital e nos interesses políticos, traça uma nova ordem mundial levando às mudanças na sociedade e, também, aos processos de internacionalização das universidades. Isso faz reconfigurar as políticas nacionais que regem o ensino superior trazendo para as universidades os estudantes internacionais conveniados. Segundo Slaughter e Leslie (2001 *apud* Bizon, 2013, p. 43), “essa mudança de posicionamento da universidade se define nas bases do

que pode ser entendido como um ‘capitalismo acadêmico’”, o que seria a (re)ação das universidades “frente à tendência neoliberal de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica (KRAWCZYK, 2008 *apud* BIZON, 2013, p. 43).

As universidades, frente a essas mudanças, tendem a operarem como grandes centros administrativos na busca de um crescimento e reconhecimento internacional. Segundo Bizon (2013, p. 47), “como a internacionalização das universidades está intrinsicamente relacionada às políticas estabelecidas para o seu funcionamento, inclusive às políticas de línguas, é preciso que elas estejam claramente formuladas, fazendo parte de um projeto articulado em todas as instâncias da instituição”.

De acordo com Abreu-e-Lima & Finardi (2019), é importante que as IES, no processo de desenho de sua política linguística, discutam com os diferentes segmentos e agentes de sua instituição ou contexto, o que se espera e o que precisa ser feito para se atingirem os parâmetros desejados por essa comunidade com essa política linguística.

Um ponto importante e que acredito ser relevante mencionar é que, segundo Abreu-e-Lima & Finardi (2019, p. 22),

se a instituição precisa e deseja se internacionalizar é fundamental que ela possa transmitir seus conteúdos de forma a permitir que o público internacional tenha condições de participar. É necessário garantir que o conhecimento compartilhado também seja acessível em língua materna, não excluindo a comunidade que ainda não é proficiente.

Nesse sentido, as autoras apontam que, caso uma IES brasileira queira se internacionalizar, é importante que ela se responsabilize por oferecer e fornecer condições que possibilitem a participação do público internacional. As autoras ainda mencionam que

[e]m uma visão crítica, a instituição deve indicar o que é primordial para sua comunicação com parceiros internacionais. Muito embora a língua inglesa seja considerada a língua franca da academia (JENKINS, 2013), o conhecimento de outros idiomas não pode ser negligenciado (FINARDI, 2017), pois há uma indissociabilidade entre língua e cultura que precisa ser levada em consideração. Para uma interlocução de sucesso é fundamental que se tenha conhecimento da cultura do outro, da forma de pensar e agir, dos parâmetros do que é considerado adequado e socialmente aceito. (ABREU-e-LIMA & FINARDI, 2019, p. 24).

Nesse dizer, tem-se a língua inglesa posicionada como a língua franca da academia, mas também há a menção a outras línguas/idiomas, ainda que não

explicitamente. As autoras mencionam que “para uma interlocução de sucesso é fundamental que se tenha o conhecimento do outro, da forma de pensar e agir, dos parâmetros do que é considerado adequado e socialmente aceito”. Nesse caso, ponho-me a pensar nesse outro e no seu lócus de enunciação. Sendo esse outro a língua portuguesa, a cultura brasileira, como ela é pensada pelas instituições na/para a comunicação com parceiros internacionais? Qual o lugar dado à língua portuguesa dentro das instituições tidas como internacionalizadas? Essas são questões que surgem a partir de algumas reflexões.

Uma reflexão que deve ser desenvolvida a respeito da internacionalização das instituições é que essa internacionalização não pode ser sustentada por uma política linguística monolíngue. É notório que, dada a ampla necessidade de se desenvolverem publicações em inglês, muitas instituições já ofereçam disciplinas e cursos em inglês no intuito de se aproximarem cada vez mais dos padrões internacionais. A UFMG, por exemplo, vem desenvolvendo um programa chamado *Minor in International Studies*¹⁴. Esse programa oferece a estudantes brasileiros e internacionais um quadro de 53 disciplinas, 45 em inglês e 8 em espanhol, ofertadas por professores que trabalham temas de natureza comparativa ou internacional. Esse movimento é de grande importância, especialmente se o rol de línguas contempladas se ampliar. É importante também destacar as iniciativas da universidade para o fortalecimento do PLA, inclusive por meio da criação de disciplinas oferecidas pela FALE em parceria com a DRI (PLA - Básico; PLA - Intermediário; PLA - Intermediário Superior; PLA - Avançado), do investimento no PEC-G, nas ações no campo da pesquisa e extensão, na atuação junto a grupos minoritarizados com a oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), no Centro de Extensão (CENEX) e na atuação da UFMG como posto aplicador do Celpe-Bras (DINIZ; DELL’ISOLA, 2020). São estes projetos de ensino e de transnacionalização do português que somam forças para uma internacionalização sustentada por uma política plurilíngue – num sentido bem limitado do termo, pensando na diversidade linguística do Brasil – que abre um espaço especial para o PLA. É imprescindível que o projeto de internacionalização preveja trânsitos bilaterais, e não apenas leve em consideração uma língua, tida como majoritária. Ao considerarmos os “preceitos ditados pelos *rankings*”, a hegemonia do inglês perante as

¹⁴ Para mais informações, acesse o site <<https://www.ufmg.br/dri/formacao-transversal/?lang=en>>.

publicações acadêmicas, “estaremos nos distanciando, cada vez mais, e de maneira pouco crítica, dos projetos de bilateralidade e pluralidade” (BIZON, 2013, p. 50).

Outro ponto fundamental é que as universidades estruturem programas que não se constituam de maneira unilateral, o que, segundo Bizon (2013), pode acabar inviabilizando ou discriminando o estrangeiro, dependendo das condições sócio-históricas e econômicas de seu país. De acordo com a autora (*ibidem*, p. 49), “*internacionalizar*, portanto, não pode se resumir a números e nem a ações em uma via de mão única”.

1.1.2 A dimensão internacional da Educação Superior e o lugar do PLA

Em suas discussões sobre a dimensão internacional do ensino superior, autores como Knight (2004; 2014) e Stein (2017) têm manifestado sua preocupação de que o termo “internacionalização” seja usado para descrever qualquer coisa ligada a questões mundiais, interculturais, globais, ou internacionais, perdendo assim seu sentido e direção. Nas palavras de Knight (2004, p. 5), “a dimensão internacional do ensino superior está se tornando cada vez mais importante, complexa e confusa. É, portanto, oportuno reexaminar e atualizar as estruturas conceituais que sustentam a noção de internacionalização à luz das mudanças e desafios de hoje”.

Apesar de o termo ‘internacionalização’ ser citado desde a década de 90 (KNIGHT & DE WIT, 1995), internacionalizar a Educação Superior é entendido como um fenômeno recente (MARTINEZ, 2017), que vem atravessando discursos, práticas e políticas em contextos educacionais ao longo das últimas décadas. Não é raro encontrar, em contextos universitários, práticas pedagógicas e políticas institucionais voltadas à internacionalização sendo justificadas a partir do entendimento de que internacionalizar a universidade é urgente e imprescindível. A internacionalização é vista sob um olhar coletivo de apreciação e aceitação, sendo planos pedagógicos institucionais, editais lançados por agências de fomento, projetos e programas nacionais e internacionais, índices de avaliação institucional, critérios de avaliação de produção científica, *rankings* universitários e inclusive estratégias em campanhas eleitorais a reitorias alguns dos exemplos em que a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocábulo comum.

O discurso oficial da internacionalização da Educação Superior é, nas palavras de Martinez (2017, p. 16), “uma construção ideológica”. Segundo a autora, “apesar de

se apresentar, em muitos casos, como um discurso produzido por um lócus de enunciação neutro, sua vontade de verdade deixa pistas e rastros de um posicionamento fortemente ideológico” (MARTINEZ, 2017, p. 16). Um dos pontos que mais evidenciam o caráter ideológico da internacionalização é o lugar ocupado pela língua inglesa em todo seu processo. No contexto universitário brasileiro, nos discursos oficiais da internacionalização, é dado destaque à língua inglesa. Martinez (2017, p. 17), a título de exemplificação, lembra

a implantação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF 1), que mais recentemente passou a Idiomas sem Fronteiras (IsF 2); a organização de centros de aplicação de exames internacionais de proficiência em inglês nas universidades federais e estaduais; a aplicação em massa de exames de TOEFL realizada também nas universidades federais desde a implantação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF); o aumento da oferta de cursos de inglês preparatórios para mobilidade, tais como inglês para internacionalização, inglês para fins acadêmicos, inglês preparatório para TOEFL e IELTS, inglês como meio de instrução; o incentivo de políticas institucionais para que cursos de graduação e de pós-graduação passem a ser ministrados em inglês; os convênios das universidades com instituições como Embaixada Americana e Conselho Britânico; a parceria entre Capes e Fulbright no envio de assistentes nativos de língua inglesa ao Brasil; entre tantos outros.

No Brasil, os dois principais programas federais de internacionalização foram o Ciências sem Fronteiras (CsF) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF). Segundo Abreu-e-Lima & Finardi (2019), apesar de o programa IsF ter sido criado a partir de lacunas identificadas no programa CsF, o IsF se estendeu e passou a ser o programa de internacionalização mais importante do governo brasileiro. Não há como negar a importância do programa CsF ao colocar a internacionalização na pauta das universidades brasileiras, ou do programa IsF por consolidar essa discussão ao propor políticas linguísticas institucionais para a internacionalização. No entanto, grandes universidades já tinham propostas de internacionalização antes mesmo do CsF e do IsF. Segundo Diniz e Dell’isola (2020), na UFMG, desde a década de 1980, cursos semestrais têm sido ofertados pelo CENEX a estrangeiros de diferentes países que buscam a FALE para aprender português.

Quanto à implantação do programa IsF, Abreu-e-Lima & Moraes Filho (2016) nos informa que o governo brasileiro, por intermédio da SESu, decidiu incluir outros idiomas no programa devido à demanda de alunos que se dirigiam a países onde o inglês não era necessariamente a língua exigida. Dessa maneira, os idiomas incluídos

foram o francês, o mandarim, o japonês, o italiano, o alemão, o espanhol e o português como língua estrangeira/adicional.

De acordo com Abreu-e-Lima & Finardi (2019, p. 17), em todas as versões do programa IsF, desde sua criação pela Portaria nº 1466/2012 do Ministério da Educação, um de seus objetivos está pautado na “formação e no aperfeiçoamento linguístico de diferentes idiomas para a comunidade acadêmica, ou de português para estrangeiros, para fins de internacionalização”. Nesse sentido, os programas CsF e IsF foram criados no intuito de levar alunos e/ou professores a aperfeiçoarem seu conhecimento linguístico antes de sair do país. São programas que se deram no intuito de que as universidades se beneficiassem das possibilidades que surgem do cenário global da educação. Passa-se, então, a pensar nas lacunas do passado e aventar um futuro promissor, elucidando algumas hipóteses na tentativa de alcançar o que se imagina ser uma internacionalização.

E se os funcionários das universidades públicas falassem inglês? E se os alunos de graduação e de pós-graduação tivessem acesso a cursos de línguas estrangeiras gratuitos? E se as publicações de pesquisadores brasileiros submetidas em tais e tais periódicos fossem aceitas? E se o fluxo de mobilidade de alunos e de pesquisadores fosse mais equilibrado entre Sul e Norte Global? E se as aulas dos programas de pós-graduação fossem ministradas em inglês? E se os *websites* das universidades estivessem traduzidos em outras línguas? E se o ementário dos cursos estivesse também disponível em várias línguas? E se a universidade pudesse oferecer moradia universitária de qualidade para alunos estrangeiros? E se conseguíssemos ocupar uma posição um pouco melhor nos *rankings* universitários? E se a infraestrutura da universidade fosse mais adequada? E se houvesse mais bolsas de mobilidade disponíveis para alunos e professores brasileiros? E se conseguíssemos mais parcerias de pesquisa com universidades de ponta? E se...? (MATINEZ, 2017, p. 81 e 82)

Segundo Martinez (2017, p. 82), “essa lista de hipótese não tem fim, porque do ponto de vista do projeto ocidental de promoção da internacionalização da universidade, a dificuldade da Educação Superior se tornar internacional reside na *deficiência*, e a deficiência é algo sempre do Outro”. Percebe-se que a *deficiência* repousa em um não saber diante da língua inglesa. Isso porque, nesse cenário, naturalizou-se a língua inglesa como língua oficial da internacionalização. A maioria dos projetos e editais de mobilidade internacional enfatiza a importância/prioridade em se ter proficiência em inglês, inclusive tratando-se de mobilidade para países onde essa não é língua oficial.

Um fato que deve ser mencionado, para entender o desenvolvimento da internacionalização no contexto global, é a expansão da mobilidade acadêmica. Segundo Martinez (2017, p. 86 e 87),

Dados divulgados em 2014 pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) indicam que 4.5 milhões de estudantes universitários matricularam-se em instituições de Educação Superior fora de seu país de cidadania apenas em 2012, um aumento significativo quando comparado com o índice de 0.8 (milhões de estudantes internacionais) no ano de 1975. O relatório também indica que 82% desses universitários, 2012, matricularam-se em instituições universitárias em países do G20, e que tais proporções entre os destinos escolhidos pelos estudantes internacionais permanecem estáveis durante a última década. Os locais que mais receberam estudantes internacionais foram Austrália, Canadá, França, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos, sendo o último a escolha absoluta da maioria.

É possível notar que a busca por países como Austrália, Canadá, França, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos faz ligar o discurso da internacionalização ao da globalização, num fluxo Sul-Norte Global. Há uma busca por países do Norte Global que é visivelmente maior quando comparado com a busca por países do Sul Global, como países da América Latina. Martinez (2017) diz haver uma relação estreita entre internacionalização, colonialidade, globalização e neoliberalismo, não sendo possível neutralizar e/ou negar suas tensões e contradições. Os dados divulgados em 2014 pela OECD e mencionados anteriormente mostram que o fluxo de alunos internacionais tem sido majoritariamente do Sul para o Norte Global, sendo este um fluxo desigual. Além disso, o que se vê é uma vantagem existente para aqueles países falantes de inglês como primeira língua. Para Martinez (2017, p. 89),

para além dos fluxos globais sem fronteiras e das relações diplomáticas harmoniosas, acredito ser imprescindível enfatizar que há enorme assimetria entre os participantes nas práticas de internacionalização no cenário da Educação Superior, diante da maneira como a distribuição de recursos e de oportunidades ocorre.

Castro e Neto (2012), em consonância com o que venho aqui discutindo, apontam que os países que mais recebem estudantes, em processo de mobilidade, são os mais desenvolvidos e mais bem inseridos na nova divisão mundial do trabalho. Os autores apontam que a América Latina se insere nesse processo de forma periférica sendo uma região com baixa recepção e elevado envio de estudantes para outras regiões

do mundo, em especial para a América do Norte e a Europa Ocidental. Segundo Martinez (2017, p. 90), “apenas Chile e Cuba destacam-se como países receptores; e Venezuela e Peru como países que enviam universitários para outras regiões da América e do Caribe”.

Martinez (2017) traz em sua pesquisa modos de pensar a internacionalização e a distingue entre ‘passiva’ e ‘ativa’. A ‘ativa’ limita-se a poucos países, sendo estes os países falantes de inglês como primeira língua, que se beneficiam dos aspectos hegemônicos da internacionalização no sistema mundial da Educação Superior. A ‘passiva’, por outro lado, se faz presente em grande parte dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo. Abreu-e-Lima & Finardi (2019) também trazem uma discussão a esse respeito e mencionam que a CAPES distingue a internacionalização nas IES brasileiras dessa maneira. Assim sendo, a ‘passiva’ estaria relacionada à mobilidade de docentes e discentes para o exterior, e a ‘ativa’ ao fluxo inverso. Ainda que no Brasil a internacionalização esteja concentrada na mobilidade acadêmica, principalmente do tipo ‘passiva’, nota-se nas instituições de ensino superior um crescente aumento de alunos vindos de outros países, numa mobilidade do tipo ‘ativa’. Nas palavras de Martinez (2017, p. 90 e 91), “essas distinções entre internacionalização ativa-passiva, horizontal-tradicional, central-periférica são a linha de continuidade da colonialidade. Dizem respeito, portanto, à hierarquia que sempre existiu entre Sul e Norte Global”.

O trabalho de Martinez (2017) nos leva a refletir criticamente sobre a internacionalização, uma vez que ela se caracteriza e se configura de formas muito distintas. Se observarmos os países participantes da internacionalização, nota-se que aqueles que ocupam melhores posições no sistema mundial moderno recebem maiores recursos e investimentos. Segundo Martinez (2017, p. 91), “a operacionalização desse sistema mundial ocorre, concomitantemente, por forças e tensões impostas pela globalização neoliberal, bem como pela reprodução e pela manutenção das relações de colonialidade que continuam a se alastrar ao longo dos séculos”.

Nas palavras de Martinez, as “ações e práticas, que destacam o inglês em detrimento de outras línguas, caracterizam-se como *sintoma* de algo mais profundo, de uma racionalidade moderna/colonial instaurada nas sociedades democráticas” (MARTINEZ, 2017, p. 17). Torna-se, portanto, imprescindível entender como a racionalidade moderna/colonial funciona para que se possa discutir internacionalização. Nesse caso, antes de replicar discursos, práticas e políticas de internacionalização dentro

do sistema educacional, é necessário entender a favor de quê/quem e contra o quê/quem estamos trabalhando. Entender tais mecanismos é entender a configuração do projeto de internacionalização dentro da universidade. Se pararmos para observar o contexto universitário atual, percebemos que essa é uma tarefa que se mostra urgente, uma vez que a universidade tal como a conhecemos, embasada em progresso científico e tecnológico, racionalidade, estado burocrático moderno, reconhecimento das diferenças entre classe, raça, gênero e outras formas de discriminação, institucionalização do conflito social através de processos democráticos, desenvolvimento de culturas e identidades nacionais, vem se mostrando cada vez mais impossibilitada de resolver certos problemas, tendo em vista o período de “transição paradigmática” – nas palavras de Sousa Santos (2012, p. 8) – pelo qual o mundo moderno vem passando.

Martinez (2017) reporta que, imersa na análise dos dados de sua pesquisa de doutorado, se pôs a refletir a respeito do foco dado ao inglês como o princípio de reflexões propostas no estudo, passando a entender o quanto o inglês é um *sintoma* da internacionalização. Nesse caso, era necessário pensar a internacionalização como um todo para que o emaranhado dos sentidos da internacionalização da Educação Superior não se perdesse. Algo parecido ocorre com a minha pesquisa. Vejo a necessidade corrente em pensar e entender a internacionalização como um todo para ter subsídios teóricos e práticos que me auxiliem na explicitação do lugar do português, e de outras línguas faladas no Brasil, nesse processo.

Retomando a pesquisa de Martinez (2017), a autora busca destacar a forma emaranhada como a internacionalização resulta da continuação da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo. Em suas palavras, a internacionalização aconteceria, simultaneamente, como um globalismo localizado – considerando os imperativos do capitalismo global –, e como práticas contra-hegemônicas – diante de algumas excepcionalidades advindas dos dados de sua pesquisa. Segundo Martinez (2017, p. 42), “tratar de internacionalização sem falar em modernidade/colonialidade é perder as pistas e os rastros do que nos fez chegar até aqui”. Dessa forma, a autora traça uma linha entre colonização e descolonização, discutindo o que se entende por modernidade, capitalismo, globalização e neoliberalismo.

A partir das discussões estabelecidas pela autora (*Id.*), entendo que as instituições estão inseridas no cenário neoliberal da atualidade, sendo constituídas pela/na colonialidade. Dado o funcionamento dessa colonialidade, passa-se a aceitar a presença marcada da língua inglesa de forma naturalizada, pois essa se configura como

a linha da nova ordem mundial. Vejo a oferta de disciplinas privilegiando o inglês em países onde essa não é uma língua oficial como uma subserviência que apaga o lugar do português no processo de internacionalização, reforçando lugares historicamente estigmatizados ocupados pelo Sul Global frente ao Norte Global (MARTINEZ, 2017).

Esse processo é, muitas vezes, marcado por uma concepção utilitarista de língua, que apaga sua materialidade histórico-social. Nas palavras de Martinez (2017, p.159),

[s]e o multiculturalismo enfatiza convivência consensual e harmoniosa, isso significa que está fundamentando em uma concepção de língua que retira a materialidade histórico-social de seus falantes (BAKHTIN, 2004), portanto, a considera apenas como instrumento de comunicação, ou ferramenta para lidar com a diversidade cultural.

O discurso hegemônico da internacionalização continua enfatizando a necessidade global da língua inglesa. Na pesquisa desenvolvida por Martinez (2017), boa parte dos participantes acredita que o inglês ocupa um lugar diferenciado das outras línguas na internacionalização e que, por isso, deve ser expandido no contexto universitário brasileiro. Concordo com a autora quando ela diz que essa crença se fundamenta no imaginário colonial que vê o Norte Global como superior. Nas instituições de ensino superior, passa-se, frequentemente, a incentivar o inglês como regra, algo natural, não estabelecendo um olhar crítico a respeito da linha da colonialidade. Segundo Martinez (2017, p. 145),

a presença e a influência do inglês em distintas e contraditórias práticas sociais nas quais a universidade, o ensino, a pesquisa e os contextos acadêmicos se inserem são perpassados por relações coloniais e desiguais de poder, que delimitam e validam essas práticas, isto é, dizem respeito à geopolítica do inglês (CANAGARAJAH, 2002). Histórias coloniais e exultantes dessas relações fazem do inglês a língua da ciência (ORTIZ, 2004) e da academia (RAJAGOPALAN, 2015).

Pensar a coletividade num cenário universitário que enfatiza a individualidade e a competitividade mostra uma das contradições existentes nas instituições públicas diante de imperativos globais. Segundo Martinez (2017, p. 139-140), no cenário universitário “os impactos neoliberais são perceptíveis em relação às exigências de produtividade, de publicação, de controle da qualidade e da criação de indicadores de avaliação”. Ainda segundo a autora, “vale ressaltar que boa parte desse cenário de

produtividade científica vem se expandindo com o incentivo do inglês como língua da ciência, da academia, da internacionalização” (MATINEZ, 2017, p. 140).

É possível estabelecer algumas relações entre o que é trazido por Martinez (2017) e o que Dussel (2012) chama de *transmodernidade*¹⁵. Assim como estes autores, entendo a transmodernidade como um movimento que tende a romper com a descentralização do sujeito, recolocando-o na posição que lhe foi negada, situando a história por outro lócus de enunciação. Em seu artigo, Dussel (2012) reporta experiências vivenciadas por ele e outros estudantes – nos anos de 1960 em países da Europa – os quais buscavam valorizar “a” cultura latinoamericana e sua identidade. Essas experiências o levaram a lecionar e desenvolver trabalhos que tratassem da cultura, cultura latinoamericana e cultura nacional. Cito Dussel para exemplificar o movimento que vislumbro para a língua portuguesa, ou seja, uma tomada de posição dentro de uma internacionalização que, frequentemente, pode se mostrar fortemente colonial e eurocentrada. Segundo Grosfoguel (2016), a proposta de Dussel (2012) vem cumprir o projeto inconcluso da descolonização, o que significa ir além da modernidade eurocentrada.

A partir da leitura de Martinez (2017), entendo que o lugar dado ao inglês nesse processo é algo que veio com a globalização, ao fazer da língua inglesa a língua central do *sistema-mundo*¹⁶. O que pretendo com a minha pesquisa é chamar a atenção para o lugar ocupado pela língua portuguesa (e por outras línguas, inclusive brasileiras) nessa internacionalização. Algo que pode ser visto como uma quebra da centralidade mundial ocupada pelo inglês e uma volta para um olhar local, que tende a quebrar com a modernidade instituída, contribuindo para a descolonização do saber e para a valorização do saber instituído dentro de outro lugar de enunciação. Alcoff (2012, p. 63), ao abordar e discutir a ideia de transmodernidade proposta por Dussel, menciona que

[a] modernidade deve ser transcendida através de outra narrativa de sua história, que reincorporará o outro o qual ela aboliu para a periferia e rebaixou epistemológica e politicamente. A ideia de transmodernidade se destina a significar as redes globais dentro das quais a modernidade europeia se tornou possível, o quadro de referência maior do que aquele que a narrativa eurocêntrica inclui. A

¹⁵ “[...] com o intuito de romper com a visão pós-moderna, Dussel (2016) propõe a *Transmodernidade* como alternativa filosófica para se pensar o mundo (o mundo não eurocêntrico, – todo o Terceiro Mundo), assumindo os momentos positivos da cultura moderna, mas avaliando por critérios diferentes” (QUEIROZ, 2020, p. 38).

¹⁶ Formulação teórica feita pelo sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein.

transmodernidade desloca a linha do tempo introduzida linear e geograficamente do mito europeu de autogênese com uma espacialização planetária que inclui os principais atores de todas as partes do mundo. [tradução extraída de MARTINEZ, 2017, p. 74]

O que venho discutindo não é negar a importância do inglês no processo de internacionalizar, mas dar lugar ao português e também às tantas outras línguas que constituem o Brasil, e marcar o seu lugar nessa formação. Tomo as palavras de Martinez (2017) e entendo esse movimento como um processo de libertação, no diálogo intercultural transmoderno, das culturas pós-coloniais.

Na proposta da transmodernidade, a língua inglesa seria incorporada na necessária ressignificação de sua particularidade em uma formação mais ampla e profunda de relações, sendo uma maneira de abordar sobre a internacionalização de forma solidária e não hierárquica. Fazendo isso, estaríamos desenvolvendo um processo de inclusão e avaliação da modernidade, da colonialidade, dando vós e lugar ao outro, às múltiplas formas de ser e de conhecer. Seria algo utópico? Talvez sim. Mas a meu ver seria dar a importância e lugar às línguas, às culturas, seja num movimento global, ou mesmo local. Seria a quebra da colonialidade, onde uma língua e/ou cultura é colocada num centralidade e outras na periferia. É isso o que busco com essa discussão, ao chamar atenção para o lugar do português, e outras línguas, nesse processo de internacionalização. Dar voz ao seu dizer. Dar lugar a este outro que foi instituído como periférico. Nesse sentido, uma frase que chama atenção é a seguinte: “Para Dussel (...), sem uma práxis de inclusão e avaliação da modernidade/colonialidade, as múltiplas formas de ser/conhecer não podem emergir em libertação” (MARTINEZ, 2017, p. 74).

Hoje, com o desinvestimento público da Educação Superior e o avanço do capitalismo global em sua formação neoliberal, a internacionalização vem tomando uma forma cada vez mais mercadológica. As universidades do Norte Global ganham força no recrutamento de estudantes internacionais e, com isso, aumentam seus lucros. De acordo com Martinez (2017, p. 98), “(...) a colonialidade é que vem sustentando o mercado da internacionalização; um mercado que se faz e se vende a partir das hierarquias historicamente sedimentadas”. Assim sendo, o Norte Global, estando, desde sempre, num patamar colonial hierárquico, vem se sobrepondo no sistema mercadológico, agora, da internacionalização. Isso nos leva a refletir sobre a desigualdade que vem assolando o planeta e as relações entre Norte e Sul Global e o que percebemos é que, sem essa desigualdade, o Norte Global não conseguiria vender ao

Sul Global a educação como um serviço e uma mercadoria. Arrisco-me a dizer que a desigualdade lhes interessa. As complexidades mercadológicas estão imbricadas na colonialidade e, segundo Martinez (2017), analisar a internacionalização sem considerar essas complexidades é não considerar a história que constitui a América Latina.

No Brasil, de acordo com Lima e Contel (2009), os períodos e as motivações da internacionalização do setor educacional permanecem subordinados aos interesses do Estado, justificando a formulação de políticas e ações. Nesse sentido, desde os anos de 1930, vem se notando um investimento do governo federal na ampliação de programas de cooperação acadêmica, em iniciativas locais no desenvolvimento científico, formação de docentes e pesquisadores, em práticas que impulsionam o desenvolvimento científico-econômico do país. Além disso, houve ampliação de condições de trabalho científico e de consolidação de grupos e de institutos de pesquisa. Ainda que hoje em dia, no ano de 2021 para ser exato, a Educação Superior venha sofrendo ataques constantes por parte do governo, a principal motivação da internacionalização para o Brasil parece atrelada a atividades de fortalecimento e de desenvolvimento nacional. Nas palavras de Martinez (2017, p. 114), “para a Educação Superior brasileira (...) internacionalizar talvez não seja um fenômeno recente em resposta à globalização, mas um processo que vem sendo construído ao longo das últimas décadas, principalmente com o fortalecimento da pesquisa no país”.

Martinez (2017, p. 116 e 117) traz alguns dados importantes em sua pesquisa. Segundo a autora, o Ministério da Educação (MEC) e as agências de fomento, como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vêm investindo em pesquisas e pesquisadores brasileiros, bem como implementando diferentes práticas e políticas voltadas à internacionalização da Educação Superior do/no Brasil, tanto em parcerias entre instituições do Sul e Norte Global como entre Sul e Sul Global. Alguns exemplos são: os Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG); as Universidades de Integração – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade de Integração da Amazônia (Uniam) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); as mobilidades acadêmicas em formatos de doutorado pleno, doutorado sanduíche, pesquisa pós-doutoral, estágio sênior; o programa de licenciaturas internacionais (PLI); o crescimento dos grupos de pós-graduação com parcerias e colaborações nacionais e internacionais; o programa Ciência sem Fronteiras (CsF); os acordos de dupla-

diplomação e de co-tutela em diferentes áreas do conhecimento; as parcerias em redes e associações, tais como a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM); o envio de professores pesquisadores brasileiros e a recepção de professores pesquisadores estrangeiros; a organização de conferências internacionais; entre outros.

O enfoque dado à internacionalização no contexto educacional brasileiro, “está na busca pela parceria, cooperação internacional, integração em redes institucionais e por melhores condições de infraestrutura no trabalho científico” (MARTINEZ, 2017, p. 120). A pesquisa desenvolvida por Martinez (2017) nos permite pensar as circunstâncias nas quais as universidades brasileiras encontram-se, na atualidade, frente à internacionalização. As instituições públicas parecem buscar na internacionalização o crescimento da pesquisa científica, o fortalecimento nacional e a cooperação acadêmica. A partir do exposto, arriscaria dizer que o foco da internacionalização nas instituições públicas brasileiras localiza-se na ampliação de possibilidades institucionais de formação e troca. Nas instituições participantes da pesquisa de Martinez, muitas práticas “parecem calcadas em lógicas não-mercadoológicas e sim no entendimento de educação como bem público, apesar do desinvestimento por parte do Estado” (MARTINEZ, 2017, p. 132). Uma internacionalização com características mais formativas e culturais do que mercadoológicas. Nas palavras de Lima e Contel (2009), uma razão para isso talvez esteja no fato do setor educacional do país permanecer subordinado aos interesses do Estado e a cooperação institucional incidir sobre o caráter internacional das universidades.

Diante da hegemonia do inglês, marcar e garantir o lugar do português, e outras línguas, na internacionalização acaba por ser um ato de luta e resistência. A meu ver, colocar o português como agente no processo de internacionalização é nos posicionar em nossos próprios termos. Creio não haver como quebrar totalmente as linhas da colonialidade na qual fomos embasados, mas há como repensarmos as relações que estabelecemos com o Norte Global e o lugar de importância que damos ao que nos é apresentado dentro da nova ordem mundial. Martinez (2017, p. 141) explana a respeito da “(...) colonialidade que continua a operar na distinção do que é considerado superior e inferior”. Tendo a ligar tal explanação com o fato de a língua portuguesa ser colocada em outro patamar ao se pensar a internacionalização nas universidades brasileiras que recebem alunos internacionais. Ela é posta como outro, dando lugar de importância à língua inglesa, considerando esta como superior e aquela como inferior, nesse processo da internacionalização.

Oliveira (2013) faz um apanhado, de maneira resumida, da internacionalização da língua portuguesa, tendo em vista todos os 10 países onde o português é hoje língua oficial. Oito desses países são membros da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do espanhol e do francês, e da China, ou mais exatamente da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde o português é língua cooficial ao mandarim até o ano de 2049.

Toda a discussão inicial desenvolvida por Oliveira (2013) culmina no período pós-2004, que tem sido, nas palavras do autor, “um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente” (OLIVEIRA, 2013, p. 417). Fatores como a ampliação do letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, a criação de uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, o aumento de viagens ao exterior e o maior acesso à Internet, fomentaram um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, assim, uma maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira.

Oliveira (2013) discute a internacionalização da gestão da língua portuguesa, trazendo uma explanação sobre o fato de a língua ser vista como um objeto de gestão, o que ocorre no âmbito das chamadas políticas linguísticas. Assim, sua argumentação segue em torno de como a língua portuguesa é gerida nos países que a têm como língua oficial e como surge a discussão e o desenvolvimento do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), com o apoio técnico do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), de Lisboa e da Universidade Federal de São Carlos, e a participação de equipes dos diversos países da CPLP.

A partir de sua exposição, Oliveira (2013) chega à conclusão de que a língua portuguesa comum que vai se formando de modo acordado e participativo abre algumas perspectivas, desde a gestão, para a internacionalização da língua, na esteira das novas inserções internacionais dos países da CPLP. A constituição de uma língua comum não significa a imposição de uma forma única, central do idioma, mas sim na criação de

instâncias comuns de gestão, que deliberarão, por consenso, sobre o espaço de variação necessário para que cada um dos países falantes se sinta representado e possa investir na promoção deste idioma comum, para seu próprio benefício e dos seus cidadãos, através dos seus recursos intelectuais, culturais e econômicos. (OLIVEIRA, 2013, p. 427)

Nas palavras de Oliveira (2013), a estratégia de internacionalização no contexto brasileiro ainda está vinculada ao inglês, principalmente quando se pensa em produção científica e tecnológica, e ao espanhol, ao pensar na articulação continental via Mercosul e Unasul, prevista e instituída por diversas disposições legais. Há que se pensar numa ampliação de políticas linguísticas que se atentem para uma instrumentalização das muitas línguas faladas por brasileiros e comuns a outros países, como o alemão, o japonês e o ucraniano, entre outras, políticas estas hoje muito mais a cargo das próprias comunidades falantes do que do governo brasileiro. Essa discussão enfatiza políticas que apostem na internacionalização via língua portuguesa,

seja pela exploração da cooperação com os países da CPLP, seja pelo Fórum de Macau, com a China, ou ainda através dos mais de oito milhões de falantes de português nas diásporas, língua que vai se tornando permanente em países de importância, como os Estados Unidos da América (OLIVEIRA, 2013, p. 429).

Segundo Oliveira (2013), a internacionalização pela língua portuguesa possibilitaria o seu uso em diversos ambientes fora dos PLP (países de língua portuguesa), ao mesmo tempo em que se torna veículo para um maior trânsito de estrangeiros nos PLP. Esta estratégia possibilita trocas econômicas e culturais mais profundas entre falantes de outras línguas, assim como entre falantes do português, vindos de outros países da CPLP.

No contexto da Educação Superior, é necessário propor ações para os alunos internacionais inseridos no contexto acadêmico brasileiro, a exemplo da oferta de uma disciplina voltada para alunos de diferentes nacionalidades que busque fomentar a cooperação internacional, o compartilhamento de experiências e vivências culturais, a integração e aprendizagem na coletividade com as diferenças. Trata-se, nesse sentido, de estruturar políticas que rompam com a visão de internacionalização focalizada apenas no benefício individual. Como a presença de alunos internacionais pode refletir no local? Como esse aluno se desenvolve nesse local? O que é oferecido a esse aluno para que ele se desenvolva nesse local?

É necessário que se discuta mais a respeito da visibilidade e fortalecimento do ensino de PLA no contexto mundial, com a intenção de associar globalização e educação. Vale ressaltar que o mais significativo no processo de internacionalização não diz respeito apenas ao caráter geográfico da atividade, mas também ao “lugar que o

português pode ocupar em uma internacionalização das instituições” (OLIVEIRA, 2013, p. 409).

1.2 Estudos do Letramento Acadêmico

Nesta seção apresento estudos e discuto conceitos teóricos sobre letramento e letramentos acadêmicos, práticas e eventos de letramento e modelos de letramento. Ao final, trago um recorte da pesquisa desenvolvida por Fischer (2011) que muito me ajudou a tecer considerações no âmbito dos estudos do letramento.

1.2.1 Letramentos acadêmicos

O termo *letramento*, segundo Soares (2006), é uma tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Soares define tal termo como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18). De acordo com a autora, a palavra *letramento* chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, emergindo no discurso dos especialistas dessas áreas. A partir de então, muitos são os trabalhos que abordam a respeito do *letramento* (KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995) tornando-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas.

Tendo como base os estudos desenvolvidos no campo do *letramento* (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2008; STREET, 1984), a área em que esta pesquisa se insere é a dos *letramentos acadêmicos*, a qual vem se desenvolvendo como um importante espaço de investigação ao longo dos últimos vinte anos (LILLIS & SCOTT, 2007). Os letramentos relativos à esfera acadêmica passaram a ser observados, de acordo com Fiad (2015), a partir do entendimento de que há vários letramentos e de que esses são sociais, por natureza. Foi por meio dos trabalhos desenvolvidos por Lea e Street (1998) e de outros pesquisadores do Reino Unido e dos Novos Estudos do Letramento¹⁷, que surge, na

¹⁷ A terminologia “Novos Estudos do Letramento” foi utilizada pela primeira vez em 1990 e era tida como “nova” por contestar a ideia tradicional de letramento, ou seja, aquisição de técnica de habilidades de leitura e escrita. Os pesquisadores responsáveis por essa concepção de letramento são J. Paul Gee, Michelle Knobel, Colin Lankshear, Bill Cope, Mary Kalantzis, Janet Jenkins e Brian Street (NOGUEIRA, 2017). Segundo Street (2014, p.17), o letramento passa então a ser visto “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”.

década de 80, o conceito de *letramentos acadêmicos* (FIAD, 2015; ANDRIGHETTI, 2020). Segundo Andrighetti (2020, p. 22), foi nesse período que “começam a surgir questionamentos sobre a forma operante de ver a escrita como uma técnica a ser adquirida e que deve ser desenvolvida de forma neutra, ou seja, desvinculada de contextos de produção e de questões sócio-históricas envolvendo as sociedades e seus modos particulares de operar”.

Na presente pesquisa, compreendo *letramento acadêmico* como uma prática social situada, envolvendo um horizonte de transformação (LILLIS & SCOTT, 2007). Segundo Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015, p. 4),

“[l]etramentos acadêmicos’ é uma abordagem crítica para a pesquisa e o ensino da escrita e do letramento, considerando o papel e o potencial dessas atividades para a criação de significado individual e construção do conhecimento acadêmico no ensino superior.¹⁸

No Brasil, nota-se um crescente desenvolvimento de estudos quanto ao *letramento acadêmico*, no entanto a grande maioria se dá, principalmente, vinculado à área de língua materna do campo aplicado aos estudos da linguagem (FIAD, 2013 e 2015; FISCHER, 2015; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, entre outros). No entanto, segundo Carneiro (2019, p. 38-39) “é importante notar o crescente interesse pelo letramento acadêmico em língua adicional, particularmente em língua inglesa, em virtude de projetos de internacionalização alinhados à visão de que é preciso produzir conhecimento em inglês”. Para citar um exemplo, há, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o grupo de trabalho do *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação* (GT-LABLER), que vem produzindo, desde meados dos anos de 1990, dissertações e teses versando sobre gêneros e letramentos em inglês como língua adicional. Na área de PLA, apesar de notarmos um aumento na oferta de cursos para fins específicos nas IES brasileiras, ainda são poucas as pesquisas voltadas ao estudo dos letramentos acadêmicos.

De acordo com Carneiro (2019), desde o final dos anos de 1990, práticas de leitura e escrita acadêmicas começaram a ser investigadas pela perspectiva dos estudos

¹⁸ No original: “‘Academic Literacies’ is a critical approach to the researching and teaching of writing and literacy and to the role and potential of these activities for individual meaning making and academic knowledge construction in higher education.”

do *letramento*. Passou-se a considerar a escrita como prática social, ideologicamente marcada e demandante de uma pedagogia específica (LILLIS, 2003; LILLIS & SCOTT, 2007; CARTER, LILLIS, & PARKIN, 2009, entre outros). Segundo Lillis e Scott (2007), os *letramentos acadêmicos* surgem da percepção dos professores/pesquisadores quanto às mudanças impostas ao sistema educacional superior, no que se refere à participação cada vez mais recorrente de estudantes ‘locais’ e ‘internacionais’. O ensino da escrita para estudantes internacionais, portanto, vem se tornando uma necessidade e uma atividade cada vez mais comum em diversas instituições de ensino espalhadas pelo mundo.

Em linhas gerais, de acordo com Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015), a abordagem dos *letramentos acadêmicos* chama atenção para a importância em se adotarem, na pesquisa e no ensino, relatos de escrita e produção textual socialmente situadas. Também chama a atenção para as maneiras como poder e identidade (e.g. níveis dos alunos, professor, instituição, disciplina) estão inscritos nas práticas de letramento e para a necessidade de se explorarem abordagens transformadoras para a escrita acadêmica, o que significa ampliar a gama de recursos linguísticos, retóricos e tecnológicos legitimados na academia do século XXI, problematizar quais recursos são legitimados, e visibilizar outros.

De acordo com Lillis (2001), o professor que se dedica ao ensino da leitura e da escrita no meio acadêmico deve levar em consideração que os estudantes internacionais trazem consigo uma bagagem de experiências sociais e culturais. O professor, no intuito de familiarizar seus alunos com as práticas de letramento acadêmicas, deve se atentar não apenas ao ensino de uma língua, buscando introduzir o aluno em conceitos linguísticos fundamentais para sua formação intelectual, mas também a um alargamento de fronteiras culturais e intelectuais. Nesse caso, surge a necessidade de se considerar a escrita como um processo no qual o social, o linguístico e o cultural se imbricam. Os estudos sobre os *letramentos acadêmicos*, por compreenderem a língua a partir de uma perspectiva social, desvelam e explicam as práticas acadêmicas, uma vez que “não se chega à academia sabendo escrever academicamente” (NOGUEIRA, 2017).

1.2.2 Práticas de letramento e eventos de letramento

Práticas e eventos de letramento são conceitos “estritamente relacionados” (I. DINIZ, 2019, p. 58), usados como instrumento para o estudo e para a compreensão dos fenômenos denominados *letramentos*. Segundo Street e Castanheira (2014, p. 14),

a expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Barton e Hamilton (2000) fornecem, em seu trabalho, um enquadramento em termos de uma teoria do *letramento*, melhor dizendo, uma visão geral de uma teoria social do *letramento*. Os autores, então, definem o que se entende por *práticas de letramento e eventos de letramento* e explicam alguns dos princípios da teoria social do *letramento*, destacando as práticas letradas como construções sociais culturalmente situadas. Assim sendo, os autores trazem a teoria do letramento como prática social, apresentando seis proposições sobre a natureza do letramento. Abaixo, apresento as proposições como retratadas no capítulo (BARTON & HAMILTON, 2000, p. 8).

Figura 1: Letramento como prática social¹⁹

- *Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.*
- *There are different literacies associated with different domains of life.*
- *Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.*
- *Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.*
- *Literacy is historically situated.*
- *Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.*

Fonte: Barton e Hamilton (2000, p. 8).

¹⁹ “Letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais; estas práticas podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros. As práticas de letramento são propositalmente e incorporadas a objetivos sociais e práticas culturais mais amplos. Letramento é historicamente situado. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e criação de sentidos.” (Tradução nossa)

O ponto de partida dessa abordagem é a afirmação de que o *letramento* é uma prática social. A noção de *práticas de letramento* oferece uma maneira poderosa de conceituar o vínculo entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridas e que ajudam a moldar. Segundo os autores acima citados, as *práticas de letramento* são as maneiras culturais gerais que as pessoas se valem para utilizar a linguagem escrita. No sentido mais simples, as *práticas de letramento* são o que as pessoas fazem com o letramento. Contudo, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. São processos internos ao indivíduo, mas, também, são processos sociais, pois conectam as pessoas umas às outras e incluem componentes compartilhados representados em ideologias e identidades sociais. As práticas são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. De acordo com Street (2014, p. 18), o conceito de *práticas de letramento* “se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”.

Barton e Hamilton (2000, p. 8) apresentam uma reflexão do significado que se dá, aqui, à palavra *prática*. Segundo os autores,

para evitar confusão, vale ressaltar que esse uso é diferente de situações em que a palavra *prática* é usada para significar aprender a fazer algo por repetição. Também é diferente da forma como o termo é usado em pesquisas internacionais recentes sobre letramento, para se referir a 'atividades ou tarefas comuns ou típicas' (OECD/Statistics Canada 1996). A noção de práticas - formas culturais de utilizar o letramento - é mais abstrata e não pode ser totalmente contida em atividades e tarefas observáveis.²⁰

Os *eventos de letramento* são atividades onde o letramento tem um papel. De acordo com Barton e Hamilton (2000), geralmente, há um texto escrito, ou textos, central para a atividade e pode haver conversas em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são modelados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto

²⁰ No original: “to avoid confusion, it is worth emphasising that this usage is different from situations where the word *practice* is used to mean learning to do something by repetition. It is also different from the way the term is used in recent international surveys of literacy, to refer to 'common or typical activities or tasks' (OECD/Statistics Canada 1996). The notion of practices as we have defined it above - cultural ways of utilising literacy - is a more abstract one that cannot wholly be contained in observable activities and tasks.”

social. Os textos são uma parte crucial dos *eventos de letramento* e o estudo do *letramento* é, em parte, um estudo de textos e como eles são produzidos e usados. Heath (1982, p. 50) menciona que esse é um conceito que se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”²¹. Exemplos trazidos por Heath, que configuram eventos de letramento, são: histórias para dormir contadas a crianças em idade pré-escolar; leitura de caixas de cereal, sinais de parada e anúncios de televisão; instruções de interpretação de jogos e brinquedos comerciais; busca por informações em livros/textos de referência. Na Figura 2 trago um exemplo, extraído de Barton & Hamilton (2000), que descreve o preparo de um pudim. Em ambos os eventos, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para socialmente interagir e compartilhar conhecimentos em *eventos de letramento*.

No contexto educacional, pode-se dizer que o *evento de letramento* ocorre no espaço social da sala de aula de maneira específica. De acordo com I. Diniz (2019, p. 114), “a promoção de letramentos acadêmicos está diretamente vinculada aos eventos de letramento dos quais participam discentes e docentes, dentro e fora de sala de aula, durante a trajetória universitária”.

Barton e Hamilton estabelecem em seu trabalho uma discussão a respeito de estudos das *práticas de letramento* do dia-a-dia, atentando para os textos da vida cotidiana, da vida pessoal, distintos daqueles textos usualmente estudados como os textos educacionais, textos dos meios de comunicação de massa e outros textos publicados. Ao estabelecer uma análise dos diferentes *eventos de letramento*, fica claro que o *letramento* não é o mesmo em todos os contextos. Muito pelo contrário, existem diferentes *letramentos*. De acordo com Barton e Hamilton (2000), a noção de diferentes *letramentos* tem vários sentidos, como as práticas que envolvem diferentes mídias ou sistemas simbólicos (e.g.: um filme ou um computador podem ser considerados letramentos diferentes, tendo em conta o letramento cinematográfico ou o letramento computacional). Outro sentido é que práticas em diferentes culturas e idiomas podem ser consideradas *letramentos* diferentes.

²¹ No original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.”

Figura 2 – Preparo de um Pudim²²

When baking a lemon pie in her kitchen, Rita follows a recipe. She uses it to check the amounts of the ingredients. She estimates the approximate amounts, using teacups and spoons chosen specially for this purpose. The recipe is hand written on a piece of note-paper; it was written out from a book by a friend more than ten years ago. The first time she read the recipe carefully at each stage, but now she only looks at it once or twice. The piece of paper is marked and greasy by having been near the cooking surface on many occasions. It is kept in an envelope with other hand-written recipes and ones cut out of magazines and newspapers. The envelope and some cookery books are on a shelf in the kitchen. The books range in age and condition and include some by Robert Carrier. Sometimes she sits and reads them for pleasure.

Rita does not always go through the same set of activities in making the pie. Sometimes she makes double the amount described in the recipe if more people will be eating it. Sometimes she cooks the pie with her daughter Hayley helping her where necessary. Sometimes she enjoys cooking it, at other times it is more of a chore, when time is limited or she has other things she would rather do. Rita has passed the recipe on to several friends who have enjoyed the pie.

Rita does not always follow recipes exactly, but will add herbs and spices to taste; sometimes she makes up recipes; at one point she describes making a vegetable and pasta dish similar to one she had had as a take-away meal. She exchanges recipes with other people, although she does not lend her books.

Fonte: Baton e Hamilton (2000, p. 10).

Os *letramentos* são configurações coerentes das *práticas de letramento*. Na maioria das vezes, essas práticas são identificáveis e nomeadas, como os letramentos acadêmicos, os letramentos do trabalho, e são associadas a aspectos particulares da vida cultural. Isso significa que, em uma dada cultura, há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Por exemplo, a vida humana pode ser analisada a partir de domínios de atividade, tais como casa, escola, ambiente de trabalho. As práticas desenvolvidas em cada um dos domínios se diferenciam. Por exemplo, imaginando que

²² “Ao preparar uma torta de limão em sua cozinha, Rita segue uma receita para verificar a quantidade dos ingredientes. Ela estima a quantidade aproximada, usando xícaras e colheres escolhidas especialmente para esse fim. A receita é escrita à mão em um pedaço de papel e foi escrita a partir de um livro de um amigo há mais de dez anos. A primeira vez, ela leu a receita cuidadosamente em cada estágio, mas agora ela só dá uma olhada uma ou duas vezes. O pedaço de papel está marcado e gorduroso por ter estado perto da superfície de cozimento em muitas ocasiões. A receita fica guardada em um envelope com outras receitas escritas à mão e outros recortes de revistas e jornais. O envelope e alguns livros de culinária estão em uma prateleira na cozinha. Os livros variam em idade e condição e incluem alguns de Robert Carrier. Às vezes ela se senta e os lê por prazer. Rita nem sempre passa pelo mesmo conjunto de atividades para fazer a torta. Às vezes ela faz o dobro da quantidade descrita na receita, se mais pessoas vão comer. Às vezes ela cozinha a torta com a filha Hayley ajudando onde necessário. Às vezes ela gosta de cozinhar, outras vezes é mais uma tarefa árdua, quando o tempo é limitado ou ela tem outras coisas para fazer. Rita passou a receita para vários amigos que apreciaram a torta. Rita nem sempre segue as receitas exatamente, adicionando ervas e temperos para dar gosto; às vezes ela inventa receitas; às vezes ela descreve como fazer um prato de vegetais e massa semelhante ao que ela havia comido. Ela troca receitas com outras pessoas, embora não lhes empreste seus livros.” (Tradução nossa)

sou um cozinheiro, a maneira como me visto para cozinhar no meu trabalho é diferente da maneira como me visto para cozinhar na minha casa. Diferentes práticas em diferentes domínios.

Tais práticas contribuem com a ideia de que as pessoas participam em distintas *comunidades discursivas*, em diferentes *domínios discursivos*. Por *comunidades discursivas* se entendem os grupos de pessoas que compartilham uma característica, como a forma de falar, agir, valorizar, interpretar e usar a língua escrita. Pode-se dizer, então, que uma dada *comunidade discursiva* está associada a um dado domínio. Estabeleço, assim, de acordo com minha pesquisa, a seguinte reflexão:

Comunidade discursiva – Estudantes estrangeiros da pós-graduação matriculados em disciplina de escrita acadêmica

Domínio discursivo – Contexto acadêmico

Prática – As configurações particulares de práticas de letramento

Evento de letramento – Os textos utilizados e os episódios que surgem das práticas.

Domínios são contextos padronizados e estruturados, nos quais o letramento é usado e aprendido. As atividades dentro dos domínios não são acidentais ou variam aleatoriamente. Existem configurações particulares de *práticas de letramento* e existem maneiras regulares pelas quais as pessoas agem em muitos *eventos de letramento* em contextos específicos. Instituições, tais como a educação, tendem a apoiar práticas dominantes de letramento. Essas práticas dominantes podem ser vistas como parte de formações discursivas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que são incorporadas nas relações sociais. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 12, tradução nossa), “as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.”²³

Segundo Barton e Hamilton (2000), letramento é uma prática social, e não individual. Isso significa que, em um dado *evento de letramento*, há muitos participantes assumindo diferentes papéis e criando algo que vá além de suas práticas individuais. Também significa a maneira como as comunidades usam o letramento, já que há regras sociais sobre quem pode produzir ou usar certos letramentos. Outro ponto a se levar em

²³ No original: “literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.”

consideração é que as *práticas de letramento* são culturalmente construídas, e, assim como todos os fenômenos culturais, elas têm suas raízes no passado. Isso quer dizer que as *práticas de letramento* são fluidas, dinâmicas e mutáveis, assim como as vidas e as sociedades das quais elas fazem parte. Precisariamos traçar uma perspectiva histórica para entender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais uma dada prática se baseia.

Barton e Hamilton (2000, p. 14), ao mencionarem que “práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e criação de sentidos”²⁴, nos levam a perceber que o aprendizado acontece em um contexto social particular e parte desse aprendizado vem de vivências que se tem de processos sociais. Muitas vezes, esse aprendizado se dá por simples observação, pelo fazer, pela prática.

Opto por abordar, aqui, questões relacionadas às *práticas de letramento* e aos *eventos de letramento* para entender o processo de leitura e escritura de textos, os quais representam exemplares de gêneros²⁵ acadêmicos.

1.2.3 Elementos revelados nas práticas de letramento

Street defende que os gêneros, no contexto acadêmico, não devem ser identificados e caracterizados apenas através de dimensões estruturais e retóricas, mas também através de suas “dimensões escondidas” (STREET, 2010). No estudo realizado por Street (2010), destaca-se a relevância de serem consideradas outras dimensões na escrita, muitas vezes não tornadas explícitas nas tarefas requeridas pelos professores em contextos universitários. Essas dimensões tampouco são, em geral, contempladas em materiais didáticos de cursos que trabalham com a produção de escrita na esfera acadêmica, os quais trazem, em sua grande maioria, apontamentos generalistas sobre a estrutura de textos que fazem parte dessa esfera, focando-se em estruturas de organização tidas como padrão nesses textos (e.g.: introdução, desenvolvimento e conclusão) e em considerações rasas sobre o que conta na construção de argumentação e de posicionamentos nessas escritas.

²⁴ No original: “literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making as well as formal education and training.”

²⁵ Nessa pesquisa, dialogo com o pressuposto teórico sobre gêneros do discurso proposto por Bakhtin. Segundo o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262)

A teoria das dimensões escondidas, proposta por Street (2010, p. 541), “consistiu no desenvolvimento de um conjunto de conceitos funcionais que permitam a professores e alunos abordar questões relativas à escrita de artigos acadêmicos”. Nessa perspectiva, ao se produzir um gênero acadêmico, o foco deixa de ser na estrutura do gênero e se desloca para os elementos que emergem na escrita acadêmica.

Street (2010) apresenta questões pertinentes à escrita acadêmica baseada em gêneros, devendo essa ser entendida como prática social (BAZERMAN, 1988; BERKENKOTTER & HUCKIN, 1995). Segundo Street, a teoria dos gêneros salienta que “há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento, e que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto” (STREET, 2010, p. 544). Outro ponto trazido por Street e que merece destaque é o fato de que “a abordagem de gênero também se relaciona com a teoria da construção social (BIZZELL, 1982), em que o conceito de comunidade discursiva ocupa um papel central (SWALES, 1990)” (STREET, 2010, p. 544). A escrita acadêmica seria uma ação que busca atingir objetivos pré-definidos dentro da comunidade discursiva acadêmica (IVANIC, 2004).

O estudante, ao redigir um texto acadêmico, e.g. um artigo científico, deixa evidente alguns elementos recorrentes na produção escrita daquele gênero. Alguns desses elementos foram apresentados por Street (2010) em seu trabalho e se referem ao *enquadramento* (o tipo e o propósito do texto que está sendo desenvolvido), à *contribuição da pesquisa* (a contribuição que um trabalho escrito pode oferecer), à *voz do autor/escritor* (a posição do autor inscrita no texto), às *marcas linguísticas* (marcas apresentadas para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de um argumento), à *estrutura* (as dimensões que precisam ser levadas em conta na estrutura de um texto acadêmico) e à *conclusão* (indícios sobre o que se espera com a pesquisa). Com relação ao último elemento, nas palavras de Street (2010, p. 560), “talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, em vez do que o termo ‘conclusão’ parece sugerir: o passado”. Vale ressaltar que os elementos propostos por Street (2010) não são finitos.

Nogueira (2017) menciona serem *dimensões escondidas* as “relacionadas às diferenças culturais, ao uso de vozes científicas versus vozes pessoais, citação de pessoas que publicaram no periódico no qual se deseja publicar, dentre outras” (NOGUEIRA, 2017, p. 80). Pesquisas como as de Windle (2017) e Carneiro (2019) trazem discussões quanto a outros elementos que se revelam na produção acadêmica. Windle, ao se empenhar na análise de teses e publicações brasileiras que se apoiam no

quadro teórico dos multiletramentos, identifica uma série de movimentos discursivos que configuram “dimensões escondidas” (STREET, 2010), posicionando a teoria do ‘norte’ como universal e aplicações empíricas no ‘sul’ como localmente restritas. Da mesma forma, Carneiro aponta para questões concernentes às relações de poder envolvidas na dinâmica de produção do conhecimento, às práticas de leitura e escrita na universidade e ao desafio às convenções de escrita acadêmica. O autor, a partir de uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico em uma situação transnacional, se atenta para os potenciais impactos dessas práticas para os sujeitos que produzem esses textos e, mais amplamente, para a produção de conhecimento no/do Sul global.

Blommaert (2005, p. 222), explanando sobre a Voz do escritor na produção escrita, afirma que “voz refere-se à capacidade de fazer-se entender como um sujeito situado.”²⁶ O autor relaciona este conceito ao trabalho de Bourdieu, cujo conceito de *habitus* “(...) pode ser útil, desde que *habitus* seja entendido como fundamentação etnográfica, isto é, levando em conta as subjetividades concretizadas e situadas de que trata”²⁷ (BLOMMAERT, 2005, p. 222). Por essa perspectiva, o escritor determina quem ele é como um sujeito ao apresentar seu texto. O escritor apresenta seu *habitus*, sua identidade, sua voz em seu texto. Da mesma forma, o escritor apresenta seu ponto de vista no intuito de comunicar sua integridade, credibilidade e comprometimento. Ainda com relação à voz do escritor, este, ao apresentar um conteúdo informativo, adota posições interacionais e avaliativas (HYLAND, 1999 *apud* STREET 2010, p. 557). A contribuição de Hyland nos mostra que o posicionamento do autor é sempre sinalizado no texto, ainda que de maneira implícita.

As dimensões escondidas, apresentadas por Street (2010), são inferidas nas práticas de letramento pelo fato de guardarem relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais, segundo Fischer (2011, p.40) “são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico”. O que Street propõe em seus estudos é que os alunos deixem de depreender essas dimensões apenas por meio de inferências em práticas de letramento acadêmico.

²⁶ No original: “voice here refers to the capacity to make oneself understood as a situated subject”.

²⁷ No original: “(...) can be useful in interpreting the tension, provided we see *habitus* as ethnographically grounded, i.e., as allowing for the situated, performed subjectivities we address here”.

1.2.4 Modelos de Letramento

Em sua publicação seminal de 1984, Street discorre sobre a existência de duas abordagens distintas de *letramento*, as quais intitula de *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. Segundo o autor, o *modelo autônomo* do *letramento* refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, descontextualizadas do meio social, incluindo as atividades de processamento da leitura na construção de sentido do texto. Este modelo é entendido sob uma “visão reducionista” (ANDRIGHETTI, 2020, p. 22) das práticas de leitura e escrita, pelo fato de ver a produção textual como uma habilidade técnica a ser desenvolvida pelos alunos e que, uma vez aprendida, garantiria ao aluno um bom desempenho em contextos diferentes. No *letramento autônomo*, os textos seriam vistos de maneira homogênea, não se levando em conta os papéis do enunciador e do interlocutor, assim como de outras estruturas, nas situações de interação.

Por outro lado, Street propõe o *modelo ideológico* do *letramento*, o qual refere-se às práticas sociais específicas que envolvem leitura e escrita. Aqueles que aderem a esse modelo fazem uso da leitura e da escrita atrelado a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Dessa forma, o *letramento* dos sujeitos será determinado por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

No *modelo ideológico* questões culturais e ideológicas passam a ser cruciais para a compreensão das práticas envolvendo leitura e escrita. A maneira como as pessoas lidam com leitura e escrita, como compreendem, definem e negociam o conhecimento são indissociáveis das suas vivências, de seus modos de ser e agir no mundo. De acordo com Andrighetti (2020, p. 22) “a escrita passa a ser entendida, então, a partir de uma perspectiva social, localmente situada, a serviço de propósitos e interlocutores, e permeada por fatores sócio-histórico-econômicos e culturais relacionados ao uso da linguagem”. As práticas de escrita compreendidas pelo *modelo ideológico*, diferentemente da perspectiva do *letramento autônomo*, não são vistas como padrões fixos e estáveis, mas como padrões passíveis de serem reformulados pelos sujeitos na medida em que interagem em contextos específicos e de acordo com as identidades que assumem dentro de cada contexto, de cada comunidade (STREET, 2014).

Na Inglaterra, nos anos 90, os estudos do *letramento acadêmico* ganham força. O contexto acadêmico vinha sofrendo mudanças com a implementação de novas políticas educacionais de acesso ao ensino superior, políticas essas que possibilitaram o

acesso à educação superior, de estudantes vindos de grupos minoritários e de classes trabalhadoras. A entrada desses sujeitos, integrantes de grupos minoritários/minoritarizados, no contexto do ensino superior trouxe discussões, muitas dessas relacionadas ao discurso do *déficit* quanto ao desempenho desses alunos ao lidar com os textos que são lidos e produzidos na academia. Foi a partir dessas discussões que ocorreu a criação de programas, cursos e guias de escrita, numa tentativa de sanar problemas observados na escrita desses estudantes. O propósito era o de oferecer a eles um suporte para que eles pudessem dar conta da escrita “padrão” em geral esperada em contextos acadêmicos.

Pelo fato de muitos professores e pesquisadores começarem a questionar a noção do *déficit* associada à produção textual desses alunos, questionando os cursos e os materiais de apoio, começam a surgir novos estudos de base etnográfica na esfera do *letramento acadêmico*. Nesse sentido, reconhece-se a linguagem como ação social-situada, levando-se em consideração diferentes posicionamentos e formas de valoração, envolvendo questões de identidade e poder.

Assim, em 1998, Lea e Street realizam um estudo de cunho etnográfico em duas IES na Inglaterra, buscando analisar expectativas e entendimentos contrastantes envolvendo estudantes universitários, professores, tutores e assistentes dessas universidades, buscando compreender o *déficit* apontado no desempenho de alunos em suas práticas de escrita acadêmica. Nessas universidades, Lea e Street examinaram os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, relações de poder e identidades. No lugar de classificarem os textos analisados como “bons” ou “ruins”, os pesquisadores sugerem que qualquer esclarecimento teria de analisar as expectativas de professores e alunos em torno da produção textual, sem julgamentos sobre quais práticas seriam mais apropriadas. Os resultados encontrados na pesquisa desenvolvida por Lea e Street indicaram “lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento” (STREET, 2010, p. 545).

Com base na análise dos dados da pesquisa realizada, Lea e Street (1998) descreveram três modelos de produção textual dos alunos, os quais denominaram estudo

das formas linguísticas, com foco nas *habilidades cognitivas dos sujeitos*²⁸; *socialização acadêmica e letramentos acadêmicos*.

O primeiro, modelo de *habilidades de estudo*, compreende a escrita e o *letramento* como habilidade individual e cognitiva e, por isso, está vinculado ao *modelo autônomo de letramento*. Como discutimos anteriormente, o *modelo autônomo*, segundo I. Diniz (2019), ocupa-se dos aspectos cognitivos da aquisição de letramentos e, por consequência, sobre a aquisição de competências. Para Lea e Street (1998), o modelo de *habilidades de estudo* se preocupa com aspectos superficiais do texto, se baseando no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica. Assim sendo, segundo Lea e Street (2014, p. 479), o modelo de *habilidades de estudo* “concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas”. Esse modelo estaria preocupado com o uso da modalidade escrita no nível da superfície, se concentrando no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação, conferindo pouca atenção ao contexto.

O segundo modelo, denominado *socialização acadêmica*, pressupõe que os alunos precisam ser “aculturados” nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, sendo explicitadas aos alunos, resultariam no êxito destes como escritores. A “aculturação” levaria os estudantes a adquirirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento, seguindo padrões reconhecidos pela universidade, caracterizando-os como membros da comunidade disciplinar ou temática. Segundo tal prática pedagógica, uma vez que o aluno tenha adquirido conhecimento acerca do gênero, ele estaria apto a reproduzi-lo sem dificuldade na escrita de textos acadêmicos, em outros contextos.

De acordo com Lea e Street (2014, p. 479), a perspectiva da *socialização acadêmica* supõe que “os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas”. Segundo I. Diniz (2019, p. 61), “assume-se também que, de certa forma, cultura acadêmica é homogênea”. O modelo de *socialização acadêmica* reconhece que “áreas temáticas e

²⁸ Essa nomenclatura foi cunhada por Lea e Street em 1998. A partir disso, passou-se a nomear esse modelo de *habilidades de estudo* e opto, nesse trabalho, por utilizar essa terminologia.

disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas” (LEA & STREET, 2014, p. 480).

O terceiro modelo, denominado *letramentos acadêmicos*, considera a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, dando ênfase à natureza institucional do que conta como conhecimento e a forma de transmiti-lo, tendo em vista um contexto acadêmico específico. Segundo I. Diniz (2019, p. 62), o modelo de *letramentos acadêmicos*, “além de considerar a linguagem como forma de interação, também a vislumbra como parte da ideologia de uma sociedade”. Nas palavras da autora, “compreende-se língua a partir da concepção dialógica de linguagem, isto é, como prática social, vinculada aos aspectos discursivos e à compreensão das relações de poder retratadas, mantidas e/ou construídas nos discursos”. De acordo com Lea e Street (2014, p. 479), esse modelo

assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas.

O modelo dos *letramentos acadêmicos* reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. O modelo de *letramentos acadêmicos* mobiliza outros conhecimentos além dos aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler e escrever. Ele se atenta à construção de sentidos, estabelecendo uma relação com questões de identidade, poder e autoridade. Segundo Lea e Street (2014, p. 481)

esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer.

Esses três modelos não são exclusivos, mas sobrepostos. Todos os modelos poderiam ser aplicados a qualquer contexto acadêmico, mas também a qualquer área temática e disciplinar. Isso significa dizer que tanto o modelo de *socialização acadêmica* quanto o de *letramentos acadêmicos* têm sua atenção voltada “à relação entre epistemologia e atos de escrita e letramento em áreas temáticas e disciplinares” (LEA & STREET, 2014, p. 479). No entanto, o modelo de *letramentos acadêmicos* vai além, focalizando a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática e disciplinar, mas também nas exigências institucionais (e.g.: sobre plágio, citação), nas exigências dos professores e nas atribuições individuais do estudante.

De acordo com Lea e Street (2014, p. 480), “os três modelos são úteis tanto para pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas próprias práticas de ensino”. Nesse sentido, os modelos auxiliam o professor ao pensar disciplinas no âmbito dos letramentos acadêmicos, assim como refletir sobre sua prática docente.

Lillis (2003) e Lea (2004) sugerem, em seus trabalhos, que o modelo de *letramentos acadêmicos* precisa ser desenvolvido no âmbito da proposta de projeto com enfoque pedagógico. Lea e Street, em trabalho publicado em 2014, desenvolvem uma pesquisa, também de cunho etnográfico, mostrando como o modelo de *letramentos acadêmicos* pode ajudar a viabilizar um projeto para desenvolvimento do currículo e da instrução formal em diferentes contextos acadêmicos. Os contextos tratados são: i) um programa universitário voltado à ampliação da participação de estudantes de minorias linguísticas na universidade; ii) um programa da Faculdade de Direito da universidade. Embora os exemplos sejam extraídos do ensino de nível superior do Reino Unido, os princípios e as questões são aplicáveis em outros países, em contextos acadêmicos dos níveis fundamental e médio. A discussão apresentada por Lea & Street mostram as limitações de se confiar exclusivamente nos modelos de *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica*. Os autores destacam que o modelo de *letramentos acadêmicos* enfatiza a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal, etc. Em particular, Lea e Street (2014, p. 481) identificam:

o vínculo entre práticas culturais e diferentes gêneros; a relevância de *feedback* sobre os trabalhos escritos pelos alunos no processo de aprendizagem; e como tanto alunos quanto professores podem aprender muito quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo de escrita.

Uma das discussões estabelecidas pelos autores envolve as dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior, sendo estas relacionadas à escrita e ao discurso acadêmico. Os autores pontuam que estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros. Assim, Lea e Street (2014) apresentam um projeto elaborado e desenvolvido em cooperação entre o King's College de Londres e instituições governamentais do Reino Unido preocupadas em ampliar a participação de alunos no ensino superior.

É interessante o que um dos tutores que lecionou e participou desse projeto menciona:

O programa de Modelo de Letramentos Acadêmicos procura contestar algumas das expectativas que os alunos trazem da escola [...] a respeito de definição restrita de linguagem... o curso envolve questões de discurso, gênero, escrita como processo social... no espírito de construção a partir do que eles já tinham, trazendo essa experiência para o programa, em vez de tratar essas questões como *déficit* e apenas corrigi-las (LEA & STREET, 2014, p. 486).

Em análise desenvolvida por Street e Scalone (2006 *apud* LEA & STREET, 2014, p. 486), ao longo das aulas que compuseram o programa, por meio da expressão de estilos pessoais, do aprendizado de estratégias evidenciadas nas atividades e da interação com os respectivos gêneros, os alunos participaram tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade por eles formada no decorrer do curso. A interação com outros alunos e com tutores tornou explícitos os diferentes tipos de conhecimento que os estudantes já usavam e que eles precisavam desenvolver e personalizar para se ajustarem aos padrões da educação em nível superior.

Relacionando esses resultados com os três modelos propostos por Lea e Street (1998), o relatório de Street e Scalone (2006 *apud* LEA & STREET, 2014, p. 487) conclui que

tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento do letramento acadêmico necessário para o compromisso com a Educação Superior no Reino Unido talvez possa constituir um percurso distinto e mais encorajador para uma “participação

ampliada” do que o enfoque mais tradicional, voltado ou para as habilidades de estudo ou para a socialização acadêmica.

A partir do exposto, afirmo que, em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de *letramentos acadêmicos* coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido. Segundo Lea e Street (2014, p.480) “um modelo de *letramentos acadêmicos* pode colocar em evidência como tais procedimentos de ensino são concebidos não como *déficit* para estudantes que são falantes não nativos de inglês, mas como dificuldades que todos os alunos encontram na passagem do ensino médio para o superior”. Nos dois contextos acadêmicos descritos por Lea e Street (2014), os líderes instrucionais (os tutores) trabalharam próximos aos participantes (estudantes do Programa de Desenvolvimento do Letramento Acadêmico e da Faculdade de Direito nos workshops da Universidade Aberta de Londres) para investigar, de forma colaborativa, a variedade de gêneros, modos, substituições, transformações, representações, processos de produção de sentido e identidades envolvidos no aprendizado dentro e fora dos contextos acadêmicos. Esses entendimentos, quando explicitados, possibilitam melhores oportunidades de ensino e aprendizagem bem como a investigação do modo como essas práticas de letramento estão relacionadas a questões epistemológicas.

1.2.5 Recorte de pesquisa – Fischer (2011)

Antes de finalizar essa seção a respeito dos estudos do letramento acadêmico, gostaria de trazer o trabalho de Fischer (2011) que muito me auxiliou a tecer conhecimento e considerações acerca das questões discutidas nessa tese. Na investigação desenvolvida por Fischer (2011), a pesquisadora optou por realizar um estudo de caso no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, Portugal, a fim de identificar as práticas que caracterizam os letramentos acadêmicos nesse contexto e as dimensões mais relevantes, dentre as quais, as escondidas (STREET, 2010), acerca do gênero *relatório*. Para a pesquisa, a autora contou com alunos do segundo ano do curso acima mencionado e a investigação foi encaminhada em 2009/2010. A autora desenvolveu sua pesquisa baseada nos ideais de Gee (1999, 2001),

de que um curso universitário se constitui de práticas sociais específicas. Assim, considera-se que os gêneros assumem papéis determinantes de práticas de letramento.

Fischer traz alguns comentários dos docentes a respeito das práticas de leitura e escrita dos alunos matriculados no curso. Segundo estes professores, os alunos “não produzem nada, somente exame”, “têm dificuldade em pegar no problema e desmontá-lo”, “têm muita dificuldade não só na produção, mas em torno da interpretação”, “há muitas dificuldades dos alunos em escrever relatórios. Escrevem mal.”. Tais comentários, se interpretados de modo descontextualizado, trazem a ideia do *déficit* do letramento. Como o propósito da autora foi de caracterizar práticas de letramento acadêmico, faz-se necessário situar “outra face desse fenômeno, reposicionando os sentidos, especialmente se forem consideradas práticas textuais envolvendo os gêneros” (FISCHER, 2011, p. 38).

Em sua pesquisa, Fischer buscou contribuir com a área em que desenvolveu seus estudos, ou seja, a área das engenharias, de forma a dispor aos alunos e professores conhecimentos acerca das práticas de leitura e escrita de determinados gêneros. Além disso, a pesquisadora pretendeu identificar algumas normas acadêmicas que ora se apresentam, ora são suprimidas, nas relações professores e alunos. Como bem aponta a pesquisa, há uma grande necessidade de se considerar o contexto cultural em que o discurso científico acontece, assim como as muitas dimensões escondidas (STREET, 2010) dos gêneros, evitando a reprodução do discurso simplista acerca das habilidades técnicas, individuais e deficitárias dos alunos (LEA & STREET, 2006).

As dimensões escondidas, apresentadas por Street (2010) são inferidas nas práticas de letramento pelo fato de guardarem relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais, segundo Fischer (2011, p. 40) “são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico”. As práticas de letramento que vão sendo caracterizadas, ao longo do trabalho de análise, expõem certas dimensões escondidas em propostas de leitura e/ou escrita. Em sua pesquisa, Fischer (2011), a fim de identificar as principais dimensões escondidas do gênero relatório em propostas que envolvem leitura e escrita, opta por abordar: i) finalidades dos gêneros; ii) os gêneros mais valorizados no curso; iii) os momentos de trabalho com os gêneros. Esses pontos estão relacionados às práticas de letramento. Tendo em vista que o gênero ‘relatório de projeto’ assume maior relevância em práticas de leitura e escrita, do contexto estudado pela autora, abordam-se as dimensões escondidas propostas por Street (2010), tomando como base: i)

enquadramento; ii) voz do autor e ponto de vista; iii) marcas linguísticas; iv) contribuição/para quê? e v) estrutura. A autora também se propõe a analisar os modos como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante dos trabalhos com o gênero *relatório*. Para isso, ela leva em consideração as marcas que indicam: i) formas de os professores orientarem ou avaliarem a escrita dos gêneros relatório laboratorial e relatório de projeto; ii) formas de os alunos escreverem os relatórios; iii) reações, por parte dos alunos, quanto às orientações ou avaliações dos professores à escrita dos relatórios.

Segundo Fischer (2011), a análise desenvolvida auxiliou na identificação de gêneros que especializam práticas acadêmicas de leitura e escrita, o que vai ao encontro do discurso do *déficit* revelado na voz de diferentes professores do curso, apresentado no início da discussão aqui estabelecida.

Fischer relata que o gênero mais produzido no curso de Engenharia Têxtil é o relatório. Devido a essa presença sistemática no curso, os professores assumem que os alunos já tenham conhecimento e domínio quanto à produção desse gênero, mesmo antes de ingressarem no curso. Por meio de um depoimento de uma professora, pode-se notar que são deixados explícitos para os alunos os procedimentos laboratoriais, mas não é apresentado o conteúdo temático, a estrutura composicional e os recursos linguísticos, características constitutivas dos gêneros a serem produzidos.

Fischer (2011, p. 47) chega à conclusão de que “nesses desencontros entre a produção escrita dos alunos e as expectativas e normas acadêmicas [esperadas pelo professor] é que se fazem notar as dimensões escondidas do gênero relatório”. Essas dimensões se tornam visíveis quando observamos as práticas evidenciadas pelos professores e/ou alunos.

Nesse sentido, quanto ao desenvolvimento do gênero *relatório*, Fischer cita as dimensões escondidas observadas ao longo da análise: i) a linha argumentativa no relatório, a qual deve ser inferida pelos alunos, já que não há ou poucas são as instruções explícitas a esse respeito; ii) apesar de os alunos não parecerem ser particularmente conscientes sobre a linha argumentativa na elaboração do texto, revelam ser sensíveis a outras dimensões escondidas como “voz do autor” e “ponto de vista”, juntamente com originalidade e criatividade; iii) essa percepção acerca da necessidade de originalidade e criatividade pode ser identificada nos relatórios de projeto através de marcas linguísticas, como dispõe Street (2010): escolhas lexicais e discursivas se entrelaçam no texto com ideias e argumentos complexos; iv) as diferentes

formas de marcação linguística que indicam a voz e o ponto de vista dos alunos estão diretamente relacionadas com a apreciação dos alunos de qual é “a contribuição/para quê?” da escrita do relatório de projeto, dimensão esta que dá suporte à identificação da posição de alunos e professores no trabalho com o gênero; v) já a contribuição mais comum que é referida na escrita dos alunos é a avaliação que eles fazem do contexto acadêmico, ao dizerem: “este trabalho permitiu desenvolver e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre nas várias unidades curriculares”. Aqui estaria marcada a contribuição, sendo essa mais uma dimensão.

Como já mencionado anteriormente, “o que se verifica entre o que efetivamente os alunos escrevem e as expectativas e normas acadêmicas é que há lacunas entre o tipo de suporte para a escrita e as exigências específicas requeridas nas disciplinas” (GÓRSKA, 2010 *apud* Fischer, 2011, p. 51). Nas palavras de Fischer (2011, p.53),

é na relação entre conhecimentos, expectativas e normas do contexto acadêmico e do campo de trabalho, (...) que o gênero (...) ganha forma e sentido, seja na escrita ou na oralidade. Porém, ficam ainda implícitas ou escondidas aos alunos muitas questões envolvidas nessa relação entre contextos sociais, que constituem decisivamente esse gênero.

Fischer conclui que posições mais explícitas sobre normas e expectativas relativas às dimensões desse gênero emergem como anseios expostos pelos alunos. O discurso do *déficit* acerca das práticas de letramento conduzidas pelos alunos tem sua origem nas relações de poder e de autoridade e a carência de orientações acerca de como interpretar, como argumentar, como integrar conhecimentos, como revelar o “novo”. O professor, ao propor uma discussão em torno das dimensões escondidas do gênero que está sendo produzido, faz emergir uma mudança nas relações de poder e autoridade.

Fischer mostra, em sua pesquisa, que há uma tendência de os alunos universitários aprenderem a produzir um determinado gênero acadêmico enquanto o produzem (aprender fazendo), sendo esse o meio mais eficaz de os alunos comprovarem fluência nas suas práticas acadêmicas. No entanto, levando em consideração que é função da universidade formar especialistas que atuarão em uma determinada área, é imprescindível que ela ofereça orientações explícitas e sistemáticas que possibilitem abrir possibilidades de formar alunos mais proficientes e críticos no trabalho com os gêneros. Os estudantes não podem apenas se conformar com um gênero proposto, mas

sim assumirem o seu lugar como produtores de conhecimentos científicos e profissionais.

A partir da discussão desenvolvida nesta seção, formulo meu embasamento teórico que dará subsídio para a análise que será apresentada mais à frente. As discussões a respeito dos letramentos acadêmicos, das práticas e eventos de letramento, das dimensões escondidas e dos modelos de letramento contribuem para o trabalho aqui proposto.

1.3 Gêneros e a escrita acadêmica crítica de alunos plurilíngues

Nesta seção, proponho uma discussão acerca dos gêneros, partindo de uma distinção em duas vertentes de herança bakhtiniana: a dos *gêneros do discurso* e a dos *gêneros textuais* (ROJO, 2005). A discussão nos leva a compreender/entender o gênero a partir das dimensões indissociáveis que o constitui, ou seja, compreender/entender a sua situação de comunicação. Além disso, estabeleço um diálogo com Canagarajah (2002), no intuito de repensar a escrita, não vista como um produto, mas sim como uma prática. Refletir sobre a escrita de alunos plurilíngues de um ponto de vista crítico, de modo a pensá-la e analisá-la considerando as condições sociais e a diversidade cultural na construção/constituição do texto.

1.3.1 Gêneros

As práticas humanas, inclusive as acadêmicas, encontram-se organizadas em incontáveis gêneros. Segundo Fanjul (2012, p. 53), ao falar a respeito de gêneros, podemos pensar em dois “acervos” diferentes. O primeiro, referindo-se ao conjunto de estudiosos que, nas últimas décadas, tem recebido a denominação de “escola de Genebra”, como Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Scheuwly. O segundo, referindo-se ao que poderíamos denominar como a recepção da obra do Círculo de Bakhtin, em alguns casos mediante a citação ou paráfrase do próprio teórico russo, em outros por meio da divulgação efetuada por pesquisadores posteriores. A indagação que motiva uma discussão a respeito desses dois “acervos”, mencionados por Fanjul, refere-se às abordagens teórico-práticas do que se denomina “gêneros discursivos” e/ou “gêneros textuais”. Retomo, então, o estudo em que Rojo (2005) nos chama a atenção para uma distinção em duas vertentes de herança bakhtiniana: a dos *gêneros do discurso*

e a dos *gêneros textuais*. Segundo a autora, “a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Nesse sentido, o texto, ao se manifestar em uma instância discursiva, produz o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao analisar o texto, busca-se, segundo Rojo (2005), pela significação, a acentuação valorativa, o tema, os quais são indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Daí a designação *gêneros do discurso*. Já na abordagem dos *gêneros textuais*, buscava-se por uma descrição textual, ao tratar-se da materialidade linguística do texto, ou contextual, ao tratar-se do gênero.

Dell’Isolla (2009, p. 100) afirma que

gêneros textuais são manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não-verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa, de modo a permitir aos interlocutores, a apreensão de sentido, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, e a ação de acordo com a situação e as práticas socioculturais de uso. Não são apenas formas, são atividades submetidas a critérios de êxito.

Percebe-se que a autora usa o termo “gêneros textuais” para traçar uma definição que, hoje, poderíamos aproximar do modo como o termo “gêneros discursivos” tem sido definido. Fica claro, assim, que não é necessariamente o termo que indica a perspectiva teórica de trabalho com os gêneros.

Rojo (2005, p. 195), ao explicar a respeito da palavra *gênero*, diz que “(...) *gênero é forma (de discurso, de enunciação)*. Mais que isso, o grande corolário desses termos é *tema* ou a *significação* acrescida da *ideologia* e da *valoração*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de *discurso*, de *enunciação*.”. Para Bakhtin/Voloshinov (2010 [1929], p. 116), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, i.e., antes de tudo pela *situação social mais imediata*”. Nas palavras de Rojo (2005), os parceiros da interlocução – o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige – seriam elementos essenciais dessa situação social mais imediata. “São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso” (ROJO, 2005, p.

197). Dessa maneira, a produção textual tem relação direta com a *apreciação valorativa* do locutor (escritor).

A partir do exposto, entende-se que a linguagem só existe em práticas sociais, estando presente em todas elas, e se organiza em gêneros do discurso. Dando início a essa reflexão, cito Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 261) ao dizer que “todos os diversos campos da atividade humana são ligados ao uso da linguagem”. A linguagem é empregada em forma de enunciados (escritos e/ou orais), proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, participantes de determinadas práticas sociais. Segundo Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 261), “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

Esses três elementos – o conteúdo temático ou tema (que se tornam comunicáveis através dos gêneros), os traços da posição enunciativa do locutor (as marcas linguísticas [estilo]), a forma composicional (os elementos das estruturas comunicativas compartilhados pelos textos pertencentes a um determinado gênero) – estão ligados no todo do enunciado, sendo determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. De acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953]), esses elementos são dimensões essenciais e indissociáveis aos gêneros do discurso. É evidente que cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Segundo Rojo (2005), essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela apreciação valorativa do locutor. Apresento, na Figura 3, uma imagem trazida por Rojo (2005).

Figura 3 – Dimensões dos Gêneros do Discurso



Fonte: ROJO (2005, p. 196)

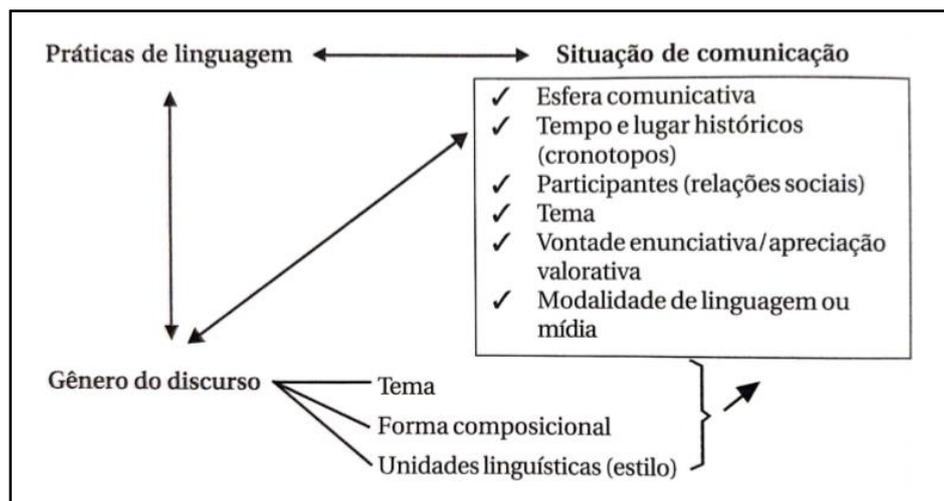
Conforme Rojo (2005, p. 189), a investida do analista bakhtiniano se dá pela “busca da significação, da acentuação valorativa e do tema [o sentido, a significação do enunciado], indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação gêneros do discurso”. De acordo com a autora (*Ibidem*, p. 197), “são as relações sociais, institucionais, interpessoais desta parceria [o locutor e seu interlocutor], vistas a partir do foco de apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto e do discurso”. Compreender/entender o gênero a partir das dimensões indissociáveis que o constitui, ou seja, a partir do tema, da forma composicional e do estilo, está relacionado a compreender/entender a sua situação de comunicação.

Segundo Rojo (2005, p. 197), as relações entre os parceiros da enunciação seriam “estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos”. Isso seria o que Bakhtin [Voloshinov] chama de *esferas comunicativas*, dividida em *esferas do cotidiano* e *esferas dos sistemas ideológicos constituídos*. A primeira seria as esferas familiares, íntimas, comunitárias, etc., onde circula a ideologia do cotidiano. Já a segunda seria as esferas da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc.

Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria (ROJO, 2005, p.197).

O fluxo discursivo dessas esferas é que definirá o conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares, viabilizando certas regularidades nas práticas sociais da linguagem. Esses gêneros refletirão um conjunto possível de temas e de relações de formas e estilos, de dizer e enunciar. A cada enunciado é garantido seu caráter original pelo fato de os aspectos da situação de comunicação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis. A Figura 4 abaixo sintetiza as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso.

Figura 4 – Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso.



Fonte: ROJO (2005, p. 198)

Buscando operacionalizar a perspectiva bakhtiniana no ensino de línguas, poderíamos apontar, como defende Rojo (2005), a necessidade em levar o olhar do aluno para elementos presentes na situação de comunicação – como descrito na Figura 4 –, e não apenas ao conhecimento sistematizado da língua. Atentando-se à figura acima, compreende-se mais facilmente o que Rojo diz, ao mencionar que

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. E de um outro texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez, o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Será sempre um estilo de trabalho mais “*top-down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, coloca-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação (ROJO, 2005, p. 199).

Todo texto pode ser classificado em termos de gênero, e todo exemplar de um texto pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. No entanto, segundo Bronckart (1997 *apud* ROJO, 2005), os gêneros de texto são entidades vagas pelo fato de possuírem classificações divergentes e parciais, não podendo constituir-se em modelos de referência estáveis e coerentes. Os critérios mais utilizados para identificar um gênero são os linguísticos, que buscam classificar as unidades e regras linguísticas específicas que estes gêneros mobilizam. No entanto, se cada texto constitui uma unidade de produção verbal, podendo ser considerado uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um dado texto pertence não pode ser classificado apenas tendo em vista critérios linguísticos, mas também por critérios relacionados ao tipo de discurso.

Marcuschi (2002), ao explicar sobre o *domínio discursivo*, nos mostra que essa expressão é usada para designar uma instância de produção discursiva que leva ao surgimento de discursos bastante específicos. Dentro dessas práticas discursivas, identificamos um conjunto de gêneros próprios àquelas práticas comunicativas institucionalizadas. De acordo com o autor,

usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2002, p. 4)

Além disso, creio ser necessário levantar, também, uma discussão a respeito das formações sociais discursivas, tanto no que diz respeito à perspectiva enunciativa, quanto à análise do texto por meio de sequências textuais, visto que, segundo Bronckart (1997 *apud* ROJO, 2005, p. 191), “em função de seus objetivos, interesses e contextos específicos, as formações sociais elaboram diferentes espécies ou ‘famílias’ de textos que apresentam características suficientemente estáveis para que as qualifiquemos como ‘gêneros’”. Nesse sentido, há um repertório de formas de discurso (social), formas de enunciação e formas de comunicação (verbal/sócio-ideológica) demandados por determinados grupos sociais para o estabelecimento da comunicação por meio de um dado gênero.

Swales (1990, p. 58), contribuindo para a teoria dos gêneros do discurso, confere um valor explicativo do objetivo comunicativo do gênero, afirmando que

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2010 [1929], p. 98), “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i.é., como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Nas palavras de Rojo (2005, p. 207), no campo da compreensão e da leitura, “trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos da polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos”. Se o aluno não consegue compreender as dimensões essenciais e indissociáveis do gênero, como colocado por Bakhtin (2003 [1952-1953]), e não as relaciona com a situação social em que se encontra, o propósito com a leitura e escrita se perde.

Rojo (2005, p. 197) afirma que “(...) as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos”. Essas relações, no caso da pesquisa por mim desenvolvida, ganham ainda mais relevância ao se pensar que os sujeitos/participantes são alunos de diferentes nacionalidades, matriculados na instituição em disciplinas diversas, em cursos diversos.

Sendo assim, o ensino da escrita, tanto no ensino médio quanto no superior, não deve focar numa simples compreensão da palavra, uma compreensão como um ato passivo. Conforme expressa Bakhtin/Volochínov (2010 [1929]),

[e]nquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010 [1929], p. 97, grifo nosso).

Em resumo, o trabalho com o gênero, ao não contemplar a esfera na qual ele circula, centra-o “em discussões que guiam o aluno apenas para as questões estruturais do [gênero] em si” (ANDRIGHETTI, 2020, p. 75). De acordo com Matencio (2013), os estudos dos gêneros do discurso vêm promovendo um deslocamento produtivo no que se refere a questões relativas ao funcionamento da língua e da linguagem. Por exemplo, o pesquisador, propondo-se a estudar os gêneros, tem deixado de se concentrar apenas nas formas textuais, se dispendo a considerar os processos discursivos à luz da categorização genérica, o que lhe permite visualizar os movimentos de estabilidade dos processos sócio-históricos aí implicados, mas também a instabilidade que caracteriza a atualização de tais processos em eventos singulares de interação. Segundo a autora (*Ibidem*), o estudo dos gêneros nos permite refletir as relações entre a materialidade linguística e textual e o contexto histórico de produção de sentidos e não apenas o contexto imediato em que se dá a textualização (a produção e/ou a recepção do texto). O pesquisador, tendo assumido certo posto de observação, ao analisar seus dados pode vir a operar com uma noção de contexto bastante dinâmica e diversa, emergindo daí a plasticidade das interações sociais e de sua materialidade.

Matencio (2013, p. 71-72) afirma que nos estudos dos gêneros, deve-se considerar: as instâncias sociais de que emergem os textos; a realidade das práticas discursivas que as coloca em funcionamento; os parâmetros que determinam o contexto particular de um dado evento de interação; certa materialidade linguístico-textual; as formas regulares pelas quais se configuram os textos; a dimensão enunciativa (o dialogismo, a polifonia, as formas figuração dos sujeitos, etc.); os processos referenciais de coconstrução de objetos de discurso, incluindo tanto questões propriamente textuais, quanto especificamente gramaticais e lexicais.

De acordo com a autora (*Ibidem*, p. 72-73), abordar o gênero possibilita que se considere:

(i) as instâncias ou esferas sociais que delimitam historicamente os discursos e seus processos, particularmente no que refere às relações entre instituições, lugares e papéis sociais e às suas representações; (ii) as práticas discursivas efetivamente em construção nessas instâncias num *aqui-agora*, num dado evento de interação, ou seja, a assunção efetiva de lugares e papéis comunicativos, as representações das ações que se deve empreender e dos modos pelos quais elas podem se materializar numa forma linguageira; e (iii) os processos de textualização que daí resultam, isto é, a produção de ações linguageiras, por um *eu* e por um *tu*, no *aqui-agora*.

É claro que nem todo estudo dos gêneros garantirá esses deslocamentos e essa produtividade. Há pesquisas que abordam os gêneros como estruturas textuais, outras como modelos cognitivos de produção e recepção de textos, e outras ainda como formas regulares de estruturação das práticas discursivas. O que essas diferentes propostas de tratamento do fenômeno têm em comum é o fato de que elas não ignoram a interface entre o social e o cognitivo nas interações sociais, nem as relações entre a atividade social e a ação do sujeito. Em outras palavras, estas propostas mantêm as relações entre processos sociais e processamento de sentidos, entre memória discursiva e individual.

Segundo Matencio (2013), os gêneros do discurso surgem a partir da interação entre os sujeitos em um determinado evento. A partir dessa interação, os sujeitos recuperam em sua memória esquemas de ação e constroem um modelo de representação da situação efetiva. Nesse sentido, os gêneros seriam produtos construídos sociocognitivamente, nos quais o sujeito se orienta para projetar a relação entre os interlocutores (papéis sociais e comunicativos, motivações e intenções), o espaço e o tempo da interação, e a textualização, sendo esta concebida como produção e recepção, como atividade coconstruída por ações coordenadas dos sujeitos que no gênero interagem.

1.3.2 Escrita crítica de estudantes plurilíngues e suas implicações

Sendo o foco de nossa discussão, nesta tese, a escrita na universidade, pensando nessa escrita desenvolvida por estudantes falantes de PLA, penso ser interessante terminar essa explanação com o que Canagarajah menciona a respeito de uma escrita crítica voltada para alunos multilíngues. Canagarajah (2002) nos convida a repensar a

escrita – a escrita não vista como um produto, mas sim como uma prática. Entender a escrita como uma atividade intencional que desempenhamos no nosso dia-a-dia. Nesse sentido, pode-se dizer que escrita é muito mais do que língua e estrutura. “É uma representação da realidade, uma incorporação de valores e uma apresentação de si mesmo”²⁹ (CANAGARAJAH, 2002, p. 5). Esse modo de pensar a escrita está vinculado com o que viemos discutindo até aqui, a respeito dos gêneros discursivos. Pensar a escrita de um ponto de vista crítico, como o explanado por Canagarajah, é pensá-la e analisá-la considerando as condições sociais e a diversidade cultural na construção/constituição do texto. Analisar um texto levando em consideração apenas seu conteúdo formal e retórico torna tal ação estática, passiva e unidimensional. “A abordagem crítica fundamenta o texto no mundo material para orientar suas funções sociais problemáticas, a natureza valorizada de sua constituição e as motivações conflitantes por trás de sua produção e recepção”³⁰ (CANAGARAJAH, 2002, p. 4).

Passemos a uma reflexão a respeito do que Canagarajah (2002) descreve como escrita acadêmica crítica. A escrita “crítica” nos leva a desenvolver uma perspectiva que nos permite ver componentes da construção textual e elementos sutis da escrita que estavam até então escondidos. De acordo com o autor, “ao conectar o texto ao contexto (ou a palavra ao mundo), a perspectiva crítica nos permite apreciar a complexidade da escrita e abordar questões de letramento que têm implicações sociais de longo alcance”³¹ (CANAGARAJAH, 2002, p. 1-2). Nesse sentido, a escrita crítica nos levaria a perceber questões que vão muito além da simples escritura; ela nos levaria a entender questões sociais, culturais, multilíngues, relacionadas aos escritores / participantes do ato de escrever. Canagarajah (2002, p. 5-6) menciona que “se escrever não é apenas regras, mas como usar essas regras – isto é, com que propósito e com que atitude – então essa é uma área controversa de diferença cultural e preferência ideológica”³².

Arrisco-me a dizer que a escrita partindo de uma perspectiva crítica só é possível se a percebemos como uma atividade socialmente situada, mediada e dinâmica. Assim, torna-se necessário que levemos em consideração o contexto de produção e recepção e

²⁹ No original: “It is also a representation of reality, an embodiment of values, and a presentation of self”.

³⁰ No original: “The critical approach grounds the text in the material world to orientate to its troubling social functions, the value-ridden nature of its constitution, and the conflicting motivations behind its production and reception”.

³¹ No original: “by connecting the text to context (or the word to the world), the critical perspective enables us to appreciate the complexity of writing and address issues of literacy that have far-reaching social implications”.

³² No original: “if writing is not just rules but how to use those rules – that is, for what purpose and with what attitude – then this is a contentious area of cultural difference and ideological preference”.

como esse contexto implica na construção do texto. Segundo Canagarajah (2002, p. 6-7), “aos poucos, vamos vendo como a escrita está implicada com conflitos sociais, desigualdade de material, diferença cultural e relações de poder. Na escrita crítica, estudantes se tornariam sensíveis a esses fatores”³³, fatores esses já discutidos anteriormente, e que dizem respeito ao modelo de letramento acadêmico proposto nos trabalhos de Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014). Segundo Canagarajah (2002, p. 8), a “perspectiva de escrita reúne fatores internos e externos, forças discursivas e históricas, considerações linguísticas e sociais”³⁴.

Quanto ao ensino da escrita para alunos multilíngues, Canagarajah (2002) estabelece uma discussão pensando na seguinte pergunta: aprendizes de Inglês, falantes de outras línguas, requerem uma abordagem de ensino diferente daquela usada para falantes de inglês como língua materna? O autor menciona que essa discussão não é simples e que não se dá apenas no ensino de gramática. Professores têm focado em diferenças culturais existentes entre ambos os grupos. Além de diferenças existentes quanto às crenças e às práticas, pode haver diferenças mais específicas quanto ao letramento. Segundo Canagarajah (2002, p. 9-10), “os gêneros e os estilos de comunicação, as práticas e usos de letramento, e as atitudes e processos de produção podem ser diferentes”³⁵. Quanto à diferença entre estudantes falantes de Inglês L1 e estudantes falantes de outras línguas, o autor menciona que

temos uma longa história em nossa profissão onde a diferença linguística / cultural de estudantes multilíngues tem sido tratada como sendo limitada e deficiente em suas habilidades de escrita. Sua distância da língua inglesa e da cultura anglo-americana tem sido tratada como privando-os de muitas aptidões essenciais necessárias para o sucesso das práticas de letramento acadêmico. Alguns foram mais além para sistematizar os escritores multilíngues como ilógicos no pensamento e incoerentes na comunicação, em virtude de sua L1 deficiente e sua cultura nativa. (Canagarajah 2002, p. 11-12)³⁶

³³ No original: “in short, we begin to see how writing is implicated in social conflict, material inequality, cultural difference, and power relationships. In critical writing, students would become sensitive to these factors”.

³⁴ No original: “perspective on writing brings together text-internal and text-external factors, discursive and historical forces, linguistic and social considerations”.

³⁵ No original: “the genres and styles of communication, the practices and uses of literacy, and the attitudes and processes in composition can be different”.

³⁶ No original: “we have a long history in our profession where the linguistic/cultural difference of multilingual students has been treated as making them limited and deficient in their writing ability. Their distance from the English language and Anglo-American culture has been treated as depriving them of many essential aptitudes required for successful academic literacy practices. Some have gone further to stigmatize multilingual writers as illogical in thinking and incoherent in communication, by virtue of their deficient L1 and native culture”.

Nesse caso, não é de se espantar que falantes de outras línguas acabem “falhando” na escrita em uma segunda língua, quando a norma de referência é a da produção em L1. Alunos ESOL (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas) praticam a escrita acadêmica em contextos de L1 e não podem escapar das normas dos círculos linguísticos dominantes. “Se esses alunos falham no letramento em Inglês, isso é explicado como resultante do fato de eles serem estranhos ao discurso estabelecido pela academia”³⁷ (CANAGARAJAH, 2002, p. 13). Dentro de uma *perspectiva relativista* (CANAGARAJAH, 2002 p. 12), é importante levar em consideração as explicações e orientações do próprio estudante, localizadas nas suas tradições culturais e linguísticas, para explicar suas práticas de escrita.

Segundo Canagarajah (2002, p. 13), “os estudantes multilíngues podem usar o seu background como um trampolim para dominar os discursos acadêmicos”³⁸. Para o autor, “se *diferença-como-déficit* e *diferença-como-estranhamento* estão de alguma forma limitando as perspectivas dos escritores multilíngues, uma atitude que os dê maior complexidade é a perspectiva que eu [o autor] chamo de *diferença-como-recurso*”³⁹ (CANAGARAJAH, 2002, p. 13). Os valores podem ajudar os alunos a terem força no processo de escrita em segunda língua, permitindo-os transferir muitas habilidades vindas de suas tradições na comunicação vernacular/tradicional. A influência vernacular/tradicional pode ser benéfica nesse processo da escrita. Além disso, todas as influências trazidas e apresentadas no texto nos levariam a perceber elementos intrínsecos à escrita, levando em consideração características relacionadas ao fato de serem escritores multilíngues. Nas palavras de Canagarajah (2002, p. 14),

nós [professores] deveríamos respeitar e valorizar as peculiaridades linguísticas e culturais que nossos estudantes podem apresentar, ao invés de reprimi-los. Deveríamos nos esforçar para entender seus valores e interesses e descobrir formas de engajá-los no processo de escrita. Assim, deveríamos estar prontos para aceitar as formas nas quais os textos e discursos acadêmicos serão criativamente modificados de acordo com as forças trazidas pelos estudantes. Letramento acadêmico deveria adotar um processo bilateral – em outras palavras, não só os estudantes deveriam estar aptos a apreciar

³⁷ No original: “If these students fail in English literacy, this is explained as resulting from the fact that they are strangers to the established discourses of the academy”.

³⁸ No original: “multilingual students do – and can – use their background as a stepping-stone to master academic discourses”.

³⁹ No original: “if *difference-as-deficit* and *difference-as-estrangement* are somewhat limiting perspectives on multilingual writers, an attitude that gives them more complexity is one that I call the *difference-as-resource* perspective”.

os discursos acadêmicos, mas a comunidade acadêmica deveria acomodar outros discursos.⁴⁰

A produção acadêmica exige dos estudantes falantes de outras línguas uma quebra de subjetividade. Ela coloca o estudante em dois nichos diferentes – o discurso acadêmico e o não acadêmico (vernacular/tradicional). Se pensarmos na concepção de uso social da linguagem pela perspectiva bahktiniana, cada enunciado é único. Estaremos sempre nos colocando nessa situação de negociar sentidos em função das posições de interlocução e propósitos. Essa negociação sempre se dará a partir daquilo que já constitui a bagagem desse sujeito. Ao estudante, então, é requerido que se lembre que em cada comunidade/contexto há diferentes valores, conhecimentos, discursos e estilos. No entanto, segundo Canagarajah, há pesquisadores que sugerem que estudantes falantes de outras línguas não querem abandonar suas culturas tradicionais ao produzir academicamente. Eles querem trazer seus valores, suas ideologias e seus estilos para a escrita dentro do letramento em L2. Segundo o autor, não se deve esperar que os estudantes deixem para traz suas identidades e interesses na medida que eles se engajam no processo de aprendizagem. É necessário que haja espaço para que os estudantes se apropriem do seu discurso acadêmico e de suas convenções levando em consideração o seu *background*. De alguma maneira, essa apropriação pode levar a uma fusão criativa de discursos tidos como conflitantes. Assim sendo, “não deveria ser motivo de espanto que textos de estudantes multilíngues são de alguma forma diferentes – eles são a forma de realização das vozes e identidades dos estudantes”⁴¹ (CANAGARAJAH, 2002, p. 15).

Essa discussão é particularmente relevante para este trabalho, visto que faz pensar e repensar o ensino de escrita acadêmica no contexto da minha pesquisa – estudantes multilíngues. Canagarajah (2002, p. 15-16) expõe de maneira muito clara uma questão que muito tem me incomodado. Segundo o autor,

⁴⁰ No original: “we should respect and value the linguistic and cultural peculiarities our students may display, rather than suppressing them. We should strive to understand their values and interests and discover ways of engaging those in the writing process. In doing so, we should be ready to accept the ways in which academic texts and discourses will be creatively modified according to the strengths brought by the students. Academic literacy should adopt a bilateral process – in other words, not only should students be made to appreciate academic discourses but the academic community should accommodate alternate discourses”.

⁴¹ No original: “it shouldn’t be surprising that the texts of multilingual students are somewhat different – they are embodiments of the unique voices and identities of the students”.

praticar os discursos acadêmicos de acordo com as convenções estabelecidas (como definido pelos grupos sociais dominantes) envolveria defender os valores e interesses dessas convenções informadas por esses grupos. Se esses valores não são favoráveis aos estudantes multilíngues, ou se eles não favorecem interesses emancipatórios, esses escritores irão dar vida às ideologias opressivas dos grupos dominantes. Apropriar-se de discursos acadêmicos em seus próprios termos permitiria os estudantes a reconstruírem práticas textuais já estabelecidas e verte-las com os valores e significados opostos. Essa é a maneira eventual de resistir às ideologias e interesses dominantes que informam o letramento acadêmico.⁴²

Os alunos/escritores – falantes de outras línguas, no caso desta pesquisa – precisam se tornar reflexivamente conscientes do meio que estão usando [meio/recurso para/na escrita], desenvolvendo uma compreensão crítica de suas potencialidades e limitações à medida que se apropriam e reconstróem a linguagem para representar seus interesses. Nesse sentido, não haveria uma neutralidade absoluta na constituição de um texto, estando valor e ideologia imbricados nesse processo.

Abaixo, trago um quadro desenvolvido a partir das discussões trazidas por Canagarajah (2002, p. 19-21) a respeito dos desafios no ensino de uma escrita crítica para estudantes plurilíngues.

Quadro 1 – Desafios no ensino de uma escrita crítica

Ensino de uma escrita tradicional	Ensino de uma escrita crítica
Estabelecer regras e convenções no desenvolvimento de textos para se adequar a situações retóricas e formas específicas.	Examinar os valores e interesses assumidos por essas regras. Ensinar os estudantes a não tratar as regras de comunicação como incontestáveis, mas encontrar uma adequação em seu uso. Os alunos deverão levantar os questionamentos: Como essas regras surgiram? A quem essas regras favorecem? Quais possibilidades e limitações essas regras representam para uma perspectiva crítica de uso? Quais alternativas estão disponíveis?
Usar um conhecimento estabelecido já disponível em textos.	Questionar um conhecimento recebido e reconstruí-lo no processo da escrita. Todo conhecimento deveria ser tratado como

⁴² No original: “practicing academic discourses according to the established conventions (as defined by the dominant social groups) would involve endorsing the values and interests these conventions are informed by. If these values are unfavorable for multilingual students, or if they don’t favor emancipatory interests, these writers are going to give life to the oppressive ideologies of the dominant groups. Appropriating academic discourses in their own terms would enable students to reconstruct established textual practices and infuse them with oppositional values and meanings. This is a way of eventually resisting the dominant ideologies and interests that inform academic literacy”.

	<p>“interessado/interessante”. Alunos multilíngues devem questionar os construtos do conhecimento dominante na academia, além de engajar criticamente as tradições de conhecimento que trazem de suas comunidades locais à medida que criam um espaço para o conhecimento de oposição que favorece interesses emancipatórios e democráticos mais amplos.</p>
<p>Escrita acadêmica como atividade destacada por expressar publicamente um conhecimento verificável de uma forma balanceada e lógica por meio de regras convencionais.</p>	<p>Encoraja um engajamento pessoal no processo da escrita. Deve-se explorar reflexivamente sua identidade, sua consciência e seus valores durante a construção do texto, não apenas para criar um espaço textual para a sua voz, mas também para desafiar os construtos do conhecimento dominante de acordo com a sua localização pessoal.</p>
<p>Escrita como uma atividade aquiescente de assumir uma realidade preexistente na qual o texto toma seu lugar.</p>	<p>Interrogar a concepção dominante da realidade e modificá-la para criar possibilidades mais democráticas. Para tanto, os estudantes devem ser ensinados a tratar os textos não apenas como refletindo, mas também como constituindo a realidade. Além de serem instrumentais na transformação de realidades, os textos podem representar novas realidades.</p>
<p>Tratar a língua da comunicação escrita (incluindo registros, estilos, e códigos daquele gênero) como uma estrutura ou sistema abstrato.</p>	<p>Questionar a língua pelas maneiras as quais representa os seus próprios valores e por vezes suprime mensagens divergentes. Os estudantes devem negociar as ideologias informando a língua inglesa⁴³ na medida em que eles se apropriam dela para representar seus interesses e valores na sua escrita, usando linguagem em modos criativos novos para lutar por expressão alternativa. Escritores bilíngues têm a tarefa adicional de encontrar maneiras apropriadas de acomodar os pontos fortes que trazem de seus ingleses nativos e vernaculares, enquanto lutam por uma voz que se adapte a seus valores e interesses em textos acadêmicos.</p>

Fonte: Baseado em Canagarajah (2002, p. 19-21)

⁴³ Apesar de a discussão ser a respeito da escrita na língua inglesa, imagino que essa reflexão possa ser transposta para o ensino da língua portuguesa para alunos falantes de outras línguas.

De acordo com Canagarajah (2002), esses seriam problemas comuns a todos os alunos. Mas, como estudantes multilíngues trazem consigo identidades, valores e discursos de várias comunidades, os desafios que eles enfrentam ao praticar essa escrita são mais complexos. No entanto, sua familiaridade com as tradições intelectuais e cosmovisões opostas pode funcionar como uma vantagem. Segundo Canagarajah (2002, p. 21), “essas tradições sugerem maneiras alternativas em que o conhecimento e a sociedade podem ser reconstruídos”⁴⁴.

No que se refere aos alunos falantes de outras línguas, pesquisas têm sido desenvolvidas com relação às diferenças no desenvolvimento retórico, processos cognitivos e práticas de escrita (CANAGARAJAH, 2002, p. 85). Segundo o autor, tais pesquisas têm se restringido a aspectos textuais, linguísticos, cognitivos e de sala de aula. Nesse caso, haveria estudos orientados para o produto – no caso de estruturas linguísticas e textuais – assim como estudos orientados para o processo – no caso de estratégias cognitivas para a produção do texto. Em um ensaio sobre a escrita em L2, as abordagens dominantes foram agrupadas em torno dos quatro focos: forma, escritor, conteúdo e leitor (*form-focused approach / writer-focused approach / content-focused approach / reader-focused approach*).

A abordagem com foco na forma é rígida ao considerar um discurso e uma estrutura retórica como a correta ou aceitável para a escrita acadêmica. Professores que adotam essa abordagem ignoram as diferenças retóricas apresentadas pelos alunos não falantes de inglês, considerando-os como ilógicos, indisciplinados, possuindo maneiras desleixadas de pensar e se comunicar. Ao tentarem solucionar os “erros”, os professores acabam por inibir as diferenças retóricas e os discursos dos estudantes. Enquanto a forma e a estrutura são consideradas de grande valor nessa abordagem, aspectos socioculturais e políticos não são inseridos nesse domínio tão rigoroso da escrita. As diferenças socioculturais dos estudantes, que poderiam enriquecer a escrita, são colocadas de lado em favor de uma estrutura formal abstrata do texto escrito. Ao negar um fazer que discuta as habilidades escritas e as estruturas textuais apresentadas pelos estudantes multilíngues, essa abordagem acaba por ignorar aspectos referentes às diferenças culturais que afetam aqueles com discursos atípicos, tornando norma as estruturas textuais e retóricas de grupos sociais dominantes.

⁴⁴ No original: “these traditions hint of alternate ways in which knowledge and society can be reconstructed”.

A abordagem com foco no escritor ignora as diferenças socioculturais que podem influenciar a produção de textos. No escopo dessa abordagem, se a escrita é composta por estratégias cognitivas universais, então o contexto não tem que ser levado em consideração no processo de composição. Ao considerar aqueles estudantes cujas estratégias são diferentes, esta abordagem considera esses alunos como deficientes cognitivamente ou infantis. Nesse caso, as diferenças culturais são “diagnosticadas” como um tipo de deficiência. O autor, baseado nos estudos de Vygotsky, no que se refere à *social cognition*, argumenta que “o contexto sociocultural não é somente um fator mediador, mas um fator intrínseco para a cognição”⁴⁵ (CANAGARAJAH, 2002, p. 35). Na escrita, ao ignorar aspectos concernentes à produção do texto, tendo em vista alunos culturalmente diversos, estamos considerando estruturas retóricas de grupos sociais convencionais como a norma. Dessa forma, é ensinado aos alunos aceitarem as convenções discursivas, os aspectos retóricos, e os padrões de pensamento de grupos dominantes como universais, como meios mais apropriados de comunicação.

No que se refere à abordagem com foco no conteúdo, o autor nos leva a refletir em como os estudantes podem engajar na construção de um novo conhecimento, ao invés de meramente reproduzir o conhecimento pré-construído das respectivas disciplinas. O conhecimento flui dentro do texto. No entanto, a abordagem aqui apresentada adota uma perspectiva estática e conservadora do conhecimento. Segundo o autor,

enquanto estudantes de comunidades dominantes tem uma vantagem em conhecer as formas legítimas do conhecimento, os estudantes ‘minoritários’ são forçados a dominá-las e reproduzir os construtos que conduzem à sua desigualdade e desempoderamento. Estudantes multilíngues necessitam engajar criticamente nos paradigmas do conhecimento estabelecidos em termos de suas próprias tradições de conhecimento, tratando o conhecimento acadêmico como ainda aberto a questionamentos e mudança. (CANAGARAJAH, 2002, p. 36-37)⁴⁶

A abordagem com foco no leitor evita algumas das limitações apresentadas pelas outras abordagens e se aproxima de um entendimento das diferenças discursivas dos

⁴⁵ No original: “the sociocultural context is not only a mediating factor but intrinsic to cognition”.

⁴⁶ No original: “while students from the dominant communities have a head start in knowing the legitimized forms of knowledge, minority students are forced to master them at a second remove or reproduce constructs that lead to their inequality and disempowerment. Multilingual students need to engage the established paradigms of knowledge critically, in terms of their own knowledge traditions, treating academic knowledge as still open to questioning and change”.

escritores ESOL (English to Speakers of Other Languages). Essa abordagem reconhece as formas diferentes que os textos tomam de acordo com os contextos e as comunidades de escrita. Vai além do produto final para considerar as estratégias cognitivas, conteúdo de conhecimento, e as expectativas do público que moldam o texto. Essa orientação considera as influências do contexto social externo. Ela vai além da perspectiva apresentada pela abordagem com foco no conteúdo ao dar dignidade e validade às tradições do conhecimento pertencentes às comunidades dos estudantes. Dessa forma, a orientação é capaz de acomodar um grande pluralismo na forma, conhecimento, e estratégias de composição.

A abordagem focada no leitor exibe uma ideologia mais relativista ao ser sensível às diferentes maneiras pelas quais o conhecimento é definido em diferentes comunidades e as diferentes convenções usadas para falar sobre esse conhecimento. No entanto, essa abordagem pode influenciar os alunos multilíngues a aceitar os valores subjacentes aos discursos acadêmicos sem estabelecer nenhuma crítica. Isso acontece porque “as regras de uso e as formas de conhecimento não são problematizadas adequadamente para realizar sua natureza ideológica”⁴⁷ (CANAGARAJAH, 2002, p. 39).

Com essa discussão, observa-se que, para ensinar escrita crítica, precisamos, enquanto professores, adotar uma nova orientação para nossa atividade profissional. Temos que considerar o ensino como um empreendimento ideológico e interessado. A questão para nós não é *se* o ensino é político, mas *que* política deve motivar nossa prática em sala de aula. Podemos optar por adotar interesses igualitários, empoderadores e éticos ou, por padrão, ser agentes dos interesses mais restritos de outras pessoas. Além disso, ao participar de um ensino crítico, devemos adotar uma orientação independente, reflexiva, socialmente consciente e multidisciplinar para nossas atividades cotidianas em sala de aula.

Considerando os gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262), tratarei, nessa pesquisa, a respeito de questões discursivas que podem surgir na produção de um dado gênero por diferentes grupos sociais/linguísticos. De acordo com Rojo (2005, p. 196, grifo nosso), os pesquisadores deveriam recorrer a Bakhtin para tratar o conceito de gêneros “com os conceitos de dialogismo, heteroglossia, cronotopos, plurilinguismo, hibridismo, de tal

⁴⁷ No original: “the rules of use and forms of knowledge are not problematized adequately to realize their ideological nature”.

maneira que a noção Bakhtiniana de gênero seja colocada, de uma vez por todas, como um objeto discursivo ou enunciativo”. Neste trabalho, ao pensar os gêneros a partir de um viés discursivo, estaremos estabelecendo uma reflexão sobre a proximidade entre os gêneros nas línguas em que os alunos participantes da pesquisa já desenvolvem suas produções científicas e no PLA.

Neste capítulo, fizemos algumas discussões a respeito da internacionalização, compreendendo-a como um processo abrangente, que envolve não só a cooperação internacional, mas também as mudanças que ocorrem dentro das instituições. Como parte da internacionalização e da política linguística, Bizon (2013) e Abreu-e-Lima & Finardi (2019) argumentam ser imprescindível considerar formas de se implementarem ações ao se pensar a internacionalização das universidades e o funcionamento de convênios e intercâmbios. Uma importante reflexão que se deve desenvolver a respeito da internacionalização das instituições é que essa não pode ser sustentada por uma política linguística monolíngue. Essa reflexão está pautada no lugar de predominância do inglês como língua franca da academia e a necessidade de marcar o lugar do português, assim como outras línguas, inclusive brasileiras, nessa política.

A visão de internacionalização à qual nos filiamos, sustentada por políticas plurilíngues, aponta para um modelo de letramento que enfatiza, especialmente, a natureza social e ideológica de suas práticas. Uma internacionalização plurilíngue que considere as tradições culturais e linguísticas em que se inscrevem as práticas de letramento dos estudantes. Lea e Street (1998, 2014) trazem importantes considerações acerca dos modelos de letramento. Por meio das discussões estabelecidas ao longo do texto, nota-se como uma abordagem crítica do ensino de línguas pode se aproximar do modelo de *letramentos acadêmicos*, por levar o aluno a refletir sobre a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações. Canagarajah (2002), ao afirmar que a escrita está implicada com conflitos sociais, desigualdade de material, diferença cultural e relações de poder, nos permite traçar um paralelo com as discussões propostas por Street (1984, 2010) e Lea e Street (1998, 2014) sobre o modelo denominado *letramentos acadêmicos*.

Outra discussão na qual nos engajamos, a partir de autores como Barton e Hamilton (2000) e Street (2014), diz respeito às *práticas e eventos de letramento*. Como

mencionado anteriormente, optamos por abordar questões relacionadas às *práticas de letramento* e aos *eventos de letramento* para melhor compreender o processo de leitura e escrita de textos por parte dos alunos plurilíngues. É possível estabelecer uma relação entre Hamilton (2000), Street (2014) e Canagarajah (2002). Este último nos convida a pensar a escrita não como um produto, mas sim como uma prática. Pensar a escrita de um ponto de vista crítico, como o explanado por esse autor, implica levar em consideração as condições sociais e a diversidade cultural na construção/constituição do texto.

Street (2010) discorre a respeito das *dimensões escondidas* que emergem na escrita. É possível aproximar essa discussão da feita por Canagarajah (2002) ao mencionar que a escrita “crítica” permite visibilizar componentes da construção textual e elementos sutis da escrita em geral escondidos. É interessante notar o diálogo que aqui se estabelece, pois nosso interesse está justamente em observar quais elementos emergem das/nas práticas de letramento.

Ao final da discussão, Canagarajah (2002) menciona que analisar um texto levando em consideração apenas seu conteúdo formal e retórico torna tal ação estática, passiva e unidimensional. Essa discussão nos faz retomar as considerações de Rojo (2005) e Fanjul (2012) acerca dos gêneros discursivos e gêneros textuais. Segundo Rojo, é necessário compreender o gênero a partir das dimensões indissociáveis que o constituem, ou seja, a partir do tema, da forma composicional e do estilo, de modo a entender a sua situação de comunicação. Toda a discussão estabelecida segue em direção aos pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso, levando a uma interpretação sociocultural da linguagem e dos letramentos acadêmicos.

As discussões aqui estabelecidas nos fornecem bases teóricas para analisar práticas de letramento dos estudantes internacionais em PLA. Nos próximos capítulos, apresento o cenário de pesquisa, a metodologia para a realização do trabalho e os instrumentos para geração e análise dos registros.

Capítulo 2

CENÁRIO DE PESQUISA

[...] tendemos a associar nosso modo de estudar, aprender, ler, interpretar ao de nossos alunos, em um movimento de generalização. Devemos cuidar para não reproduzirmos padrões e esperarmos 'resultados' que se encaixem nesses modelos, nenhuma prática é neutra, por trás dela sempre há sujeitos que são por si mesmos plurais.

(KILLNER & JUNG, 2019, p. 9)

Ao longo desse capítulo, busco apresentar a universidade, inserida no cenário internacional, e discorrer acerca de alguns programas de mobilidade e parcerias estabelecidas no âmbito da internacionalização. Por conseguinte, procuro traçar o percurso da área de PLA na UFMG e, para isso, elaboro uma resenha a partir de um mapeamento desenvolvido por Diniz e Dell'Isola e publicado em 2020. Por fim, apresento os procedimentos para a geração dos registros que compõem o trabalho, assim como a apresentação da disciplina em que a pesquisa ocorreu e os alunos participantes.

2.1 A Universidade e suas relações internacionais

A UFMG, instituição onde esta pesquisa está sendo desenvolvida, é reconhecida por sua atuação em importantes programas de cooperação internacional. É uma instituição que recebeu, no ano de 2018, cerca de 46 mil⁴⁸ estudantes brasileiros em seus cursos de graduação e pós-graduação, e que também vem recebendo, já há alguns anos, alunos internacionais por meio de intercâmbios bilaterais e de cooperação acadêmico-científica.

A Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da universidade tem como missão inserir a universidade no cenário internacional visando ao fortalecimento da interação acadêmica e institucional com instituições parceiras do exterior. Com base em dados compilados pela DRI, atualmente, os alunos internacionais compreendem cerca de 2.5% da comunidade acadêmica da instituição⁴⁹. Esses alunos, ainda que em um número relativamente pequeno, trazem para a universidade uma ampla diversidade cultural.

⁴⁸ Dados extraídos de: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>>. Acesso em: 15 out. 2020.

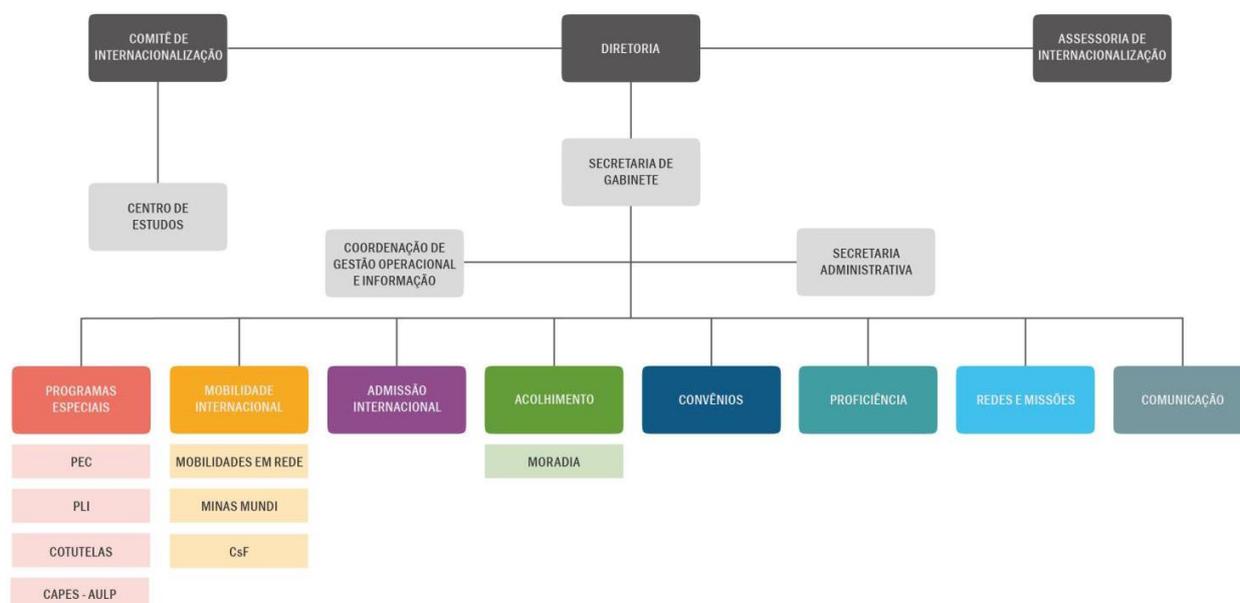
⁴⁹ Dados extraídos de: <<https://www.ufmg.br/dri/formacao-transversal/?lang=en>>. Acesso em: 15 out. 2020.

Essa diversidade enriquece as discussões estabelecidas em sala de aula e promove diferentes experiências de aprendizado.

Contamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, com participantes vinculados, principalmente, a programas de mobilidade internacional. De acordo com dados extraídos do Relatório de Gestão da DRI referente aos anos de 2014-2018⁵⁰, a seção de Intercâmbios, responsável pela mobilidade internacional de estudantes da instituição, atualmente, divide-se em dois setores: Programa Minas Mundi e Mobilidades em Rede. O primeiro cuida da mobilidade internacional de estudantes de graduação da instituição realizada no âmbito de acordos bilaterais de cooperação mantidos com instituições parceiras. O segundo cuida da mobilidade internacional de estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e técnico-administrativos da universidade, realizada no âmbito das redes de cooperação. Como pode ser observado no organograma abaixo, o Ciência sem Fronteiras (CsF) era parte integrante dos programas de mobilidade. O CsF teve vigência até o ano de 2014, não tendo havido chamadas posteriores.

A partir da Figura 5, é possível observar a capacidade operacional da DRI e o fluxo dos processos internos e externos:

Figura 5 – Organograma DRI 2018



Fonte: Organograma disponibilizado em Relatório Final de Gestão 2014-2018.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2018/07/1.Relato%CC%81rio_Gesta%CC%83o_2014-2018_20.03.18.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

Atualmente, o programa Minas Mundi é o maior em mobilidade internacional entre as universidades brasileiras e reúne, em uma única chamada, todas as vagas negociadas em acordos bilaterais de mobilidade para a graduação. Com o progressivo aumento do número de parcerias firmadas com a instituição, ampliou-se o número de continentes, países e instituições de destino ofertados nos editais de seleção (ver Tabela 1). Houve a inclusão de instituições africanas e asiáticas, além do estabelecimento de parcerias com instituições russas e a expansão de acordos com as latino-americanas.

Tabela 1 – Minas Mundi 2014-2018

Edital Minas Mundi	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Continentes	4	3	5	5	5
Países	23	23	25	27	32
Instituições	96	109	120	127	141
Vagas oferecidas	623	625	544	634	483
Intercâmbios realizados	259	249	210	237	132
Proporção de ocupação	42%	39%	38%	37%	27%
Inscrições	1.593	1.064	1.045	1.248	459
Candidatos por vaga	2,5	1,7	1,9	1,9	0,9
Bolsas concedidas	141	159	83	71	*
Assistidos FUMP	72	101	83	71	*
% de bolsas concedidas a alunos FUMP	51%	64%	100%	100%	*

* Dados ainda não disponíveis

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018.

2.2 Mobilidades em rede

O setor Mobilidades em Rede é responsável pela gestão de diversos programas de mobilidade internacional de estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e técnico-administrativos, realizada no âmbito das redes de cooperação. A seguir, trago alguns dos programas, a título de exemplificação.

2.2.1 Programas BRACOL, BRAMEX e PAEC.

O Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL) promove o intercâmbio de estudantes com as instituições que fazem parte da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN). O Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México (BRAMEX) possibilita a mobilidade de estudantes com instituições vinculadas à Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior da República Mexicana (ANUIES). Já o Programa de Alianças para a Educação e a

Capacitação (PAEC) é promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e coordenado pela Pró-reitoria de Pós-Graduação (PRPG) na UFMG. Estes programas de mobilidade estão vinculados ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCub), uma associação composta por 77 instituições brasileiras de Educação Superior, fundada em 29 de outubro de 2008, em Brasília. O GCub tem como objetivo promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições associadas e parceiros internacionais, por meio de programas, projetos e ações de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais.

Tabela 2 – Participantes dos Programas do GCub 2014-2017

Programa	2014	2015	2016	2017	Total
BRACOL <i>In</i>	00	05	03	06	14
BRAMEX <i>In</i>	00	01	00	06	07
PAEC <i>In</i>	00	30	21	11	62
Outros					
BRACOL <i>Out</i>	00	05	03	03	11
BRAMEX <i>Out</i>	-	-	03	02	05

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018.

2.2.2 Programa Erasmus Mundus

O Programa Erasmus Mundus (EM) é um programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE). As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e ao mesmo tempo reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. Durante a gestão 2014-2018, a UFMG participou dos seguintes projetos vinculados ao EM: BABEL, BE Mundus, Mundus Lindo, Euro Brazilian Windows 2 e Ibrasil (ver Tabela 3).

Tabela 3 – Participantes do Programa Erasmus 2014-2017

Programa	2014	2015	2016	2017	Total
Ibrasil <i>In</i>	02	07	03	08	20
Ibrasil para técnicos <i>In</i>	00	01	00	00	01
Outros					
BABEL <i>Out</i>	03	00	00	00	03
Ibrasil <i>Out</i>	06	02	05	-	13
Ibrasil para técnicos <i>Out</i>	00	01	00	00	01
BE Mundus <i>Out</i>	03	00	00	00	03

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018.

Escolho os programas acima citados para ilustrar o setor Mobilidades em Rede pelo fato de ter contado, nesta pesquisa, com participantes vinculados a ambos.

2.3 Mobilidade internacional

O número de estudantes internacionais e os acordos firmados entre universidades do exterior e a UFMG entre 2014 e 2018 é indicador de investimento nesse processo de internacionalização.

Tabela 4 - Total de alunos estrangeiros na UFMG 2014-2017

Total de alunos estrangeiros na UFMG				
Intercambistas	2014	2015	2016	2017
Intercambistas na Graduação	227	205	200	161
Intercambistas na Pós-Graduação	16	20	21	32
Número Total de Intercambistas na UFMG	243	225	221	193
Estrangeiros Regulares	2014	2015	2016	2017
Estrangeiros Regulares na Graduação	113	100	115	111
Estrangeiros Regulares na Pós-Graduação	1036	1067	643	718
Número Total de Estrangeiros Regulares na UFMG	1149	1167	2016	829
Total de Alunos Estrangeiros na UFMG	2014	2015	2016	2017
Total de alunos Estrangeiros na Graduação	340	305	315	272
Total de alunos Estrangeiros na Pós-Graduação	1052	1087	664	749
Número Total de Alunos Estrangeiros na UFMG	1392	1392	979	1021

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018.

Tabela 5 - Mobilidades - Exterior/ UFMG 2014-2017

Mobilidades - Exterior/ UFMG (in)	2014	2015	2016	2017
Acordos Bilaterais de Graduação	142	126	156	180
Acordos Bilaterais de Pós-Graduação	16	15	18	29
Mobilidade livre	0	0	13	12
Escala Estudantil de Graduação - AUGM	25	26	37	30
Escala Estudantil de Pós-Graduação - AUGM	2	7	2	2
Escala Docente - AUGM	8	6	4	11
Escala de Técnicos - AUGM	0	1	2	2
BRAMEX	0	1	0	6
BRACOL	0	5	3	6
MARCA	9	1	1	0
Rede Macro	0	0	3	3
Santander (Ibero-americanas)	0	0	5	5
Santander Totta	0	0	1	0
BRAFITEC	14	3	12	6
IBRASIL - <i>Erasmus Mundus</i>	2	7	3	8
IBRASIL para Técnicos - <i>Erasmus Mundus</i>	0	1	0	0
AULP para Professores	9	7	0	0
AULP para Alunos	32	12	8	0
PEC-G (Alunos regulares)	78	75	81	74
Cátedras Francesas na UFMG	5	3	0	5
<i>Russian-Brazilian Internship Programme</i>	0	4	0	0
TOTAL	342	300	349	379

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018.

Como vem acontecendo em outras instituições no país e no mundo, a UFMG vem implementando diretrizes e programas que embasem suas políticas de internacionalização. Esses programas visam a oferecer aos estudantes internacionais, graduandos e pós-graduandos, atividades alinhadas a uma visão global, firmadas a partir de convênios e parcerias.

Cito aqui o programa *Minor in International Studies*⁵¹ (Formação Transversal em Estudos Internacionais), lançado em agosto de 2019 pela DRI. Em seu texto de apresentação, é informado que

atualmente, os estudantes internacionais representam cerca de 2,5% da comunidade acadêmica da UFMG. Essa população, embora relativamente pequena em comparação com outros países da região, gera diversidade nos padrões culturais e cognitivos na Universidade. Ele enriquece as discussões em sala de aula e promove diferentes experiências de aprendizagem. Porém, se a Universidade pudesse oferecer um maior número de atividades de graduação com visão global e em línguas estrangeiras (principalmente em inglês e espanhol, os mais falados entre o nosso corpo discente internacional), presume-se que esse número poderia aumentar significativamente. Projetaria a internacionalização dos alunos da UFMG no mesmo nível das melhores instituições latino-americanas. É dessa análise que surge a ideia de implantar o *Minor in International Studies* na UFMG. (MINOR IN INTERNATIONAL STUDIES, 2019, p. 3)⁵²

Embora a terminologia “International Studies” possa se referir a áreas específicas do conhecimento, a proposta visa um âmbito mais amplo e diversificado. O plano inicial é reunir um grupo de professores e disciplinas das vinte Unidades Acadêmicas da UFMG que atuam em temas de caráter internacional ou comparativo, a fim de oferecer aos alunos – brasileiros ou internacionais – “um ambiente verdadeiramente plural”⁵³. Para tanto, a instituição buscaria oferecer sistematicamente as disciplinas de graduação ministrados em inglês e espanhol, suprimindo uma lacuna

⁵¹ Todos os dados referentes ao programa foram extraídos do catálogo, disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2019/09/UFMG-Minor-in-International-Studies-Full-Catalogue-Syllabus.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁵² No original: “currently, international students comprise around 2.5% of UFMG’s academic community. This population, although relatively small in comparison to other countries in the region, generates diversity in both cultural and cognitive patterns in the University. It enriches classroom discussions and promotes different learning experiences. However, if the University could offer a greater number of undergraduate-level activities with a global view and in foreign languages (mainly in English and Spanish, the most spoken among our international student body), it is assumed that this number could significantly increase. It would project UFMG’s student internationalization to the same level as the best Latin American institutions. It is from this analysis that the idea of implementing a Minor in International Studies at UFMG emerges”.

⁵³ No original: “a truly plural environment”.

histórica da Universidade e, assim, alavancando o seu potencial para intercâmbios interculturais. Apresento na Tabela 6 as disciplinas que constam no catálogo do programa.

Tabela 6 – Tabela de disciplinas

	Title	Workload
1	Arte, Cultura y Literatura de los Países de Lengua Española	60
2	Brazil in the World: Foreign and Defense Policies	60
3	Chinese Culture	30
4	Comercio Internacional y Negociaciones Comerciales	30
5	Comparative Health Systems: Global Perspective	30
6	Constitutionalism and Democracy in Comparative Perspectiva	30
7	Elementos del Geoderecho: ¿desde el Derecho Comparadocia la Geopolítica?	45
8	Elements of Geo-Law: From Comparative Law to Geopolitics?	45
9	Gender, Race and Class	45
10	Global Ecology	30
11	Global Health and Diplomacy: Concepts and Practices	30
12	Health Promotion: Challenges and Potentialities	30
13	Human Rights in Brazil	45
14	Indian Music	30
15	Institutions and Development	45
16	Intercultural Communication	30
17	International Approach of Oral Health Epidemiology	15
18	International Finance	30
19	International Human Rights Law in the Americas	45
20	International Humanitarian Law	30
21	International Law and Politics	30
22	International Marketing	45
23	International Systems of Socioeconomic Indicators for Development and Inequality Analysis	60
24	Introduction to Chinese Traditional Medicine	30
25	Introduction to Law and Development	60
26	Introduction to Population Studies	45
27	Introduction to Transmedia Communication	30
28	Languages, Cultures and Literacies in Higher Education Internationalization	60
29	Latin America in the World: Domestic and International Variables	60
30	Law And History Of The United Nations	30
31	Pharmacoeconomics	30
32	Population Mobility in Latin America in Historical Perspective	30
33	Privacy and Data Protection	60
34	Refugee Protection and Displaced Populations: A View from Latin America	60
35	SmartCity,SmartBuilding,Smart Life	30
36	Surveillance of risk and protective factors for chronic non-communicable diseases	30

37	Sustainable Production of Food in a Tropical Environment	30
38	The Geopolitics of Energy	45
39	The Geopolitics of Knowledge	60
40	The History of Aviation in Minas Gerais	30
41	The Urban Environment and Sound	30
42	Tools for Design: Introduction to an Emerging Context	15
43	Tópicos em Estudos Internacionais	15
44	Tópicos em Estudos Internacionais	30
45	Tópicos em Estudos Internacionais	45
46	Tópicos em Estudos Internacionais	60
47	Topics in International Studies	15
48	Topics in International Studies	30
49	Topics in International Studies	45
50	Topics in International Studies	60
51	Trayectorias de desarrollo económico en América Latina	30
52	Women and Human Rights: Discourse and Practice	45
53	Women and the Law in Brazil	45

Fonte: Catálogo do programa *Minor in International Studies*

Com base em informações que constam no catálogo já mencionado, *International studies* é uma terminologia comum nas universidades anglo-saxãs usada para se referir a um grupo de disciplinas que, embora não estejam ligadas diretamente pelo conteúdo, são relevantes para um determinado domínio cognitivo e que compartilham uma perspectiva global que vai além das fronteiras territoriais dos Estados nacionais. Considerando os objetivos da instituição, “há uma necessidade urgente de inovar na prática de sala de aula, a fim de ser concebido numa base multinacional e multidisciplinar”⁵⁴ (MINOR IN INTERNATIONAL STUDIES, 2019, p. 3). Portanto, seguindo essa perspectiva, a diversidade existente entre as coletividades humanas e seus modos de agir e pensar deveriam ser acomodados e explorados a nosso favor.

O projeto propõe a seguinte estrutura curricular:

- Todas as atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do programa serão totalmente ensinadas em Inglês ou Espanhol;
- O curso não terá disciplinas obrigatórias, permitindo que os alunos construam seu itinerário acadêmico de acordo com seus interesses;
- As atividades acadêmicas curriculares serão organizadas em torno de 3 áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Vida e Saúde; Humanidades, Ciências Sociais Aplicadas e Artes; e Ciências Exatas e Tecnológicas;

⁵⁴ No original: “there is an urgent need to innovate in classroom practice, in order to be conceived on a multinational and multidisciplinary basis”.

- Os alunos matriculados em qualquer curso de graduação da UFMG podem cursar as disciplinas de qualquer uma das áreas do conhecimento;
- As atividades curriculares acadêmicas devem ter um enfoque internacional e/ou comparativo, oferecendo oportunidades para que alunos de diferentes cursos e áreas do conhecimento participem;
- Professores poderão lecionar por meio de videoconferências, com participação de brasileiros e colegas internacionais;
- Para obter um Certificado, os alunos devem completar um total de, pelo menos, 360 horas no valor de disciplinas. (MINOR IN INTERNATIONAL STUDIES, 2019, p. 5)⁵⁵

Das 53 disciplinas oferecidas no catálogo, 45 são oferecidas em Inglês e 8 em Espanhol.

2.4 Parcerias internacionais e convênios

Vale aqui ressaltar que o setor de Convênios da DRI vem trabalhando no intuito de firmar parcerias internacionais, como acordos de cooperação, convênios de pesquisa e convênios de intercâmbio. Entre 2014 e 2017, houve um aumento substancial no número de convênios internacionais formalizados pela universidade. Na Tabela 7 abaixo, podemos observar a evolução numérica das referidas parcerias.

Tabela 7 - Parcerias UFMG 2014-2017

Espécie de Parceria	2014	2015	2016	2017*
Acordos de Cooperação e Cartas de Intenções	192	226	245	271
Convênios de Intercâmbio	158	190	215	243
Convênios de Pesquisa	23	26	30	26
Instituições parceiras da UFMG	297	353	394	420
Países parceiros	39	45	48	51

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018

⁵⁵ No original: “All academic activities offered within this framework will be fully taught in English or Spanish; The course will not have compulsory disciplines, allowing students to build their academic itinerary according to their interests; Academic curricular activities will be organized around 3 areas of knowledge, namely: Life and Health Sciences; Humanities, Applied Social Sciences and Arts; and Exact and Technological Sciences; Students enrolled in any UFMG undergraduate course can take the disciplines of any of the areas of knowledge; Academic curricular activities should have an international and/or comparative focus, in order to offer the opportunity for students from different courses and areas of knowledge to participate; Professors will be able to teach through videoconferences, with participation of Brazilian and international colleagues; To obtain a Certificate, students must complete a total of at least 360 hours worth of disciplines”.

O número de convênios assinados, de estudantes internacionais na instituição e de visitas de delegações estrangeiras à universidade é indicador do investimento despendido pela instituição no processo de internacionalização. A organização de visitas consiste em se estabelecer contato com instituições estrangeiras, no intuito de facilitar a criação de novas parcerias e promover a ampliação de colaborações existentes, já formalizadas por meio de acordo ou não. Na Tabela 8, podemos observar as ações da universidade para incremento da internacionalização, entre os anos de 2015 e 2017.

Tabela 8 - Visitas organizadas entre 2015-2017

Visitas	2015	2016	2017
Número total de visitas	129	75	76
Número de países visitantes	29	23	29

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018

A instituição também é reconhecida pelo ensino e pesquisa em PLA. Segundo dados extraídos do Relatório de Gestão 2014-2018 (2018), desde o início de 2012, a DRI vem estabelecendo uma parceria com a FALE da universidade para a oferta gratuita de Português como Língua Adicional (PLA) a alunos estrangeiros participantes de intercâmbio na instituição. Na subseção seguinte, explanarei a respeito da abrangência do PLA na instituição.

2.5 A área de PLA na UFMG

Diniz e Dell'isola (2020) desenvolvem um mapeamento dos percursos da institucionalização da área de PLA na UFMG e (re)constroem memórias a respeito de ações relacionadas ao PL2 voltado para estudantes surdos. Com base nesse mapeamento, busco destacar os percursos já mencionados, assim como a atuação da UFMG nas últimas décadas. Para isso, sigo a divisão proposta pelos autores, focalizando nas seguintes ações: Extensão, Ensino, Pesquisa e as demandas de grupos minoritarizados.

Segundo os autores, a área de PLA se inicia, na UFMG, a partir de ações no campo da Extensão. Sua história é inaugurada com a demanda de estrangeiros de diferentes países que começaram a buscar a Faculdade de Letras (FALE) para aprender

português. Na década de 80 o Centro de Extensão (CENEX) da FALE iniciou a oferta de cursos semestrais para esse público e a partir de então vêm sendo supervisionados por um(a) professor(a) da casa e ministrados por bolsistas de graduação em Letras.

De acordo com Diniz e Dell’Isola (2020, p. 183), “entre 1984 e 1992, tais cursos foram coordenados pela Prof^a. Dra. Carolina Socorro do Antunes Santos. Em 1992, o Prof. Ms. José Fernandes Vilela trabalhou nessa coordenação, que, no ano seguinte, foi assumida pela Prof^a. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola”. A fim de melhor atender às demandas do público, a Prof^a. Regina Dell’Isola propôs uma estrutura de seis níveis, cada qual com 52 horas-aula por semestre: Básico I e II; Intermediário I e II; Avançado I e II. Desde então, os estudantes passaram a ser classificados em um desses níveis. Ocasionalmente, são oferecidos cursos sob demanda, como: *Produção de textos escritos*, *Leitura para fins Específicos*, *Preparatório para o Celpe-Bras* (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e *Interação Oral em Português Formal*. Desde 1993 os cursos presenciais de PLA do CENEX são coordenados pela Profa. Regina Dell’Isola. Cursos a distância – equivalentes aos presenciais – têm sido desenhados e a coordenação destes está a cargo do prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. Ações mais recentes são a elaboração, em 2017 e 2018, do preparatório para o Celpe-Bras on-line, oferecido como curso-piloto em fevereiro de 2019 e na modalidade regular em setembro e outubro do mesmo ano, a oferta-piloto do curso Básico I online em setembro de 2019 e a elaboração do curso Básico II online no fim de 2019.

Entre 2017 e 2019, sob a coordenação do Prof. Leandro Diniz, houve sete ofertas de cursos de PLA por meio do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), vinculado ao Ministério da Educação. Foram oferecidos, especificamente, os cursos *Aspectos da cultura brasileira* e *Leitura e Produção de textos em situação de imersão*, cada qual com 16 horas-aula (exceto quando da oferta do primeiro curso, em junho de 2018, que contou com 32 horas-aula). O público desses cursos são imigrantes e refugiados que vivem em Belo Horizonte.

De 2000 a 2012, foi promovido, pela DRI, CENEX e FALE, sob a coordenação da Profa. Regina Dell’Isola, o Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. Os cursos vinculados a esse programa eram oferecidos no período de férias, nas três primeiras semanas de julho, atendendo a demandas de universidades

específicas⁵⁶. Cada curso perfazia 180 horas de atividades, incluindo aulas, oficinas e atividades culturais.

Segundo Diniz e Dell’Isola (2020), desde 2013, sob a coordenação do Prof. Leandro Diniz, têm sido ofertados, por pós-graduandos do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), cursos pré-semestrais de PLA, tidos como cursos de férias, em janeiro/fevereiro e em julho. Estes cursos são destinados a intercambistas de graduação e pós-graduação com nível básico ou intermediário, especialmente aqueles recém chegados à UFMG e que iniciarão seus estudos no semestre seguinte. Os cursos possuem carga horária entre 30 e 60 horas, a depender da disponibilidade de recursos financeiros e do calendário da universidade. Foram, também, oferecidas durante o período de férias, em caráter intensivo, as disciplinas regulares de Português Língua Adicional – Básico (UNI 045) e Português Língua Adicional – Intermediário (UNI 046), com 60 horas-aula cada (4 créditos). Entre 10 e 21 de julho de 2017, ministrei o módulo intermediário do curso pré-semestral de PLA, oferecido pela FALE e pela DRI, com carga horária total de 45 horas-aula.

É importante mencionar a *Summer School on Brazilian Studies*⁵⁷, uma iniciativa da DRI que contou com duas edições até o momento: julho de 2017 e julho de 2019. Essa escola tem como público-alvo graduandos vindos de diferentes países e oferece viagens de campo e palestras em inglês, centradas em temas diversos. Nas duas edições foram oferecidos cursos em PLA – na primeira foi oferecido o *Curso de Familiarização com o PLA*, com carga horária de 16 horas-aula, e na segunda foram oferecidas três turmas (Iniciante, Básico e Intermediário) cada uma com 30 horas-aula.

O curso de PLA para candidatos ao PEC-G teve sua primeira edição no segundo semestre de 1994, sob a coordenação da Profa. Regina Dell’Isola. Desde 2013 ele é coordenado pelo Prof. Leandro Diniz e conta, desde 2020, com o Prof. Henrique Leroy como vice-coordenador. O curso é oferecido com o apoio do CENEX e da DRI, é gratuito e se destina a estudantes vindos de diferentes países da África e da América Central. Ele é ofertado, desde 2014, entre fevereiro e outubro de cada ano, de segundas a sextas-feiras, com carga-horária de 4 horas diárias em sala de aula, com plantões de monitoria e atividades extraclasse. O curso é organizado da seguinte forma: Módulo 1 – Básico (fevereiro a abril); Módulo 2 – Intermediário (maio a junho) e Módulo 3 –

⁵⁶ Mais detalhes em Diniz e Dell’Isola (2020, p. 185).

⁵⁷ Mais informações sobre a *Summer School on Brazilian Studies* em: <<https://www.ufmg.br/dri/ufmg-realiza-segunda-edicao-do-programa-summer-school-on-brazilian-studies-ssbs/>>. Acesso em 21 set. 2020.

Preparatório para o Celpe-Bras (julho a outubro). De acordo com Diniz e Dell’Isola (2020), a taxa de aprovação dos alunos no exame Celpe-Bras tem sido superior a 90% nas distintas edições do curso. Vale lembrar que ser aprovado no exame é pré-requisito para que os estudantes possam iniciar suas graduações, conforme Decreto do PEC-G (BRASIL, 2013).

Em 1999, a UFMG se credenciou para aplicação do Celpe-Bras e desde 2013 tem como coordenadores os professores Leandro Diniz e Regina Dell’Isola. Atualmente, são ofertadas 180 vagas por edição. Vale mencionar, também, que o CENEX aplica, desde a década de 1980, provas de leitura de textos acadêmicos em PLA, destinadas a estrangeiros que desejam fazer mestrado ou doutorado na UFMG ou em outras IES.

Quanto ao Ensino, em 2012, tendo em vista o cenário de fortalecimento do processo de internacionalização na UFMG, a Profa. Dra. Deise Prina Dutra – então assessora do Setor de Proficiência da DRI – e a Profa. Dra. Regina Dell’Isola propuseram à DRI e à FALE um projeto para oferta de disciplinas regulares de PLA, cada uma com carga horária de 60 horas-aula semestrais, ou seja, 4 créditos. Após a aprovação pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), quatro disciplinas passaram a integrar a oferta da Faculdade de Letras a alunos estrangeiros regularmente matriculados na instituição, sendo elas: Português Língua Adicional – Básico (UNI 045); Português Língua Adicional – Intermediário (UNI 046); Português Língua Adicional – Produção Oral e Escrita a partir de tarefas comunicativas (UNI 047); Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048)⁵⁸. Ambas as disciplinas são destinadas a membros da comunidade internacional da UFMG (graduandos, pós-graduandos, estagiários, docentes e pesquisadores) que não têm o português como primeira língua. Essas disciplinas começaram a ser ofertadas em 2013, sob a coordenação do Prof. Leandro Diniz. Em 2019, o Prof. Henrique Leroy assumiu a vice-coordenação. Os cursos são ministrados pelos professores aqui citados e por mestrandos e doutorandos vinculados ao programa de pós-graduação (Poslin) – alguns dos quais contam com auxílio financeiro da DRI ou da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Segundo

⁵⁸ No primeiro semestre de 2017, atuei como professor responsável pela disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048). À época, estava no meu primeiro ano de doutorado. Mais tarde, no primeiro semestre de 2019, voltei a lecionar na disciplina, em parceria com o professor Ângelo Augusto Peixoto Coutinho, então pós-graduando, objetivando coletar registros para o desenvolvimento da minha pesquisa.

dados do Relatório de Gestão da DRI (DRI, 2018), no ano de 2012 essa oferta foi realizada como atividade de extensão.

Em 2019, o Prof. Leandro Diniz propôs mudanças nos nomes de algumas disciplinas, bem como nas ementas e nos programas. Segundo Diniz e Dell’Isola (2020, p. 189), essa mudança se deu “com base na experiência conquistada ao longo de alguns anos de oferta e coordenação dessas disciplinas, bem como em um trabalho recente realizado para o MRE pela Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon (Universidade Estadual de Campinas) e pelo Prof. Leandro Diniz (BRASIL, 2020)”.

O Quadro 2 traz as ementas antigas, vigentes de 2013 a 2019, das disciplinas regulares de PLA. Já o Quadro 3 traz as ementas novas, já modificadas e aprovadas pela Congregação da FALE em março de 2019. Vale ressaltar que, desde o segundo semestre do ano de 2019, já está em vigor a alteração no quadro das disciplinas de PLA, ofertadas à comunidade internacional da UFMG.

Quadro 2 – Ementas (2013-2019) das disciplinas regulares de PLA voltadas para a comunidade internacional

Disciplina	Ementa
Português Língua Adicional – Básico (UNI 045)	No nível básico, entre os aspectos comunicativos desenvolvidos pelo aprendiz, destacam-se: os cumprimentos e as despedidas; a troca de informações pessoais; a habilidade de se comunicar em sala de aula; discussão sobre as diferentes formas de lazer; identificação de números e horas para marcar horários; a possibilidade de falar sobre os diferentes tipos de alimentos e bebidas. Além de demonstrar preferências, fazer propostas, pedir e dar informações, agradecer, expressar desejos, interesses, preferências e dúvidas, o aprendiz desenvolve habilidades comunicativas para informar sobre determinados pontos da cidade, perguntar por localizações e direções, aconselhar e desaconselhar, discutir aspectos culturais brasileiros.
Português Língua Adicional – Intermediário (UNI 046)	No nível intermediário, focalizam-se os seguintes aspectos comunicativos desenvolvidos pelo aprendiz: definição e identificação de coisas; habilidade de expressar contentamento e descontentamento, de comparar e de localizar objetos e pessoas; o desenvolvimento de habilidades interativas, tais como: relatar sobre o cotidiano; falar sobre as impressões do dia-a-dia dos brasileiros; comparar e estabelecer algumas características da sua rotina no país que lhe agradam ou não lhe agradam; descrever e caracterizar pessoas e coisas; expressar agrado; falar sobre a saúde e sobre os esportes em geral; identificar partes do corpo e expressar simpatia ou antipatia; narrar fatos no passado, falar sobre a família, a infância e adolescência; falar sobre o futuro.
Português Língua Adicional – Produção Oral e	Nesta disciplina são trabalhadas tarefas orais e escritas com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades - fala, escrita, leitura e compreensão oral - em língua portuguesa. Ao longo do curso, os alunos

Escrita a partir de tarefas comunicativas (UNI 047)	executarão essas tarefas fundamentadas em princípios sociointeracionais, com vistas a que conheçam as aptidões necessárias para prestarem o exame de proficiência CELPE-Bras. Com o objetivo de enfatizar e contrastar a língua padrão e a não padrão, o formal e o coloquial na oralidade e na escrita, serão explorados aspectos fonético-fonológico, morfossintáticos e semânticos, além dos discursivos. Serão apresentadas funções de comunicação em Língua Portuguesa e estruturas gramaticais correspondentes. Entre os aspectos relevantes trabalhados estão: a compreensão do processo de comunicação intercultural; aspectos da fonética e ortografia da língua portuguesa do Brasil; a leitura rápida para obter impressão geral ou para obter a ideia principal do texto; a exploração dos recursos gráficos e do título, antecipação do conteúdo do texto; a inferência a partir de pistas contextuais e cotextuais; a análise crítica da informação procurada; a produção oral de diferentes tipos de discurso e a produção escrita.
Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048)	Prática de produção de textos em Língua Portuguesa em contexto de imersão. Expansão dos conhecimentos gramaticais em língua portuguesa, adquirido pelo aprendiz, para o aprimoramento de sua competência linguística em português e para o desenvolvimento de sua capacidade em escrever textos que circulam na esfera acadêmica.

Fonte: Ementas das disciplinas disponibilizadas pelo Prof. Leandro Diniz

Quadro 3 – Ementas novas (2019) das disciplinas regulares de PLA voltadas para a comunidade internacional

Disciplina	Ementa
Português Língua Adicional – Básico (UNI 045)	Desenvolvimento da proficiência em PLA do início do nível Básico até o início do Intermediário do Celpe-Bras, ou do início do nível A2 até o início do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Sensibilização para a diversidade sociocultural do Brasil, em relação às dos países dos alunos, para aspectos pragmático-culturais constituintes de interações cotidianas e para a proximidade e distância entre o português e outras línguas, em particular, o espanhol. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento, de maneira simples, em esferas do cotidiano. Desenvolvimento de repertórios lexicogramaticais básicos do português brasileiro, necessários para interação no dia a dia. Familiarização com o quadro fonético-fonológico da língua.
Português Língua Adicional – Intermediário (UNI 046)	Desenvolvimento da proficiência em PLA do início do nível Intermediário até o início do Intermediário Superior do Celpe-Bras, ou do início do nível B1 até o início do nível B2 do QECR. Aspectos da formação da sociedade brasileira, em relação com os relativos aos países dos alunos. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento tanto em esferas do cotidiano quanto em algumas outras esferas de maior complexidade. Consolidação de repertórios lexicogramaticais básicos e desenvolvimento de alguns mais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos em jogo. Prática das principais diferenças entre os quadros fonético-fonológicos do português e os das línguas dos alunos.

Português Língua Adicional – Intermediário Superior (UNI 137)	Desenvolvimento da proficiência em PLA do início do nível Intermediário Superior até o início do Avançado do Celpe-Bras, ou do início do nível B2 até o início do nível C1 do QECR. Sociedade brasileira em foco, em relação com as dos países dos alunos. Compreensão e produção de variados gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, especialmente da esfera midiática. Aprimoramento da competência interacional e da fluência em práticas diversificadas de produção oral. Ampliação de repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos. Prática de aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro segundo as necessidades dos alunos.
Português Língua Adicional – Avançado (UNI 138)	Desenvolvimento da proficiência em PLA do início do nível Avançado até o início do Avançado Superior do Celpe-Bras, ou do início do nível C1 até o início do nível C2 do QECR. Educação, ciência e tecnologia no Brasil, em relação com os países dos alunos. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento na esfera acadêmica. Aprimoramento da competência interacional e da fluência em práticas complexas de produção oral na esfera acadêmica. Ampliação e refinamento de repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos acadêmicos. Prática de aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro segundo as necessidades dos alunos.

Fonte: Quadro elaborado por Diniz e Dell'Isola (2020, p. 190)

É possível observar, na Tabela 9, o número de alunos, níveis e turmas ofertadas no âmbito das disciplinas de PLA.

Tabela 9 - Português Língua Adicional UFMG 2012-2017

	Inscritos	Matriculados	Níveis	Turmas
2012/1	25	25	2	2
2012/2	75	75	4	4
2013/1	90	85	3	5
2013/2	64	60	4	4
2014/1	61	72	4	5
2014/2	57	82	4	4
2015/1	66	90	4	5
2015/2	97	105	4	5
2016/1	70	72	3	7
2016/2	69	76	4	7
2017/1	61	76	4	4
2017/2	68	88	4	4

Fonte: Relatório Final de Gestão 2014-2018

Como se pode inferir a partir da tabela acima, o trabalho de ensino de línguas adicionais, em parceria com a FALE, tem gerado interesse e participação dos alunos. Ações despendidas têm cumprido um papel fundamental no acompanhamento e no

suporte às ações em prol do desenvolvimento de proficiência linguística dos estudantes, contribuindo para o processo de internacionalização da universidade.

Além das disciplinas regulares de PLA voltadas para a comunidade internacional, têm sido ofertadas, na graduação em Letras, no Poslin e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), disciplinas⁵⁹ de formação de professores e pesquisadores na área de PLA. Quanto à Pesquisa, esta tem “conquistado cada vez mais espaço na UFMG, em estreita relação com demandas surgidas nos campos do Ensino e da Extensão” (DINIZ e DELL’ISOLA, 2020, p. 196). Em 2012 ocorreu a implantação do *Núcleo de Estudos de Português Língua Estrangeira (NEPLE)* o qual, no ano seguinte, teve seu nome alterado para *Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional (NEPPLA)*. De 1990 até os dias de hoje, foram desenvolvidas dezenas de iniciações científicas e monografias de conclusão de curso em PLA. Na pós-graduação, várias pesquisas⁶⁰ nessa área têm sido realizadas. Na década de 2010, nota-se um crescente número de pesquisas na área. Vale ressaltar que as pesquisas nessa área têm sido desenvolvidas no Poslin.

Por fim, assim como em outras instituições – e aqui cito o CEFET-MG, instituição onde trabalho –, a área de PLA vem contribuindo para a inserção de pessoas que fazem parte de grupos minoritarizados. Além da oferta dos cursos de PLA, como já apresentado, podemos mencionar um conjunto de iniciativas que têm como público-alvo imigrantes e refugiados. São elas: ofertas de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc); realização do Projeto Pró-Imigrantes, com o oferecimento de um Curso Preparatório para o ENEM; parceria entre a FALE e o Núcleo de Línguas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, levando graduandos e pós-graduandos da FALE a ministrar aula de PLAc a crianças e adolescentes estrangeiros matriculados em escolas de Ensino Básico; encontros com docentes e profissionais da educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte no âmbito do *Ciclo de Debates em Português como língua de Acolhimento no Ensino Básico*, a partir de uma parceria entre a FALE e o Núcleo de Línguas da SMED de Belo Horizonte.

Diniz e Dell’Isola (2020, p. 203) salientam que “a presença de professores que atuam diretamente nas áreas de PLA e PL2 em algumas comissões consultivas e deliberativas, seja na FALE, seja em outras instâncias da UFMG, tem contribuído para a

⁵⁹ Mais informações a respeito das disciplinas – cf. Diniz e Dell’Isola (2020, p. 192-196).

⁶⁰ Para uma visão completa das dissertações de mestrado e teses de doutorado em PLA defendidas no Poslin, cf. Diniz e Dell’Isola (2020, p. 198-201).

estruturação de políticas linguísticas cada vez mais plurais na universidade”. Diniz e Dell’Isola (2020) citam:

- a) a aprovação da Resolução n.04/2018 do Poslin que decide por deliberar que “o candidato indígena que não possuir o português como língua materna deverá comprovar proficiência em língua portuguesa para o mestrado [e] (...) doutorado” (Resolução n.04/2018, artigo 3º, inciso IV).
- b) O processo de elaboração da minuta da Resolução n.07/2018, que institui, em caráter permanente, a política linguística da universidade. A participação do Prof. Leandro Diniz nas discussões conferiu lugar para o português na política linguística da instituição, atrelada ao processo de internacionalização da UFMG.
- c) Aprovação da Resolução n.07/2019 que prevê o estabelecimento, por parte do Colegiado de Graduação da UFMG, de vagas para migrantes e refugiados, garantindo-se pelo menos uma vaga anual por curso.

Vale destacar a importância da área de PLA, por estreitar diálogos entre sujeitos (alunos, ex-alunos, professores, pesquisadores) e instituições (nacionais e internacionais), assim como por contribuir com o fortalecimento do português como língua de acesso a bens culturais e acadêmicos no Brasil, em um processo de visibilização da nossa língua e cultura. Pelo que foi aqui exposto, observa-se um crescente interesse da instituição na internacionalização e no desenvolvimento de ações em direção ao aumento do número de intercâmbios e convênios internacionais. Afirmo que as informações aqui apresentadas são essenciais para entender o contexto em que esta pesquisa se inscreve.

2.6 Procedimentos para geração dos registros

Os registros utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram gerados durante o módulo 3 da disciplina Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048), ministrada no 1º semestre de 2019 no CAD2 – UFMG. Por ser uma disciplina de 60 h/a, o professor regente e eu a dividimos em três módulos, de modo que eu pudesse ficar responsável pelo módulo 3, o qual passei a chamar de ‘módulo de produção escrita’. Não havia um material específico para o trabalhado na disciplina. Sendo assim, os materiais utilizados pelo professor regente durante os módulos 1 e 2 foram produzidos por ele tomando como base Bizon e Diniz (2019) e Bizon, Fontão e Diniz

(2021). Para a construção da UD utilizada no módulo 3, me baseei nos trabalhos já mencionados, mas também levei em consideração os trabalhos de Killner e Furtoso (2016), Killner (2016), Killner e Jung (2019). No módulo 3 da disciplina os estudantes internacionais produziram alguns gêneros acadêmicos. Os gêneros discursivos produzidos pelos alunos ao longo do curso consistiram em “uma coletânea de textos (...) compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina” (TAGNIN & FROMM, 2008, p. 4). Vale mencionar que essa coletânea não era algo previsto no curso, mas sim uma compilação realizada para fins da pesquisa. Meu objetivo com a compilação de textos produzidos por estudantes internacionais é o mesmo já descrito por Lillis e Scott (2007), ou seja, considerar elementos trazidos pelos estudantes para a academia e explorá-los.

A pesquisa contou com os seguintes instrumentos de geração de registros:

- i) Questionário inicial aplicado aos alunos;
- ii) Unidade Didática trabalhada durante o módulo de produção escrita;
- iii) Diário de bordo com anotações escritas e comentários em áudio;
- iv) Gravação de aulas em áudio;
- v) Ferramenta *Translog II*⁶¹ (para geração de registros e protocolos escritos a partir da produção textual);
- vi) Produção final do gênero *resumo acadêmico*.

Estes procedimentos foram desenvolvidos para garantir a confiabilidade e a validade deste estudo. Nunan (1992) afirma que, com procedimentos diferentes de geração de registros, as informações eliciadas podem prover perspectivas diferentes do mesmo assunto.

Todos os registros gerados na pesquisa ficarão sob minha posse durante o período de cinco anos e serão eliminados logo após o período, conforme solicitação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto inicial foi aprovado por esse comitê, sob o parecer de número 3.275.511, a fim de assegurar que todos os cuidados éticos estejam sendo tomados.

Antes de iniciar o módulo, que chamo de ‘módulo de produção escrita’, desenvolvi um diálogo com os estudantes de maneira a apresentar a proposta de trabalho e justificar a pesquisa para que assim eles pudessem colaborar,

⁶¹ Disponível em: <<http://www.translog.uk>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

voluntariamente, com a proposta. Durante a conversa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 1) entregue a cada estudante, busquei apresentar os instrumentos e tarefas que utilizaríamos para a geração de registros para a pesquisa. Também deixei claro que, por se tratar de uma disciplina, os estudantes deveriam desenvolver as tarefas propostas, por serem parte fundamental e integrante das aulas. Porém, a participação na pesquisa seria totalmente voluntária, cabendo ao aluno decidir por participar ou não. Sendo assim, caso os estudantes decidissem pela não participação na pesquisa, eles participariam da disciplina, desenvolvendo as tarefas a eles atribuídas, no entanto seus dados não seriam incluídos como parte do estudo. No TCLE, enfatizei que participariam da pesquisa apenas os estudantes que mostrassem interesse, sendo que a não participação não prejudicaria o seu desenvolvimento e a sua participação no curso. Também ressaltéi que os registros gerados seriam divulgados de forma anônima. Além disso, os estudantes poderiam desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Todo diálogo se deu seguindo normativas padronizadas e avaliadas pelo CEP, como se pode observar na ata de aprovação expedida pelo Comitê (apêndice 2).

Apenas após esse diálogo é que demos início ao módulo de produção escrita, fazendo o registro das atividades em áudio e por meio de registros escritos. As principais ferramentas de registro foram os relatos produzidos no diário de bordo e as produções desenvolvidas por meio da ferramenta *Translog II*. Foram 00:41:48 de gravações via WhatsApp e 11:06:54 de gravações das interações em sala de aula, totalizando 11:48:42 de gravações orais. As quase 12 horas de gravações orais, por meio do WhatsApp e áudios das interações em sala de aula, são complementares. Os dados foram organizados em cinco (5) eixos analíticos entrelaçados, sendo eles:

- i. A Unidade Didática;
- ii. A importância de se trazer para a sala de aula o que os alunos fazem na universidade;
- iii. Tarefas pedagógicas propostas no módulo de produção escrita e a percepção de alunos e professor quanto às práticas acadêmicas permeadas pelo texto;
- iv. Especificidades sobre o que é escrever na língua adicional;
- v. Eventos de letramento e práticas de letramento: o percurso dos alunos à produção do gênero resumo acadêmico e possíveis reflexões.

Carneiro (2019, p. 46) se valendo de Wortham (2001) menciona que “ao longo das análises, os registros poderiam ser codificados com mais de uma notação, de modo que a escolha eventual de uma delas estava relacionada aos aspectos mais salientes na interação em termos discursivos”. Em outras palavras, os registros gerados nessa pesquisa podem ser analisados dentro de um ou mais eixos analíticos, a depender dos aspectos que se quer destacar.

2.6.1 Questionário inicial aplicado aos alunos

Antes de estabelecermos um acordo com os estudantes relativo à geração de registros para a investigação, notamos que seria importante observar o *background* de cada aluno no que se refere à escrita acadêmica. Para isso, desenvolvemos um questionário (apêndice 3), por meio do qual poderíamos compilar dados e informações apresentadas pelos estudantes. O questionário foi aplicado no início da disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048), antes do módulo de produção escrita, do qual eu estava responsável. Tínhamos como intuito compilar algumas informações dos estudantes, tais como: idade; país de origem; língua materna; segunda língua; vivência em outro(s) país(es); nível educacional e área de atuação; nível no Celpe-Bras; participação em curso voltado para a escrita acadêmica na universidade/país de origem; curso que faz na universidade brasileira; período em que está; familiaridade com gêneros acadêmicos em língua materna e língua portuguesa.

O questionário foi aplicado com o intuito de observar como esse *background* – as práticas de leitura e escrita, e as práticas sociais letradas – influenciam no processo de produção textual. Dessa forma, foi possível estabelecer algumas relações entre o processo de produção dos gêneros e os elementos concernentes a questões culturais, sociais e intelectuais. Tais considerações serão apresentadas e discutidas no Capítulo 3.

2.6.2 Unidade Didática desenvolvida para o módulo de produção escrita

A Unidade Didática (apêndice 10) desenvolvida para o módulo de produção escrita é, também, um instrumento de geração de registros. Faz-se necessário, como professor e pesquisador envolvido com o ensino de PLA em contexto acadêmico, pensar nas definições de leitura e escrita que se pretende propor nesta UD. Como afirma Andrighetti (2020, p. 68), “refletir sobre nossos próprios discursos precisa também ser

visto como parte relevante do processo de elaboração de práticas pedagógicas e materiais propostos aos alunos”.

A proposta de UD com foco em textos acadêmicos surgiu da necessidade de oferecer ao professor e aos estudantes internacionais matriculados na disciplina Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048) um material de ensino que possibilitasse estabelecer uma análise e uma discussão sobre a produção de gêneros discursivos do âmbito acadêmico-científico. Nosso intuito foi que esse material pudesse ajudar o professor na condução das aulas e os alunos no desenvolvimento das atividades propostas em cada uma das partes que compõem a UD. Nesta UD, desenvolvemos um trabalho que levasse os estudantes a lerem textos orais e escritos de modo que esses textos de recepção (compreensão oral e/ou escrita) pudessem levar a atividades de produção textual, como acontece em situações reais de uso da língua. A carga horária prevista inicialmente para essa UD foi de quatro encontros de três horas e trinta minutos cada. No entanto, observou-se a necessidade de um quinto encontro para o desenvolvimento das seções finais da UD referentes à produção e avaliação da unidade. Nesse caso, a implementação da unidade mostrou-nos a necessidade em considerar cinco encontros para o seu desenvolvimento.

A implementação da UD se deu pelo professor/pesquisador durante as aulas do módulo de produção escrita. Segundo Leffa (2008, p. 34-35)

[q]uando o próprio professor prepara o material para os seus alunos, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito. Normalmente, o material pressupõe essa intervenção oral, funcionando em distribuição complementar com o professor. Erros maiores e mal-entendidos que atrapalharam na implementação podem ser anotados e reformulados para uma próxima apresentação.

A adequação e complementação do material de PLA ao longo das aulas permite ao professor estabelecer certas adaptações do material a depender das necessidades de seus alunos multilíngues. É também de igual importância obter um retorno dos alunos ao final da implementação do material, observando o posicionamento dos mesmos frente às tarefas desempenhadas.

Para a elaboração dessa UD foi preciso determinar diretrizes que envolveram o desenho, a escolha dos textos, as tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes/participantes, etc. Essas diretrizes foram estabelecidas pelo pesquisador por meio de estudos de UD desenvolvidas por professores em contexto de sala de aula

contendo estudantes internacionais. Os estudos sobre letramento acadêmico em PLA, conforme discutimos anteriormente, são recentes e escassos. Também são poucos os materiais didáticos elaborados para atender a esse contexto específico; entre eles, o roteiro proposto por Killner e Furtoso (2016) – publicado em sua versão final em Killner (2016), com o nome de ‘Roteiro Didático para o Ensino de PLE em Contexto Acadêmico’.

Killner e Furtoso (2016) ressaltam como um ponto forte do roteiro didático o fato de as discussões dos aspectos linguístico-discursivos terem sido pensadas no contexto do texto, sem estabelecidos previamente exercícios focados em questões lexicais e gramaticais para o trabalho com a língua. Por outro lado, Killner e Jung (2019), pelo viés dos Estudos Pós-Coloniais e dos Letramentos Acadêmicos, apontam algumas lacunas no material e, nas palavras de Andrighetti (2020, p. 67), “ressaltam a necessidade de serem explorados nas atividades momentos para se trabalhar com as práticas de letramento trazidas pelos alunos, dando mais voz às caminhadas que já realizaram na universidade e em outras esferas de atuação”. Nesse sentido, entendo que o roteiro proposto adota uma perspectiva de trabalho que prioriza a língua em uso e se filia antes a uma perspectiva textual do que discursiva no trabalho com gêneros. Dessa forma, apesar de ter em vista esse roteiro quando da elaboração de minha proposta de UD, procurei imprimir nessa última uma perspectiva crítica e discursiva.

Para tanto, uma referência importante foi o trabalho de Rojo (2005) a respeito dos gêneros do discurso. Seguindo essa perspectiva, procurei partir de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, levando em consideração a finalidade ao se trabalhar tais aspectos, assim como a apreciação valorativa sobre o(s) tema(s) discursivo(s). Após essa análise, passei a uma abordagem das marcas linguísticas (composição e estilo) trazidas pelo(s) enunciado(s)/texto(s). Ao adotar tal perspectiva no desenvolvimento dessa UD, procuro deixar de estabelecer uma análise exaustiva das propriedades do(s) texto(s) e de suas formas gramaticais, passando a uma descrição do(s) texto(s)/enunciado(s) pertencente(s) ao gênero, principalmente à maneira de se configurar a significação. Com isso, os estudantes poderiam chegar a algumas regularidades do(s) gênero(s) por meio das relações sociais numa esfera de comunicação específica, o qual, segundo Rojo (2005), configura num estilo de trabalho “*top-down*” de idas e vindas da situação ao texto⁶².

⁶² Uma análise mais aprofundada da UD será feita no Capítulo 3.

Pareceu-me mais pertinente, no desenvolvimento da UD, levar os estudantes a explorarem as características das situações de enunciação, relacionadas às marcas linguísticas deixadas nos textos, do que desenvolvermos uma análise complexa e exaustiva dos mesmos. Essa modalização didática mostrou-se a mais adequada, tendo em vista os estudantes internacionais, de forma a levá-los a perceberem que

(...) toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros: encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010 [1929], p. 107).

Considerarei, então, desenvolver um material que levasse os estudantes a: i) refletir, de maneira crítica, a respeito dos aspectos sociais, (inter)culturais, plurais que constituem o Brasil; ii) (re)conhecer marcas linguísticas referentes à forma, estilo e composição de diferentes textos em esferas de comunicação específicas (mídia e acadêmica); iii) conhecer, compreender e escrever textos voltados à área acadêmica – artigos científicos (leitura), resumos acadêmicos (produção escrita). Nesta UD, abordamos temas referentes à diversidade que constitui o Brasil e, para isso, fizemos a leitura de alguns textos, discutimos sobre o (des)respeito à diversidade no contexto político/social/educacional brasileiro e falamos sobre a pluralidade do nosso país, sob um viés acadêmico, intercultural e crítico.

2.6.3 Diário de Bordo Escrito e comentários em áudio

O diário de bordo é uma ferramenta metodológica que possibilita ao professor/pesquisador acessar o processo de produção de conhecimento do estudante/pesquisado. Segundo Alves (2001), no diário de bordo, o autor tem a chance de expressar por escrito o seu pensamento e documentar as etapas de produção da tarefa que está sendo desenvolvida. Bailey (1983) descreveu o instrumento como um relato de experiências de aprendizagem documentado por registro simples em um diário pessoal a ser posteriormente analisado em busca de padrões e elementos recorrentes.

O trabalho com o diário de bordo e as gravações orais se deu de maneira que os estudantes pudessem relatar suas experiências e desafios com a escrita de um determinado gênero, suas principais dúvidas e questionamentos, suas críticas e pontos

de vista sobre as aulas, sobre o material utilizado, sobre as atividades desenvolvidas e sobre os textos produzidos. Foi entregue a cada estudante um caderno pautado (140mm x 202mm), que deveria ser utilizado como um diário. Após cada aula, ao chegar em casa, os estudantes poderiam fazer seu relato escrito, registrando no caderno todas as suas impressões sobre questões pertinentes àquela aula. No início da aula seguinte, os diários deveriam ser entregues ao professor para checagem da tarefa e controle do desenvolvimento da atividade.

Além desse relato escrito, foi solicitado aos estudantes que gravassem pequenos áudios utilizando o aplicativo WhatsApp, servindo-se do que chamamos de Protocolo Verbal, por meio do qual os estudantes/participantes da disciplina foram requeridos a verbalizar seus pensamentos durante ou após a execução de uma determinada tarefa. A escolha por tal ferramenta se dá pelo fato de ser de fácil acesso, gratuita e por permitir a troca de mensagens utilizando o sistema Android e/ou outras plataformas. As gravações também deveriam ser desenvolvidas após cada uma das aulas. Os estudantes, ao chegarem em casa, gravariam os relatos e os enviariam ao professor. Por meio dos áudios, poderia receber um retorno dos alunos quanto às aulas, ao material utilizado, às tarefas desenvolvidas, mas também teria o posicionamento dos estudantes quanto às discussões levantadas, aos gêneros produzidos e às vozes dos alunos enquanto produtores de textos (orais e escritos), oriundos de diferentes países, produzindo em língua portuguesa. A gravação de pequenos áudios tem uma função muito parecida à escrita de diários de bordo. A diferença está apenas no caráter prático, o que leva a um maior engajamento dos estudantes participantes da pesquisa.

Quatro das cinco aulas foram gravadas, em áudio, com consentimento dos estudantes. Só não gravei a quinta e última aula, pelo fato de ter sido esta uma aula destinada à produção final do gênero e ao desenvolvimento dos relatos guiado e retrospectivo livre. Decidi fazer as gravações para que pudesse me atentar, mais pontualmente, às falas e aos posicionamentos dos estudantes durante as discussões e as produções das tarefas/atividades. Ao contrário das tarefas de escrita do diário de bordo e das gravações orais por WhatsApp, desenvolvidas como parte integrante do módulo/disciplina, as gravações das aulas foram desenvolvidas exclusivamente com o intuito de gerar registros para a pesquisa. Sendo assim, foi informado aos alunos que a gravação das aulas não influenciaria no seu desenvolvimento e na sua participação no módulo/disciplina.

Ao proporcionar aos estudantes o uso das ferramentas aqui descritas, tinha o intuito de permiti-los se expressarem e se posicionarem livremente, dando ao professor um *feedback* das discussões levantadas e do material utilizado em sala de aula e ao pesquisador insumos para o desenvolvimento da pesquisa. Meu intuito com estes instrumentos de coleta de dados foi o de levar os estudantes a se posicionarem criticamente como produtores de textos acadêmicos, além de dizer sobre o seu aprendizado, suas experiências, seus questionamentos e suas reflexões.

2.6.4 Gravação das aulas em áudio

Fiz a gravação das quatro primeiras aulas – dias 10, 17, 24 e 31 de maio de 2019 – do módulo de produção escrita por imaginar serem essas as aulas que iriam trazer insumos para uma discussão, de maneira que os estudantes pudessem apresentar seus pontos de vista, suas críticas, suas vozes.

É importante ressaltar que as gravações estavam previstas no TCLE assinado pelos estudantes. Se, durante as gravações das aulas, algum aluno não estivesse de acordo, me comprometi em interrompê-la a qualquer momento. Fiz as gravações utilizando o gravador de som do celular para a geração de registros.

2.6.5 O uso do *Translog-II* e o planejamento da disciplina

Para a geração de registros escritos, utilizei o programa de computador *Translog-II*. Tal programa, criado por Jakobsen e Schou (1999), originalmente, para a pesquisa dos processos de escrita em tradução na *Copenhagen Business School*, é a principal ferramenta usada para analisar o processo de produção de texto, pois possui interface que possibilita gerar registros durante a realização de diferentes tarefas por participantes. O *Translog-II* tem sido frequentemente utilizado como uma ferramenta de pesquisa para aprimorar o estudo dos processos de tradução desde o final da segunda metade dos anos 90, mas, ao longo dos anos, tem sido desenvolvido para que possa ser aplicado ao estudo dos processos gerais de escrita e à pesquisa em outros âmbitos.

O *Translog-II* pode ser usado como uma ferramenta de ensino e aprendizado ajudando o professor a conhecer melhor a maneira como seus alunos trabalham com textos, especialmente a maneira como eles escrevem. Além disso, esse programa também pode ser usado para ensinar os alunos sobre processos de escrita. Um dos

benefícios dessa ferramenta tecnológica está no fato de ela apresentar risco baixo aos participantes. O *Translog-II* possui ampla precisão no que se refere aos registros gerados, como o tempo de execução de tarefas, as pausas em processos de produção textual, os movimentos recursivos, o que leva a novas possibilidades de pesquisa.

Decidi por fazer uso do *Translog-II* em três momentos da pesquisa:

- i) na familiarização com a ferramenta;
- ii) na produção de um registro referente à quarta aula do módulo de produção escrita, ministrada no dia 31 de maio de 2019;
- iii) na produção final do gênero resumo acadêmico.

O uso da ferramenta nos dois primeiros momentos buscou possibilitar aos alunos um primeiro contato com o *Translog-II*, se familiarizando com a ferramenta e seus mecanismos de textualização. Com isso, na produção final do gênero, no terceiro momento, os alunos se dedicariam exclusivamente à produção escrita do texto, ao seu conhecimento a respeito da língua e da organização do gênero. Com a produção final dos estudantes, seríamos levados a observar os aspectos linguísticos, culturais e discursivos que possivelmente surgiriam na materialização do texto/gênero. Esses três momentos serão explicitados de maneira mais detalhada nas próximas subseções.

Durante os procedimentos de geração de registros, caso houvesse alguma atividade que causasse algum tipo de constrangimento, os alunos poderiam se abster a fazê-la ou o pesquisador poderia alterar aquela atividade dentro da própria ferramenta.

Parte do roteiro da UD objetivava levar os estudantes a produzirem o gênero *resumo acadêmico* por meio do *Translog-II*. Ao longo do módulo de produção escrita, a partir da UD que desenvolvi, abordei aspectos teórico/práticos relacionados à escrita, desenvolvendo um trabalho que envolveu leitura e escrita de diferentes gêneros. Tendo em vista ser essa uma disciplina com foco na escrita acadêmica, e o fato de que os cinco estudantes/participantes da disciplina estavam, naquele momento, vinculados à graduação ou à pós-graduação, as tarefas atribuídas aos estudantes, ao longo de todos os módulos da disciplina, focalizaram nos seguintes gêneros acadêmicos: Resenha, Resumo, Projeto de Pesquisa e Apresentação Oral.

Durante o módulo de produção escrita, tratamos de assuntos relacionados à constituição linguística, organização retórica, elementos concernentes à produção acadêmica, assim como aspectos teórico/práticos relacionados à escrita. Ao final de cada aula destinada ao módulo de produção escrita, os estudantes produziram seus

diários de bordo e desenvolveram a gravação de áudio por WhatsApp, para que, assim, eu pudesse dar o *feedback* aos alunos, avaliar a produção textual, analisá-la, levando em consideração meu propósito com a pesquisa.

Ao final do módulo, após ter trabalhado, com a UD, elementos concernentes à produção textual acadêmica, levando em consideração o que foi discutido em sala no âmbito dos estudos dos gêneros e dos letramentos acadêmicos, os alunos foram levados a produzir um resumo acadêmico por meio do *Translog-II User*. Meu objetivo com essa produção era observar como se daria o desenvolvimento da escrita. Os estudantes, então, produziram um resumo acadêmico, tendo como base o artigo “*Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural*”⁶³ trabalhado em sala de aula, na terceira seção da UD.

Após a produção do texto, solicitei aos estudantes que produzissem a tarefa que chamamos de *relato retrospectivo livre* (apêndice 4). Esse relato consistiu em reproduzir toda a tarefa de produção textual na velocidade que o aluno desejasse e quantas vezes precisasse por meio do *Translog-II Supervisor*. O objetivo era que, à medida que visualizasse seu processo de produção, o estudante pudesse descrever por escrito, em seu diário de bordo, com total liberdade, todos os pensamentos, reflexões e ideias que passaram pela sua cabeça durante a execução da tarefa, destacando questões como: i) partes que ele precisou ir ao texto de referência, reler alguns trechos, voltar para alterar trechos ou acrescentar informações, ou repensar sobre uma decisão de escrita já tomada; ii) aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, que tenham auxiliado no processo de produção do resumo acadêmico. O estudante deveria se lembrar de que esse relato é espontâneo e ele poderia falar o que desejasse sobre a tarefa que havia acabado de executar. Foi pedido que o estudante não se censurasse, podendo se sentir à vontade para relatar sobre qualquer aspecto do seu processo de produção textual.

Além disso, pedi aos estudantes que respondessem a perguntas que compuseram um *relato retrospectivo guiado* (apêndice 5), sobre aspectos relacionados ao módulo de produção escrita e o processo de produção do resumo acadêmico que eles haviam acabado de desenvolver. Abaixo, tratarei de descrever mais detalhadamente como se

⁶³ CILIATO, F. L. G.; SARTORI, J. Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural. *REMOA – Revista Monografias Ambientais*, UFSM, v. 14, p. 65-78, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20639>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

deu o desenvolvimento das tarefas que fizeram uso da ferramenta *Translog*, sendo elas as seções de familiarização e a produção final do resumo acadêmico.

2.6.5.1 Atividades de familiarização com a ferramenta *Translog-II*

No intuito de levar os alunos a se inteirarem sobre o funcionamento do programa *Translog-II*, decidi desenvolver duas tarefas as quais chamei de atividades de familiarização. Ao final da quarta aula do módulo de produção escrita, ministrada no dia 31 de maio de 2019, apliquei a primeira atividade, cujo objetivo era instruir os estudantes a baixarem o programa em seus computadores e a se familiarizarem com os mecanismos e as ferramentas que o compõem. Nessa atividade, os alunos deveriam produzir um texto contando, brevemente, o que estavam achando da disciplina (se ela estava sendo útil, se o tema discutido era relevante, se o aprendizado estava sendo significativo, etc.).

A fim de levar os estudantes a desenvolverem a primeira atividade, formulei um passo a passo que pudesse ajuda-los no processo, desde a fazer o *download* do programa, até a finalização da escrita. De modo a explicitar aqui, na pesquisa, o processo metodológico de uso do *Translog-II*, junto ao passo a passo apresento *prints* das telas que evidenciam todo o procedimento (ver apêndice 6).

Dois dos alunos não compareceram à aula (Erik e Francesca), razão pela qual lhes enviei as instruções por e-mail e lhes pedi que, ao terminarem a tarefa, me enviassem o projeto. Também me coloquei à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas quanto ao *download* e uso do programa.

A segunda atividade se parece muito com a primeira e também teve o objetivo de levar os alunos a se familiarizarem com o programa. Ao final dessa mesma aula – dia 31 de maio – em vez de os alunos desenvolverem o diário de bordo utilizando o caderninho que lhes foi dado, pedi que a escrita do diário fosse desenvolvida por meio do programa *Translog-II User*. Assim como os demais diários de bordo, esse também deveria ser feito em casa, no entanto o envio deveria se dar por e-mail. Apesar de já ter instruído os alunos quanto ao desenvolvimento da atividade, decidi enviar um e-mail com as instruções por escrito a fim de sanar quaisquer dúvidas que pudessem surgir durante a produção do texto por meio do programa.

Figura 6 – Seção de familiarização – E-mail enviado aos alunos

Caros alunos. Como vão?

No dia 31/05, em sala, combinamos que o Diário de Bordo referente à aula seria desenvolvido no programa *Translog II*.

Segue abaixo o passo a passo para que vocês possam produzir o texto e enviá-lo para o meu e-mail.

Passo a passo para o desenvolvimento do Diário de Bordo utilizando o *Translog II*:

- 1) Baixe e salve em seu laptop o arquivo *DiáriodeBordo.project* que estou enviando em anexo;
- 2) Abra o programa *Translog-II User* (que já está salvo em seu laptop);
- 3) Após abrir o programa, clique em File >> Open Project >> *DiáriodeBordo.project* (que você salvou em seu laptop) >> Abrir;
- 4) É importante esclarecer que, nessa tarefa, você irá produzir o seu Diário de Bordo referente à aula do dia 31/05. No Diário de Bordo você irá relatar sua experiência na escrita e/ou leitura dos gêneros trabalhados em sala de aula, os desafios com a escrita e/ou leitura, as principais dúvidas quanto à diferença e/ou proximidade linguística e discursiva, suas críticas e seu aprendizado. [Erik] e [Francesca] deverão trabalhar na tarefa enviada previamente por e-mail antes de desenvolver a produção do Diário de Bordo.
- 5) Em seguida, clique em Start Logging, ícone que está na parte superior da janela;
- 6) Ao clicar em Start Logging uma janela abrirá. Nesse momento, você deve começar a produzir o seu Diário de Bordo;
- 7) Ao terminar o texto, clique em Stop logging >> Sim (salvar o texto). Salve-o em seu laptop e envie o arquivo para o meu e-mail.
- 8) Em caso de dúvidas, me escreva ou me envie uma mensagem via WhatsApp.

Um abraço e bom trabalho.

Atenciosamente, Prof. Me. Gláucio G. Moura Fernandes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa etapa, não apresentei os *prints* das telas, pois o passo a passo se assemelha muito ao já descrito no apêndice 6. Foi, então, pedido aos alunos que:

- i) baixassem e salvassem em seus computadores o arquivo *DiáriodeBordo.project* enviado em anexo por e-mail. O projeto foi criado especificamente para o desenvolvimento dessa tarefa;
- ii) abrissem o programa *Translog-II User* (que eles já haviam salvo em seus computadores);
- iii) após abrir o programa, clicassem em **File >> Open Project >> *DiáriodeBordo.project*** (que eles já haviam salvo em seus computadores) >> **Abrir**;
- iv) em seguida, clicassem em **Start Logging**, ícone localizado na parte superior da janela;

- v) começassem a produzir o diário de bordo na janela que se abre ao clicar em **Start Logging**;
- vi) ao terminar o texto, clicassem em **Stop logging >> Sim** (salvar o texto).

O arquivo, então, deveria ser salvo e enviado a mim (professor/pesquisador) por e-mail. Caso os alunos tivessem alguma dúvida quanto à execução da atividade, estes poderiam/deveriam entrar em contato comigo por e-mail ou via WhatsApp.

É importante esclarecer que, nessa tarefa, os alunos produziram um diário de bordo referente à aula do dia 31/05/2019. Assim como nos diários desenvolvidos no caderno reservado para tal, nesse os estudantes relatariam suas experiências na escrita e/ou leitura dos gêneros trabalhados em sala de aula, os desafios com a escrita e/ou leitura, as principais dúvidas quanto à diferença e/ou proximidade linguística e discursiva, suas críticas e seu aprendizado. Essa tarefa foi executada pela grande maioria dos estudantes, incluindo aqueles que haviam faltado àquela aula. O único aluno que não enviou a tarefa foi o Paul.

2.6.5.2 Produção final do gênero resumo acadêmico

Na última aula do módulo de produção escrita, que ocorreu no dia 28 de junho de 2019, os estudantes desenvolveram a produção final do gênero resumo acadêmico. Apenas a aluna María não estava presente. Nessa aula, de posse do artigo “Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural”, já trabalhado em sala de aula, e da UD, os estudantes deveriam desenvolver a atividade de número 23. Vale ressaltar que o uso do dicionário era permitido. O enunciado da tarefa encontra-se reproduzido a seguir:

“Agora que já passamos por várias etapas relacionadas à produção de um texto escrito acadêmico, escreva o resumo para enviar ao IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais, atendendo às solicitações feitas na chamada que você recebeu.”

Essa aula destinou-se ao desenvolvimento da coleta experimental. O primeiro passo foi enviar aos alunos, por e-mail, com antecedência, o projeto criado para que eles pudessem desenvolver a tarefa de produção escrita por meio do *Translog-II User*. A aula foi dividida da seguinte forma: 1ª parte (14h às 15h30) – produção do resumo

acadêmico; 30 min. de intervalo; 2ª parte (16h às 17h30) – desenvolvimento dos relatos livre e guiado. As instruções iniciais e o passo a passo para o uso do *Translog-II* foram passadas aos alunos por meio de um PowerPoint que preparei (ver apêndice 7).

Como os alunos já possuíam experiência no uso do programa, ao trabalharem em duas tarefas de familiarização com o *Translog-II*, alguns questionamentos surgiram, e acabamos por decidir que: i) como o computador de muitos dos alunos não segue a padronização da língua portuguesa, eles não precisariam se preocupar com acentuação ou algum sinal que não existisse nas respectivas línguas. Nesse caso, eles poderiam desenvolver a produção deixando de lado essa acentuação e/ou sinal; ii) manteríamos o título do artigo, já que o resumo era sobre o texto de referência e a ideia era seguir a chamada recebida (chamada já apresentada na UD); iii) seguindo a mesma ideia, utilizaríamos as informações dos autores. Para isso, busquei as informações na Internet e passei para os alunos. Os estudantes, então, se debruçaram na produção do texto. Após a produção, pedi que se atentassem à Ficha de Avaliação no final da UD.

Após a produção da tarefa final, fizemos um intervalo e, ao retornarmos para a sala de aula, os estudantes desenvolveram a produção do Protocolo Verbal Escrito (relato retrospectivo livre e guiado). O relato retrospectivo livre permite aos estudantes/participantes da pesquisa verbalizar seus pensamentos durante ou após a execução de uma determinada tarefa. Nesse sentido, os estudantes podem descrever verbalmente suas sensações, intenções, dúvidas e questionamentos ocorridos durante ou após as tarefas de produção escrita, os quais poderão ser gravados utilizando alguma ferramenta de áudio e/ou escritos. O relato retrospectivo livre ocorreu à medida que os participantes visualizavam o processo de produção textual fazendo uso do programa *Translog-II Supervisor*. O relato retrospectivo guiado ocorreu após o desenvolvimento do relato retrospectivo livre, com perguntas específicas sobre o desempenho desses participantes no processo de produção textual. Posteriormente, os Protocolos Verbais Escritos foram transcritos e organizados para comporem os dados.

Primeiramente, pedi aos alunos que trabalhassem em um relato retrospectivo livre. Para isso, eles deveriam reproduzir a tarefa de produção textual na velocidade que desejassem e quantas vezes precisassem por meio do *Translog-II Supervisor*. O objetivo era que eles, ao observarem o processo da escrita, pudessem relatar livremente como foi o seu desempenho na tarefa de produção textual e como os aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, auxiliaram no processo de produção do resumo acadêmico. Esse relato deveria ser feito no caderno em que os estudantes tinham o

costume de produzir seus diários de bordo. Voltei à apresentação em PowerPoint e passei para os alunos algumas instruções (ver apêndice 8).

Ao final, buscando checar o desempenho dos alunos no desenvolvimento da tarefa, fiz a eles algumas perguntas por meio do que chamei de relato retrospectivo guiado (apêndice 5). Para isso, pedi aos estudantes que respondessem a perguntas que constavam em um relato guiado (questionário). Os estudantes responderiam a algumas perguntas sobre aspectos relacionados às aulas do módulo de produção escrita que lecionei na disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048) e sobre o processo de produção do resumo de artigo que eles haviam produzido.

Voltei, mais uma vez ao PowerPoint (apêndice 9) e pedi aos alunos para que, em casa, trabalhassem no gênero produzido em sala, por meio do *Translog-II User*. Eles deveriam passar o texto para o formato Word, adequando-o ao formato do resumo de artigo, já trabalhado em sala através da UD (apêndice 12). Após terminarem, os estudantes deveriam enviar o arquivo para o meu e-mail. Pelo fato de a aluna María não ter comparecido à aula, combinamos uma aula substitutiva para o dia 4 de julho. A aula teve início às 14h30 e ocorreu na sala 4067 da FALE / UFMG. Foi passado para a estudante as mesmas instruções que haviam sido dadas para os demais alunos na última aula do módulo.

2.7 Apresentação da disciplina e dos alunos

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizado um estudo de caso, com geração de registros qualitativa. Opto pelo estudo de caso pelo fato de esse se adequar aos objetivos propostos nessa pesquisa. De acordo com Nunan (1992), o estudo de caso é uma forma de tornar uma pesquisa legítima dentro de um determinado contexto. Proponho uma pesquisa qualitativa, pois essa tem por vantagem a sua característica orgânica, havendo interação entre perguntas/hipóteses e a coleta/interpretação dos registros. Segundo Triviños (2007), na pesquisa qualitativa, existe a escolha de um assunto ou problema, uma geração e análise das informações, que pode acontecer simultaneamente.

Esta pesquisa se inicia a partir da realização de cinco aulas ofertadas como parte da disciplina Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica (UNI 048), oferecida de março a junho de 2019. Como consta no Programa da Disciplina (apêndice 11), essa teve uma carga horária de 60h/a e nela foram abordados aspectos teórico-práticos

relacionados à escrita no espaço acadêmico, desenvolvendo um trabalho que envolveu leitura, escrita e apresentação oral de diferentes gêneros, incluindo gêneros acadêmicos. O professor responsável pela disciplina ministrou os módulos 1 e 2, somando 40 horas/aula, e eu ministrei o módulo 3, somando 20 horas/aula, o qual passei a chamar de ‘módulo de produção escrita’ com o propósito de levar os alunos a conhecerem, compreenderem e escreverem textos voltados à área acadêmica, além, claro, de desenvolver a geração de registros para o desenvolvimento da minha pesquisa. As aulas do módulo 3 aconteceram nos dias 10, 17, 24 e 31 de maio, e 28 de junho no Centro de Atividades Didáticas 2 (CAD2) localizado na UFMG, às sextas-feiras, no horário de 14h às 17h40.

Para esse módulo, desenvolvi, sob a supervisão do coordenador da disciplina, uma Unidade Didática (UD), (apêndice 10). Num primeiro momento, havíamos pensado em quatro aulas para o desenvolvimento do módulo 3, mas, devido à necessidade de um momento reservado para a produção escrita do gênero *resumo acadêmico*, decidimos inserir mais uma aula ao módulo. Assim, os alunos seriam levados a realizar uma tarefa de produção escrita, tendo um tempo para se familiarizarem com a ferramenta na qual produziram o gênero, o *Translog II*. Dessa forma, o módulo nos permitiu seguir o percurso previsto na UD, mas, ao mesmo tempo, cada aluno percorreu um caminho particular tendo a chance de expor seus questionamentos, suas demandas, suas dúvidas, apresentando posicionamentos que refletiam elementos provenientes de suas culturas.

Durante as aulas, contamos com a participação de cinco estudantes, provenientes de cinco diferentes países: Finlândia, Itália, França, Estados Unidos e México. O grupo de estudantes internacionais que compunham a turma tinha entre 20 e 54 anos sendo: dois graduandos, dois mestrandos e um doutor/professor visitante (ETA). Os graduandos estavam vinculados, em sua universidade de origem, aos cursos de Letras e Economia; na UFMG, aos cursos de Letras, História, Jornalismo e Economia. Os mestrandos estavam vinculados, em sua universidade de origem, aos cursos de Sistemas da Informação e Comunicação; na UFMG, aos cursos de Sociologia e Ciências Socioambientais. O estudante/doutor havia desenvolvido seu doutoramento na área de Educação e, na UFMG, atuava como professor visitante. As línguas maternas declaradas pelos estudantes foram as seguintes: finlandês, italiano, francês, inglês e espanhol. Nos quadros abaixo, apresento algumas informações desses cinco estudantes/participantes. Substituí os nomes dos alunos por nomes fictícios, levando em consideração suas nacionalidades, a fim de respeitar o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Dados coletados a partir do questionário inicial

Aluno / Participante	Idade	País de origem	Nível educacional / área de atuação	Curso que faz na UFMG
Erik	25 anos	Finlândia	Mestrando em sistemas de informação.	Sociologia.
Francesca	23 anos	Itália	Mestrando em comunicação – pelo setor público e privado.	Ciências Socioambientais.
Louise	20 anos	França	Graduando em Letras.	Faz matérias nos cursos de Letras, História e Jornalismo.
Paul	54 anos	Estados Unidos	Doutor em Educação; Mestre em Ensino de Inglês como Segunda Língua; Graduação em Linguística e Língua Japonesa.	Professor visitante na instituição.
María	25 anos	México	Graduando em Economia.	Economia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Informações cedidas pelos participantes em conversa pessoal e organizadas pelo pesquisador

Aluno/Participante	Vínculo institucional – dados fornecidos pelos estudantes
Erik	O vínculo do estudante com a universidade se deu por meio de um acordo bilateral entre a sua universidade, na Finlândia, e a IES brasileira. Este acordo de reciprocidade está vinculado ao programa Minas Mundi, o qual permitiu ao estudante cursar parte do seu mestrado na instituição brasileira. Vale ressaltar que os acordos de bilateralidade não provêm bolsas, cabendo ao aluno arcar com seus gastos enquanto no Brasil.
Francesca	O vínculo da estudante com a instituição se deu por meio do projeto Erasmus Mundus (da União Europeia). Apesar de a estudante estar se formando na pós-graduação, na Itália, o seu curso no Brasil era o de graduação. Segundo a aluna, é comum que esse convênio não permita aos estudantes internacionais frequentarem disciplinas da pós-graduação, pois o nível linguístico/teórico exigido no curso pode ser muito mais alto do que aquele apresentado pelo estudante. Cada estudante pode se candidatar ao projeto Erasmus Mundus escolhendo um período que geralmente vai de três a nove meses (ou seja, um ano acadêmico). A condição é fazer pelo menos uma prova por semestre. Os alunos recebem uma bolsa, dependendo da duração do período no exterior.
Louise	O vínculo da estudante com a instituição se deu por meio de um acordo bilateral entre a universidade francesa de onde provém a aluna e a UFMG. Este acordo de reciprocidade está vinculado ao programa Minas

	Mundi o qual permitiu à estudante cursar parte da sua graduação na instituição brasileira. Segundo a aluna, esse acordo garante uma troca de vagas entre alunos das universidades parceiras, sem que haja a necessidade de se pagar pela inscrição. Não existem bolsas para ajudar nesse programa, ao contrário do programa Erasmus Mundus, mas a inscrição e as relações são facilitadas. Os primeiros contatos foram estabelecidos pela DRI da universidade estrangeira e o serviço da DRI da universidade brasileira. A licenciatura em Letras, cursada pela aluna na França, a levou ao intercâmbio no Brasil, e esse acordo entre as universidades lhe permitiu cursar um semestre na IES brasileira.
Paul	O estudante possuía o vínculo de professor visitante na instituição, ligado ao <i>English Language Fellow Program (EL Fellow)</i> , programa vinculado à <i>Fulbright</i> . Por meio desse programa, educadores estadunidenses altamente qualificados na área de Ensino para Falantes de Outras Línguas (TESOL) ou Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (TEFL) lecionam, por um período de 10 meses, em instituições acadêmicas em todo o mundo, recebendo uma bolsa de estudos. Por meio desse programa, o participante atuava como professor no projeto <i>English as a Medium of Instruction (EMI)</i> na Faculdade de Letras (FALE) da instituição.
María	O vínculo da estudante com a instituição se deu por meio de um acordo bilateral entre a sua universidade, no México, e a UFMG. Esse acordo de reciprocidade está vinculado aos programas de Mobilidade Internacional os quais permitiram à estudante cursar parte de sua graduação na IES brasileira.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As práticas letramento, objeto de análise desta pesquisa, realizaram-se no contexto da referida disciplina. Os sujeitos participantes do estudo, como já mencionado, são estudantes de diferentes nacionalidades vinculados à UFMG por algum programa de mobilidade acadêmica e matriculados em uma disciplina voltada para o ensino da escrita acadêmica em PLA. As aulas que compuseram o corpus da presente pesquisa compreendem o módulo de produção escrita, parte da disciplina. Como já mencionado, as aulas ocorreram em 2019, durante o primeiro semestre, de 10 de maio a 28 de junho de 2019. Vale ressaltar que as produções textuais desenvolvidas por esses cinco estudantes constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Neste capítulo, procurei explicitar o cenário que envolve a pesquisa e a metodologia que a constitui, metodologia esta que norteou a geração de registros e os procedimentos para a análise. No próximo capítulo, apresento a descrição e as análises dos registros ancoradas nos Novos Estudos do Letramento e nos pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso.

Capítulo 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

As a reader I want authors to make me stop and rethink my position. I want them to make me read what they are saying; whether it is agreement or disagreement, reaction is essential.

Ivanic e Simpson (1992, p. 147)

Neste capítulo, são analisados, sobretudo, i) questionário aplicado no início da disciplina; ii) Unidade Didática elaborada para ser utilizada como material didático do módulo de produção escrita; iii) diários de bordo escrito e oral produzidos pelos estudantes ao final de cada aula que compunha o módulo; iv) relato desenvolvido pelos estudantes ao final da aula 4 por meio do *Translog-II*; v) diário de aula do professor; vi) relatos retrospectivos livre e guiado desenvolvidos pelos alunos ao final da aula 5 e vii) excertos extraídos das gravações das cinco aulas ministradas no módulo de produção escrita.

A concretização da análise dos registros se deu por uma sequência de leituras e releituras dos textos produzidos pelos estudantes/participantes da pesquisa, que me levaram à configuração de seções de análise criadas especialmente para tratar desta pesquisa. Vale ressaltar que tais seções são resultado da relação construída entre meu olhar de pesquisador e os posicionamentos compartilhados pelos estudantes.

Não busco aqui pelo esgotamento da análise dos registros, seria algo impossível dada a amplitude e riqueza dos registros gerados. O que apresento é o que pude observar enquanto pesquisador. Dessa forma, a escolha pelos aspectos analisados nessa pesquisa é resultado das minhas leituras, do meu incômodo enquanto sujeito/participante e do meu olhar enquanto pesquisador.

3.1 A Unidade Didática

Ao trazer a Unidade Didática (apêndice 10) para o capítulo de análise, pretendo tecer algumas críticas ao material, assim como justificar minhas escolhas para essa produção. Como já mencionado, a UD levou em consideração trabalhos de Killner e Furtoso (2016), Killner (2016), Killner e Jung (2019), assim como a leitura de Bizon e

Diniz (2019), Bizon, Fontão e Diniz (2021), os quais me levaram a refletir a respeito da produção de materiais didáticos para o ensino de PLA.

Organizo o material em seções de modo a representar o percurso no ensino da produção escrita acadêmica a estudantes estrangeiros. A primeira seção, intitulada *A sociedade e as novas mídias*, traz nove postagens extraídas de duas páginas do Instagram – o UOL Notícias, que apresenta os fatos mais relevantes do dia, bastidores da política e checagem de notícias, e a página oficial do David Miranda, Deputado Federal pelo PSOL, jornalista e marqueteiro. Ambas as postagens abordam temas como: divergências políticas e partidárias, machismo, homofobia, transfobia, racismo, desrespeito às diferenças e intolerância religiosa.

Meu objetivo ao trabalhar as postagens com os estudantes foi levá-los a analisar a discursividade que constitui os textos do gênero em questão. Dessa forma, os alunos poderiam iniciar uma discussão a respeito do tema contemplado no gênero, sua forma composicional e o estilo. A atividade 1 chama a atenção dos estudantes para esses três elementos, ao lhes solicitar que observassem alguns *posts* que circularam no *Instagram* entre outubro de 2015 e abril de 2019 e respondessem às seguintes perguntas:

- a) Em sua opinião, qual(is) conhecimento(s) deveríamos acionar para uma leitura adequada desses textos?;
- b) Quais aspectos sócio-históricos são apresentados nas postagens analisadas? Quais elementos o ajudaram na identificação desses aspectos?;
- c) Como as notícias são apresentadas em cada uma das postagens? Quais os elementos presentes na estruturação formal desses *posts*?;
- d) As questões abordadas nas postagens são também recorrentes em seu país? Comente.

A segunda seção, intitulada *A criticidade no humor*, dá continuidade à discussão dos temas apresentados na seção anterior, fazendo uso de outro gênero: a esquete humorística. Este gênero tem como objetivo e função social divertir, fazer rir e, ao mesmo tempo, desenvolver uma sátira, uma crítica social, uma denúncia a elementos da vida ou “permitir a liberação de aspectos que são socialmente impostos aos seres humanos, constituindo repressões sociais e/ou psicológicas” (TRAVAGLIA, 2017, p. 133). A esquete humorística é um gênero multimodal que apresenta uma situação extraída de uma determinada área da vida social e registra vivências e ações representadas por personagens. Uma série de linguagens está presente na esquete humorística, como a linguagem corporal, a luz, a música, os sons produzidos por efeitos

de sonoplastia, a caracterização dos personagens em termos de maquiagem, vestuários, posturas, gestos, imitação de vozes ou modos de dizer específicos de grupos sociais representados etc., o que auxilia na representação, na encenação dos fatos pelos atores. A esquete humorística é composta de uma estrutura composicional característica, apresentando, sempre, uma superestrutura do tipo de texto narrativo e da espécie história (*ibidem*). Em outras palavras, o texto se constitui em uma trama com suas subcategorias da compilação, resolução e resultado.

A esquete extraída do canal do Youtube “Porta dos Fundos” tem como título *Brasilxs* e é apresentada por atores que encenam jogadores e técnico de futebol do time do Brasil em uma situação representativa específica. Trata-se de um vídeo de 2:39 minutos, publicado em 02 de julho de 2018⁶⁴. No início do vídeo, vemos um homem em pé conversando com outro sentado em um banco, num vestiário. Nesse momento, entram três outros homens (dois vestindo uma camisa verde e amarela, com os números 6 e 11 nas costas, e um vestindo uma camisa vermelha, com o número 7). A imagem e a construção do diálogo entre os atores nos levam a concluir que se trata de um técnico de futebol e seus quatro jogadores. O técnico então questiona o jogador número 7 a respeito da cor de sua camisa e diz: “Valmir, que porra de camisa é essa, cara?”. O jogador então diz ser muito “coxinha” a camisa verde e amarela, afirmando não poder usá-la por ser a camisa da “Susana Vieira e do Marcelo Serrado”. Valmir continua sua fala, dizendo ter treinado um passo carimbó para a comemoração do gol. Menciona ter pensado num “paranauê”, mas isso poderia tomar o lugar de fala de um dos seus colegas, o jogador negro que se encontra ao seu lado. O técnico então diz: “Olha só Valmir, pelo amor de Deus cara...”. Isso leva o jogador a lhe pedir que não colocasse o nome de Deus naquela discussão pelo fato de a seleção ser laica. O técnico volta a insistir que o jogador coloque a camisa verde e amarela e diz: “a gente tá na copa do mundo”. Valmir então levanta uma discussão: “a gente quem? Quem é que é a gente, nesse Brasil? Aliás, Brasil não, Brasis, são tantos Brasis dentro de um próprio Brasil, que eu acho que o Brasil não devia nem mais chamar Brasil, devia chamar Brasis”. A discussão que se estabelece é a respeito da representatividade dentro daquele time. Na sequência, o técnico lembra o jogador que ele é o ponta direita da seleção e, nesse momento, Valmir diz não se identificar mais com o “gênero ponta direita”, mas sim com o “gênero goleiro”. Nesse momento, entra um homem, correndo, vestindo uma

⁶⁴ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ru3AfrCE5AM>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

camisa com a seguinte frase estampada: “a culpa não é minha, eu votei no Aécio”. O homem se volta para os jogadores e diz: “bora pro jogo que o juiz é nosso, porra”. Todos os jogadores saem correndo em direção à porta de saída e o técnico, sozinho no vestiário, diz esperar que a Bélgica ganhe o jogo.

A esquete refere-se a um jogo de futebol trazendo para a discussão questões do âmbito social e político. Primeiro, quanto à cor da camisa. Valmir se recusa a usar a camisa verde e amarela por ser essa “muito coxinha”, o que evoca a memória das manifestações contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, durante as quais muitos participantes usavam a camisa da seleção brasileira de futebol. A preferência do jogador então é pela camisa vermelha, por ser uma cor que tem forte relação com a esquerda.

Outras discussões surgem ao longo da esquete, como lugar de fala, laicidade, representatividade e gênero. Valmir diz ter pensando em fazer um “paranauê” para a sua comemoração do gol, mas tomaria o lugar de fala de um dos jogadores. “Paranauê” é um termo relacionado à prática da capoeira, uma manifestação cultural desenvolvida no Brasil por descendentes de escravizados africanos. Valmir também pede ao técnico que não use o nome de Deus naquela discussão, pois aquele time era laico. Inclusive, segundo o jogador, havia no grupo pessoas adeptas à cientologia. Valmir também traz o tema da representatividade para a discussão e diz não haver, no time, mulher, trans, gay ou indígena. Ao final, Valmir diz não se identificar com o “gênero ponta direita”, o que remete à discussão sobre identidade de gênero. O jogador explicita seu desejo por, a partir daquele momento, se expressar como goleiro, o que parece ser aceito pelos colegas, pois a conversa não se estende.

Ao final, com a fala do homem que entra em cena, retorna-se para o contexto político. Os dizeres da camisa trazem o nome do Aécio Neves, com quem Dilma Rousseff concorreu à presidência no ano de 2014. Durante as manifestações de 2016, havia um discurso, das pessoas que se consideravam de direita, de que elas não tinham culpa pelo que estava ocorrendo no Brasil, pois elas haviam votado no Aécio. O homem então chama os jogadores para o jogo e menciona que “o juiz é nosso”. Essa fala retoma a um evento político, em que a direita tinha o juiz ao/do seu lado, o que faria com que o “jogo” estivesse ganho. É nesse momento que o técnico clama para que a Bélgica ganhe, ou que o seu time perca.

A partir de Dell’Isola (2009, p. 104-105), diríamos que “mais que um veículo de ampliação de conhecimento linguístico, a exploração desse gênero exige o compartilhamento de experiências”. Qual o contexto sócio-político vivido no Brasil no

momento de publicação do vídeo? Os nomes próprios trazidos no vídeo dizem respeito a quais sujeitos? Esse movimento político também pode ser notado em outros países? Quais discussões são levantadas ao longo do vídeo? Quais seriam as reações dos aprendizes ao trazer uma discussão político-social para a sala de aula? Essas seriam algumas reflexões que o professor poderia fazer no intuito de conduzir um trabalho com essa esquete. De acordo com Dell’Isolla (2009, p. 105),

o gênero textual serve de instrumento para que sejam trocadas experiências sobre o fato acontecido e para promover debate sobre ações, situações que geram sentimentos, além de várias outras perguntas que podem surgir e favorecer o foco no uso da LE.

Para o desenvolvimento das atividades que compuseram essa seção, atribuí algumas tarefas para a preparação dos alunos para a reprodução do vídeo, e outras para a discussão sobre as críticas construídas na esquete e para a compreensão da narrativa e dos mecanismos de comicidade pelos estudantes. Essas atividades têm o propósito de levar os alunos a se posicionarem criticamente a respeito dos assuntos trazidos na esquete, os quais se relacionam com o tema da UD, ou seja, a pluralidade.

A terceira seção, intitulada *A pluralidade cultural*, dá continuidade ao trabalho de leitura de gêneros discursivos, com enfoque na leitura, em sala de aula, de um artigo acadêmico-científico. A leitura do artigo “*Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural*” se deu por pausa protocolada. Essa estratégia possibilita aos estudantes desenvolverem uma leitura pausada do artigo, em seções, e, após cada pausa, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o fato de que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível. É importante mostrar aos alunos que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto. É muito importante que os estudantes tenham entendido o que leram e possam fazer previsões sobre o que está por vir. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração. O propósito com esse tipo de leitura é que o estudante/leitor, atento aos recursos empregados, aprenda a ler as diversas camadas do texto se atentando ao tema apresentado no discurso, às marcas linguísticas (formas do texto e da língua, composição e estilo), às propriedades do texto e de suas formas de composição, ao gênero e às maneiras de se configurar a significação. Ao produzirmos a UD, pensamos em levar os estudantes a desenvolverem a leitura do artigo por pausa protocolada

justamente pelo fato de os alunos estarem inseridos num contexto acadêmico e que, muito provavelmente, estivessem lendo e escrevendo textos acadêmicos em língua portuguesa. Com essa estratégia, os alunos teriam a oportunidade de observar a composição formal do artigo acadêmico, analisando a escrita e o estilo do texto.

A quarta seção, intitulada *Produzir na/para a academia*, dá início à discussão e análise do gênero a ser produzido ao final da UD: o *resumo acadêmico*. As atividades desenvolvidas buscam levar os estudantes a vislumbrarem um contexto para o qual estes seriam chamados a produzir um resumo acadêmico. Para isso, os alunos foram levados a ler e conhecer uma chamada para envio de resumos para apresentação de trabalhos em um evento científico, as partes constituintes e as informações relevantes na composição de *resumos acadêmicos*, e as características linguísticas e os marcadores metadiscursivos observados na constituição do gênero em questão.

Os estudantes são direcionados a duas atividades de leitura (dois *resumos acadêmicos*) no intuito de levá-los a perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão, sua forma de organização (distribuição das informações) e sua composição geral. Nosso objetivo com esses dois exemplares do gênero é, assim como o descrito por Lopes-Rossi (2011, p. 75), contribuir “para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (...) e o[s] prepara[r] para a produção escrita no sentido de dotá-lo[s] dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero”. As atividades propostas buscam levar os alunos a se atentarem à organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e às condições que determinam sua produção, sendo estes, segundo Lopes-Rossi (*Ibidem*), “dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito”.

A quinta e a sexta seções, intituladas, respectivamente, *Citações e paráfrases* e *Operadores argumentativos*, compreendem atividades que complementam as ações de linguagem trabalhadas nas seções anteriores no que se refere à leitura e produção do gênero *resumo acadêmico*. Tais atividades trazem uma investigação sobre elementos constituintes do texto acadêmico-científico, com tarefas que podem ser realizadas em sala de aula ou posteriormente.

A sétima seção, intitulada *Produção da atividade*, tem como objetivo e finalidade levar os estudantes a produzirem o texto, com base nas discussões estabelecidas ao longo da UD. Primeiramente, os estudantes são levados a refletirem

sobre as condições de produção⁶⁵ e, posteriormente, a produzir o resumo acadêmico atendendo às solicitações feitas na quarta seção. De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 76), “é necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade”.

Quanto à oitava e última seção, *Avaliação da unidade*, a fim de sistematizar o conteúdo aprendido e analisar a produção final do texto, é apresentada aos estudantes uma ficha de avaliação constituída por perguntas que retomam ações de linguagem trabalhadas ao longo da UD, no intuito de que os estudantes possam avaliar sua aprendizagem e escrita. Ao distanciar-se do texto, o aluno tende a obter certa opinião quanto ao conteúdo e a organização geral do seu próprio texto, sendo desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. A partir das respostas evidenciadas pelos estudantes, o professor fixa atenção em questões e dúvidas mais recorrentes, preenchendo lacunas ainda existentes na aprendizagem dos alunos e na constituição do material.

A UD foi, assim, organizada de forma que os estudantes pudessem refletir sobre o tema proposto, por meio de diferentes gêneros discursivos, conhecessem e analisassem a organização e características desses gêneros, ampliassem seu conhecimento gramatical e lexical, produzissem seus textos e avaliassem suas produções. Há pontos a serem melhorados e os relatos e reflexões dos estudantes quanto ao material e às tarefas são imprescindíveis para que a UD possa ser aperfeiçoada.

3.2 A importância de se trazer para a sala de aula de PLA o que os alunos fazem na universidade

Nessa seção, proponho o estabelecimento de uma análise que parte da minha observação-participante⁶⁶ nas aulas do módulo de produção escrita ofertado dentro da disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048). Meu intuito é

⁶⁵ “A noção de condições de produção do discurso substitui a noção muito vaga de “circunstâncias” nas quais um discurso é produzido, para explicitar que se trata de estudar nesse contexto o que *condiciona* o discurso. Trata-se, portanto, de uma noção que separa o enunciado considerado do ponto de vista da pragmática (como uso da língua) do enunciado considerado do ponto de vista da análise de discurso. As duas acepções coexistem em análise do discurso: uma se inscreve na filiação da Escola Francesa de Análise do Discurso; a outra, no quando de uma teoria da comunicação” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 114).

⁶⁶ Termo trazido por Andrighetti (2020).

verificar se as cinco aulas ofertadas oportunizam um olhar para o uso da língua como prática social e de que modo propiciam aos alunos uma compreensão crítica e ampliada das práticas sociais mediadas pela língua portuguesa em um contexto acadêmico.

Antes de mais nada, lembro que minha observação-participante nas aulas da disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048) começou no dia 08 de março de 2019, na primeira aula. Optei por acompanhar as aulas, junto ao professor regente, para que pudesse obter subsídios que me auxiliassem na construção do módulo de produção escrita, sob minha responsabilidade. Com esse propósito, na segunda aula, realizada no dia 15 de março de 2019, apliquei um questionário aos alunos ali presentes – seis alunos ao todo. Dois desses estudantes não continuaram na disciplina e decidi descartar seus registros. Outro estudante compareceu na aula do dia 22 de março de 2019, terceira aula, e foi requerido a responder o questionário. Sendo assim, contabilizamos 5 respostas, cujos respondentes são os que fazem parte do quadro de participantes dessa pesquisa.

No questionário aqui mencionado, faço as seguintes perguntas:

Figura 7 – Questionário Inicial aplicado em 15 mar. 2019

- 1) Qual é o seu país de origem?
- 2) Você já viveu em outro(s) país(es)? Qual/Quais?
- 3) Qual a sua língua materna?
- 4) Você fala outra(s) língua(s)? Qual/Quais?
- 5) Qual o seu nível educacional? Qual a sua área de atuação?
- 6) Você já fez o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)? Se sim, qual foi o nível do seu certificado?
- 7) Você já participou de algum curso voltado para a escrita acadêmica na sua universidade / no seu país? Caso tenha participado, relate em poucas linhas os aspectos trabalhados nesse curso.
- 8) Qual curso você faz na UFMG? Em qual período ou ano você está?
- 9) Quais gêneros acadêmicos escritos você tem produzindo no seu curso de graduação ou pós-graduação? Resenha? Resumo/*Abstract*? Relatório? Projeto de Pesquisa? Artigo Acadêmico? Laudo Técnico? Outros?
- 10) Você tem familiaridade com algum dos gêneros que você assinalou na resposta à pergunta 9 em sua língua materna (ou em outras línguas)? Comente.
- 11) Caso você tenha respondido “sim” à pergunta anterior, você vê especificidades na escrita desses gêneros em português? Comente.
- 12) Que facilidades e dificuldades você tem na escrita, em português, dos principais gêneros

acadêmicos necessários em seu curso de graduação/pós-graduação?

13) Na sua opinião, que aspectos um curso de Português como Língua Estrangeira/Adicional voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, no que diz respeito, particularmente, ao ensino de gênero escritos (resumo, resenha, relatório, artigo acadêmico, etc.)?

Fonte: corpus da pesquisa.

O objetivo desse questionário foi o de fazer emergir o posicionamento dos alunos com relação à sua prática na leitura e produção de gêneros acadêmicos na universidade, fosse em seu país, fosse na UFMG. As perguntas 8, 9, 10, 12 e 13 tiveram como propósito levar os alunos a mencionarem os gêneros com os quais eles têm tido contato, quais eles têm desenvolvido, as facilidades e dificuldades encontradas na leitura e/ou escrita desses gêneros e os aspectos a serem levados em conta para o ensino de gêneros acadêmicos escritos. Dessa maneira, leva-se em consideração o uso da língua como prática social, buscando relatos que mostrem a atuação dos estudantes em práticas sociais no contexto acadêmico em que se inserem.

Com base nas perguntas destacadas, obtive os seguintes dados:

Quadro 6 – Curso em que os alunos se encontram matriculados, na UFMG

Erik	Sociologia
Francesca	Ciências socioambientais
Louise	Letras
Paul	Professor visitante
María	Economia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Gêneros acadêmicos escritos produzidos pelos alunos em seus cursos

Resenha	Francesca – Paul – María
Resumo/ <i>Abstract</i>	Erik – Francesca – Louise – Paul – María
Relatório	Erik – Louise

Projeto de Pesquisa	Erik – Louise – Paul – María
Artigo Acadêmico	Erik – Francesca – Paul
Tese	Paul

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8 – Familiaridade com os gêneros em português e outras línguas

	Língua Materna do aluno	Inglês	Alemão	Português
Erik	Resenha, Resumo/ <i>Abstract</i> , Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo Acadêmico	Resumo e Relatório		Relatório
Francesca		Artigo Acadêmico, Resenha, Resumo/ <i>Abstract</i>	Resenha, Artigo Acadêmico	
Louise	-	-	-	-
Paul		Resenha, Resumo/ <i>Abstract</i> , Projeto de Pesquisa, Artigo Acadêmico, Tese		
María				Resenha, Resumo/ <i>Abstract</i> , Projeto de Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aluna Louise, apesar de mencionar ter produzido Resumo/*Abstract*, Relatório e Projeto de Pesquisa (ver Quadro 7), no Quadro 8, referente à pergunta 10 do questionário, diz não ter o costume de escrever produções acadêmicas. Já a aluna María diz ter familiaridade com a escrita de alguns gêneros acadêmicos em língua portuguesa, mas menciona precisar conhecer as regras brasileiras quanto à escrita acadêmica.

Percebe-se haver aqui uma lacuna no que se refere à leitura e/ou produção de gêneros acadêmicos. Apesar de os alunos produzirem textos acadêmicos em sua língua materna ou em outras línguas, em língua portuguesa essa leitura / produção é escassa. Num primeiro momento, percebo essa falta como uma lacuna a ser preenchida ao longo

das aulas ministradas por mim, mas, ao analisar os registros e contrastar com os relatos dos estudantes, noto que a não produção textual em língua portuguesa pode estar atrelada a outras questões. Nesse sentido, com base nas respostas à pergunta 12 do questionário (ver Quadro 9), destaco as seguintes questões: registro formal, conhecimento de vocabulário acadêmico, gramática, colocação pronominal e pontuação.

Quadro 9: Facilidades e dificuldades na escrita, em português, dos principais gêneros acadêmicos requeridos nos cursos de graduação/pós-graduação

Erik	“Língua formal e conhecimento de vocabulário acadêmico são dificuldades”.
Francesca	“Ainda não comecei a produzir textos deste gênero. Acho que a dificuldade principal será na escolha das palavras que pertencem ao registro formal.”
Louise	“A gramática é sempre um problema porque eu não uso português no dia-a-dia na França.”
Paul	“Não sei, mais acho que eu escrevo em português melhor que falar.”
María	“Na escrita tenho dúvidas com a colocação pronominal, pontuação. Normalmente posso comunicar-me sem muitos problemas.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esperava que os alunos pudessem citar alguns gêneros que estivessem lendo e/ou produzindo nas disciplinas cursadas na UFMG, assim como algumas dificuldades e facilidades encontradas com essa leitura e/ou produção. Pelas respostas dadas, percebe-se que o relato se dá num âmbito hipotético, levando em consideração que três dos alunos ainda não tinham familiaridade com os gêneros acadêmicos em língua portuguesa (como apresentado no Quadro 8). Ao relatar as dificuldades, os alunos tomam por base as dúvidas que eles trazem com relação ao uso da língua, não havendo nenhum registro de dificuldades quanto ao gênero e suas especificidades.

Muito provavelmente, as facilidades e dificuldades na escrita, em português, dos principais gêneros acadêmicos iriam emergir ao longo do semestre. Todos os participantes estavam inseridos em disciplinas e/ou atividades na UFMG. Nelas, os alunos seriam requeridos a ler e/ou produzir textos, acadêmicos ou não, e aí algumas questões poderiam vir a surgir. Sendo assim, discussões a esse respeito surgiriam no decorrer das minhas aulas, mas para que essas discussões ocorressem era necessário que se destinasse um espaço para tal.

A pergunta 13 do questionário buscava levar os alunos a opinarem sobre os aspectos que um curso de PLA para letramentos acadêmicos deveria considerar no que diz respeito, particularmente, ao ensino de gêneros escritos. Conforme podemos observar nas respostas compiladas no Quadro 10, os estudantes mencionam os seguintes aspectos: diferenças entre línguas, formalidade dos gêneros, léxico/vocabulário acadêmico, forma e gramática, pontuação e regras de citação.

Quadro 10 – Aspectos que um curso de PLA voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, no que diz respeito ao ensino de gêneros acadêmicos.

Erik	“Quería especialmente aprender sobre a diferença de línguas e formalidade entre esses gêneros.”
Francesca	“Aprender a metodologia mais correta para escrever textos formais, melhorar e aprender um léxico que pode ser utilizado em geral na língua escrita acadêmica.”
Louise	“Escrevi poucos textos acadêmicos. Eu tenho que aprender a forma, a gramática e o vocabulário apropriado.”
Paul	“Eu estou aqui para melhorar meu português. Talvez quero aprender escrever um resumo em português porque vou fazer pesquisa aqui.”
María	“Ensinar o uso da pontuação, a ordem correta de um texto, como citar de acordo com as regras. Ver os erros mais comuns.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os aspectos citados pelos estudantes os auxiliariam, de alguma maneira, em disciplinas cursadas na UFMG, ainda que não sejam os principais em uma perspectiva de letramentos acadêmicos tal como proposta por Lea e Street (1998), Lillis e Scott (2007), Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015) e outros. Há, inclusive, alunos que apontam para questões específicas relativas a letramento acadêmico, como o vocabulário acadêmico. Chama a atenção, em particular, a fala de Paul e Maria. O primeiro menciona buscar aprender a escrever um resumo em português, pois irá fazer uma pesquisa aqui (na UFMG); a última pretende aprender a ordem correta de um texto “acadêmico”, parecendo acreditar na existência de uma estrutura única padronizada para a produção escrita de textos acadêmicos.

O que se percebe é que não há menção, por parte dos alunos, de atividades de leitura e/ou escrita que eles teriam de realizar para outras disciplinas. Mas, também, no questionário, percebe-se a falta de uma pergunta que pudesse levá-los a relatarem se

estão cursando disciplinas na UFMG e, em caso afirmativo, quais seriam elas. Talvez perguntas com essa perspectiva levassem os alunos a relatarem sobre as suas necessidades.

Andrighetti (2020) aponta a necessidade de conhecermos as práticas com as quais os estudantes estão envolvidos. Segundo a autora, pelo viés dos Estudos Pós-Coloniais e dos Letramentos Acadêmicos, é necessário que se explorem os momentos para se trabalhar com as práticas de letramento trazidas pelos alunos, dando voz às suas caminhadas já realizadas na universidade, assim como em outras esferas de atuação.

A partir dos dados coletados por meio do questionário, debrucei-me na construção de um material – Unidade Didática – que pudesse proporcionar aos estudantes instrumentos que os levassem a compreender e produzir textos acadêmicos em português. Levo em consideração que todos já tinham escrito resumo/*abstract*, mas que havia uma falta quanto à produção desse gênero em língua portuguesa, pela perspectiva dos alunos.

Passo, então, à descrição das aulas do módulo de produção escrita, lecionadas no período de 10 de maio a 28 de junho de 2019, buscando ressaltar as práticas pedagógicas que faziam parte dos encontros, assim como os textos e materiais utilizados. A UD foi desenvolvida de maneira a definir o trabalho com os gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico* como sendo os gêneros centrais a serem lidos e construídos pelos alunos. Porém, essa análise tem como propósito verificar se as aulas contemplam as demandas de produção dos alunos em suas rotinas na universidade, ou se as demandas são trazidas pelos estudantes como algo a se incluir nas aulas ministradas.

Para isso, baseei-me no quadro proposto por Andrighetti (2020, p. 107) no intuito de apresentar um panorama das práticas de leitura e escrita com as quais os alunos se envolveram no período de 10 de maio a 28 de junho de 2019. Para isso, sistematizei as atividades que haviam sido previamente acordadas para cada aula (atividades apresentadas na UD), as atividades com as quais os alunos se envolveram de fato nas aulas (dinâmicas da aula) e os encaminhamentos que norteariam os encontros seguintes (encaminhamentos para a próxima aula).

Quadro 11 - Panorama das atividades realizadas nas aulas do módulo de produção escrita no período de 10/5 a 28/6 de 2019

AULA 1 – 10 de maio	AULA 2 – 17 de maio
<p>Atividades para a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de gêneros não pertencentes à esfera acadêmica: postagens de Instagram e esquete humorística. As atividades relacionadas tiveram como propósito iniciar uma discussão a respeito do tema da UD – diversidade e pluralidade. <p>Dinâmicas da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de nove postagens extraídas de páginas do Instagram, de modo a levar os alunos a analisarem a discursividade que constitui o gênero. Além disso, os alunos seriam levados a iniciar uma discussão a respeito do tema comunicado através do gênero, a forma composicional dos textos e a posição enunciativa do locutor, ou seja, o estilo. - Leitura e discussão de uma esquete humorística, dando sequência à discussão do tema já apresentado. Atividades de preparação para a reprodução do vídeo, discussão sobre as críticas construídas na esquete e compreensão da narrativa e dos mecanismos de comicidade. - As atividades têm o propósito de levar os alunos a se posicionarem criticamente a respeito dos assuntos apresentados, os quais se relacionam com o tema da UD, ou seja, a diversidade e a pluralidade. <p>Encaminhamentos para a próxima aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciono que na próxima aula já daremos início à leitura de textos acadêmicos. - Passei algumas instruções para a próxima aula: trazer a UD; escrever o diário de bordo; gravar um áudio utilizando o WhatsApp destacando/relatando as experiências, expectativas e desafios vividos/vivenciados nessa aula. - A gravação deve se dar de maneira espontânea, relatando as experiências, expectativas e questões sobre a aula. Não há limite de tamanho e/ou tempo para a gravação. 	<p>Atividades para a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de pré-leitura, leitura do artigo “Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural” e pós-leitura. <p>Dinâmicas da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade de pré-leitura: levar os alunos a fazerem previsões sobre o texto a ser lido, articulando seu repertório prévio com as informações do texto. Os alunos são levados a comparar a estrutura do texto a ser lido com aquela de artigos que eles já tenham lido previamente, em sua universidade de origem e/ou na UFMG. - Leitura do artigo por pausa protocolada, possibilitando aos alunos desenvolverem uma leitura pausada do artigo, em seções. - Atividade de pós-leitura levando os alunos a refletirem a respeito dos procedimentos usados para compreender algumas palavras ou partes do texto. <p>Encaminhamentos para a próxima aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciono que na próxima aula daremos início às discussões a respeito da produção textual. - É requerido aos alunos que façam o diário de bordo da aula, relatando a experiência na leitura do texto, reportar os desafios com a leitura, as principais dúvidas quanto diferenças e proximidades linguísticas, suas críticas e seu aprendizado.
AULA 3 – 24 de maio	AULA 4 – 31 de maio
<p>Atividades para a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são levados a vislumbrarem um contexto para o qual os mesmos seriam chamados a produzir um 	<p>Atividades para a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades que contemplam as ações de linguagem trabalhadas nas aulas anteriores no que se refere à leitura e produção do gênero resumo acadêmico. Essas

<p>resumo acadêmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As atividades convidam os alunos a lerem e conhecerem uma chamada para envio de resumos para apresentação de trabalhos em um evento científico; as partes constituintes e as informações relevantes na composição de resumos acadêmicos; as características linguísticas; e os marcadores metadiscursivos observados na constituição do gênero em questão. <p>Dinâmicas da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão de uma chamada de apresentação em congresso acadêmico. - Realização de atividades envolvendo a leitura, elaboração e escrita de resumos acadêmicos. - Discussão a respeito dos seguintes pontos: grau das informações constantes num resumo, relevância do tema e seqüência básica de organização. <p>Encaminhamentos para a próxima aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É requerido aos alunos que façam o diário de bordo, escrito e oral, da aula. - À aluna María, pelo fato de ser esta a primeira aula que ela participa, é querido que faça os diários de bordo das aulas 1 e 2. - Leitura da seção destinada a Citações e Paráfrases – UD. 	<p>atividades trazem uma investigação sobre elementos constituintes do texto acadêmico-científico, com tarefas que podem ser realizadas em sala de aula ou posteriormente.</p> <p>Dinâmicas da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios envolvendo a elaboração e uso de citações e paráfrases. - Atividades relacionadas ao reconhecimento e uso de operadores argumentativos. - Apresentação do programa Translog-II, pelo professor. - Produção textual por meio do Translog-II . Escrita de um relato sobre a experiência dos alunos na disciplina de Escrita Acadêmica. O que os alunos acharam interessante, se cumpriu a expectativa, se vai auxiliá-los na produção escrita acadêmica em português, etc. <p>Encaminhamentos para a próxima aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir o diário de bordo escrito, da aula, utilizando o Translog-II. - Um e-mail, com instruções, seria encaminhado aos alunos após essa aula.
AULA 5 – 28 de junho	AULA 6 – 04 de julho
<p>Atividades para a aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula destinada à produção do resumo acadêmico por meio do programa Translog-II. - Desenvolvimento de uma atividade cuja finalidade é levar os estudantes a produzirem o texto com base nas discussões estabelecidas ao longo da UD. - Apresentação de uma ficha de avaliação constituída por perguntas que retomam ações de linguagem trabalhadas ao longo da UD, no intuito de que os estudantes possam avaliar sua aprendizagem e escrita. <p>Dinâmicas da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiramente, os estudantes são levados a refletirem sobre as condições de produção e, posteriormente, a produzir o resumo acadêmico atendendo às solicitações feitas na aula 3. A produção se dá por meio do programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição. - Como a aluna María não esteve presente na aula 5, e sendo aquela a aula reservada à produção do gênero resumo acadêmico, em acordo com a aluna, marcamos essa substituição. Foi passado para a aluna as mesmas instruções que haviam sido passadas para os demais alunos na última aula do módulo.

<p>Translog-II.</p> <p>- Desenvolvimento do relato retrospectivo livre. Foi solicitado aos alunos que reproduzissem o processo da escrita utilizando o Translog-II. Para isso, os alunos abriram o arquivo na velocidade 200% e, ao observarem a escrita, relataram como foi o seu desempenho na tarefa de produção textual e como os aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, auxiliaram no processo de produção do resumo acadêmico.</p> <p>- Desenvolvimento do relato guiado – questionário no intuito de checar o desempenho do aluno na tarefa.</p> <p>Encaminhamentos para a próxima aula:</p> <p>- Pedi aos alunos que fizessem a formatação do resumo em casa, no formato word, e me enviassem por e-mail.</p>	
--	--

Fonte: Estrutura do quadro adaptada de Andrighetti (2020, p. 107)

É nítido que em nenhuma das aulas há uma retomada aos assuntos tratados na aula anterior, tampouco há menção a atividades desempenhadas pelos alunos no contexto universitário, ou seja, em outras disciplinas cursadas na UFMG. Sendo assim, surge a necessidade de analisar e compreender como as práticas pedagógicas ocorrem no desenvolvimento da disciplina e como as atividades possibilitam as reflexões sobre leitura e escrita acadêmica. Passemos a uma análise a respeito das propostas de produção textual ofertadas nas aulas e as discussões sobre as condições de produção, assim como a dinâmica das aulas.

3.2.1 Propostas de produção textual ofertadas nas aulas e as discussões sobre as condições de produção

Como dito anteriormente, no período entre 08 de março a 03 de maio de 2019 acompanhei as aulas da disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048) com o consentimento do professor responsável. Durante esse período pude perceber que o foco do trabalho se dava na leitura e discussão de textos, de diferentes gêneros, contendo assuntos/temas acadêmico-científicos levando os alunos a uma reflexão crítica sobre o funcionamento da ciência.

Na primeira parte da disciplina, foi trabalhado o tema “valores da ciência” levando os alunos a terem contato com os seguintes gêneros estruturantes: *post* em

blogue de divulgação científica e infográficos. Ainda que não sejam necessariamente gêneros acadêmicos, estes levavam os alunos a desenvolverem uma reflexão acerca do funcionamento da ciência permitindo-os refletir sobre sua “utilidade”, analisar diferenças no financiamento à pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, discutir imagens comuns sobre os cientistas, discutir conceitos e visões de “ciência básica” e “ciência aplicada”, produzir textos que contribuem para desnaturalizar visões estabilizadas em relação a uma determinada área do conhecimento.

Na segunda parte da disciplina, foi trabalhado o tema “(des)colonização da ciência” tendo como base a entrevista de Cláudio Pinheiro à revista *Ciência Hoje*, intitulada “descolonização do pensamento”. Aos estudantes foi requerido a produção escrita dos gêneros biografia e seminário⁶⁷.

Na sequência, entre os dias 10 de maio a 28 de junho de 2019, deu-se início a terceira parte da disciplina, a qual chamei de *módulo de produção escrita*. Fiquei responsável por esse módulo e o utilizei para desenvolver a coleta de registros para esta pesquisa. Considerando o descrito no quadro 10, buscando compreender a natureza dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas do módulo, proponho analisar como se davam as condições de produção desses textos – se eles seriam produzidos apenas para fins da disciplina ou se estavam relacionados a demandas externas com as quais os alunos precisariam lidar no cotidiano acadêmico do semestre.

As cinco aulas do módulo de produção escrita foram divididas no que chamarei aqui de Etapa 1, Etapa 2, Etapa 3, Etapa 4 e Etapa 5. Na Etapa 1 – aula 10 de maio –, fizemos uma discussão sobre o tema central da UD e os *posts* trazidos na atividade 1. Primeiramente, peço aos alunos que analisem os textos da atividade inicial da UD, textos esses relacionados às publicações extraídas do Instagram. Após alguns minutos de análise, inicio a discussão com o grupo. A minha fala inicial, extraída da transcrição dessa primeira aula, diz respeito à proposta da tarefa:

[...] são nove publicações ... né ... cada uma tem uma abordagem diferente ... né ... mas a proposta é que a gente possa levantar uma discussão a respeito dessas, dessas publicações ... né ... pensando no gênero. (excerto extraído da transcrição da aula 1)

A partir daí, dá-se início a uma discussão a respeito das percepções dos estudantes sobre cada postagem, fomentada por perguntas atinentes ao conhecimento

⁶⁷ Parte dessas atividades se baseia em um material didático elaborado por Ana Cecília Cossi Bizon e Leandro Rodrigues Alves Diniz.

prévio, aos aspectos sócio-históricos, à estruturação formal do gênero, aos temas abordados. Justifico o porquê de ter iniciado essa discussão ao dizer:

[...] porque que eu trouxe essas imagens, né? Pra gente começar a discutir sobre essas questões (eh...) sociais, né, levantar algumas críticas, também, a essas questões, e são questões que vão levar a gente para o desenvolvimento de toda a tarefa, né. (excerto extraído da transcrição da aula 1)

Nesse ínterim, vemos que houve uma boa discussão a respeito de cada postagem e de cada mensagem transmitida. Quanto ao contexto de produção, trago para análise um trecho do diálogo extraído da transcrição dessa aula, que traz uma discussão a respeito da postagem intitulada “Fiquem Unidos e Fortes”.

Professor: Tem o texto, né [o professor lê o texto presente na imagem]. Fiquem ... quem?

Francesca: O povo brasileiro.

Professor: O povo brasileiro. E qual é a constituição do povo brasileiro? Ele é constituído ... ele é muito plural, né, o povo brasileiro.

Alunos: Sim, sim.

Professor: Então ele se constitui por quem?

Francesca: Mulheres, LGBTs, ativistas políticos ...

Paul: Não sei por que o Nordeste está representado.

Professor: Então...

Paul: Porque é pobre?

Professor: O Brasil, né, acho que principalmente durante as eleições, né, teve um preconceito muito grande com relação ao Nordeste. O Nordeste foi a região que elegeram o partido contrário ao partido do atual presidente, né. Então aconteceu um preconceito muito grande com relação ao Nordeste. Então quando ele fala *fique* *unidos* na luta, né. Mulheres, LGBTs, as pessoas de movimentos, né, e aqui especificamente dos movimentos sem terra, já ouviram falar do movimento sem terra? Já? O Nordeste e os indígenas, né. Então aí todos unidos nessa luta, né. Uma luta de resistência, né. Então aqui a gente *unidos e fortes*. Ok? Então a gente poderia relacionar esses conhecimentos sobre o Nordeste, porque o Nordeste tá ali representado, né?

(excerto extraído da transcrição da aula 1)

Vê-se que, na análise das postagens, tentei levantar questões relacionadas ao contexto de produção, ou seja, o porquê de cada *post* ter sido desenvolvido e as críticas que cada um traz, em sua totalidade. Ao trabalhar as postagens, procurei abordar também os aspectos sócio-históricos, por exemplo, ao trazer um fato que tem ligação com um povo em determinado momento da história. Francesca menciona isso ao dizer que:

Os acontecimentos (eh...) em geral tem a ver com a contraposição entre (eh...) duas coisas do povo, então aos que apoiam o machismo, a homofobia, o racismo, atual, e do outro lado um movimento que ... uma voz que tá tentando resistir a isso.

Então, acontecimentos históricos que tem a ver com os últimos acontecimentos da história do Brasil. (excerto extraído da transcrição da aula 1)

Além disso, procurei discutir questões relacionadas à publicação, como é possível observar nesses dois trechos, extraídos da minha fala:

E que tipo de elementos, no texto, né, na constituição da publicação, que ajuda a gente a identificar esses aspectos? Vamo pensar agora na publicação. Que tipo de elemento ajuda a gente a entender os aspectos sócio-históricos que aparecem? Pensa na publicação, né. Que tipo de elementos que aparecem na imagem, na publicação, que ajuda agente a entender esse momento sócio-histórico?

[...] que que cês acham, como que a notícia ela é apresentada em cada postagem? São postagens diferentes. Vamo pensar aqui nessas, nas duas primeiras. Como que a notícia é apresentada? Primeiro a gente tem aqui o ... (eh...) de onde veio, né? Então é o uol notícias ... que é um jornal online. Cês conhecem esse uol notícias? É um jornal ... ele é todo online, né. Como que a notícia ela é apresentada ... aqui? (excertos extraídos da transcrição da aula 1)

Conforme os trechos apresentados, percebe-se que o foco é na leitura do gênero *post* de Instagram, mas, ao longo das discussões, não se contemplam de maneira explícita os interlocutores e os propósitos de produção. É possível verificar, pela proposta de leitura, que o intuito seja desenvolver a leitura e a discussão dos textos apresentados.

Na sequência, trago na UD outra proposta de leitura a partir de uma esquete humorística. Ao assistir ao vídeo, cabe ao aluno observar as evidências, compreender os explícitos e implícitos textuais, para se pronunciar sobre o que assistiu. Ao professor, cabe “conduzir seus alunos a produzirem uma leitura abrangente que ultrapasse as fronteiras linguísticas e a estabelecerem comparações que lhes permitam conhecer as semelhanças e diferenças entre culturas” (DELL’ISOLA, 2009, p. 104).

Em sala, a discussão que se estabelece é relacionada ao tema, ao gênero e às críticas construídas nessa esquete. Nota-se que a discussão se dá apenas para atingir o propósito da sala de aula, ou seja, desenvolver a leitura e a discussão do texto. Não há uma discussão mais aprofundada a respeito do contexto de produção desse vídeo, por não ser este o propósito da tarefa, mas há que se mencionar uma identificação, por parte dos alunos, do contexto sócio-histórico. Essa observação é retratada no diálogo abaixo, ao tratarmos a respeito do fato de um dos jogadores estar usando uma camisa vermelha, e não a camisa padrão da seleção brasileira:

Erik: Mas eu acho que esse foi, não sei se eu perdi alguma parte nessa história, uma comparação com direita e esquerda também.

Professor: Também! Éh, o vídeo, ele é de julho de dois mil e dezoito, né. Então, é alguns meses antes das eleições, né. Então tava essa discussão acirrada entre direita e esquerda também, pode ser, né, da data. Éh, cês perceberam que na hora que o técnico fala, né, *Valmir, que porra de camisa é essa?*, né, aí ele fala *a camisa do Brasil é essa aqui óh*, aí ele diz *não, essa camisa aí é da Suzana Vieira e do Marcelo Serrado*. Cês ouviram isso? Nomes? (excerto extraído da transcrição da aula 1)

Percebe-se a retomada de uma discussão que remete a fatos vividos/vivenciados pelos brasileiros em um contexto muito específico. A data é 13/03/2016, quando um grupo de artistas, dentre eles Suzana Vieira e Marcelo Serrado, se uniram para apoiar as manifestações contra o governo Dilma, que aconteceram em todo o país⁶⁸. No momento do ato, os artistas usavam camisa verde e amarela, remetendo à camisa da seleção brasileira de futebol. Os alunos não tinham conhecimento desse contexto tão específico, nem sobre os atores mencionados, mas se percebe, pela fala do aluno Erik, um conhecimento a respeito das posições políticas que divergem entre direita e esquerda.

É importante abordar as condições de produção do gênero, o contexto sócio-histórico, os elementos de produção, os atores envolvidos. São estes elementos, vinculados ao contexto de elaboração do gênero, que devem ser trazidos para a discussão e, na maioria dos casos, estes surgem no momento da abordagem em sala de aula. Muitos destes aspectos são percebidos pelos alunos devido a suas vivências no contexto social.

Ao final da aula, peço aos alunos que façam, em casa, um relato por meio de um diário de bordo e que gravem um áudio utilizando a ferramenta WhatsApp, destacando suas experiências, expectativas e questões sobre a aula. Essas são as únicas produções requeridas aos alunos nessa primeira etapa da disciplina. Na etapa aqui descrita, tomamos as atividades como um início para tratarmos o tema da pluralidade, que será abordado ao longo da UD e servirá de base para a produção do *resumo acadêmico* solicitado por mim apenas para fins da disciplina.

Na Etapa 2 – aula 17 de maio –, trago uma nova proposta de leitura: a do artigo intitulado “Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural”. A seleção desse artigo se deu devido à temática abordada no texto. Num primeiro momento, convido os alunos a vislumbrarmos passos/dicas a serem

⁶⁸ Fonte: <<https://extra.globo.com/famosos/marcio-garcia-susana-vieira-marcelo-serrado-seguem-juntos-para-manifestacao-no-rio-18864668.html>>. Acesso em: 19/05/2020.

seguidos/as antes de ler, resumir ou produzir um texto. Na sequência, peço-lhes que façam algumas previsões sobre o texto respondendo a algumas perguntas. O objetivo, aqui, é que os estudantes possam articular seu repertório prévio com as informações do texto. Logo após, passo à leitura do artigo, a qual se deu por pausa protocolada. Nesse modelo de leitura, o texto é dividido em seções e essas são lidas pelos estudantes estabelecendo uma pausa entre uma e outra. Após cada pausa, os alunos respondem a algumas perguntas, as quais pretendem guiar uma discussão a respeito do conteúdo/tema, composição e estilo do texto.

A princípio, sem que os estudantes tenham tido contato com o artigo a ser lido, convido-os a refletirem a respeito de pontos a se ter em mente quando da leitura de um texto: o conteúdo do texto, o leitor potencial, a época e o local de publicação, o(s) locutor(es), o veículo em que o texto circula. Friso que, apesar de eu mencionar a importância em se saber a respeito da época e do local de publicação do texto, assim como do veículo em que este texto circulará, não levo os alunos a checarem essas informações no texto que seria lido.

Erik: [o aluno lê a terceira frase constante no box que inicia a seção “a pluralidade cultural”] *O texto é, em certa medida, marcado pela época e local em que foi escrito.*

Professor: Então a gente pode checar aonde que ele foi escrito, publicado e a data. A mesma coisa daqueles textos que a gente leu na aula passada, os textos do Instagram. Então é importante eu checar quando foi publicado aquele texto, aquela imagem, para tentar entender qual era o contexto da época, o contexto sócio-histórico, que a gente discutiu um pouco também. A mesma coisa do vídeo, quando foi publicado, qual a relação sócio-histórica que está sendo apresentada, o contexto atual daquela representação...

Louise: [a aluna lê a quinta frase constante no box que inicia a seção “a pluralidade cultural”] *O texto é produzido tendo em vista o veículo em que circulará.*

Professor: O que seria esse veículo?

Erik: Onde pode ser publicado, divulgado.

Professor: Esse veículo de circulação é o veículo de publicação. Então, pode ser que seja uma revista científica, pode ser que seja anais de evento acadêmico, (...) pode ser que seja uma revista eletrônica, esse veículo onde vai circular esse artigo. (...) São pontos que a gente vai levar em consideração antes de fazer a leitura, o resumo ou a produção de um trabalho acadêmico. (excertos extraídos da transcrição da aula 2)

Levar os alunos a se atentarem e verificarem no texto o contexto de produção de um determinado gênero faz com que eles passem a considerar questões essenciais para a leitura e/ou produção de um texto. Apesar de eu mencionar a importância em checar pontos como o possível leitor daquele texto, onde ele é publicado, e apesar de eu frisar

que esses pontos são importantes para se ter em mente quando da escrita de um texto acadêmico, não levo meus alunos a verificarem essas questões quanto ao artigo a ser lido, conforme trecho a seguir:

Professor: Ao pensar na produção do texto, é importante pensar pra quem eu estou escrevendo, quem é o meu leitor, aonde eu estou publicando aquele texto, com qual objetivo, então são itens pra gente poder manter na nossa cabeça aí. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

É apenas na próxima atividade (atividade 6 – UD) que levo os alunos a terem contato com o artigo e a fazerem previsões sobre o texto, respondendo a algumas perguntas. Na pergunta letra “b) *onde o texto foi publicado e qual a data de publicação*”, levo os alunos a buscarem no texto essas informações. Nesse momento, tendo em vista que os alunos estão de posse do artigo, poderia ter retomado o que descrevo no trecho apresentado anteriormente, ou seja, poderia ter convidado os alunos a pensarem para quem o artigo foi escrito, onde ele foi publicado, qual o objetivo com aquela publicação.

Professor: Onde ele foi publicado?

Erik: Revista Monografias Ambientais.

Professor: Revista Monografias Ambientais. Então, a gente pode pensar que esse artigo, que a gente vai ler, ele é parte de uma monografia.

[Nesse momento inicio uma discussão sobre os trabalhos apresentados na graduação e pós-graduação, sendo eles a monografia, a dissertação e a tese]

Professor: A gente tem aí a informação sobre a data de publicação? (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Nota-se que os alunos não são levados a buscar a revista onde o artigo foi publicado e conhecê-la. Menciono que é uma revista de monografias, mas não como funcionariam essas publicações, quais seriam as normas para a publicação dessas monografias, se haveria uma delimitação quanto ao número de páginas requerido. Essas informações já poderiam ser discutidas desde esse momento inicial no trabalho com o gênero *artigo científico*. Nessa aula os alunos poderiam ter sido convidados a visitar a revista onde o artigo foi publicado e, numa perspectiva mais bahktiniana, a responder às seguintes questões: em que tradição discursiva a revista se inscreve? Que temáticas, linhas de pesquisa, metodologias podem ou não circular nela?

Retorno então à pergunta “c) *A organização desse artigo é semelhante à de outros artigos que você conhece?*” no intuito de levar os alunos a relatarem suas experiências na leitura e/ou produção de artigos acadêmicos. Quando pergunto aos

estudantes se eles têm lido e/ou produzido artigos científicos em seus países de origem, eles mencionam que:

Erik: Tipo na universidade?

Professor: Sim, na universidade.

Erik: Sim, quase todos nas matérias que fiz no mestrado envolve ler muitos.

Professor: E tem alguma diferença, dessa cons... dessa organização textual?

Erik: Só a ordem.

Francesca: No meu caso, encontrei mais textos da, de outros países, na verdade, principalmente de língua inglesa, então é a mesma coisa.

Professor: Qual a diferença?

Francesca: A diferença está na estrutura, e estou mais acostumada a textos das ciências humanas e aí é muito parecido. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Percebe-se haver uma tentativa em observar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em seus cursos de graduação ou pós-graduação, ainda que a pergunta tenha sido relacionada ao que os alunos têm desenvolvido em suas universidades de origem. Pelas respostas, não é possível saber ao certo se os alunos têm desenvolvido gêneros acadêmicos nas demais disciplinas cursadas na UFMG. Apenas Louise deixa explícito não ter tido, ainda, contato com a leitura de textos acadêmicos. Ao ser questionada sobre a estrutura do gênero artigo científico, a aluna menciona não poder opinar por não ter leitura de artigos científicos.

O momento era oportuno para que os alunos pudessem trazer para a sala de aula os textos com os quais têm tido contato, em seus países de origem e na UFMG, e apresentá-los de maneira a tratar a respeito do que se pede na atividade 7, ou seja, o conteúdo/tema, a composição, o estilo e, acrescentaria aqui, o contexto de produção. Esses pontos, menos o último, são requeridos nessa atividade, mas o que se percebe ao longo do seu desenvolvimento é uma atenção voltada à forma composicional do texto. Menciono que o objetivo da atividade 7 seria

a gente fazer uma leitura pensando aqui, ó, qual é o conteúdo do texto, qual é o tema do texto, qual é a composição desse texto, né, então, por exemplo, na introdução, que tipo de informação eu encontro na introdução, como que essa introdução foi desenvolvida, se vocês acham que ela foi desenvolvida de maneira apropriada ou não, né, tem gente que pode levantar algumas críticas, e o estilo. Então a gente pode perceber que em cada área do conhecimento eu vou ter um estilo diferenciado, né. Então eu, por exemplo, só tenho leitura na área de humanas, eu nunca li por exemplo um artigo científico na área da exatas. Mas é possível perceber que existe estilos diferentes dessa produção textual. Nesse artigo, por exemplo, eu não tenho o resumo. Isso já me indica uma organização diferente dos textos que a gente tem o costume de ler. (excerto extraído da transcrição da aula 2, grifo nosso)

A atividade 7 da UD tem como intuito levar os alunos a analisarem a organização do artigo que estão lendo. Início a minha fala a respeito da identificação do conteúdo, do tema, da composição, pontos concernentes ao gênero do discurso. Na sequência, menciono algo que chama a atenção no que se refere ao estilo. Chego a mencionar que “a gente pode perceber que em cada área do conhecimento eu vou ter um estilo diferenciado”, o que evidencia uma totalização. Apaga-se que uma mesma área do conhecimento também pode compreender tradições de pesquisa bastante diferentes. Em seguida, falo a respeito da minha (não)experiência com a leitura de artigos de outras áreas do conhecimento. Sendo assim, porque pedir aos alunos que leiam e analisem um artigo que não seja de sua área? Penso que, se tivesse oferecido aos alunos espaço para que trouxessem os artigos, de suas áreas, para uma análise em sala de aula, poderia ter tratado questões textuais e discursivas, levando em consideração os diferentes estilos e as diferentes áreas. Poderia ter requerido a cada aluno que escolhesse um artigo que estivesse/tivesse lendo/lido ou até mesmo de sua área (no caso da Louise que nunca havia lido um artigo acadêmico antes). Poderia ter sido pedido aos estudantes, como tarefa de casa, que escolhessem os textos.

Ao final da aula, pedi aos alunos que fizessem um relato em seus diários de bordo e que gravassem o áudio via WhatsApp. Além dessa leitura pausada e atenta do artigo proposto, nota-se que não há nenhuma proposta de produção textual. Também é possível perceber que há pouco espaço para uma discussão a respeito do contexto de produção do gênero, sendo esta uma falha encontrada no desenvolvimento da tarefa.

Uma questão que surge é se os estudantes veem as aulas e a UD como um auxílio para o seu fazer, não só na disciplina, mas também dentro da academia. Alguns alunos citam, em seu diário de bordo, estar trabalhando na escrita de textos acadêmicos em outros momentos e outras disciplinas e relatam que, ao pensarem a estrutura e as ferramentas que auxiliam na leitura e organização escrita do texto acadêmico, podem refletir sobre o próprio trabalho:

Esta aula chegou no ótimo momento, porque antes estava trabalhando com a estrutura da meu próprio dissertação. Assim, a aula me ajudou com uma nova visão analítica. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik, grifo nosso)

A partir da fala de Erik, nota-se que seu foco está nitidamente voltado para o letramento acadêmico. Essa “nova visão analítica” citada pelo estudante pode estar relacionada à oportunidade que ele teve de voltar em seu texto e analisá-lo levando em

consideração as discussões estabelecidas em sala de aula. Uma nova visão para analisar o seu próprio texto.

Passando à Etapa 3 – 24 de maio –, trabalhamos as normas para submissão de resumos, tendo como base uma chamada para participação e apresentação de trabalhos em um congresso (exercício 8 da UD – texto não autêntico). Os demais exercícios dizem respeito à leitura e produção do gênero *resumo acadêmico*. Apesar de, nessa etapa, os alunos não serem levados a produzirem o gênero, é a eles requerido que leiam e analisem exemplares de *resumos acadêmicos* a fim de observarem sua produção.

Num primeiro momento, acredito ser pertinente trazer um trecho referente a uma ocasião em que os alunos e eu conversávamos. Eu digo que:

A gente discutiu um pouco sobre o tema na primeira aula, a gente falou um pouco sobre o artigo científico na segunda aula, então nessa aula de hoje a gente vai unir essas duas partes. Como que eu posso desenvolver o tema dentro dessa abordagem do artigo científico. Porque, não sei se vocês se lembram, mas a ‘Francesca’ apontou uma coisa muito importante no artigo, porque o artigo não tem resumo, o artigo que a gente leu não tem o resumo, o *abstract*. Então a ideia é justamente essa, nós iremos criar um resumo pra esse artigo. E aí então a gente vai ter que levar em consideração toda a forma organizacional do resumo, que tipo de elementos esse resumo vai ter que ter e, com base no artigo, que tipo de informações são importantes ou não pra conter nesse resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

Nessa aula, eu já sinalizo que o enfoque da UD será na produção e aponto o *resumo acadêmico* como o gênero discursivo com o qual os alunos lidarão nos próximos encontros do módulo. Embora, até essa aula, eu ainda não tivesse solicitado aos alunos nenhuma produção de resumos, aqui os estudantes são levados a lerem uma chamada para apresentação de trabalho em um congresso e dois resumos acadêmicos. Não houve uma discussão prévia sobre a função social de um resumo, o que poderia ter sido feito a partir do apontamento da aluna Francesca, quando ela diz ter sentido falta do *abstract* no artigo científico. No caso de eventos acadêmico-científicos, poderíamos ter iniciado uma discussão a partir de uma pergunta: Para que servem os *abstracts*? – para sermos aceitos enquanto apresentadores participantes de eventos, para selecionarmos comunicações como ouvintes participantes de eventos, etc. Primeiramente, é apresentada aos alunos as condições de produção. Menciono ter criado a situação para que os estudantes pudessem desenvolver o resumo acadêmico – como descrito na atividade 8. Percebo que teria sido mais interessante se tivesse levado os alunos a terem contato com um site real de congresso científico e a uma chamada para um evento. Dito

de outra forma, levar em consideração as demandas reais com as quais eles terão que lidar na universidade. Assim, propiciaria aos discentes conhecerem as condições de produção que abrangem um evento acadêmico (acesso ao site do evento, às abas destinadas aos diferentes assuntos, às normas de submissão, às circulares expedidas, às datas e aos informes sobre pagamento, etc.). Na UD, apenas trago um modelo de chamada e nele as normas a serem seguidas para a produção do resumo acadêmico.

Vale ressaltar que o resumo acadêmico a ser produzido é uma tarefa de produção escrita que parte da UD e que precisa ser feita apenas para fins da disciplina. Em nenhum momento, os alunos mencionam estar produzindo esse gênero ou qualquer outro nas outras disciplinas que estão cursando na UFMG. Ainda assim, ao pensar a respeito do gênero a ser desenvolvido na disciplina, levou-se em consideração ser esse o gênero com o qual todos os alunos já haviam tido contato, mas não em língua portuguesa. Essa informação pode ser retomada nos Quadros 7 e 8.

Os alunos, na atividade 8 da UD, são questionados se já haviam escrito algum resumo e, se sim, quando e para quê. Chama atenção a fala da aluna María que levanta um questionamento a respeito da dicotomia entre Resumo Textual *vs.* Resumo Acadêmico. A estudante menciona que

normalmente quando ... não sei ... numa prova tem que ler dez capítulos de um livro, então pra mim é melhor ler um capítulo e fazer como tipo resumo pra não esquecer tudo porque quando você está lendo o décimo capítulo já esqueceu o primeiro então [...]. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Nesse trecho, María explicita a sua prática de produção de resumo textual quando do estudo de textos acadêmicos. A fala da aluna nos faz retomar as informações descritas nos Quadros 8 e 10. Neles, María diz ter familiaridade com a escrita de alguns gêneros acadêmicos em língua portuguesa, mas menciona precisar conhecer as “regras” quanto à escrita acadêmica. Notamos que a prática de resumo textual é recorrente na vida acadêmica da aluna, mas não o desenvolvimento de resumo acadêmico. Louise também reporta nunca ter tido a experiência na escrita de resumos acadêmicos, apenas na leitura, mas, assim como María, ter prática na escrita de resumos textuais. Paul e Erik já produziram resumos acadêmicos – Paul em sua tese e publicações nos Estados Unidos e Erik em sua monografia. Ainda assim, nenhuma relação foi estabelecida com possíveis produções em outras disciplinas.

Chama atenção que, ao falar de suas experiências com a leitura de resumos acadêmicos, Paul e Erik evidenciam os seus fazeres em suas universidades de origem. Já María traz suas experiências na leitura de resumos acadêmicos em língua portuguesa. A estudante menciona ter lido

aqueles [resumos] que estão, no artigo, na primeira página onde se tem um pequeno resumo, somente assim. E eu já li uns três ou quatro artigos em português que tem isso. Acho que são da universidade da Unicamp. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

María apresenta o resumo como uma parte constante dos artigos científicos lidos por ela. A tarefa proposta na UD é justamente essa, ou seja, a construção de um resumo acadêmico para o artigo lido pelos alunos na aula 2. Há um momento durante essa discussão em que María me interrompe com uma pergunta:

A aluna diz ter iniciado seu projeto aqui na UFMG e está tendo dúvidas quanto à construção de uma citação. A situação é a seguinte: se ela faz citação de um livro em português e depois ela quer traduzir para o espanhol, ela pode citar do mesmo jeito, ainda que ela tenha feito a tradução? Eu digo à aluna que sim, mas peço que, depois da tradução, ela acrescente uma nota de rodapé e coloque “tradução minha” ou “tradução feita pelo autor”, indicando que a tradução foi feita pela aluna/autora do projeto. A aluna então diz que normalmente usa aquela que tem um pequeno número, no pé da página. A dúvida da aluna é onde se coloca “tradução feita ...”. Nesse momento eu digo à aluna que é no pé da página, como ela havia mencionado. A aluna pergunta se seria depois de colocar o nome do livro. Eu digo que sim e dou como exemplo um excerto extraído do artigo lido em sala. A partir do exemplo, eu volto a mencionar a importância em se dizer que “a tradução foi feita pelo autor”, pois aquele que for ler sabe que a tradução não é o original do texto, mas sim feita pela aluna/autora do projeto. Outra possibilidade que apresento é o uso de paráfrase, ao invés da tradução. Digo à aluna que a paráfrase seria a sua leitura daquele trecho do livro. A aluna não colocaria palavra por palavra, mas sim a ideia. No caso da paráfrase, não seria necessário se fazer a tradução e nem se colocar a nota de rodapé. A aluna menciona estar escrevendo do português para o espanhol e ao contrário também. Menciono que na próxima aula falaremos sobre citação e paráfrase. Após essa discussão, retomo de onde paramos. (momento da aula 3)

Aproveitando que a aluna traz um evento de letramento que compõe a sua prática acadêmica, eu poderia ter pedido a ela que apresentasse a sua proposta de projeto, ou que trouxesse a citação para que pudéssemos falar a respeito de suas dúvidas. A aluna poderia nos relatar quais seriam suas ideias, qual seria o contexto abordado em seu projeto, de maneira que pudéssemos sair de um trabalho apenas relacionado à disciplina e passar para um trabalho vinculado ao fazer acadêmico dos alunos.

Ainda com relação à nossa discussão, na atividade 8 da UD, é pedido que os alunos respondam à seguinte pergunta: “*c. Você acha que teria alguma dificuldade em escrever o resumo para submissão nessa chamada? Qual (quais)?*”. Eu então digo aos alunos:

se vocês tivessem que escrever um resumo pra essa chamada [atividade 8], mas o resumo do artigo que a gente leu na aula passada ... porque o artigo não tem resumo, né. Então, se vocês tivessem que escrever um resumo desse artigo pra apresentar nesse congresso, vocês teriam alguma dificuldade? (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Percebe-se que

a aluna María acredita que não teria dificuldades, pois a chamada já traria todas as instruções. Erik também acredita que não. Entende-se que, para os alunos, seguindo as instruções não se teria nenhuma dificuldade. Louise diz que é possível que tenha dificuldade, pois esse tipo de texto utiliza certas palavras que ela não conhece. A aluna acha que deveria ter outro texto para que pudesse comparar a forma e as palavras. María menciona que poderia ajudar ler outros resumos e cita, como exemplo, o projeto que está desenvolvendo. Segundo a aluna, para o seu projeto ela está lendo outros projetos. Ela ainda menciona que eu posso explicar o que os alunos devem fazer, mas se eles tiverem contato com outras produções facilitaria o processo de entendimento. Eu pergunto à aluna “como se fosse um exemplo, você tem um exemplo do que você tem que fazer?” e a aluna diz que sim. A aluna ainda diz que ajuda se o texto for da mesma área. (momento da aula 3, grifo nosso)

O que percebo é uma lacuna tanto na UD quanto no meu fazer pedagógico. Poderia ter chamado os alunos a apresentarem resumos de suas áreas do conhecimento, de maneira que pudéssemos discutir questões pertinentes a essas produções. É fato que a UD trouxe resumos acadêmicos, mas a discussão pairou sob sua produção formal. A partir do meu percurso de análise, concluo que eu poderia ter utilizado/proveitado a pluralidade da sala de aula para abordar os trabalhos que os alunos têm desenvolvido no contexto acadêmico. Isso é algo interessante, pois, nos diários de bordo, os alunos dizem que estão produzindo gêneros escritos em outras disciplinas, mas, na sala de aula de PLA, eu não abro espaço para que os alunos possam falar sobre suas produções. Na fala dos alunos, é possível sentir que há um dizer, um pedido, para que esse espaço fosse dado. Em um determinado momento da aula, ao falar sobre o artigo científico lido pelos alunos em sala, eu ainda menciono algo que tem relação direta com o que foi explicitado:

que os professores não aproveitam esse ambiente escolar pra apresentar aos alunos situações que são plurais. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Na atividade 9 da UD, é dito aos alunos, logo no enunciado da tarefa, que o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público-alvo e das normas de submissão do resumo a ser produzido. Em outras palavras, a relevância de uma informação está relacionada às condições de produção de um texto. Com o enunciado da tarefa, e a discussão desenvolvida em sala, esperava-se um trabalho de leitura que viesse a considerar os pontos arrolados ao contexto de produção. Mas, o que se observa, a partir da atividade 10, é um trabalho que tende à constituição formal do texto, às partes do texto que seriam mais importantes para se incluir no desenvolvimento do resumo acadêmico. Tem-se um fazer relacionado à forma, à estrutura. Sendo assim, a discussão proposta visando o contexto e as condições de produção do gênero se perdem.

Essa Etapa rendeu algumas outras discussões com relação ao gênero resumo acadêmico, como se pode ver a seguir:

A aluna Louise pontuou que, no primeiro resumo trabalhado em aula, havia muitas informações e que ela se perdeu durante a leitura. Os demais alunos concordaram e propuseram a seguinte mudança: que se abrisse mão de algumas informações e que se mantivesse apenas as informações imprescindíveis. Erik havia mencionado o fato de o texto ser constituído de apenas um parágrafo e que isso havia influenciado, negativamente, no seu entendimento do resumo. Mas, ao fim, ele concordou com Louise ao perceber que a grande quantidade de informações no resumo é que havia dificultado seu entendimento. Ainda com relação ao gênero, María mencionou a falta de uma justificativa ou contextualização no início do resumo. No último resumo, os alunos identificaram uma lacuna – de que a parte dos resultados poderia ter sido melhor desenvolvida, inserindo um pouco mais de informação. Segundo eles, essa parte não ficou clara. Ao final, pedi aos alunos que lessem, em casa, a parte sobre “Citações e Paráfrases” (páginas 17 a 20) e desenvolvessem as tarefas relacionadas. Além disso, pedi que os alunos relatassem sobre a aula no diário de bordo e que gravassem o áudio via WhatsApp. (momento da aula 3)

Nota-se, no excerto acima, uma discussão em torno das informações constantes nos resumos trabalhados em sala. Os alunos mencionam que seria relevante abrir-se mão de algumas informações no intuito de auxiliar o entendimento, mas não há uma explanação a respeito de como essa supressão de informações seria dada. Como já mencionado anteriormente, não há uma discussão, em sala, a respeito do contexto de produção daquele resumo o que teria relação direta na decisão sobre qual(is) informação(ões) suprimir no texto. Quanto ao segundo resumo lido, o que se vê, na fala

dos alunos, é o contrário, ou seja, há poucas informações. Os alunos reportam que a falta de clareza se dá por que não há informações suficientes no texto. Mas, novamente, não há uma retomada do que se propõe no enunciado da atividade 9, de observar o propósito, o público-alvo, o local de publicação daquele resumo. Ao final da aula, peço aos alunos que desenvolvam uma tarefa, diretamente ligada à UD e à escrita do diário de bordo.

Na Etapa 4 – 31 de maio –, retomei com os alunos a parte sobre “Citações e Paráfrases”, chequei possíveis dúvidas e questionamentos e discutimos um pouco a respeito do plágio. Demos sequência à unidade trabalhando a seção reservada aos operadores argumentativos. Ao final, trabalhamos uma tarefa com o objetivo de levar os alunos a se familiarizarem com o uso da ferramenta *Translog-II*. Essa tarefa foi solicitada para os fins da disciplina e para coleta de registros para essa pesquisa. Abaixo, trago um momento da aula 4 em que exponho a proposta de produção utilizando a ferramenta *Translog-II User*:

Quanto à tarefa de familiarização com o uso do programa Translog, pedi aos alunos que desenvolvessem um breve resumo relatando o que eles estavam achando da disciplina (se ela estava sendo útil, se o tema discutido era relevante, se eles se atentaram a algo novo, etc.). Expliquei para os alunos como abrir o arquivo xml. e como iniciar a produção, mas, ainda assim, enviei por e-mail uma instrução bem detalhada. Talvez, pelo cansaço da aula, alguns alunos não tivessem se atentado para os passos da abertura do arquivo dando início à produção textual. Houve, por exemplo, um mal entendido na hora em que o Paul foi salvar seu texto. Eu disse aos alunos que na hora que terminassem a produção me chamassem para que eu pudesse dar instruções quanto a salvar o arquivo. Paul me perguntou se deveria salvar e eu disse que não, deveria aguardar minhas instruções. Ele entendeu que não deveria salvar e não salvou sua produção, perdendo tudo o que já tinha feito. Ele então retornou ao trabalho de escrita. Quanto à sua segunda produção, pode ser que o aluno tenha deixado de mencionar pontos que havia mencionado na produção inicial. Quanto à familiarização com o programa as tarefas foram: i) em sala, os alunos desenvolveram um resumo textual, contando brevemente o que eles estavam achando da disciplina (se ela está sendo útil, se o tema discutido é relevante, se eles se atentaram a algo novo, etc.); ii) em casa, os alunos desenvolveram no programa Translog-II User o diário de bordo referente à aula do dia 31/05. No e-mail, instruí os alunos a carregar o projeto apenas depois de ler todas as instruções. (momento da aula 4, grifo nosso)

Percebe-se que a tarefa de produção do resumo utilizando o programa *Translog-II User* teve como objetivo apenas familiarizar os alunos com a ferramenta, para que eles pudessem desenvolver a tarefa de produção final do gênero *resumo acadêmico*. Houve muitas dúvidas e alguns percalços, como o fato de o aluno Paul não ter salvado a primeira versão da sua produção. Outro ponto que chama atenção é o fato de eu ter

pedido aos alunos a produção de um resumo e não ter desenvolvido uma discussão a respeito desse gênero (a diferença entre resumo de texto não acadêmico e resumo acadêmico). Esse gênero requerido estaria mais próximo de ser um relato, pois os alunos mencionariam pontos relacionados às aulas do módulo que estava sendo lecionado.

Nesse relato, surgem algumas falas que nos fazem pensar a respeito das produções desenvolvidas pelos estudantes em outras disciplinas. Como já foi discutido anteriormente, vem à tona, a partir dos dizeres dos alunos, uma necessidade de se ter possibilitado uma abertura para que os alunos pudessem dizer sobre suas práticas acadêmicas. Um desses dizeres é o de María:

Meu interesse foi maior quando comecei a escrever meu projeto de pesquisa porque não sabia como começar então as aulas de produção acadêmica me ajudaram muito. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - María)

A partir desse dizer, percebo uma falha, minha, ao longo das aulas do módulo de produção escrita. Uma falha por não ter dado espaço para que os alunos pudessem expor suas produções acadêmicas e discutir a respeito desses contextos de produção. Essas reflexões dizem respeito aos eventos de letramento em que os estudantes estavam participando e como falar sobre poderia auxiliar em suas práticas em outras disciplinas ou em seu fazer dentro da universidade. Há ainda outras menções nesse sentido:

[...] eu acho que o curso vai me ajudar muito no meu trabalho de pesquisa porque conheci as partes que tem que ter um escrito acadêmico formal, a linguagem que tem que ser utilizada, as formas de citação, como fazer o resumo acadêmico e outros aspectos que com certeza são muito úteis para mim nesta parte da minha vida escolar. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - María, grifo nosso)

María menciona, ainda que de maneira implícita, as dimensões essenciais e indissociáveis apresentadas pelos gêneros do discurso: os temas, a forma composicional e o estilo (BAKHTIN, (2003 [1952-1953])). Ao dizer que conheceu “as partes que tem que ter um escrito acadêmico formal”, a aluna fala sobre a forma composicional; ao dizer sobre “a linguagem que tem que ser utilizada”, ela fala sobre o estilo; ao dizer sobre “formas de citação, como fazer o resumo acadêmico”, ela diz sobre questões de normatização, sobre “conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p.196). Acredito que são esses “conteúdos ideologicamente conformados” que acabam sendo apagados no meu

trabalho pedagógico, inclusive pela complexidade em fazê-lo. Segundo Rojo (2005, p. 196),

todas estas três dimensões dos gêneros discursivos [os temas, a forma composicional e as marcas linguísticas (estilo)] são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.

Para a autora, os gêneros só podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos levando-se em consideração os elementos de sua situação de produção.

Na Etapa 5 – 28 de junho –, não houve produção do diário de bordo. As perguntas feitas ao final, por meio do Protocolo Verbal Guiado, já evidenciariam um posicionamento dos alunos sobre o material e a aula. Nessa aula, desenvolvemos a coleta experimental para a pesquisa. O primeiro passo foi enviar aos alunos, por e-mail, o projeto criado para que eles pudessem desenvolver a tarefa de produção escrita por meio do *Translog-II User*. A aula foi dividida em duas partes. Na primeira, os alunos desenvolveram a tarefa final de produção do resumo acadêmico utilizando o programa *Translog-II User*. Os estudantes puderam: consultar a UD; consultar o texto de referência (artigo trabalhado em sala); consultar dicionários e fazer perguntas ao professor.

Durante a produção, notei que os alunos iam e voltavam na UD, buscando por informações que os auxiliassem no desenvolvimento formal do gênero. Após terminarem a produção do gênero, fizemos uma pausa de 15 min. Como estava um pouco atrasado com a produção do resumo, Erik preferiu não fazer a pausa. Após o intervalo, instruí os alunos a se atentarem à Ficha de Avaliação ao final da UD. Após a produção da tarefa final, houve a produção do Protocolo Escrito, dividido em duas partes: 1) relato livre (**Protocolo Escrito Livre**): pedi aos alunos que reproduzissem o processo da escrita utilizando o *Translog-II Supervisor*. Para isso, os alunos abriram o arquivo na velocidade 200%. Ao observarem a escrita, os alunos relataram, livremente, como foi o seu desempenho na tarefa de produção textual e como os aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, auxiliaram no processo de produção do resumo acadêmico. 2) Depois, chequei o desempenho do aluno na tarefa por meio de perguntas que tinham o intuito de guia-lo (**Protocolo Verbal Guiado**). Ao final, pedi aos alunos que fizessem a formatação do resumo em casa e me enviassem por e-mail, adequando o texto no formato resumo acadêmico (formato trabalhado em sala através

da UD). Não tivemos tempo hábil para fazer a tarefa final de *feedback* – atividade 24 da UD.

No dia 04 de julho, dei uma aula substitutiva para María. Dei-lhe as mesmas instruções que havia passado aos demais alunos na última aula do módulo.

O que percebo, após a discussão que aqui estabeleço, é uma lacuna existente no desenvolvimento de um trabalho sobre as produções desenvolvidas pelos alunos em disciplinas cursadas por eles no contexto acadêmico-universitário, assim como uma falta no meu fazer pedagógico em levantar discussões a respeito dos contextos de produção dos textos trazidos na UD. Segundo Andrighetti (2020, p. 119-120)

se considerarmos que um curso de PLA para fins acadêmicos tem por objetivos auxiliar os alunos a melhor lidarem com os textos que os cercam na esfera acadêmica e ajuda-los em demandas e necessidades pontuais que surjam nessa relação deles com os textos acadêmicos, ao trazer para as aulas as leituras e as produções textuais com as quais os discentes tenham que, de fato, lidar em seu cotidiano acadêmico, aumentamos as chances de ter os propósitos do curso atingidos.

Abaixo, apresento uma reflexão a respeito de alguns pontos aos quais eu poderia ter me atentado ao longo do trabalho desenvolvido no módulo de produção escrita, com base na leitura de Andrighetti (2020):

1. Na primeira aula, pode-se fazer uma apresentação pessoal dos alunos, com um foco maior no compartilhamento de informações sobre a área de estudos e sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por eles ou que pretendem desenvolver em seus estudos de graduação, mestrado ou doutorado.
2. Levar os alunos a relatarem suas áreas de formação e falarem sobre as disciplinas que estão cursando no semestre. Pedir-lhes que falem sobre as demandas referentes a leituras e produções escritas solicitadas nos contextos acadêmicos em que estão inseridos na universidade, com o objetivo de familiarizá-los às práticas acadêmicas.
3. Fazer um levantamento com os alunos das disciplinas cursadas por cada um e das demandas de leitura e produção de textos apresentadas a eles nessas disciplinas para que possamos tomar decisões sobre o que seria estudado/contemplado ao longo das aulas da disciplina de Escrita Acadêmica.
4. Reservar um espaço para que pudéssemos falar sobre as leituras que os estudantes têm de realizar para outras disciplinas. Sugestão de dinâmica: cada aluno fica responsável por escolher um dos textos demandados a eles em outras atividades acadêmicas para ser lido e discutido durante as aulas. Nas discussões acerca do texto, os alunos terão espaços para abordar, livremente, as ideias trazidas em cada leitura, se posicionarão criticamente sobre o que e como as ideias estão sendo postas pelo

autor do texto, farão relações com suas áreas de estudo, analisarão o gênero trabalhado e a composição desse gênero, apontarão questões relacionadas a estruturas gramaticais, vocabulário, estilo etc.

5. Trabalhar em aula artigos científicos e resumos que teriam que ser lidos pelos alunos para outras disciplinas que cursam. A leitura conjunta desses textos nas aulas pode oportunizar aos discentes um olhar para textos de diferentes áreas e para modos de organização desses textos (semelhanças e diferenças relacionadas à estrutura, vocabulário, questões linguísticas). Poderíamos, assim, trabalhar com os letramentos de cada área. Cada área tem um tipo de texto mais característico.

3.3 Tarefas pedagógicas propostas no módulo de produção escrita e a percepção de alunos e professor quanto às práticas acadêmicas permeadas pelo texto.

Busco, com essa primeira seção de análise, identificar as percepções dos estudantes a respeito dos gêneros acadêmicos *artigo científico* e *resumo acadêmico*. Ainda que o foco da presente pesquisa seja o gênero *resumo acadêmico*, decido também abordar, nesta seção, percepções dos estudantes acerca do *artigo científico* por serem estes os gêneros acadêmicos abordados e trabalhados na UD e em sala de aula. Para isso, volto minha atenção para os diários de bordo produzidos pelos alunos, no intuito de averiguar como os estudantes/participantes dessa pesquisa compreendem tais gêneros acadêmicos. Para tanto, procuro, nas falas dos alunos, em seus diários de bordo, por dizeres que expressem posicionamentos e entendimentos acerca desses gêneros, além de identificar como os estudantes tendem a levar em consideração seu conhecimento a respeito dos gêneros e suas características relativamente estáveis.

Antes de iniciar a análise dos diários de bordo dos estudantes, acredito ser necessário voltar às aulas lecionadas e às discussões que foram emergindo a fim de contextualizar o leitor. A princípio, retornemos às aulas ministradas nos dias 17 e 24 de maio de 2019, respectivamente aulas 2 e 3. Tendo a UD como a base das aulas, nos dias mencionados, trabalhei os gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*. Iniciei a aula 2 com uma atividade que tinha como intuito apresentar aos estudantes as seções que, frequentemente, fazem parte do gênero *artigo científico*. A partir disso, pedi aos estudantes o descrito no enunciado da atividade 7:

“Em seguida, façamos a leitura de cada uma das seções que constituem o texto, estabelecendo uma pausa ao final de cada parte. Após a pausa, você

responderá a perguntas que guiarão uma discussão a respeito do conteúdo/tema, composição e estilo do texto”.

Como visto, o propósito era que os estudantes, à medida que desenvolviam a leitura do artigo, em seções, respondessem a perguntas que lhes permitiriam refletir a respeito da constituição do gênero. Um primeiro questionamento que podemos levantar é relacionado a uma visão essencialista acerca do gênero. No enunciado da atividade, pedi aos estudantes que fizessem uma leitura das seções que constituem o artigo científico, como se todo o artigo científico fosse composto por essas mesmas seções. O uso de um modalizador poderia solucionar esse problema, ao dizer que os estudantes fariam a leitura de seções que frequentemente ou geralmente constituem o artigo científico. Essa modalização poderia ter me guiado, enquanto professor, já nesse primeiro momento, para uma discussão junto aos estudantes a respeito da produção escrita acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento.

No enunciado dessa atividade, é dado lugar a uma análise do texto com foco no uso social da linguagem, voltando ao tema já discutido nas atividades anteriores, na forma composicional do texto e no estilo. Na apresentação da atividade, menciono que o objetivo é:

a gente fazer uma leitura pensando aqui, ó, qual é o conteúdo do texto, qual é o tema do texto, qual é a composição desse texto, né, então, por exemplo, na introdução, que tipo de informação eu encontro na introdução, como que essa introdução foi desenvolvida, se vocês acham que ela foi desenvolvida de maneira apropriada ou não, né, tem gente que pode levantar algumas críticas, né, e o estilo. Então a gente pode perceber que em cada área do conhecimento eu vou ter um estilo diferenciado, né. Então eu, por exemplo, só tenho leitura na área de humanas, eu nunca li por exemplo um artigo científico na área da exatas. Mas é possível perceber que existem estilos diferentes dessa produção textual. Nesse artigo, por exemplo, eu não tenho o resumo. Isso já me indica uma organização diferente dos textos que a gente tem o costume de ler. Então a gente vai primeiro falar sobre a introdução, certo? Então eu vou pedir pra vocês lerem só a parte de introdução, vocês podem ler silenciosamente, se quiserem fazer anotação no texto, pode fazer anotação, pode grifar, e aí no final da leitura a gente discute sobre essas cinco perguntas. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Pela minha fala, percebe-se que há uma atenção no intuito de levar os alunos a se atentarem ao conteúdo, ao tema e à composição do texto. Ao começarem a atividade pela seção de introdução, peço que os alunos observem “como que essa introdução foi desenvolvida, se [eles] acham que ela foi desenvolvida de maneira apropriada ou não, [...] e o estilo”. Além disso, menciono que “em cada área do conhecimento eu vou ter

um estilo diferenciado” no intuito de trazer uma informação que havia faltado no enunciado, ou seja, de que as seções que constituem o artigo científico são relativamente estáveis e podem modificar a depender da sua área do conhecimento. A partir dessa fala, os alunos iniciam a tarefa de leitura e discussão do artigo.

Da mesma forma, foi pensado o desenvolvimento da aula 3. Nessa aula, convidei os alunos a identificarem, no *resumo acadêmico*, componentes estruturantes para a compreensão e produção desse texto – identificar o tema e o estilo, contextualizar o problema, relatar os objetivos, trazer linhas teóricas com as quais dialoga, identificar metodologias, apresentar os resultados e apontar para conclusões. Os alunos também são levados a se posicionarem como leitores e produtores desses textos. Tais especificidades podem ser observadas no enunciado da atividade 8:

“Leia abaixo a chamada de apresentação no referido congresso, constando as normas de submissão de resumos, e responda às perguntas que o seguem.”

Nessa atividade, busco trazer um exemplo de chamada para participação em um congresso científico. Trago essa situação de produção com o propósito de levar os alunos a imaginar que os autores do artigo *“Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural”* decidiram apresentar o trabalho em um congresso e têm que enviar um resumo acadêmico seguindo as normas de submissão apresentadas. Com essa atividade, objetivo levar os alunos a perceberem o propósito de um resumo de um congresso. É interessante que, ao longo da apresentação da chamada, mais especificamente a respeito de quais elementos devem conter o resumo, surge uma pergunta por parte da aluna María a respeito do estilo do gênero *resumo acadêmico*.

Esse aqui é somente um exemplo, ou é como para artigos aqui no Brasil? Porque eu já vi alguns que têm o resumo e depois o resumo em inglês. Depois, palavra-chave... (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Respondendo à pergunta da aluna, de maneira a explicitar uma visão não generalista do gênero, digo que:

Na verdade, cada revista, ou cada congresso, vai especificar na chamada as normas pra submissão. Geralmente não muda muito, não muda muito, mas tem algumas especificações, nessa construção do resumo. Então, por exemplo, algumas revistas pedem o resumo só em português, outras revistas pedem português e inglês. Então isso vai depender muito de qual é a revista e quais são as normas de submissão.

Todas elas vão emitir um texto como esse, com as normas. Aqui a gente tem um congresso, então quais são as normas pra eu poder mandar o meu resumo pra um congresso científico. Aqui por exemplo ele não colocou introdução, não tem introdução, o que tem é uma justificativa. Então porque que você está desenvolvendo esse trabalho, qual é o seu objetivo, quais são os teóricos que você está utilizando? Outra coisa, por exemplo, eu já vi alguns resumos que não têm palavra-chave. A maioria tem. O número de palavras-chave também depende. Então tem alguns artigos que pedem três, outros pedem quatro, mas no máximo cinco. Nunca vi, por exemplo, um trabalho com mais de cinco palavras-chave. Aqui tá pedindo, três. São três palavras-chave. E aí também tem uma norma pra construir o texto, com as palavras-chave. (...) São detalhes muito pequenininhos que mudam de revista pra revista, ou congresso pra congresso. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Assim, levo os alunos a verificarem possíveis propósitos da produção (se é um resumo de um artigo científico, se será enviado a um evento acadêmico ou a um congresso, quais são as normas para submissão, etc.). Segundo Andrighetti (2020, p. 72), “ao convidar o aluno a olhar o texto em seu contexto ampliado, estabelecemos mais possibilidades de que se coloque em um lugar situado para poder pensar na leitura e na reflexão do texto em sua função social”.

Sendo assim, apresento a proposta, checo quais alunos já haviam apresentado trabalhos em congressos científicos e peço para os estudantes levarem em consideração aquela situação de produção. Após apresentar a chamada, lanço um convite para os alunos pensarem na sua experiência como leitor/produtor de textos desse gênero ao fazer as seguintes perguntas:

“a) Você já escreveu um resumo? Quando e para quê?; b) Antes de escrevê-lo, você já tinha lido um?; c) Você acha que teria alguma dificuldade em escrever o resumo para submissão nessa chamada? Qual (quais)?”

Em seguida, passo à atividade 9, voltada ao reconhecimento de pontos-chave na constituição do resumo.

“Considerando que o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público-alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido, responda em duplas: a) Que informações do texto de Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori você consideraria pouco relevantes para o resumo a ser produzido?; b) Que informações você considera imprescindíveis para a produção do resumo?”

Tento fazer com que os estudantes identifiquem o grau de relevância das informações constantes no artigo, levando em consideração os elementos centrais na organização do texto – propósito, público-alvo e normas para submissão. Além disso, fica claro que existe, no material, uma concepção de que um resumo vai variar, em termos de conteúdo informacional, inclusive, conforme a relação de interlocução específica que estiver em jogo.

Analisando a aula 3, atendo-me à maneira como guio o trabalho ali proposto. No trecho transcrito abaixo, percebe-se que há uma intenção de levar os alunos a refletirem a respeito das questões mais amplas que regem o texto.

Vou levar em consideração algumas questões, que é relevância das informações do texto, do texto que a gente leu, o quão relevante são as informações, a gente vai levar em consideração o propósito, o objetivo, quem é o público alvo e as normas para submissão do resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Há um movimento no intuito de abordar o propósito, o objetivo, o público alvo e as normas de submissão do resumo, tarefas que antecederiam a leitura e/ou produção do texto. Os alunos refletem a respeito desses pontos, retomando uma discussão a partir do artigo lido em sala de aula, e elencam as informações a serem utilizadas para a constituição do resumo.

Na atividade 10, meu intuito é levar os alunos a identificarem no texto os pontos mencionados.

“A primeira etapa para se escrever um bom resumo acadêmico é compreender as informações que compõem o texto base. Quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos científicos), é preciso identificar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo, identificar: a questão discutida; a posição (tese) que o autor sustenta ou rejeita; os argumentos que sustentam ambas as posições; as principais conclusões do autor. Na leitura você identificou esses pontos?”

Essa atividade está relacionada à anterior e permite ao aluno ampliar sua visão a respeito do conteúdo do texto. O propósito dessa tarefa é auxiliar os alunos no entendimento das ideias e das informações que compõem o escopo do artigo, permitindo-lhes refletir sobre o texto e sua função social. No entanto, não se leva em consideração o local de publicação do artigo, os dados sobre os autores, a área onde a pesquisa se situa, pensando num contexto ampliado de produção.

Uma questão observada no desenvolvimento dessa atividade diz respeito à posição ocupada por mim no intuito de levar os estudantes ao encontro com o texto. Esse encontro exige uma reflexão sobre os entendimentos acerca de questões culturais, identitárias e de poder. De acordo com Andrighetti (2020, p. 155), as tarefas pedagógicas que se propõem em um curso voltado ao trabalho com leitura e escrita têm um papel relevante, auxiliando os alunos a um olhar mais atento na compreensão das práticas acadêmicas permeadas pelo texto. Mas, o que se percebe na minha prática pedagógica, é um fazer que, em certos momentos, acaba por tornar a leitura uma atividade passiva, na qual o estudante/leitor apenas absorve as informações do texto, explicitadas por mim, o professor. Analisando a transcrição da aula 3 e, mais precisamente, a discussão desenvolvida com base na atividade 10, é possível notar o meu fazer que tende a evidenciar especificidades do texto e a atuação dos alunos como meros espectadores nesse processo da leitura.

Professor: Então, vamo aqui pro exercício 10. Na verdade é mais uma, um ponto pra gente poder pensar nessa produção. Então eu tenho aqui o seguinte [o professor lê o enunciado da atividade 10]. Nessa discussão que a gente fez aqui, agora, vocês conseguiram identificar qual que é a questão discutida no texto? Que que o autor está discutindo? Qual que é a questão, no texto base de vocês? Questão principal?

Erik: Mais uma vez essa pluralidade na sala de aula, especialmente lá nessa ... nesse lugar e contexto que ele está apresentando.

Professor: Então é importante ter isso no resumo, né? Apresentar esse contexto, essa questão de discussão, né? A gente sabe qual que é a posição do autor? Qual que é a posição dele? O que que ele está sustentando e o que que ele está rejeitando? Você sabe [María]? Pelo que a gente discutiu?

María: Que ainda não, não é um ambiente de pluralidade.

Professor: Aham! Que, na verdade, é um ambiente plural, mas que ele acha, o autor acha que os professores não sabem lidar com essa pluralidade em sala de aula. Né? Então o autor, ele está sustentando uma informação. Né? É como se ele tivesse uma hipótese, e a hipótese é ‘os professores não sabem lidar com a pluralidade no contexto escolar’. Principalmente pensando nesses alunos que estão no assentamento rural e eles vêm pra esse contexto de sala de aula numa cidade. Né? Então, como se dá essa pluralidade levando em consideração que a hipótese é ‘professores não sabem lidar’. Né? Então ele tem uma posição, ele tem uma tese, ele tem uma pergunta de pesquisa. Né? E aí eu tenho que pensar em que tipo de argumento ele utiliza pra sustentar ou rejeitar essa tese dele. Né? Nesses argumentos aqui a gente pode pensar na metodologia, que tipo de metodologia o autor, nos caso, os autores, né, eles desenvolvem pra poder argumentar, né. Então, eles fazem questionários pra poder entrevistar professores, entrevistar alunos, e aí eles vão argumentando, certo? Esses argumentos aqui eles se dão não de forma aleatória, então o professor, aliás, os autores, eles não falam só por si, né, eles argumentam trazendo outras pessoas pra essa discussão. E quem são essas pessoas?

Os teóricos. Então eles desenvolvem referencial teórico pra poder chamar pessoas pra poder desenvolver essa argumentação. Né? Por exemplo, numa pesquisa eu não posso falar ‘ah, eu acho que’, né. Se você disser isso a pessoa vai dizer ‘não, você não acha nada’. Você pode achar, mas com base em outras pessoas, em outros teóricos, né? Aconteceu comigo uma vez, por exemplo, eu coloquei no meu trabalho ‘vários teóricos argumentam que’, aí meu orientador falou ‘não, vários teóricos, quem?’, quem, né. Você tem que citar ‘fulano de tal acha que’. Então essa argumentação se dá com base no seu questionamento e trazendo outras pessoas. E aqui as principais conclusões, então quando a gente falou da conclusão, né, que é imprescindível, eu não posso colocar a conclusão toda no texto, mas eu posso acrescentar as principais conclusões do autor, né. Eu acho que tudo isso a gente discutiu um pouco, no momento em que a gente estava discutindo sobre o texto. Então são pontos que eu vou ter que pensar, nessa construção do resumo, qualquer resumo que vocês forem construir. Qual a questão, qual a posição do autor, quais os argumentos e quais as principais conclusões. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Creio que isso ocorra pelo fato de não ser dado aos alunos espaço, em sala de aula, para desenvolverem a leitura do artigo, o que seria imprescindível para uma compreensão de questões que envolvem a constituição do texto. Segundo Dilli (2013, p. 87-89), “a leitura envolve reconhecer ideologias que permeiam o texto, movimentar conhecimentos prévios, envolve um leitor com propósitos de leitura, um texto que leva em conta determinados interlocutores e propósitos, um suporte para veiculação (livro, jornal, revista, etc.)”.

Na sequência, a atividade 11 traz um texto autêntico e propõe cinco perguntas para guiar o aluno na leitura e discussão de elementos relacionados ao gênero *resumo acadêmico* e à ação de resumir.

“Leia o resumo abaixo e responda às perguntas que o seguem: a) Qual é o assunto do texto?; b) Qual é o objetivo do autor?; c) Você acha que o autor foi claro? Explique; d) De que área do conhecimento se trata? Você acha que o resumo atrairia pessoas da área para a leitura do texto completo? Por quê?; e) Você faria alguma alteração no resumo? Explique.”

As perguntas apresentam um foco no texto em si e em seu escopo. Junto ao texto, há a indicação da fonte de publicação, mas não se propõe um trabalho acerca do local de publicação (biblioteca digital SciELO). Na aula, eu menciono já ter-se falado sobre a biblioteca em algum momento, mas não proponho uma visita a esse local, o que, segundo Andrighetti (2020), possibilitaria ao leitor perceber o resumo dentro de um

contexto mais amplo. No início da tarefa, é dado um tempo para que os alunos desenvolvam uma leitura silenciosa do resumo e, na sequência, dá-se início à discussão das perguntas propostas.

Um ponto que chama atenção no trabalho com o gênero *resumo acadêmico* é o foco que dou, em um determinado momento, às marcas linguísticas. Pergunto aos alunos:

vocês identificaram no texto aonde que está os objetivos? Porque no texto o autor não diz ‘o objetivo do trabalho é’ [...] não explicitamente. (exceto extraído da transcrição da aula 3)

María concorda e menciona ter uma ideia a respeito dos objetivos, mas que esses não são apresentados de maneira explícita.

Volto então a perguntar onde está o objetivo do trabalho, no texto. O aluno Erik diz que o objetivo está no início do texto, mas sou eu quem acabo identificando a frase que traz os objetivos da pesquisa. Tal ação aponta para o fato de que a minha prática pedagógica torna a leitura e a discussão, por parte dos alunos, uma atividade passiva, como já mencionado anteriormente.

Podemos pensar em adequações a serem feitas na tarefa. Uma delas seria permitir ao aluno/leitor verificar os possíveis propósitos da produção, como: se o resumo é parte de outro gênero como um artigo científico, se é um resumo de comunicação oral de evento científico, dentre outros. Além disso, seria interessante buscar por informações a respeito dos autores do resumo e da área de conhecimento, antes de iniciar a leitura. Isso levaria os alunos/leitores a estabelecer um olhar para o contexto de produção, se colocando nesse lugar, propiciando uma reflexão sobre a leitura e a função social do texto que se está lendo.

Passemos à atividade 12:

“Em sua opinião, o que deve conter em um resumo que atenda o evento acadêmico apresentado no exercício 8? Discuta com seus colegas.”.

Nessa atividade, os alunos são chamados a acionar a sua experiência como leitores/produtores de resumos acadêmicos e indicar certos elementos presentes em textos desse gênero que, segundo Killner (2016), seriam mais estáveis e, portanto, geralmente identificados em *resumos acadêmicos*: contextualização e justificativa sobre o tema; abordagem teórica que sustentou o estudo (conceitos e fundamentos); objetivo

geral do artigo; descrição geral da metodologia; principais resultados do trabalho; palavras-chave. A tarefa proposta leva em consideração as normas de submissão de resumos para participação em um evento acadêmico, descritas na atividade 8, o que acaba por reafirmar, para o aluno/produtor de texto, a não existência de uma estrutura organizacional padrão do gênero *resumo acadêmico*. Nesse caso, os alunos são levados a observar que os componentes estruturantes para a produção do gênero dizem respeito ao que se pede nas normas de submissão de um evento acadêmico em particular.

Na sequência, é apresentada a atividade 13:

“Muitas vezes, os resumos de artigos científicos mantêm uma sequência básica na sua organização. Que dicas você daria para a escrita de cada uma dessas etapas? Utilize verbos no imperativo. a) Introdução; b) Objetivos; c) Materiais e métodos / Metodologia; d) Resultados; e) Conclusão.”

A tarefa leva os alunos a explorarem seu conhecimento prévio a respeito dos componentes estruturantes do gênero. No enunciado, tais componentes são tidos como parte de uma “sequência básica” frequente, o que indica a natureza relativamente estável do gênero. Os alunos poderiam voltar ao texto, buscando identificar características próprias a cada etapa de construção do gênero. O objetivo da atividade é focar atenção na estrutura do texto, no propósito de cada uma de suas partes e nas ações das quais precisamos lançar mão para a construção do texto como um todo.

Claro é que, enquanto leitores de *resumos acadêmicos*, não basta que saibamos identificar as partes que os constituem, sendo necessário que conheçamos os propósitos sociais dos textos num contexto mais amplo de circulação (onde foram publicados, por quem, em que situação, com que propósitos, etc.). Na atividade 14, são justamente esses os pontos que faltam para um bom desenvolvimento da tarefa. É pedido aos alunos que:

“Leia o texto abaixo e identifique a parte em que o autor: a) Introduz o assunto/tema; b) Expõe os objetivos; c) Define os materiais e métodos/metodologia adotados; d) Apresenta os resultados e as considerações finais.”

O foco se dá exclusivamente nas etapas de constituição do gênero, levando os alunos a desenvolverem uma análise meramente estrutural, identificando as seções no corpo do texto. Os alunos não são levados a atuarem como leitores do texto, pois

nenhuma das alternativas presentes na atividade os leva a definir estratégias para dar conta do que leem e do objetivo com tal leitura.

Percebe-se que há uma tentativa, da minha parte, de trazer sempre textos autênticos para o desenvolvimento das tarefas que compõem a UD, mas “explorar o material apenas com perguntas focadas em estruturas de superfície ou em observação de padrões característicos constitutivos de resumos não traz para o diálogo dimensões locais, culturais, identitárias e de propósitos que integram os textos” (ANDRIGHETTI, 2020, p. 74). Essa é uma falta ocorrida nas tarefas, que possivelmente levaram os estudantes a olharem apenas para as questões estruturais do resumo em si. Nas palavras de Andrighetti (2020, p. 75),

se, em cursos de PLA para fins acadêmicos, desejamos ampliar as oportunidades de participação dos alunos em práticas acadêmicas a partir do trabalho de leitura crítica de textos nas aulas desses cursos, é preciso trazer para as atividades a perspectiva de uso de linguagem enquanto prática social e propor, nas tarefas do curso, convites para explorar o texto em sua amplitude de circulação, sem esquecer do propósito para o qual se lê.

A questão exposta por Andrighetti está relacionada ao convite que se faz aos alunos, ao longo das aulas, para a leitura dos gêneros propostos. Como mencionado na atividade 8, a proposta é que se imagine uma situação para a produção do gênero resumo acadêmico. Na tarefa, é abordada uma situação de participação em um evento científico fictício; eu poderia ter convidado os alunos a explorarem a página de um evento real no qual resumos dessa natureza pudessem vir a ser publicados. Assim, abordaríamos o programa do evento, localizaríamos o resumo dentro da programação ou dentro de um grupo de trabalho, checaríamos informações como horários, datas, salas, etc., levando os alunos a imaginarem o texto dentro de um escopo maior, permitindo-os fazer escolhas quanto à constituição do texto.

Analisando a UD, é possível notar que essas duas aulas – 2 e 3 – visam a levar os estudantes a se debruçarem com mais afinco na leitura e escrita dos gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*. Mas, claro que não podemos dizer que a aula 4, lecionada no dia 31 de maio de 2019, tenha deixado de abordar questões teóricas e aplicadas referentes aos gêneros. Os excertos extraídos dos diários de bordo dos alunos, que traremos a seguir, para análise, têm, em sua maioria, um referente direcionado às aulas 2 e 3. Passemos então à análise do primeiro excerto:

O texto acadêmico foi surpreendente fácil de entender. Provavelmente porque a estrutura foi parecida com artigos científicos com que estou acostumado, [...]. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik, grifo nosso)

Como já mencionado anteriormente, na aula 2 abordamos em sala a leitura de um artigo científico. Ao mencionar que “o texto acadêmico foi surpreendente fácil de entender [...]” o estudante Erik está se referindo ao gênero *artigo científico*. Na sequência de sua fala, ao dizer que “[...] a estrutura foi parecida com artigos científicos com que estou acostumado, [...]”, observa-se a percepção do aluno que tende à estrutura do gênero *artigo científico*. Segundo ele, o fato de a estrutura do gênero artigo científico se parecer com a estrutura de artigos que ele está acostumado a ler, torna fácil a leitura e o entendimento do mesmo.

Percebe-se aqui uma questão já discutida anteriormente, a respeito do caráter formalista da abordagem. No enunciado da atividade 7, ao pedir aos alunos que fizessem uma leitura das seções que constituem o artigo científico, de certa maneira eu acabo por dizer, a partir do não dito, que o gênero *artigo científico* segue, sempre, a estrutura apresentada. O aluno, ao comparar esta estrutura “padronizada” com a estrutura de artigos que ele está acostumado a ler, percebe certa similaridade, quando na verdade a similaridade poderia vir do fato de serem textos de áreas próximas, ou seja, da área da educação. Não há nenhuma fala que levante a discussão a respeito da área de conhecimento, nem da parte dos alunos, nem da minha parte.

No mesmo diário de bordo, o aluno chega a dizer que:

Às vezes foi difícil responder às perguntas sobre capítulos, por que algumas ideias apresentadas não ficaram claras com uma leitura só. Um motivo por isso é ser não costumado com texto acadêmico em português, [...]. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik, grifo nosso)

As perguntas a que o aluno se refere são aquelas que, na atividade 7, indicavam a organização de cada seção que compunha o artigo. Por exemplo, são cinco as perguntas relacionadas à Introdução:

- i) Qual o assunto do texto?;
- ii) Qual o problema a ser estudado e o objetivo da pesquisa?;
- iii) Quem são os sujeitos da pesquisa?;
- iv) Há evidências de quais questões serão discutidas ao longo do texto? Você considera interessante que isso esteja presente na Introdução do artigo?;
- v) Há descrição de como a pesquisa será desenvolvida?

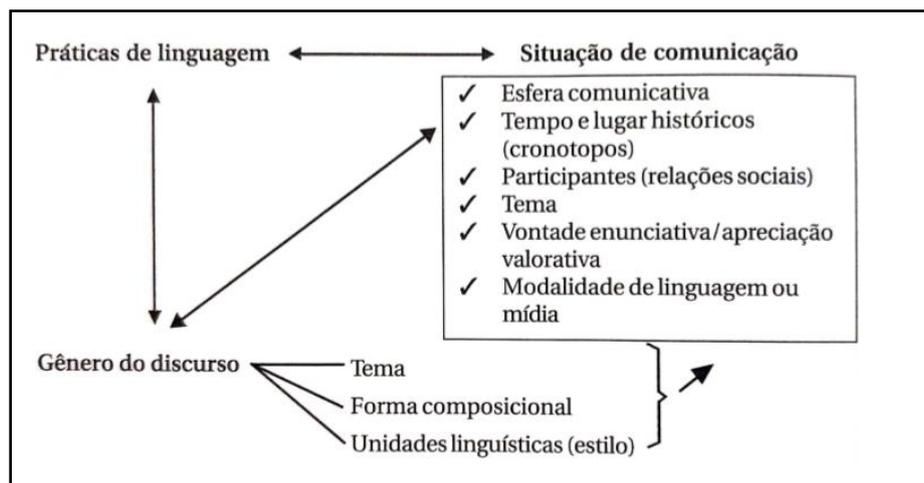
O estudante então menciona ter havido uma dificuldade, de sua parte, quanto ao entendimento do que cada pergunta requeria, já que as informações não se mostravam claras “com uma leitura só”. Na sequência, tenta justificar a sua dificuldade e menciona que um dos motivos é por não estar acostumado com a leitura de textos acadêmicos em português.

Erik não chega a mencionar em que língua tem costume de ler artigos, mas levando em consideração ser ele um pós-graduando, aluno do mestrado, é possível que ele leia artigos em finlandês (sua língua materna) e em inglês. A partir da atividade 7, o estudante reconhece uma estrutura de organização do *artigo acadêmico* como padrão/geral, estabelece uma comparação com a estrutura com que está acostumado, em sua língua materna ou em inglês, e percebe tal organização como a esperada dentro da comunidade acadêmica em que se insere, ou seja, a UFMG. Possivelmente, isso faz com que o estudante, ao se perceber conhecedor dessa organização, explicita certa facilidade na compreensão do texto acadêmico em língua portuguesa, língua na qual o estudante menciona não ter leitura de *artigos acadêmicos*. No entanto, o aluno tem dificuldades para responder às perguntas, o que me leva à hipótese de que o aluno esteja dizendo que um artigo em português pode ser diferente do tipo de artigo com o qual ele está acostumado em outra(s) língua(s).

Pela fala do aluno, percebe-se que, para ele, entender o texto acadêmico – *artigo científico* – está intrinsecamente relacionado a entender a sua estrutura composicional. Possivelmente, se o aluno estivesse acostumado a ler textos acadêmicos em português – no que se refere não apenas às seções que compõem a estrutura do artigo, mas ao que cada seção comunica –, ele teria uma menor dificuldade para responder às perguntas, pois não haveria problemas em entendê-las.

O movimento aqui evidenciado nos reporta às relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso, apresentado por Rojo (2005, p. 198), e já mencionado anteriormente.

Figura 4 – Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso.



Fonte: Rojo (2005, p. 198)

Compreender/entender o gênero a partir das dimensões indissociáveis que o constitui, ou seja, a partir do tema, da forma composicional e do estilo, está relacionado a compreender/entender a sua situação de comunicação. O aluno Erik reporta entender a estrutura e, a partir dela, entender o “texto acadêmico”, mas o que se percebe é que não há como compreender o gênero levando apenas em conta a sua forma composicional. No entanto, ao trazer, de maneira implícita, suas experiências com o gênero em sua instituição de origem e/ou na UFMG, ao dizer que “a estrutura foi parecida com artigos científicos com que estou acostumado”, o estudante busca encontrar a situação de comunicação, ou seja, encontrar aspectos relacionados à esfera comunicativa, ao tempo e lugar, ao tema (significação do texto).

Partindo desse primeiro excerto e dessa análise pautada na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos apresentada acima por Rojo (2005), dou continuidade à análise. A estudante María, em seu diário de bordo referente à aula 2, revela elementos de sua percepção quanto ao gênero *artigo acadêmico*. Em sua fala, menciona a maneira como, em sua perspectiva, o gênero é estruturado e afirma ser essencial que se tenha as partes organizadas de maneira bem clara, coesa, para que o leitor entenda o que se quer comunicar.

A leitura [do artigo científico] foi tranquila e consegui identificar as diferentes partes do texto como a introdução, objetivos, metodologia, a localização adequada da revisão bibliográfica. Na minha opinião produzir um escrito parece muito fácil mas se tem que ter bem claras a partes que compõem o texto e por outro lado saber

expressar as idéias para que o leitor possa entender o que se quer comunicar (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - María, grifo nosso).

Assim como na fala explicitada no primeiro excerto, aqui a aluna também relaciona a compreensão/entendimento do texto à sua organização estrutural. Ela menciona ter sido uma leitura tranquila, por meio da qual pôde “identificar as diferentes partes do texto”, a estrutura, que compõem o gênero. Na sequência, a aluna menciona que “produzir um escrito parece muito fácil mas se tem que ter bem claras a partes que compõem o texto”. Nesse caso, nas palavras da aluna, ter claro as partes que compõem o texto, a estrutura, faz com que as ideias sejam expressas de maneira a levar o leitor a desenvolver uma melhor compreensão do todo. Nota-se que a aluna está essencializando os artigos científicos, como se todos tivessem sempre a mesma estrutura. Essa essencialização, possivelmente, reflete o exposto no enunciado da atividade 7, em que foi requerido dos alunos, de maneira direta, que fizessem a leitura de cada uma das seções que constituem o texto/artigo científico.

Além disso, para a aluna, produzir um texto também está relacionado a “saber expressar as idéias para que o leitor possa entender o que se quer comunicar”. Não se trata apenas de estruturar o texto, mas também de organizar as ideias atentando para a situação de comunicação, para que haja a interação com seu leitor.

Dando sequência à análise do gênero, retomemos a atividade 6, da UD, trabalhada no início da aula 2, e ainda não mencionada nessa seção. Na atividade 6, propõe-se o seguinte:

“Primeiramente, façamos algumas previsões sobre o texto respondendo às perguntas abaixo. O objetivo é que você possa articular seu repertório prévio com as informações do texto. a) Que relação você estabeleceria entre o título e as discussões que desenvolvemos até o momento?; b) Onde o texto foi publicado? Qual a data de publicação?; c) A organização desse artigo é semelhante à de outros artigos que você conhece? Comente.”

Os estudantes são levados a fazer previsões sobre o texto de forma a responder as perguntas elencadas. As perguntas a) e b) possibilitam uma reflexão acerca do tema e do local de publicação do artigo, mas ainda deixa a desejar, pois não convida os alunos a refletirem a respeito do propósito para o qual se lê.

Algo interessante surge a partir da análise da pergunta “c) A organização desse artigo é semelhante à de outros artigos que você conhece? Comente”, pois se nota algo já discutido anteriormente, quando examinamos o enunciado da atividade 7. Novamente, aqui há uma ênfase dada à organização, à estrutura do artigo científico, mas, nesse caso, o objetivo é levar os alunos a estabelecerem comparação entre a estrutura do artigo lido e a estrutura de outros artigos com os quais os estudantes tenham tido contato, em sua língua de origem, em português e/ou em outra língua. Conforme eu próprio explico durante a aula,

[...] na letra c) a gente vai pensar como que o texto foi organizado e vocês podem comparar também com algum artigo que vocês já tenham lido, se a organização é parecida, se é diferente, que a gente pode levar em consideração que cada área organiza o texto de uma forma diferente, o texto acadêmico, o artigo acadêmico [...]. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Os alunos são levados, por mim, a estabelecerem essa comparação, a compararem a estrutura do texto a ser lido com aquela de artigos que eles já tenham lido previamente, em suas universidades de origem e/ou na UFMG. Pergunto sobre a organização do artigo:

[...] com relação à letra c), da organização do artigo, desse artigo, como que ele está organizado? (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Peço que os alunos observem como se dá a organização desse artigo. Com o auxílio dos alunos, vou apresentando a estrutura do artigo científico a qual chamo de “etapas de produção do artigo”. É curioso que, agora, sou eu quem está essencializando. Ao voltar à pergunta letra c), o aluno Erik menciona:

Eu tô acostumado de ter depois de Introdução, ao invés de metodologia, o referencial teórico, nessa ordem. [...] Também tá faltando o abstract [...] resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

O aluno menciona essa ordem com base em suas experiências na leitura de artigos. Ao fundo, é possível ouvir que a aluna Francesca concorda com o que foi dito pelo Erik.

Hum hum (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Eu digo que o *abstract*, ou resumo, viria no início do artigo, antecedendo a seção de Introdução. A aluna Francesca, então, menciona a estrutura, a forma composicional, do seguinte modo:

Tem o Abstract, o resumo, a introdução, depois o referencial teórico, a metodologia e o seguinte [mencionando o restante como apresentado na UD, ou seja, análise e discussão dos resultados, conclusão/considerações finais, referências]. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

A aluna explicita essa ordem com base em textos lidos em Inglês, especialmente na área de ciências humanas. Sua fala diz respeito às suas experiências na leitura de *artigos científicos* em sua universidade de origem, levando-nos a perceber que é daí que ela parte para sustentar seu argumento.

No meu caso encontrei mais textos de outros países, na verdade, principalmente no Inglês. Então é a mesma coisa [e a diferença] é na estrutura e estou mais acostumada com textos das ciências humanas, né, e aí é muito parecido. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Essa reflexão de Francesca surge a partir da discussão desenvolvida em sala de aula e retoma o que foi dito por ela em seu diário de bordo. Francesca, ao estabelecer uma comparação com outros textos que ela já tinha lido ou produzido, percebe uma diferença na estrutura do gênero. A estudante menciona:

[...] e a gente percebeu algumas diferenças na estrutura do artigo científico porque, por causa principalmente da falta de um resumo inicial e por causa da inversão entre a ... a revisão da literatura e a metodologia do estudo. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Diante do exposto, as “diferenças” citadas pela aluna vêm da comparação estabelecida entre o artigo lido em sala de aula e os artigos lidos em Inglês, especialmente na área de ciências humanas, no seu caso, e em outras línguas, no caso dos demais alunos. Além disso, a aluna, ao dizer que “a gente percebeu algumas diferenças na estrutura do artigo científico [...]”, anuncia as pessoas incluídas em seu discurso, além de se incluir nesse grupo. A estudante diz, ainda que de maneira implícita, que os demais alunos também perceberam diferenças quanto à forma composicional do artigo lido em sala, em comparação com outros artigos lidos por eles, ainda que estejamos falando de alunos de áreas e nacionalidades distintas. É provável que os alunos estejam levando em consideração um referente de estrutura de

organização que esteja relacionado aos artigos lidos em suas universidades de origem e à comunidade acadêmica na qual se encontram inseridos, a UFMG, considerando o que seria ou não adequado nessa comunidade discursiva. É importante ressaltar que, apesar de fazerem parte de uma mesma comunidade discursiva, estão inseridos em diferentes “sub-comunidades” acadêmicas, mesmo que estejam todos vinculados à UFMG.

Dando sequência a essa investigação do que os alunos veem ao ler os gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*, buscamos, na gravação da aula 2, por registros quanto à percepção das dimensões que constituem os gêneros. Na aula 2, ao falar a respeito do *artigo científico*, eu menciono que

[...] por ser um artigo científico, ele tem uma estrutura, uma organização específica, própria, de um artigo científico. Então a leitura exige mais esse conhecimento acadêmico, científico. (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Quanto à forma composicional do artigo científico, há uma ênfase dada por mim ao longo da aula 2. No excerto abaixo, é possível observar o destaque que dou a essa dimensão do gênero:

Vamos pensar nessa organização aí, a gente pode até colocar aqui no quadro. Como que ele tá sendo organizado? Que que a gente tem primeiro no artigo? (excerto extraído da transcrição da aula 2)

Nota-se que eu, com o auxílio dos alunos, esboço no quadro como se dá a organização do artigo científico a ser lido. O diálogo se dá de maneira a apresentar as partes que constituem o artigo e o que cada parte comunica. O fato de eu ter apresentado as informações no quadro mostra a importância que estava dando, naquele momento, à estrutura do gênero. Vejamos, então, alguns recortes desse diálogo. O primeiro deles refere-se à introdução e traz a minha fala a respeito dessa seção:

Nessa introdução, eu vou encontrar algumas informações específicas sobre o artigo. A gente vai falar sobre especificidades ainda, porque a gente vai ler o artigo pra poder checar essas informações, que a gente chama de minúcias, né, essas informações mais específicas (excerto extraído da transcrição da aula 2).

A partir daí pergunto aos alunos qual seria a próxima “etapa de produção do artigo” e o aluno Erik diz ser a metodologia. Seguimos então para uma discussão a respeito dessa seção.

Professor: Que tipo de informação eu vou ter nesse capítulo [nessa seção] do artigo? Que que eu vou encontrar na metodologia? Que que vocês acham? Que que eu espero encontrar na metodologia? Cês saberiam me dizer?

Louise: Processo de coleta das informações.

Professor: Processo de coleta de informações, ou processo de coleta de dados, né?

Paul: Pesquisa qualitativa ou quantitativa. Se é qualitativa, deve explicar o porquê melhor nesse caso.

Professor: E qual a diferença entre uma pesquisa qualitativa para uma pesquisa quantitativa?

Paul: A metodologia qualitativa é mais para as ciências sociais e a quantitativa para ciências mais técnicas.

Francesca: No caso da metodologia, dos instrumentos da abordagem qualitativa, o objetivo não é coletar dados, mas é ficar muito perto do interlocutor, das pessoas que são analisadas, entre aspas, que são objeto da pesquisa, e tem, por exemplo, os instrumentos que são as entrevistas, um trabalho que se desenvolve num tempo, e tem uma interação maior entre o pesquisador e as pessoas que são envolvidas nessa análise.

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

Após uma breve discussão a respeito de pesquisas qualitativas e quantitativas, pergunto aos alunos qual seria a próxima seção do artigo, depois da metodologia. Dá-se então uma discussão a respeito da revisão de literatura.

Professor: que tipo de informação eu incluo em meu artigo pra poder dar subsídio à minha análise?

Francesca: Qual é a base da pesquisa, além da metodologia, dos instrumentos, né, é preciso definir qual seria o objetivo e quais são os temas principais da pesquisa.

Professor: Sim, quando você fala ‘temas principais’ será que é essa base teórica?

Francesca: É, uma base teórica. Pra explicar qual é o conhecimento, de que pa ... não sei ... original, né, a partir do que se desenvolve a pesquisa.

Professor: Em pesquisas na área da educação, né, nas áreas sociais, a gente chama de referencial teórico [escrevo o termo no quadro]. Que tipo de embasamento teórico eu vou utilizar pra poder analisar os meus dados, os dados que eu vou coletar na metodologia. Então, com relação a esse embasamento teórico eu tenho dois tipos de arcabouços teóricos que eu vou utilizar pra desenvolver o meu trabalho, que é os temas transversais, né, cês já ouviram falar nisso, ‘temas transversais’? A gente vai ver também durante a leitura, que que seriam esses temas transversais. E a questão multicultural em frente ao universo escolar. Então, o que que os autores falam sobre essas questões, né, a multiculturalidade na escola.

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

Chama atenção a maneira como eu guio essa discussão. A discussão inicia a partir do exposto a respeito da necessidade de se definir, na pesquisa, quais são os temas principais, ou seja, qual a sua base teórica. Essa discussão está relacionada à organização da seção, tendo em mente as seções que compõem o gênero artigo científico. No entanto, eu trago para a discussão o tema abordado no texto, ao mencionar que há dois tipos de arcabouços teóricos a serem utilizados no desenvolvimento do artigo, a saber: os temas transversais e a questão multicultural em

frente ao universo escolar. Nota-se um fazer pedagógico que busca trabalhar a forma composicional do texto analisado, trazendo para a discussão o tema que está sendo tratado, o que evidencia o caráter indissociável das dimensões que compõem o gênero.

O tema da pesquisa poderia ter sido mencionado já na discussão a respeito da introdução do artigo. Retomando a introdução, nota-se que eu digo aos alunos que essas “especificidades”, ou seja, as informações específicas sobre o artigo, seriam abordadas durante a leitura, e me coloco a fixar atenção apenas na constituição formal do gênero, o que se rompe no capítulo de referencial teórico, quando trago para discussão a temática.

Na sequência, passo para a próxima seção, sendo esta a análise e discussão dos dados. Para dar início à argumentação, leio o título da seção para os alunos e pergunto a respeito daquela parte da pesquisa.

Professor: Que parte da pesquisa é essa? Que que vocês acham?

Erik: Análise de dados, né? Aqui tá falando.

Professor: Exatamente, análise de dados.

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

Percebe-se que não há muito que se dizer a respeito da forma composicional, pois, já está muito claro para os alunos que aquela era a seção de análise de dados. O que poderia ter sido feito é dar início a uma discussão a respeito das informações constantes na seção e como elas são desenvolvidas, mas isso não ocorre. Continuo a minha explanação a respeito da forma composicional da seção.

Professor: E aí então eu vou ter uma análise, uma discussão né, tem alguns textos que trazem como discussão dos dados, ou análise e discussão dos dados, né, que é justamente fazendo esse link entre os dados que eu obtive na minha metodologia, o que que os autores falam sobre, não é, e eu vou juntar teoria e dados, fazendo essa discussão. Qual que é a próxima etapa do artigo? Qual que é a próxima parte? Saberiam me dizer? Depois que teve essa análise dos dados... [perguntando a respeito da próxima seção apresentada no corpo do artigo].

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

Eu retomo então uma das seções apresentadas no artigo que está sendo analisado em sala de aula, que tem como título “Sobre o processo de intervenção”. O meu objetivo é levar os alunos a refletirem e identificarem a função daquela seção.

Professor: ‘Sobre o processo de intervenção’. Que que vocês acham que é isso? Será que quando ele fala ‘processo de intervenção’, ainda é relacionado à análise dos dados? Tá estranho, não tá?

Erik: Eu ia chamar de discussão, mas você falou que discussão já é parte da análise!

Professor: É. (...) Mas parece discussão, né? Processo de intervenção! Né. Eu acho que a gente pode colocar então essa análise mais discussão, ou discussão dos dados.

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

O aluno Erik levanta aqui um questionamento ao dizer que chamaria essa seção de discussão, se não fosse eu ter dito que “discussão já é parte da análise”. Talvez a minha fala venha de uma estrutura muito usual em artigos científicos da área da Linguística Aplicada, em que é recorrente o uso da seção “análise e discussão dos dados”. O estranhamento do aluno Erik pode vir a partir dos artigos com os quais ele tem contato, em sua língua de origem, em sua universidade e/ou em sua área de conhecimento. O questionamento do aluno poderia ter sido usado como um gancho para uma discussão mais extensa a respeito do estilo do artigo científico, levando em consideração a identidade, o contexto, as áreas de conhecimento, e as experiências dos alunos.

Na sequência, há que se tratar a respeito das considerações finais:

Professor: E acaba por aqui ou tem mais alguma etapa, tem mais algum capítulo [seção]?

Louise: Considerações finais.

Professor: Considerações finais. Que é a mesma coisa que conclusão, né. Muitos pesquisadores preferem utilizar considerações finais porque às vezes o trabalho leva a outras discussões, então o trabalho nunca é um trabalho concluído, e sempre um trabalho a ser desenvolvido, pra levar a outras discussões. Bom, e depois de considerações finais?

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

A maneira como decido abordar, com os alunos, as considerações finais, é a mesma descrita por Street (2009, 2010) no que se refere ao caráter dessa seção. Segundo Street, um trabalho não precisa necessariamente estar concluído meramente porque está sendo relatado naquele momento. Talvez a conclusão esteja sinalizando o futuro, algo a ser desenvolvido, em vez do que o termo ‘conclusão’ parece sempre sugerir, ou seja, o passado. Vale ressaltar que não foi abordado o conteúdo da conclusão do texto que estávamos, naquele momento, lendo, apenas uma possibilidade quanto a seu estilo. Por fim, ao explanar a respeito da bibliografia, informo brevemente a respeito das normas da ABNT e o Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas da UFMG (FRANÇA & VASCONCELLOS, 2019).

Como já mencionado, a referência de estrutura de organização tomado pelos alunos Erik e Francesca são textos lidos em inglês e em suas línguas de origem,

respectivamente o finlandês e o italiano. Mas há momento em que a aluna Francesca traz como referência outros textos que ela tem lido na UFMG, provavelmente em outras disciplinas. Ao estabelecer a comparação entre o texto lido em sala de aula e os textos que ela tem tido contato na UFMG, a aluna diz que:

Não encontrei muitas dificuldades na leitura, nem na compreensão, e ... só achei (eh...) achei muito parecido o tipo de texto que eu normalmente leio aqui na UFMG. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo oral - Francesca, grifo nosso)

Entendo que, possivelmente, a aluna mencione “tipo de texto” no sentido de *gênero*. Essa percepção está relacionada à composição do gênero artigo científico que faz emergir algumas noções comuns na linguística textual – tipos, protótipos, sequências, etc. A fala da participante tende a explicitar um olhar para o texto, para a sua composição.

Os estudantes, ao dizerem sobre suas experiências vividas/vivenciadas no contexto acadêmico, seja em seu país de origem, seja na UFMG, fazem relação com o explicitado por Rojo (2005, p. 197). A autora diz que “são as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria [o locutor e seu interlocutor], vistas a partir do foco de apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso”. No excerto apresentado acima, nota-se que Francesca toma como referente as relações sociais, institucionais e interpessoais estabelecidas na UFMG e, a partir disso, reflete a respeito do texto/gênero e das dimensões que o constitui.

Além disso, um ponto que nos permite reflexão, na fala da estudante, diz respeito ao que ela espera com as aulas de PLA. Ao mencionar ter achado a estrutura do texto parecida com a estrutura de outros ‘tipos de texto’ que ela está acostumada a ler na UFMG, mostra que espera algo diferente para a disciplina em PLA. É evidenciada, aqui, uma *apreciação valorativa*, ou, num uso menos técnico do termo, a *opinião* da aluna. Francesca, aparentemente, se mostra conhecedora da forma composicional do gênero científico, já que a leitura desse gênero é frequente na UFMG, em outras disciplinas cursadas por ela, mas deixa implícito um desejo por algo diferente, por um trabalho que leve em consideração outros gêneros com os quais ela tem pouco contato nas suas experiências acadêmicas. A impressão que tenho é que o estabelecimento de uma comparação aponta para essa falta.

O mesmo discurso pode ser observado no diário oral da aluna, referente à aula 3, na qual se discutia e analisava o gênero *resumo acadêmico*:

Não encontrei muitas dificuldades, dado que já no passado (como no ensino médio) mas também recentemente – na UFMG – tinha que escrever resumos de artigos científicos. Em particular, nos exercícios achei interessante aprofundar quais são as características técnicas a cumprir. Um aspecto novo para mim foi a identificação de marcadores discursivos, um elemento chave para reconhecer algumas partes do discurso e do texto. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca, grifo nosso)

A participante explicita os eventos de letramento nos quais participa, ao citar as atividades de produção de resumos acadêmicos que tem desenvolvido. Da mesma maneira, ao dizer que essas atividades já eram desenvolvidas no passado, no ensino médio cursado na Itália e também na UFMG, apresenta as práticas de letramento que tem vivenciado e em que os eventos ocorrem, situando-os em contextos institucionais e culturais.

Chama atenção quando a aluna menciona “características técnicas a cumprir”. Talvez esteja em jogo uma compreensão de que “dominar” um gênero acadêmico seja cumprir um conjunto de características (que seriam estáveis, independentemente da relação de interlocução específica e da comunidade científica em questão), e que não resta ao aluno outra opção senão “cumprir” tais características, e nunca questioná-las, subvertê-las.

Canagarajah (2002) nos convida a repensar a escrita de um gênero discursivo, não vista como um produto, mas sim como uma prática. Nesse sentido, nos convida a entender a escrita como uma atividade intencional, que desempenhamos no nosso dia-a-dia, e vê-la muito mais do que língua e estrutura. Pensar a escrita desse ponto de vista crítico é pensá-la e analisá-la considerando as condições sociais e a diversidade cultural na construção/constituição do texto. É sim possível questioná-la, subvertê-la, já que a escrita é uma atividade socialmente situada, mediada e dinâmica. Assim, torna-se necessário que levemos em consideração o contexto de produção e recepção e como esse contexto implica na construção do texto.

A partir da análise desenvolvida até aqui, nota-se que os estudantes se apresentam na posição de interlocutores inseridos em um ambiente social específico (aluno estrangeiro na UFMG). Durante a elaboração da UD, mais precisamente das atividades relacionadas à leitura do *artigo científico* e dos *resumos acadêmicos*, esperava uma parceria/interlocução entre autor (dos textos) e leitor (aluno), guiada por

algum tipo de relação social que levasse esse último a uma apreciação valorativa do texto que o fizesse pensar nas dimensões indissociáveis que compõem o gênero: aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. No entanto, o que se percebe ao longo da análise aqui desenvolvida é que há deslizes quanto à elaboração do material e das atividades que o compõem e também quanto à minha prática pedagógica, devido a uma ênfase no trabalho com certos aspectos composicionais, em detrimento dos temáticos e, menos ainda, dos estilísticos. Em muitos momentos, a impressão é de que as tarefas foram desenvolvidas e guiadas tendendo para um trabalho com os gêneros sob uma perspectiva textual.

Por isso, quando proponho analisar a percepção dos alunos com relação aos gêneros, atento-me para essa apreciação valorativa dos leitores (alunos) considerando as relações sociais, institucionais e interpessoais que surgem dessa parceria. Até o momento, é possível perceber que o trabalho com os gêneros, seja no material desenvolvido, na minha condução das aulas ou no fazer dos estudantes, recai sempre na forma composicional, na estrutura.

Ainda quanto ao excerto acima, Francesca menciona as tarefas que traziam os marcadores discursivos e diz ser este “um elemento chave para reconhecer algumas partes do discurso e do texto”. O trabalho com os marcadores discursivos foi inserido na atividade 15 e, ao pensá-la, quis trazer uma proposta que tinha como objetivo levar os alunos a refletirem sobre o seu uso. Após apresentar aos alunos os marcadores discursivos comumente encontrados em resumos acadêmicos, é pedido aos estudantes que:

“Agora, para que você coloque em prática o que vimos sobre os marcadores metadiscursivos, volte ao Resumo apresentado anteriormente (exercício 14) e desenvolva as seguintes tarefas: a) identifique os marcadores metadiscursivos; b) tente definir as seções do artigo presentes no Resumo; c) tente encontrar as partes do Resumo que podem servir de resposta para as seguintes questões: i. por que o estudo foi realizado?; ii. como o estudo foi realizado?; iii. quais foram os resultados obtidos?”.

Nota-se que a tarefa envolve efetivamente uma identificação dos marcadores e seu uso no desenvolvimento do texto, mas que a base discursiva – que orienta o texto segundo coordenadas da situação social – não é explorada, conforme aponta o depoimento da aluna.

Na fala da aluna Francesca, os marcadores discursivos são utilizados para o reconhecimento de partes do texto. Os marcadores seriam vistos apenas como ferramentas que auxiliariam no cumprimento das características técnicas, ao invés de serem vistos como mobilizadores de evidências necessárias para sustentar uma determinada argumentação. Percebe-se que, tendo o trabalho com marcadores discursivos sido desenvolvido de maneira a explicitar as diferentes partes de um resumo, então esse trabalho é antes textual do que discursivo. Claro é que falta também um fazer que parte da minha prática docente. Um fazer que envolva “uma outra dimensão: a social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social” (KLEIMAN, 2008, p. 507).

Surge, com a fala da aluna, uma necessidade – levar os estudantes a explorarem as características das situações de enunciação, relacionadas às marcas linguísticas que são deixadas como traços da discursividade. As marcas linguísticas deixadas no texto estão relacionadas ao estilo de um gênero. De acordo com Kleiman (2008, p. 504), “o estilo de um gênero, para Bakhtin (1997), decorre da presença de recursos da língua que organizam, enquadram e salientam a posição enunciativa do autor”.

Os marcadores discursivos contribuem para a construção textual, mas não há evidências de acento valorativo no trabalho de leitura desenvolvido pela aluna. Dito de outro modo, falta uma identificação, por parte da aluna, do caráter discursivo com o uso dos marcadores, quanto ao uso, ao propósito, à pertinência, à posição sobre a informação que se quer apresentar, mantendo apenas uma identificação textual. É importante ressaltar que, se não se chega ao discurso, o trabalho com o gênero ainda permanece no plano meramente textual.

Outro excerto que indica a percepção dos alunos frente ao gênero está apresentado abaixo:

O análise dos resumos foi mais fácil que dos artigos inteiros, porque na natureza do resumo é incluir só as informações mais essenciais. Os dificuldades maiores foram relacionadas nas decisões sobre quais informações de verdade são demais e que esta faltando. Isso vai provavelmente ser até mais difícil na produção de um resumo. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik, grifo nosso)

A fala do aluno demonstra o seu conhecimento acerca da estrutura e organização do gênero *resumo*. Nas atividades 9 e 10 da UD, havíamos levado os alunos a refletirem a respeito da relevância das informações a serem inseridas em um resumo acadêmico. Como visto no excerto acima, para o aluno Erik, a constituição do resumo se dá apenas

com a inclusão das informações mais importantes, apesar de soar difícil para ele decidir por quais informações incluir ou não. O estudante em questão não explicita a sua análise focando numa organização discursiva, mas sim textual. Ele sabe que há informações a serem inseridas no corpo do texto, mas tem dúvidas em como fazê-lo. Ao longo da aula 3, mais precisamente nas atividades 9 e 10, não há uma discussão, nem por parte do material, nem por minha prática pedagógica, que leve o aluno a analisar, por exemplo, o contexto de produção, o local de publicação, os aspectos sociais que regem o desenvolvimento daquele resumo. O estudante aponta uma dúvida diante de um conhecimento – ele sabe, com base em conhecimento prévio, que o resumo tem como característica ser conciso, mas questiona a respeito de quais informações acrescentar no texto.

É possível que o aluno tenha evidenciado essa questão em seu diário de bordo escrito tendo em vista a discussão estabelecida, entre ele e os colegas, em sala de aula, na aula 3. No início da aula, eu já havia mencionado que os alunos deveriam levar em consideração, além da forma organizacional e os elementos que um resumo deva ter, a relevância das informações a serem utilizadas para a constituição do resumo acadêmico.

A gente vai ter que levar em consideração toda a forma organizacional do resumo, que tipos de elementos esse resumo vai ter que ter e, com base no artigo, que tipos de informações são importantes ou não pra conter nesse resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

A partir desse excerto, é possível notar que essa instrução dada por mim, diferentemente do comando da atividade 9 da UD, apaga o fato de que as informações a serem selecionadas podem variar conforme a relação de interlocução específica em jogo. Na aula 3, foi reservado um momento para que os alunos pudessem discutir entre si as informações do artigo científico que eles considerariam relevantes para o desenvolvimento de um resumo acadêmico. Abaixo, apresento a conversa entre os alunos Erik e María. A aluna Louise, apesar de estar presente, não participa da discussão:

Erik: Eu acho que a introdução, os mais importantes são bem no início onde tem a justificativa que fala com a pluralidade, tá uma questão importante na sociedade agora, então, é também o final de [ruído] explica os objetivos. Tudo é, mais ou menos, provavelmente só informações adicionais sobre a, os termos que vai usar, outras informações do background.

María: Então no resumo não se colo... somente se coloca, não sei, como, é..., tipo assim que a pesquisa se, porque aqui tem como perguntas, né, é sobre a

metodologia, o que estou entendendo. Mas não se tem que colocar cada pergunta, somente, como se fez já, no resumo.

Erik: Ah, eu falei, falei agora só a parte da introdução. Que eu pegaria bem no início e no final. Mas daí a próxima coisa seria a revisão da literatura que eu acho que foi bem ... aqui já é muito, fala muito compacto que é, quem são os autores mais importantes. Então deveria falar que foi feito uma revisão da literatura que incluiu os nomes mais importantes da, como por exemplo, talvez pode listar os nomes especialmente os quem tem teorias que são os usados na pesquisa. [...] e acho que pode falar da metodologia, mais daí [...].

María: Questionário, né. Questionário de perguntas.

Erik: É esse, que a gente anotou da última vez. Que no início fala que a população, fala, consta que é questionário, é pra analisar os resultados então acho que esses dados partes da metodologia, que as partes mais importantes que eu entendeu.

María: E os resultados que a gente já falou um pouquinho disso.

Erik: Eu não lembro se aqui tem tipo coisas importantes discutidos nesses capítulos de questões que não é falado na conclusão. Provavelmente tem alguns pontos mais [...] se a conclusão é feito bem provavelmente a conclusão já vai ter todas as partes mais importantes da [...] que tem que botar no resumo.

Erik: Cês acham uma coisa que é muito pouco importante que pode com certeza deixar fora? [...] Acho que é mais fácil achar os pontos importantes que falar o que é menos importante.

(excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

A partir dessa discussão percebo que a relevância de uma informação, para os alunos, está diretamente ligada à estrutura do gênero. A discussão se dá sobre quais informações, de cada seção do artigo, seriam interessantes ou não para a constituição do *resumo acadêmico*. Retomando a instrução da atividade 9, de que “o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público-alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido [...]”, vê-se que ela pouco serviu, produzindo pouco resultado na prática dos alunos, a julgar pelo fato de ter havido problemas na condução das aulas. É possível que o meu fazer pedagógico tenha levado os alunos a pensarem dessa maneira, ainda mais havendo uma lacuna entre a instrução das tarefas e a explicação dada por mim, com relação à atividade. Vê-se que os alunos seguem minha exposição para o desenvolvimento das tarefas, pois há, no excerto acima, uma reflexão que leva em consideração a forma organizacional do artigo e as informações constantes em cada seção. Isso me leva a crer que a lacuna mencionada se dá por haver uma tentativa de desenvolver atividades voltadas a uma perspectiva discursiva do gênero, mas o meu fazer pedagógico ainda está atrelado a uma perspectiva textual.

O próximo excerto indica a participação do estudante Paul em eventos de letramento envolvendo a escrita do gênero resumo acadêmico. O aluno menciona que o trabalho de escrita do gênero não foi tarefa difícil e relaciona essa “facilidade” ao fato de ter certa experiência na leitura e escrita do resumo acadêmico. No excerto abaixo, o

estudante menciona já ter escrito um resumo ao desenvolver um para a sua tese e outro para um artigo, mas, como explicitado pelo aluno, durante a aula 3, nunca escreveu resumos no Brasil, em português, apenas em inglês.

O trabalho de escrever um resumen se mesmo não foi particularmente difícil para mim porque eu lia bastante e escrevi dois, um para meu tesis e um outro para um artigo que fui co-autor. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Paul)

Isso leva o estudante a pensar na organização das ideias para a construção do gênero *resumo acadêmico* e a inferir que há uma semelhança na estrutura do gênero, tanto em português quanto em inglês.

Eu acho que é bom que a pesquisa mais ou menos tem a estrutura ou organização idêntica (ou parecida). A semelhança me ajudou/ajuda muito em que forma devo escrever. Me encontro pensando em português e quando o pensamento foi mas complicando, o cérebro trocou ao inglês, mas a organização dos pensamentos ou das ideias não trocaram. Eu pode continuar na minha linha de raciocínio sem interrupção. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Paul)

Segundo Bakhtin/Volochínov (2010 [1929], p. 98), “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i.e., como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Nas palavras de Rojo (2005, p. 207), no campo da compreensão e da leitura, “trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos da polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos”.

O exceto acima indica um olhar do aluno frente à estrutura do texto. As palavras “estrutura” e “organização” são repetidas algumas vezes pelo aluno, o que parece evidenciar que sua atenção está voltada para esse elemento. Como mencionado por Rojo (2005), há uma necessidade de levar o olhar do aluno para elementos presentes na situação de comunicação – como descrito na Figura 7 –, e não apenas para o conhecimento sistematizado da língua. Analisando o meu fazer pedagógico, e refletindo a respeito das palavras de Rojo, aqui apresentadas, percebo essa como uma ação não desempenhada por mim ao longo das aulas. O meu fazer direciona o aluno, em certa medida, para um uso sistematizado, estrutural da língua, deixando de levá-lo a pensar num uso socialmente situado.

Nos diários de bordo dos alunos, são mencionadas, também, ferramentas que ajudariam na leitura e, concomitantemente, no entendimento e na compreensão do texto

acadêmico em português. Essas ferramentas estariam relacionadas à estrutura textual já que auxiliariam na leitura levando em consideração as partes que compõem o texto.

[...] acho que que o que eu mais aprendi dessa aula foi a [...] ao entendimento de texto acadêmico em português, como que lê texto acadêmico em português, (eh...) também, também sobre as ferramentas que dá pra usar pra ... analisar melhor um texto acadêmico em português ou... qualquer outra língua. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo oral - Erik, grifo nosso)

O aprendizagem maior, nessa aula também, foi aprender a usar as ferramentas corretas para analisar o conteúdo e a estrutura do resumo. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik, grifo nosso)

[...] a aprendizagem mais importante foi ter essas ferramentas concretas para analisar, analisar ... éh ... planejar a estrutura, conteúdo de um resumo [...]. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo oral - Erik, grifo nosso)

[...] metodologia escolhida pelo professor para analisar, analisa-la, mesmo porque (eh...) a base da ... ler o texto, as perguntas que a gente tinha que responder foram, podem ser muito útil no futuro pra escrever outros textos científicos. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo oral - Francesca, grifo nosso)

O aluno Erik menciona ter, na aula 2, compreendido como se lê o *artigo científico* em português, assim como as “ferramentas” que auxiliam na análise desse gênero, tanto em português como em qualquer outra língua. Quanto à aula 3, o estudante também diz ter aprendido a utilizar as “ferramentas” para analisar o conteúdo e a estrutura do gênero resumo acadêmico. Em ambas as falas, ao mencionar as palavras “ferramenta” e “análise”, Erik se refere, nessa ordem, às perguntas que compunham as atividades de leitura dos gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico* (atividades 7, 11 e 14) e a como essas perguntas o auxiliaria na compreensão do contexto e da estrutura dos gêneros. Creio que as perguntas, da forma como estão organizadas, tenham levado o aluno a percebê-las como ferramentas desenvolvidas com o propósito de levá-lo a analisar conteúdo e forma. Também, a maneira como as aulas foram conduzidas por mim pode ter levado o aluno a esse entendimento. A compreensão do aluno não está de todo errada, mas a maneira como as tarefas foram desenvolvidas e conduzidas não aborda a situação de comunicação presente nos gêneros, nos textos apresentados.

Já a aluna Francesca utiliza o substantivo “metodologia” para falar sobre o modo como as tarefas foram elaboradas. Para ela, as perguntas constantes nas atividades, já descritas anteriormente, seriam vistas como úteis para a escrita e organização de outros gêneros acadêmicos, como o artigo e o resumo, no futuro. Ambos estudantes

mencionam que o aprendizado sobre essas “ferramentas” ou “metodologia” foi *maior, mais importante, muito útil*. O que os estudantes chamam de “ferramentas” e “metodologia” diz respeito à forma como a leitura dos gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico* é conduzida nas tarefas. Como já mencionado, o propósito era que os estudantes, à medida que desenvolviam a leitura do artigo, em seções, respondessem a perguntas que lhes permitiriam refletir a respeito da constituição do gênero. O foco, então, se dava exclusivamente nas etapas de constituição do gênero, levando os alunos a desenvolverem uma análise meramente estrutural, identificando as seções no corpo do texto.

Desde o início da aula 3, já deixo implícita a importância de focar na estrutura do gênero e nas informações essenciais a serem inseridas no texto, o que já seria uma evidência de que a abordagem estaria sendo antes textual do que discursiva. Em um determinado momento da aula eu, ao apresentar o livro “Produção Textual na Universidade”, de Motta-Roth e Hendges (autoras filiadas a uma perspectiva antes textual do que discursiva) – mais precisamente o capítulo que fala sobre a produção de resumo –, menciono que o livro traz

[...] algumas dicas, né, como produzir um resumo acadêmico, que é o abstract, né. Então ele tem algumas dicas aqui, o que é um resumo, né, um abstract, e aí ele vai te guiando pra te ajudar na construção das partes do resumo. Então, por exemplo, o problema, o objetivo, os métodos, os resultados, a conclusão, e aqui eu tenho uma organização retórica. Então, quais são os passos que eu devo seguir pra poder construir um resumo adequadamente. (excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

Com essa fala, é possível que os alunos tenham sido levados, por mim e pelas atividades da UD, a buscar por “ferramentas”, “metodologias” ou “passos” que os ajudasse a ler e produzir um resumo acadêmico. Essa busca não seria um problema em si, já que faz parte do processo didático. A questão é que falta uma abordagem que leve a um fazer discursivo e social.

Uma pergunta que faço: como se dá a compreensão do aluno, a partir da leitura do(s) gênero(s)? Uma simples compreensão da palavra, uma compreensão como um ato passivo, ou uma compreensão da linguagem como expressa por Bakhtin/Volochínov (2010 [1929])?

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases

da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010 [1929], p. 97, grifo nosso)

Assim sendo, os alunos não podem se agarrar apenas a ferramentas e metodologias que os guiariam na construção do texto, tendo-as como o fator mais importante do seu aprendizado. Da mesma forma, não se deve dar tanta ênfase a tais pontos no trabalho com os gêneros discursivos. Percebo que, nas atividades da UD, muita ênfase foi dada, por mim, à estrutura dos gêneros, o que possivelmente levou os alunos a perceberem tais pontos como os mais relevantes.

Como já mencionado por Rojo (2005, p. 189), a busca do analista bakhtiniano se dá pela “busca da significação, da acentuação valorativa e do tema [o sentido, a significação do enunciado], indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação gêneros do discurso”. A atenção quanto à análise e produção dos gêneros deve se dar para as relações entre os elementos aqui descritos por Rojo.

Para concluir, uma questão que surge na fala dos alunos diz respeito à observação quanto a uma melhora na estrutura de organização do texto.

Comparando meus textos do início do curso com os produções mais novos, estou vendo concretamente que agora faço menos dos meus erros típicos, e que as estruturas dos meus textos estão melhorando consideravelmente. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - Erik, grifo nosso)

Apreendi em particular a analisar o resumo acadêmico e distinguir as partes em que geralmente pode ser dividido um artigo científico. [...] Ao final, creio que o curso foi bem-estruturado e me permitiu tanto reconhecer estilos e composições de textos diferentes quanto melhorar minhas habilidades de escrita no contexto acadêmico. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - Francesca, grifo nosso)

De acordo com a fala do aluno Erik, aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização. A partir do momento em que se percebe compreender a organização do texto acadêmico, o aluno se vê detentor das habilidades

requeridas para o seu desenvolvimento na língua. Essa fala vai de encontro ao que venho argumentando: apenas a estrutura não é o suficiente.

Já a fala da aluna Francesca, apesar de dizer a respeito da estrutura, das “partes em que geralmente pode ser dividido um artigo científico”, vai ao encontro do reconhecimento de estilos e marcas linguísticas. É um posicionamento esperado ao se tratar a respeito dos gêneros discursivos, que os leitores/produtores de texto compreendam esses elementos indispensáveis na constituição do gênero. Rojo (2005, p. 195) ao explicar a respeito da palavra gênero diz que: “[...] *gênero é forma (de discurso, de enunciação)*. Mais que isso, o grande corolário desses termos é *tema* ou a *significação* acrescida da *ideologia* e da *valorização*, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de *discurso*, de *enunciação*.”. Rojo (2005, p. 197) afirma que “[...] as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos”.

Há também um pensamento relacionado a uma forma correta e adequada da escrita. Segundo María,

[...] aprendi a escrever de uma forma correta e penso que consegui chegar aos objetivos que é producir textos que podem ser pequenos mas de forma adecuada e clara. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - María)

A fim de identificar de que “forma adequada” a estudante menciona, retomamos o relato escrito da aluna, requerido na aula 4. Nele, María diz acreditar que o curso a ajudará muito na escrita de seu projeto de pesquisa, pois ela pôde conhecer

as partes que tem que ter um escrito académico formal, a linguagem que tem que ser utilizada, as formas de citacao, como fazer o resumo académico e outros aspectos que com certeza sao muito uteis para mim nesta parte da minha vida escolar. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - María)

Percebe-se, na fala da aluna, o uso de uma argumentação bem impositiva, representada pelo uso da construção “ter que” em “as partes que tem que ter um escrito académico formal” e “a linguagem que tem que ser utilizada”. A partir do momento em que a aluna percebe ter adquirido conhecimento a respeito de questões relacionadas à estrutura, gramática e citação ela se vê produzindo um texto de maneira adequada. Essa forma adequada também pode estar relacionada à forma esperada por mim, o professor, que construo essa percepção com base no meu entendimento do gênero sob uma

perceptiva textual. Essa construção se dá tanto no trabalho feito na produção da UD, quanto no meu fazer pedagógico em sala de aula. Podemos supor que há representada aqui uma relação de poder. O que eu espero dos alunos e o que os alunos alcançam dentro dessa relação.

3.4. Especificidades sobre o que é escrever na língua adicional

Nessa seção, busco estabelecer uma análise a respeito de questões que envolvem práticas de letramento acadêmico dos estudantes/participantes dessa pesquisa frente a especificidades sobre o que seria, para eles, escrever na língua adicional. Para isso, preciso entender quem são esses alunos, saber o que eles têm escrito, que tipo de experiência eles têm tido com a escrita acadêmica em sua L1 e em português (língua adicional), quais têm desenvolvido textos acadêmicos em sua L1, em português ou em outra língua. A partir disso, examino os diários de bordo e os relatos das aulas, produzidos pelos alunos, no intuito de observar, a partir de seus dizeres, as práticas de letramento nas quais eles participam/participaram. Essa análise terá como embasamento os modelos de letramento propostos por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014). Ao final, tentarei levantar uma reflexão a respeito de como podemos pensar disciplinas de letramento dentro da universidade tendo em vista os alunos como leitores e produtores de textos na língua adicional.

Tendo em vista o que discutimos nas seções anteriores, vale lembrar que Erik, Francesca e Paul estão vinculados à pós-graduação e que Louise e María estão vinculadas à graduação. Sendo assim, há de se pensar que os alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação, possuem alguma prática na leitura e escrita acadêmicas. Informações referentes a essa experiência surgiram, num primeiro momento, do questionário aplicado no início da disciplina, em que fiz algumas perguntas aos alunos pedindo-lhes que classificassem quais gêneros são mais solicitados para a leitura e para a escrita em seus cursos de graduação e pós-graduação, assim como a sua familiaridade com aqueles gêneros mencionados, em sua língua materna ou em outra(s) língua(s). O intuito com as perguntas foi identificar o que os alunos têm produzido.

Figura 8 – Recorte do questionário inicial aplicado em 15 mar. 2019 (1)

- 9) Quais gêneros acadêmicos escritos você tem produzido no seu curso de graduação e pós-graduação?
- 10) Você tem familiaridade com algum dos gêneros que você assinalou na resposta à pergunta 9 em sua língua materna (ou em outras línguas)? Comente.

Fonte: corpus da pesquisa.

Na seção 3.2 (QUADROS 7 e 8), analiso esses dados, mas os trago novamente aqui para que possamos vislumbrar quais alunos estão acostumados à leitura e à escrita acadêmicas e quais não estão.

Erik é finlandês e já havia vivido no Brasil durante seis meses. O vínculo atual do estudante com a UFMG se dá por meio de um acordo bilateral entre a sua universidade, na Finlândia, e a IES brasileira. Atualmente, é estudante de mestrado em Sistemas de Informação e desenvolve seus estudos, na UFMG, no curso de Sociologia. Dentre os gêneros acadêmicos escritos produzidos pelo aluno em seu curso de pós-graduação, o estudante cita resumo/*abstract*, relatório, projeto de pesquisa, artigo acadêmico. Desses, Erik menciona já tê-los escrito em finlandês (sua língua materna), e destaca ter escrito os gêneros resumo e relatório em inglês, tendo produzido o relatório também em português.

Francesca é italiana e já viveu em outros países, como Alemanha, Suíça e Inglaterra. Atualmente, é estudante de mestrado em Comunicação - pelo setor público e privado - e desenvolve seus estudos, na UFMG, no curso de Ciências Socioambientais. O vínculo da estudante com a instituição se dá por meio do projeto Erasmus Mundus (da União Europeia). Apesar de a estudante estar se formando na pós-graduação, na Itália, o curso no qual ela estava vinculada, na IES brasileira, era o de graduação⁶⁹. Dentre os gêneros acadêmicos escritos produzidos pela aluna em seu curso de pós-graduação, a estudante cita resenha, resumo/*abstract* e artigo acadêmico. Dos gêneros descritos, a estudante diz ter familiaridade com a escrita em inglês e alemão. Francesca menciona ter escrito artigos acadêmicos, resenhas e resumos em inglês no ano de 2018 para duas disciplinas. É possível que esta experiência esteja vinculada ao tempo em que a aluna passou na Inglaterra. Além disso, Francesca menciona ter escrito resenhas e

⁶⁹ Segundo informação compartilhada pela aluna, é comum que esse convênio não permita aos estudantes internacionais frequentarem disciplinas da pós-graduação, pois o nível linguístico/teórico exigido no curso pode ser muito mais alto do que aquele apresentado pelo estudante.

artigos acadêmicos em alemão durante o intercâmbio que fez em 2016, na Alemanha, quando estava no quarto período da graduação.

Louise é francesa, estudante da graduação em Letras e desenvolve seus estudos, na UFMG, cursando matérias vinculadas aos cursos de Letras, História e Jornalismo. O vínculo da estudante com a instituição se deu por meio de um acordo bilateral entre a universidade francesa de onde provém a aluna e a UFMG. Dentre os gêneros acadêmicos escritos produzidos pela aluna em seu curso de graduação, a estudante cita resumo/*abstract*, relatório e projeto de pesquisa. Apesar de ter citado esses gêneros, a estudante menciona não ter o costume de desenvolver muitas produções acadêmicas, nem em sua língua materna, nem em português, nem em nenhuma outra língua, o que nos leva a crer que, possivelmente, a aluna tenha contato com os gêneros citados apenas através da leitura.

Paul é estadunidense e já viveu em países como Japão, Alemanha e Rússia. Não é a primeira vez do estudante no Brasil, tendo o aluno já vindo ao país por meio de outros programas de intercâmbio. Paul possui doutorado em Educação, mestrado em Ensino de Inglês como Segunda Língua e graduação em Linguística e Língua Japonesa. Atualmente, é professor visitante na instituição, ligado ao *English Language Fellow Program (EL Fellow)*, programa vinculado à *Fulbright*⁷⁰. Dentre os gêneros acadêmicos escritos produzidos pelo aluno ao longo de sua trajetória acadêmica, o estudante cita resenha, resumo/*abstract*, projeto de pesquisa, artigo acadêmico e tese, tendo-os produzido em sua língua materna, ou seja, o inglês. O aluno não menciona ter experiência na escrita de qualquer um desses gêneros em português, ou qualquer outra língua, que não seja o inglês.

María é mexicana estudante da graduação em Economia e desenvolve seus estudos, na UFMG, no curso de Economia. O vínculo da estudante com a instituição se deu por meio de um acordo bilateral entre a sua universidade, no México, e a IES brasileira. Dentre os gêneros acadêmicos escritos produzidos pela aluna em seu curso de graduação, a estudante cita resenha, resumo/*abstract*, projeto de pesquisa. A estudante

⁷⁰ Segundo dados do Relatório Final de Gestão (2014-2018) expedido pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI), apesar dos constantes esforços da Prograd, alguns alunos que cursam as disciplinas de PLA não têm podido se matricular, efetivamente, por falta de um número de matrícula na universidade. Esse é o caso de professores leitores, *English Teaching Assistants* da *Fulbright* e alguns pesquisadores.

afirma ter familiaridade com esses gêneros, mas destaca precisar conhecer as “regras brasileiras” na escrita acadêmica.

De acordo com o exposto, é possível notar que os estudantes pós-gradua(n)dos possuem uma maior experiência com a produção de gêneros acadêmicos quando comparados aos alunos graduandos. No entanto, os alunos graduandos mencionam que, apesar de não estarem acostumados a desenvolver produções acadêmicas, como Louise, e precisarem conhecer “regras brasileiras” na escrita acadêmica, como María, possuem algum conhecimento com relação a alguns gêneros da esfera acadêmica, como o resumo/*abstract* e o projeto de pesquisa.

Dando sequência às perguntas feitas aos alunos ao longo do questionário inicial, destaco aqui duas delas. As perguntas tinham como objetivo identificar as experiências dos alunos com a escrita acadêmica na língua adicional, mencionando facilidades e dificuldades com essa escrita, assim como os aspectos que eles acreditam ser importantes em um curso de Português como Língua Adicional voltado para letramentos acadêmicos.

Figura 9 – Recorte do questionário inicial aplicado em 15 mar. 2019 (2)

- 12) Que facilidades e dificuldades você tem na escrita, em português, dos principais gêneros acadêmicos necessários em seu curso de graduação/pós-graduação?
- 13) Na sua opinião, que aspectos um curso de Português como Língua Estrangeira/Adicional voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, no que diz respeito, particularmente, ao ensino de gêneros escritos (resumo, resenha, relatório, artigo acadêmico etc.)?

Fonte: corpus da pesquisa.

No intuito de melhor examinar as respostas dos alunos às perguntas acima, divido os alunos entre os pós-gradua(n)dos e os graduandos. Erik, Francesca e Paul, estudantes pós-gradua(n)dos, mencionam que:

Erik:

Questão 12 – “Língua formal e conhecimento de vocabulário acadêmico são dificuldades”.

Questão 13 – “Querida especialmente aprender sobre a diferença de língua e formalidade entre esses gêneros”.

Francesca:

Questão 12 – “Ainda não comecei a produzir textos deste gênero. Acho que a dificuldade principal será na escolha das palavras que aparecem ao registro formal”.

Questão 13 – “Aprender a metodologia mais correcta para escrever textos formais, melhorar e aprender um léxico que pode ser utilizado em geral na língua escrita acadêmica”.

Paul:

Questão 12 – “Não sei, mas acho que eu escrevo em português melhor que falar”.

Questão 13 – “Eu estou aqui para melhorar meu português Tal vez quero aprender escrever um resumo em português porque vou fazer pesquisa aqui”.

Louise e María, estudantes graduandas, mencionam que:

Louise:

Questão 12 – “A gramática é sempre um problema porque eu não uso Português no dia-a-dia na França”.

Questão 13 – “Escrevi poucos textos acadêmicos. Eu tenho que aprender a forma, a gramática e o vocabulário apropriado”.

María:

Questão 12 – “Na escrita tenho dúvidas com a colocação pronominal, pontuação. Normalmente posso comunicar-me sem muitos problemas”.

Questão 13 – “Ensinar o uso da pontuação, a ordem correta de um texto, como citar de acordo com as regras. Ver os erros mais comuns”.

A partir das respostas dos estudantes às questões 09 e 10, percebemos que os alunos pós-gradua(n)dos possuem uma maior experiência com a produção de gêneros acadêmicos, comparado com as alunas graduandas. No entanto, ao analisarmos as respostas às perguntas 12 e 13, é possível perceber haver uma unidade. É possível dizer que todos os que apontam dificuldades na escrita, em português, quanto à produção dos gêneros acadêmicos, dizem que elas estão relacionadas ao seu registro (formal/informal), ao léxico e a questões gramaticais (como colocação pronominal e

pontuação). Apenas o aluno Paul não menciona dificuldades quanto à escrita, encontrando dificuldades quanto à oralidade.

No entanto, encontramos uma diferença no que se refere aos alunos pós-gradua(n)dos e graduandos. Quanto às respostas às perguntas 12 e 13, Erik e Francesca, pós-graduandos, e Paul, pós-graduado, apontam, nessa ordem, os gêneros, a metodologia para a escrita de textos formais e a maneira de se produzir um resumo (acadêmico) em língua portuguesa, como aspectos que um curso de PLA voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração. Nota-se que as respostas estão diretamente ligadas à construção do gênero. Já as alunas Louise e María, graduandas, apontam, nessa ordem, a gramática e o vocabulário; a pontuação, a ordem correta de um texto, como citar de acordo com as regras e os erros mais comuns, como aspectos que um curso de PLA voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração. A partir das respostas, nota-se que as alunas mencionam aspectos relacionados à língua e, quanto ao gênero, María acessa uma exigência institucional ao mencionar as citações.

Diante do exposto, produzir textos acadêmicos, em língua adicional, seria visto de maneiras distintas pelos estudantes graduandos e pós-gradua(n)dos desta turma. Para os graduandos, escrever textos acadêmicos em língua adicional estaria relacionado a usar a língua de maneira “correta”, empregando gramática, vocabulário, pontuação e registro (formal/informal) de maneira apropriada. Além do mais, haveria de se considerar citar de forma correta. Para os pós-gradua(n)dos, escrever textos acadêmicos em língua adicional também levaria em consideração a linguagem, o registro (formal/informal), a gramática, o léxico, a colocação pronominal e a pontuação, mas além disso consideraria a diferença entre os gêneros e a “metodologia” empregada na escrita de cada gênero. Nota-se, portanto, evidências sobre a forma como os estudantes veem a escrita acadêmica, levando em consideração as práticas de letramento nas quais eles têm participado, seja na L1, seja na(s) língua(s) adicional(is).

Ainda com relação ao exposto no início dessa seção, decidi examinar que tipo de experiência os alunos têm tido com a escrita acadêmica em sua L1 e na língua adicional, e, desses alunos, quais têm desenvolvido textos acadêmicos. Para isso, retomei as respostas dos alunos ao relato guiado aplicado no dia 28 de junho de 2019. O relato guiado nada mais é do que um questionário aplicado aos alunos na última aula do módulo lecionado por mim na disciplina Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica (UNI 048), constituído por perguntas sobre aspectos relacionados às aulas e sobre o processo de produção do gênero resumo acadêmico.

Por meio do relato guiado temos acesso à percepção dos alunos com relação às aulas proferidas, uma avaliação da UD e das atividades ministradas, além de uma visão dos alunos acerca da produção de textos acadêmicos em sua L1 e na língua adicional. Para a análise aqui proposta, vou me atentar a quatro perguntas do relato guiado e às respostas dos alunos, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir. Observe a figura abaixo:

Figura 10 – Relato Guiado aplicado em 28 jun. 2019 (1)

<p>4) Com que frequência você produz resumos acadêmicos na sua L1? Comente sua resposta.</p> <p>Erik: “Raramente, só escrevi uns 3 resumos durante os meus estudos de 7 anos.”</p> <p>Francesca: “Quase nunca produzo resumos acadêmicos na minha língua materna. Escrevi resumos acadêmicos prevalentemente em inglês e português. Não é um tipo de tarefa geralmente cobrada pelas disciplinas que faço na Itália.”</p> <p>Louise: “Nunca produzi resumos, principalmente porque eu nunca escrevi artigos mas também porque o que interesse meus professores é o conteúdo. Na verdade eu nunca pensei que eu conseguiria fazer isso e que isso me ensinaria tanto sobre a língua.”</p> <p>Paul: “Na verdade preciso fazer um amanhã por uma conferência. Eu faço 2-4 vezes a cada ano.”</p> <p>María: “Resumos acadêmicos normalmente não faço, mas resumos de textos faço comumente.”</p>
--

Fonte: corpus da pesquisa

Erik reporta não ser o resumo acadêmico um gênero que ele tenha produzido com frequência na sua L1. Da mesma forma, Francesca diz que a escrita de resumos acadêmicos não é comum em sua língua materna, o italiano. Por ser um gênero comumente requerido nas universidades brasileiras, Francesca menciona tê-lo produzido em português, assim como em inglês.

Chama atenção a fala de Louise. Em outros momentos, a aluna já relatou a respeito da sua pouca ou nenhuma familiaridade em ler e produzir textos acadêmicos, mas em seu relato a estudante justifica esse fato ao interesse de seus professores que se volta para o conteúdo. Nesse caso, é possível que no contexto francês haja um interesse dos professores que se volta para o conteúdo formal dos textos e não necessariamente ao gênero. A aluna também menciona se surpreender ao produzir um texto acadêmico e diz ter aprendido muito sobre a língua. A fala da aluna aponta para um dos modelos de letramento proposto por Street (1984, 2010) e Lea e Street (1998, 2014), chamado de *habilidades de estudo*. Louise vê que a escrita a ajudou com o seu desenvolvimento na

língua portuguesa, mas não menciona o seu desenvolvimento na produção de um texto da esfera acadêmica.

A próxima figura diz respeito à pergunta de número 5, do relato guiado. Nela, os alunos são questionados sobre a produção do gênero *resumo* em língua portuguesa. Observe abaixo:

Figura 11 – Relato Guiado aplicado em 28 jun. 2019 (2)

5) Antes das aulas desse módulo, você já havia produzido resumos em língua portuguesa?

Se sim, quando e para quê?

Erik: “Não.”

Francesca: “Sim, já, para uma disciplina (Urbanização e dinâmicas urbanas), e também para estruturar resenhas em quase todas as disciplinas que faço aqui.”

Louise: “Não.”

Paul: “Em português, nunca, só na minha L1.”

María: “Nunca tinha produzido resumos.”

Fonte: corpus da pesquisa.

Nota-se que a maioria dos alunos nunca havia produzido resumos em língua portuguesa, antes das aulas desse módulo. Apenas Francesca afirma já ter produzido o gênero e faz uma colocação interessante ao mencionar ter produzido resumos para estruturar resenhas em disciplinas cursadas por ela na UFMG. Isso nos leva a inferir que um gênero muito produzido pela aluna, em sua área de atuação na UFMG, é a resenha e ela entende o resumo como um gênero que auxilia na estruturação da resenha.

Quanto à pergunta de número 6, do relato guiado, peço aos alunos que apontem facilidades ou dificuldades observadas durante a produção do gênero *resumo*. Os alunos mencionam que:

Figura 12 – Relato Guiado aplicado em 28 jun. 2019 (3)

6) Que facilidades e dificuldades você teve durante a produção do resumo acadêmico em sala de aula?

Erik: “Não sabia em qual tempo verbal escrever. Foi difícil escolher os pontos mais importantes de contextualização e justificação.”

Francesca: “A dificuldade principal foi voltar a um texto lido muito tempo atrás. Porém, foi suficiente considerar as palavras sublinhadas no texto, assim como as notas que já escrevi sobre o artigo.”

Louise: “Tive a sensação de escrever várias vezes a mesma coisa e não escrever nada. A parte das referências ficou difícil de escrever por não acrescentar conteúdo. Eu também resumei tanto que faltava palavras e eu não sabia como completar.”

Paul: “Foi difícil para escolher [escolher] as palavras precisas. Graças a Deus eu sabia como escrever um resumo acadêmico ou essa aula teria sido impossível.”

María: “Principalmente que não me lembrava [lembrava] muito bem do texto e depois é escolher as informações mais importantes e colocá-las juntas.”

Fonte: corpus da pesquisa.

Quanto à dificuldade durante a produção do resumo acadêmico, Erik menciona não saber em qual tempo verbal escrever. O desenvolvimento do gênero, pelo aluno, passa primeiramente pelo conhecimento a respeito do tempo verbal adequado, ou seja, de uma adequação gramatical.

O depoimento de Francesca faz menção ao tempo de execução da tarefa. Isso porque há uma lacuna entre a aula 4 (31 de maio de 2019) e a aula 5 (28 de junho de 2019). Entre a leitura e discussão do artigo e a produção do resumo acadêmico, tem-se quase um mês. Isso pelo fato de ter ocorrido greve geral nas IES brasileiras, feriados e recessos, que acabavam por cair sempre na sexta-feira (dia em que as aulas aconteciam). Apesar disso, a estudante menciona ter sido suficiente, para a produção do resumo acadêmico, voltar às palavras que ela havia sublinhado e notas que havia escrito na cópia impressa de seu artigo.

A fala de Louise novamente chama atenção. A sensação da aluna de “escrever várias vezes a mesma coisa e não escrever nada” diz muito sobre sua prática de letramento acadêmico, tanto na L1 quanto na língua adicional. Acredito que a aluna não se viu engajada nesse processo de escrita pelo fato de não saber ao certo como fazê-lo. A escrita acadêmica, assim como outras escritas, exige mais do que a atribuição de vocabulário e gramática na construção do texto. Louise, ao dizer que “a parte das referências ficou difícil de escrever por não acrescentar conteúdo” faz menção ao conteúdo informacional inserido ao texto. O terceiro modelo de letramento (STREET, 1984, 2010; LEA & STREET, 1998, 2014), chamado de *letramentos acadêmicos* aborda questões, como: quem deve ser citado no texto acadêmico e por que deve ser citado. Tomar essa decisão é se ocupar da construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade. Essas são questões que faltam à aluna, mas também falta a sua inserção no módulo lecionado por mim. A aluna já havia mencionado que o interesse de seus professores na França era quanto ao conteúdo, e ao que parece aí se encontra sua preocupação. A aluna diz resumir tanto que lhe faltaram palavras, mas creio que isso tenha se dado pelo fato de ela ter sua atenção voltada para o conteúdo do texto e não outros aspectos relacionados ao gênero.

Paul menciona ter sido difícil escolher as palavras precisas. Entendo que a dificuldade do aluno tenha sido em definir quais informações do artigo eram as mais

“adequadas” para incluir no resumo acadêmico. Mas, o aluno menciona que a dificuldade foi minimizada pelo fato de ele ter conhecimento em como escrever um resumo acadêmico, provavelmente em sua língua materna, o inglês. A fala do aluno nos faz pensar em outro modelo de letramento chamado de *socialização acadêmica*. Segundo tal prática pedagógica, uma vez que o aluno tenha adquirido conhecimento acerca do gênero, ele estaria apto a reproduzi-lo sem dificuldade na escrita de textos acadêmicos, em outros contextos.

A estudante María, assim como Francesca, menciona o fato de haver uma lacuna de tempo entre a leitura do artigo e a produção do resumo acadêmico. Além disso, a aluna diz que produzir um resumo acadêmico significa “escolher as informações mais importantes e colocá-las juntas”. O que a aluna afirma é o principal aspecto de um resumo. No entanto, cabe refletir sobre como fazer as escolhas das informações que constituem o gênero. A leitura que faço, a partir do dizer da aluna, é que colocar as informações juntas demanda um conhecimento linguístico relacionado a uma prática de letramento voltada para o texto. Um olhar voltado para o modelo de *habilidades de estudo*, o que não garante um letramento com entrada no campo do social.

Passemos à próxima e última pergunta que compõe o relato guiado, em que indago os alunos a respeito das estratégias utilizadas para a produção do resumo acadêmico em língua portuguesa. Observe a figura abaixo:

Figura 13 – Relato Guiado aplicado em 28 jun. 2019 (4)

7) Que estratégias você utilizou durante a produção desse resumo em português? Comente sua resposta.

Erik: “Primeiro formei uma ideia de pontos principais na minha mente. Daí escrevi uma versão com pontos absolutamente mais importantes. Fiquei adicionando informações adicionais para melhorar o fluxo e entendabilidade do texto.”

Francesca: “Tentei usar uma linguagem clara e direta, simples e não redundantes. Tomei em conta os operadores argumentativos e os marcadores discursivos utilizados nas aulas, e li de novo alguns trechos do artigo científico.”

Louise: “Focar nas partes gerais de introdução e conclusão para não ser mais específica que necessário e eu acabei escrevendo menos que pedido.”

Paul: “Pensar em como combinar frases, usar outras palavras (sinônimos).”

María: “No texto já tinha sublinhado as partes mais importantes então e somente juntei todo dando-lhes sentido e um formato.”

Fonte: corpus da pesquisa.

Erik menciona ter elencado quais seriam os pontos principais do texto e, a partir disso, produziu uma versão do texto com esses pontos. Ao longo da produção, o aluno

diz ter adicionado informações de forma a dar mais fluidez e compreensão ao seu texto. Essa fala do aluno me faz retomar as atividades 9 e 10 da UD. Nessas duas atividades, peço aos alunos que, antes de elaborar um resumo acadêmico, se atentem a algumas questões relacionadas ao grau de relevância das informações.

“9. Considerando que o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público-alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido, responda, em duplas: a) Que informações do texto de Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori você consideraria pouco relevantes para o resumo a ser produzido? b) Que informações você considera imprescindíveis para a produção do resumo?”

“10. A primeira etapa para se escrever um bom resumo acadêmico é compreender as informações que compõem o texto base. Quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos científicos), é preciso identificar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo, identificar: a questão discutida, a posição (tese) que o autor sustenta ou rejeita, os argumentos que sustentam ambas as posições e as principais conclusões do autor.”

Na atividade 9, pergunto aos alunos que informações do texto-base seriam mais ou menos relevantes para a produção do resumo. Na atividade 10, volto a evidenciar a relevância, ao mencionar que por se tratar de gêneros argumentativos é necessário levar em consideração as ideias que o autor coloca como as mais relevantes. Apesar de eu explicitar, no enunciado da atividade 9, que o grau de relevância de uma informação depende do propósito, do público-alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido, a resposta do aluno Erik à pergunta de número 7 não compreende a língua como uma prática social. Nas discussões em sala de aula eu, enquanto professor, não levo os alunos a uma discussão que considerasse a linguagem como forma de interação, vislumbrando seu funcionamento ideológico em uma sociedade. Nesse caso, levo os alunos a considerarem apenas a identificação de ideias mais relevantes para a construção do gênero *resumo acadêmico*.

Voltando às respostas dos alunos, Francesca menciona ter utilizado, na produção do resumo acadêmico em português, uma linguagem clara, direta, simples e não

redundante. Além disso, a aluna diz ter utilizado os operadores argumentativos e os marcadores discursivos tratados em sala de aula, voltando aos trechos do artigo científico. Nota-se uma atenção voltada para o uso de aspectos linguísticos e gramaticais, mas também, assim como Erik, para as informações constantes no texto-base.

Louise, apesar de sua pouca experiência com a produção de textos acadêmicos, menciona ter focado na introdução e na conclusão no intuito de “não ser mais específica que necessário”. Nota-se que a aluna, diferentemente de Erik e Francesca, não menciona aspectos textuais, mas sim de conteúdo. Ela sugere se atentar ao conteúdo presente na introdução e na conclusão do texto-base para que não fosse muito sucinta. É interessante notar que a aluna, ao acionar sua prática de letramento na língua adicional, muito provavelmente tendo por base discussões estabelecidas em sala de aula, menciona um conhecimento quanto à estrutura do gênero, e não apenas quanto à língua.

Paul e María reportam terem combinado frases, possivelmente aquelas sublinhadas na cópia impressa do artigo científico que eles tinham em mãos, dando sentido ao texto. Paul ainda menciona ter usado outras palavras (sinônimas) na produção do seu resumo. É interessante perceber que o processo de produção do texto implicaria a capacidade de se fazer uso das regras gramaticais na combinação das frases, em função de determinados fins comunicativos, ou seja, dar sentido ao texto desenvolvendo a competência comunicativa.

Diante do exposto, ponho-me a pensar na maneira como os alunos percebem a escrita acadêmica em língua adicional a partir de suas práticas de letramento e a partir das suas expectativas com o curso de PLA – Escrita Acadêmica. Nesse sentido, penso ser possível traçar um paralelo entre as percepções dos alunos e os modelos de letramento apresentados por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014).

3.4.1. Práticas de letramento nas quais os alunos participam / participaram

Para alcançar o objetivo proposto nessa seção, faz-se necessário acionar os modelos de letramento abordados e propostos por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014). Lea e Street descreveram três modelos de produção textual, os quais denominaram: *habilidades de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*. Como já explicitado de maneira mais detalhada no capítulo 1, o modelo de

habilidades de estudo se preocupa com aspectos superficiais do texto, se baseando no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica. O modelo da *socialização acadêmica* pressupõe que os alunos precisam ser “aculturados” nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, sendo explicitadas aos alunos, resultariam no êxito destes como escritores. O modelo dos *letramentos acadêmicos* reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos.

No intuito de estabelecer um paralelo entre as práticas de letramento nas quais os alunos participaram (ex.: na sua vida escolar, em seu país de origem) ou participam (ex.: na disciplina lecionada e/ou em outras disciplinas cursadas na UFMG) e os modelos de letramento aqui apresentados, volto aos diários de bordo (escritos e orais) e aos relatos das aulas produzidos pelos alunos ao final das quatro aulas que compuseram o módulo que lecionei. As aulas ocorreram nos dias 10, 17, 24 e 31 de maio de 2019. Observei nos dizeres dos alunos especificidades do que seria, para eles, escrever na língua adicional e fui elencando cada uma delas dentro de um dos modelos de letramento.

Como já mencionado, o modelo de *habilidades de estudo* compreende a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Segundo Lea & Street (2014, p. 479), o modelo de *habilidades de estudo* “concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas”. Esse modelo estaria preocupado com o uso da modalidade escrita no nível da superfície, se concentrando no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação.

Os dizeres, escritos e orais, da aluna Louise são muito representativos. No excerto abaixo, percebe-se uma fala pautada no aprendizado da língua portuguesa, evidenciando uma prática de letramento que preconiza uma habilidade individual e cognitiva, permeando experiências vividas/vivenciadas pela aluna em sua faculdade na França e na IES brasileira. Decidi trazer o texto por inteiro, e não apenas um recorte, pois de todos os alunos Louise foi a que melhor explicitou aspectos relacionados ao aprendizado e uso da língua adicional.

Então, há cinco anos que eu estudo português, e três anos que eu estudo português na faculdade na França. Eu encontrei várias dificuldades porque a, a língua é, é próxima, porque tem raízes em comum, (ah..) porque são línguas românicas, e por isso tem, tem muitas palavras que são próximas, que se escrevem quase da mesma forma. (Ahm..) então o vocabulário é muito próximo, geralmente eu não tenho muitas dificuldades pra entender, mas às vezes tem um vocabulário que está usado de maneira diferente, porque, por exemplo, (eh...) em Francês se usa uma palavra e em português existe essa mesma palavra com, ah, uma adaptação em português, mas a palavra pode ser arcaica no português e muito usada em Francês, por isso às vezes eu falo algumas coisas que parecem muito estranhas em português e leva incompreensões em português e são, são situações estranhas. E, bom, existem, existem também outras, outras diferenças por exemplo o uso de ser e estar, o uso de por e para, (eh..) uma grande dificuldade é o acento tônico porque isso não existe em Francês, (eh...) se pronuncia a palavra inteira com a mesma entonação, não tem uma sílaba que vai, que vai ser acentuada. Isso é difícil porque eu não sei qual a regra, eu só preciso aprender, eu acho que eu só preciso aprender a palavra de cor e vai ser mais fácil, mas ainda assim é difícil porque não é natural pra mim. (Ah...) existem também outras dificuldades, por exemplo no gênero das palavras, (ah...) por exemplo planeta, existe em francês mas é uma palavra feminina, em português é masculino, e também existe outra dificuldade com esse tipo de palavra é que essa palavra planeta se termina com -a, geralmente as palavras que terminam com -a são de gênero feminino, mas essa faz parte das muitas exceções que existem, eu acho isso muito difícil, porque mesmo nas regras existem exceções e isso faz parte das, das coisas difíceis na, no aprendizado de uma, uma língua. Enfim, também a maior dificuldade pra mim é o uso de tempos verbais que não existem em francês e, bom, pra mim o mais difícil é o conjuntivo, subjuntivo, (eh...) futuro, passado que não são usados em francês, o futuro nem existe, e o passado é muito arcaico, ninguém fala mais isso e é muito difícil encontrar mesmo num texto antigo. Então, eu tenho muita dificuldade pra usar, (eh...) muitas vezes eu ten... eu tendo por fazer frases que não dão com o subjuntivo porque..., porque não é, não é natural pra mim. Eu deveria usar mas eu, eu estou com muito medo de fazer uma coisa muito errada que não vai, vai ter sentido. (Ahm...) aqui são outras dificuldades que eu, eu encontrei no, na aprendizagem de português mas são coisas que eu enfrentei aqui no Brasil, são (...) na sala de aula e também na rua, em todos lugares, (eh...) eu (...) o sotaque das pessoas, porque eu, eu sempre tentei aprender o, o (...) o português de Minas Gerais que é (...) eu acho que é difícil mas é o primeiro, o primeiro contato que eu, que eu tive com o português eu, esse do, esse português de Minas Gerais. Então, pra mim é mais natural mas, aqui, eu encontro pessoas de muitos lugares, inclusive eu passo muito tempo com pessoas de, (eh...) de São Paulo que tem um português, ah eu acho muito diferente. Então, é muito difícil construir um sotaque brasileiro local porque eu misturo todos os portugueses (...) e, bom, eu não sei se vai, se eu vou conseguir um dia falar um, um português de um local preciso. E, bom, também nas, nas, nas ruas e (...) e nas salas de aula tem, tenho dificuldades com alguns professores que falam muito rápido e, e não entendo porque muitas vezes eles usam gírias e depende do lugar de onde eles vêm e às vezes não faz nenhum sentido pra mim com a pronúncia diferente eu não consigo entender muito bem as palavras. Bom, geralmente eu consigo entender a maior parte do que eles dizem mas eu fico um pouco desestimulada porque eu não consigo entender tudo tudo. Eu acho que com a prática vai, vai ficar mais fácil. Então, eu vou parar aqui por hoje e eu vou tentar fazer mais (ah...) ser mais precisa a próxima vez com outras dificuldades que eu pode identificar. Brigada.

(aula 1 - diário de bordo oral - Louise, grifo nosso)

Observa-se, por meio desse diário, que falar e escrever em português estaria relacionado a cumprir requisitos básicos no âmbito da língua. Ao apontar suas dificuldades, a aluna deixa explícito o que gostaria de aprender ao longo da disciplina para que pudesse, então, conseguir se comunicar na língua adicional. Louise aponta como dificuldade: o vocabulário, a diferença entre *ser* e *estar*, a diferença entre *por* e *para*, o acento tônico, o gênero das palavras, o uso de alguns advérbios, as pronúncias diferentes no singular e plural, a regência verbal e nominal e os tempos verbais específicos da língua portuguesa. Esses pontos são considerados pela estudante com base em suas observações de quando era estudante de português na sua universidade francesa. Quando a aluna volta sua reflexão para a UFMG, ela traz questões relacionadas a sotaque e velocidade na comunicação. Apesar de Louise tratar de dois contextos de aprendizado distintos, o que ela traz são questões que se relacionam ao aprendizado da língua para a comunicação na língua adicional, enquanto sujeito inserido no contexto universitário brasileiro.

Pelos dizeres do aluno Paul, apresentados no diário de bordo escrito referente à aula 1, também se nota uma prática de letramento que evidencia uma habilidade individual e cognitiva. Em seu texto, o aluno expõe sua necessidade de melhorar seu português, desenvolvendo seu conhecimento acerca dos verbos, léxico e gênero dos substantivos. Para o aluno, o desenvolvimento de sua escrita estaria pautado no aprendizado de questões gramaticais. Veja o excerto abaixo:

[...] minha estratégia para melhorar meu português escrito [escrito] é aprender [aprender] mais conjuntivos, ou palavras das transições como “a fim de” ou “devido a”. Eu sei que a gente precisa dessas palavras na escritura para explicar melhor o relacionamento entre ideias. Eu continuo de ter problemas com os verbos e o gênero dos substantivos. Eu aprendo o gênero, por exemplo [exemplo] “o abastecimento” ou “a vigila” mas quanto [quando] eu falo ou escrevo rápido, eu confundo. Acho porque minha língua não tem isso e é muito difícil [difícil] treinar [treinar] o meu cérebro.

(aula 1 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Paul)

Da mesma forma, no excerto abaixo o aluno Paul apresenta seu posicionamento quanto à escrita em português, na pós-graduação. Para ele, é de suma importância que possa aprender a língua portuguesa e cita as palavras de transição como muito importantes na escrita. Aprender a língua e aprender a usá-la garantiria ao aluno cumprir com seu objetivo, ou seja, fazer um pós-doutorado na UFMG.

Achava que comunicacao era o alvo, e os padroes mais dificies foram uma distraicao. Aqui na aula vejo que nao, que e preciso de uma melhor comunicacao. Tambem para mim vale muito aprender palavras de transisoos. Sao muito importantes na escritura. Quero perfeccionar meu portugues. O meu sonho e fazer um pos-doc aqui na UFMG. (excerto extraído do relato das aulas – Paul)

Na terceira aula do módulo, ministrada no dia 24 de maio de 2019, trabalhamos, na UD, as normas para submissão de resumos, tendo como base uma chamada para participação e apresentação de trabalhos em um congresso (atividade 8); a leitura de dois resumos acadêmicos e algumas atividades relacionadas (atividades 9 – 14) e discutimos aspectos pertinentes ao gênero (atividade 15). Louise, em seu diário de bordo dessa aula, relata suas dificuldades e o que ela tem aprendido no âmbito dessa e das demais aulas.

A regência verbal e a regência nominal são os grandes inimigos de quem deseja dominar uma língua. O problema em aprender uma língua tão próxima da minha língua materna é que eu reproduzo os mesmos padrões que no francês: attendre de faire – “esperei de fazer”.

Eu consegui conversar sem pensar na resposta depois de ter chegado aqui. Foi uma grande vitória! Eu percebi que a concordância dos tempos é um pouco diferente, principalmente porque os tempos são diferentes e têm funções diferentes, isso gera confusão.

Para entender melhor, estou sempre assistindo séries e filmes em português com legendas em português. Isso me permite trabalhar tanto o português falado como o português escrito, mais formal. Eu consigo aprender novas palavras, aprender a pronúncia das palavras com o acento. Acentuação das palavras é muito “novo” pra mim (não existe em francês).

A língua portuguesa, ao contrário de outras línguas com o alemão, não tem uma ordem das palavras definidas mas dependendo do uso, você pode insistir em alguns aspectos. Eu acho que o fato de ter como língua materna uma outra língua românica me faz sentir isso. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Louise, grifo nosso)

Na fala da aluna, percebe-se um aspecto mencionado por Lea & Street (1998, 2014) quanto ao modelo de *habilidades de estudo*. Esse aspecto estaria relacionado ao fato de a estudante concentrar-se nos aspectos da superfície da forma da língua, pressupondo que poderia transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro. Nota-se que a aluna se concentra em aspectos como o uso da regência verbal e nominal, concordância dos tempos verbais, aquisição de vocabulário e acentuação das palavras. Além disso, Louise tenta transferir da sua língua materna para a língua adicional um conhecimento que possui, seja com relação a certas construções frasais, seja com relação a ordem das palavras numa sentença. Isso indica uma atenção despendida pela aluna a aspectos da superfície da língua.

Sabe-se que Louise não tem o costume de desenvolver muitas produções acadêmicas, nem em sua língua materna, nem em português, nem em nenhuma outra língua, o que mostra que, possivelmente, ela esteja se deparando com a leitura e/ou escrita de gêneros acadêmicos pela primeira vez. Ao questioná-la sobre quais aspectos um curso de PLA voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, Louise menciona a forma, a gramática e o vocabulário apropriado. Diante disso, surge nos dizeres da aluna um relato de desconforto quanto à produção de um gênero acadêmico. No excerto abaixo, percebe-se que a aluna se sente desconfortável frente à organização do artigo científico, visto não ser uma atividade que ela já tenha desenvolvido.

Durante esta última aula, eu percebi que a maneira de estudar aqui [Brasil] e lá [França] era bem diferente. Eu quase nunca li artigos científicos lá na França e eu nem sabia onde procurar uma biblioteca online com pesquisas científicas. Essa diferença é, eu acho, devida ao caráter ‘profissionalizante’ do meu curso [graduação] e que ele não envolve pesquisas. Foi um dos primeiros artigos que eu já li e por isso, eu não me sentia bem confortável com a organização do texto, as formulações. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Louise, grifo nosso)

Logo no início desse excerto Louise mostra um estranhamento gerado quando ela compara a maneira de estudar no Brasil com a maneira de estudar na França. Percebe-se que a aluna não está falando a respeito do estudo de uma língua adicional, mas sim a respeito do estudo envolvendo um fazer acadêmico, o que pode ser observado ao mencionar nunca ter lido artigos científicos na França. É possível que suas práticas acadêmicas letradas na França tenham permeado o modelo de *habilidades de estudo* e, ao se deparar com o trabalho desempenhado na disciplina, que tende a permear o modelo de *socialização acadêmica*, a aluna percebe um impacto. Ao voltar aos excertos anteriores percebe-se que Louise traz de suas experiências na universidade francesa uma prática que tendencia para o modelo de *habilidades de estudo* e daí vem seu estranhamento, quando se depara com a leitura de textos acadêmico/científicos e o trabalho desenvolvido no contexto da UD.

Ainda com relação ao estranhamento, Louise menciona que:

[...] o texto que a gente estudou na aula passada foi bem difícil pra mim porque ... porque na minha universidade eu não faço muitas pesquisas com textos científicos, então não fico muito confortável com esse tipo de escrita e esse gênero, porque é... não é que eu... eu acho um pouco difícil porque eu nunca li isso e isso é uma coisa

nova pra mim, então eu vou ter que ler mais pra ficar mais confortável. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo oral - Louise)

Algo interessante aparece em outro momento, na fala de Louise. A partir de seu dizer, nota-se que ela participa de eventos de letramento situados em um contexto cultural e institucional, ou seja, uma determinada disciplina na UFMG, o que evidencia as práticas de letramento vivenciadas pela aluna. Apesar disso, Louise traz questionamentos a respeito da sua escrita, relatando esse desconforto em articular as diferentes partes do texto.

Eu tentei escrever um trabalho escrito mas fica difícil articular as diferentes partes pois às vezes, o que eu escrevo não parece natural ou tem algum problema que eu não consigo identificar e daí eu perco confiança no que eu estou escrevendo, como se não tivesse sentido nenhum. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Louise)

E, então, a aluna volta a mencionar os aspectos linguísticos:

Eu confundi bastante o uso de “tanto” e “tão” que são muito sinônimos em Francês. (ex: Ele é tanto gentil.)

Eu também tento (sem conseguir ao certo) como usar o subjuntivo, particularmente porque muitas formas do subjuntivo francês são iguais às formas indicativas...

Também, os comparativos irregulares como maior e menor são bem específicos ao português e muitas vezes eu escrevo mais grande ou mais pequeno. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Louise)

Na oralidade, esse relato da aluna fica mais claro:

[...] eu escrevi um texto pra uma aula, pra uma prova numa aula de história e... então... eu escrevi as coisas e eu tinha que escrever vários argumentos porque é assim que faz um texto, e... então... particular fica mais difícil porque parece que, parece que não é muito natural e eu acho que tem, tem algumas preposições e palavras assim que só, talvez porque eu não, eu não saiba usar, mas eu acho que é porque tem um sentido um pouco diferente, uma maneira de, não sei, então às vezes fica um pouco estranho ler e assim eu não sei se, se minha argumentação é muito forte ou não. Então isso também atrapalha um pouco. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo oral - Louise, grifo nosso)

Percebe-se, nos excertos trazidos acima, um relato de desconforto da aluna, ao ler textos acadêmico/científicos, causado pelo pouco contato com pesquisas científicas em sua universidade de origem. A estudante nota, por meio de uma experiência relatada, que, ao escrever um texto acadêmico, foi difícil articular as partes do texto, não vendo aquela escrita como algo natural. Na verdade, a sensação da aluna é de que aquela escrita não fazia sentido algum. A partir daí, a aluna volta o seu dizer para as questões

que permeiam a superfície da forma da língua. Arrisco-me a dizer que a dificuldade da aluna está em perceber as práticas letradas das quais participa. É possível que, na França, ênfase seja dada a uma prática voltada para o modelo de *habilidades de estudo* e a aluna, ao se ver produzindo um texto na IES brasileira, tende a fazer uso dessa prática adquirida e desenvolvida em sua universidade de origem. Ao perceber que há algo diferente, que a aluna não consegue identificar, surge o desconforto, que pode estar relacionado à prática de letramento despendida pela aluna quando lendo ou produzindo textos no contexto acadêmico brasileiro.

Nos excertos apresentados anteriormente, Louise menciona como imagina que um texto deva ser escrito, ainda que não tenha dito o gênero desenvolvido. Ao dizer que “é assim que faz um texto”, a aluna traz a percepção a partir de sua prática letrada, a partir dos eventos nos quais participa. Ainda assim, é possível observar claramente as dúvidas e desconfortos da aluna, muito provavelmente gerados pelo fato de ser requerida a desenvolver um texto escrito. O que destaco na fala da aluna está relacionado ao que Canagarajah (2002) chama de “abordagem com foco na forma”: uma abordagem rígida ao considerar um discurso e uma estrutura retórica como a correta ou aceitável para a escrita acadêmica. Nesse caso, as diferenças retóricas são ignoradas pela aluna, levando-a a mencionar que “é assim que se faz um texto”.

É uma abordagem que dialoga com o modelo de *habilidades de estudo*, pois, em ambos os casos, a forma e a estrutura são consideradas de grande valor, já os aspectos socioculturais e políticos não são levados em consideração. Segundo Canagarajah (2002), as diferenças socioculturais dos estudantes, que poderiam enriquecer a escrita, são colocadas de lado em favor de uma estrutura formal abstrata do texto escrito.

Retomando a citação anterior, ponho-me a pensar a respeito da relação dessa aluna com a escrita do texto. Imaginando a escrita como organização e articulação de argumentos, a aluna se vê perdida, percebe um problema, mas não consegue identificá-lo. Para Bakhtin/Voloshinov (1929, p. 116), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, i.e., antes de tudo pela *situação social mais imediata*”. Nas palavras de Rojo (2005), os parceiros da interlocução – o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige – seriam elementos essenciais dessa situação social mais imediata. “São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor,

que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso” (ROJO, 2005, p. 197). Dessa maneira, a produção textual tem relação direta com a *apreciação valorativa* do locutor (escritor). Se o aluno não consegue determinar as dimensões essenciais e indissociáveis do gênero, como colocado por Bakhtin (1953/1979) e não as relaciona com a situação social em que se encontra, o propósito com a leitura e escrita se perde.

Aparentemente, Louise julga haver uma regra a seguir: organizar seus argumentos e definir as preposições e as palavras mais adequadas. Acontece que, mesmo seguindo essas regras, ela estranha seu texto, acredita que isso seja causado por uma argumentação fraca, não estabelecendo uma comunicação. Nota-se um trabalho isolado da língua, não considerando o contexto social. Essa perspectiva, vinculada ao modelo de *habilidades de estudo*, vê língua como sistema de códigos capaz de transmitir mensagens, mas não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa, como o faz o modelo de *socialização acadêmica*. Talvez aqui esteja a sensação de estranhamento/desconforto relatada pela aluna.

Ao se pensar uma disciplina voltada para a leitura e escrita de gêneros acadêmicos, leva-se em consideração que os alunos matriculados já tenham uma vivência com a leitura e produção dos gêneros acadêmicos. É necessário pensar nas práticas de letramento desses alunos, ou seja, temos que levar em consideração os contextos institucionais e culturais a partir dos quais os estudantes atribuem significados à escrita e à leitura.

Em seu diário de bordo oral referente à aula 1, Paul menciona ter, na língua portuguesa, mais facilidade na escrita do que na oralidade e relaciona essa facilidade ao fato de ser um bom escritor em sua língua materna. Para dar suporte à sua fala, o aluno menciona ter feito pesquisas ao longo de seu mestrado que apontam haver uma correlação entre a habilidade em escrever na primeira língua e na língua adicional. Assim, haveria a possibilidade de transferir seu conhecimento na escrita em sua primeira língua para a língua adicional. Já no diário de bordo escrito da aula 3, Paul relata não ter encontrado dificuldade na escrita do resumo acadêmico pelo fato de já ter uma experiência na leitura e escrita desse gênero na língua inglesa, sua língua materna. O dizer do aluno mostra que ele transfere a sua experiência na leitura e escrita de textos acadêmicos na sua L1 para a língua adicional.

Sobre minha escritura em português, eu acho que é muito mais fácil para mim que a fala. Eu suspeito que a razão é por que sou um bom escritor na minha língua materna. Conforme muitas pesquisas que eu lia durante meu mestrado (como ensinar inglês como segunda/outra língua) há uma correlação entre a habilidade com escrever em sua primeira língua e em outra. A habilidade de escrever, formular ideias e apresentá-las pode trabalhar independente do sistema linguístico. (aula 1 - excerto extraído do diário de bordo oral - Paul)

O trabalho de escrever um resumen [resumo] se mesmo não foi particularmente difícil para mim porque eu lia bastante e escrevi dois, um para meu tesis e um outro para um artigo que fui co-autor. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Paul)

A questão é que Paul, ao dizer que há uma correlação entre a escrita em sua língua materna e na língua adicional e que a habilidade de escrever, formular ideias e apresentá-las pode trabalhar independente do sistema linguístico, apaga possíveis especificidades de um mesmo gênero em diferentes línguas. Esse pensamento tem a ver com a transferência, tratada no modelo de *habilidades de estudo*, mas também com o fato de estar relacionado a um conhecimento já construído pelo aluno. Sua fala pressupõe que, uma vez entendidas as regras básicas de um discurso, é possível reproduzi-lo sem nenhum empecilho. Esse modo de pensar estaria relacionado ao modelo de *socialização acadêmica*, assumindo o estudante estar “aculturado” no discurso escrito. Discutiremos sobre esse modelo mais à frente.

Dando sequência à UD, na quarta aula do módulo, ministrada no dia 31 de maio de 2019, abordamos, na unidade, citação e paráfrases (atividades 16 – 20) e operadores argumentativos (atividade 21). O relato de Louise inicia tratando sobre os tópicos abordados em sala de aula, mas podemos perceber que sua visão continua voltada para questões linguísticas.

Bom dia, Gláucio. Éh... então, isso é o quarto, o quarto diário de bordo e último, eu acho. Então, isso é pra rever nossa última aula que foi sobre as paráfrases, as citações, e também sobre os operadores argumentativos. Ah... então... parafrasear e, bom, citar tem algumas regras que eu preciso ver e que também, preciso rever, porque as regras da ABNT mudam muito regularmente, então acho que não tinha aprender de cor, sabe, porque nos próximos, nos próximos meses eu não vou escrever muito pra pesquisas brasileiras, sabe. Mas é importante saber onde procurar. Então, isso eu, eu, eu encontrei ... ehm ... mas não é muito difícil citar porque são só regras a aplicar. Agora, parafrasear é um pouco mais difícil, mas não tanto, porque também tem muitas regras pra isso. Ahm... mas foi interessante ver como fazer em português porque, porque vocês não usam exatamente as mesmas palavras que nós, e tem, tem coisas que a gente não pode fazer, então é sempre bom, é sempre bom ver. Ahm... quanto aos operadores argumentativos, foi muito útil ... ahm ... foi muito útil porque, porque, bom, você deu os sinônimos que foram

muito, ou que vão ser muito uteis pra construir argumentações, ah... e também a gente teve um pouco de dificuldade pra entender algumas palavras como finalidade, porque, bom, em francês não significa exatamente a mesma coisa e eu, na verdade, sim, significa a mesma coisa, mas eu confundi com outra palavra que é muito próxima. Então ... mas agora acho que tempo, sequência e finalidade ficam mais claros. Ahm... mas a dificuldade maior dessa aula foi colocar na ordem certa os pedaços de frase pra construir algo diferente, sabe, com ... ahm ... por exemplo aqui ... com colocar 'no intuito de' em vez de 'para isso'. Por exemplo, isso foi útil porque, bom, eu nunca vi na minha vida 'no intuito de', não sabia o que significava e nem sabia como usar. Ahm... mas, assim, não é muito intuitivo quando não é parecido com a minha língua. Ehm... depois... eu não sei muito bem o que dizer, mas eu preci... acho que eu preciso ler mais textos científicos, agora que sei onde encontrar textos científicos. Acho que, bom, eu não vou ler tudo, mas eu vou tentar ler algumas assuntos, alguns assuntos que me interessam. Eh... pra construir melhor. Eh... não sei mais o que dizer... acho que é tudo por hoje. Brigada. (aula 4 - diário de bordo oral - Louise, grifo nosso)

Louise inicia seu relato mencionando os tópicos tratados ao longo dessa aula. Quanto à citação e à paráfrase, a aluna menciona que “não é muito difícil citar porque são só regras a aplicar”. Cabe destacar, entretanto, que decidir quando citar, o que citar, o que recortar de uma citação, quando escolher uma citação direta ou indireta são operações complexas, apagadas na fala da aluna. Louise diz ter sido interessante ver como citar e parafrasear na língua adicional porque, segundo a estudante, em português não se usa exatamente as mesmas palavras que em francês. A aluna também menciona ter sido muito útil aprender sobre os operadores argumentativos, pois percebeu que algumas palavras usadas em português não significam a mesma coisa em francês. Percebe-se uma atenção dada pela aluna ao aprendizado voltado para o vocabulário, ou seja, um conhecimento quanto às palavras ou expressões em português utilizadas como operadores argumentativos. Não estou dizendo aqui que o fato de a aluna ter direcionado a sua atenção para esses aspectos seja errado. Meu objetivo é, assim como exposto por Street (2010, p. 545), analisar as expectativas dos alunos em torno da produção textual, sem julgamentos sobre quais práticas seriam mais apropriadas.

No relato das aulas, no excerto a seguir, a aluna volta a mencionar algumas questões já expostas em seus diários de bordo. Nota-se um olhar voltado para o estudo de certos aspectos gramaticais, como o uso de palavras de ligação, tempos verbais (como o subjuntivo passado) e concordância verbal. Nas palavras da aluna, “se você não estuda a gramática, você não sabe escrever corretamente”. Essa fala é muito significativa, pois explicita o que a aluna entende por escrever na língua adicional. Percebe-se haver, mais uma vez, uma associação ao modelo de *habilidades de estudo*, o qual, segundo I. Diniz, (2019, p. 61) “vincula-se à concepção de linguagem como

instrumento de comunicação, isto é, como meio para a comunicação”. Dentro do modelo de *habilidades de estudo* e seguindo o exposto pela aluna, a língua nada mais seria do que um sistema de códigos capaz de transmitir mensagens.

Os professores mostraram como usar as palavras de ligação das frases e muitas outras coisas que são obrigatórias de conhecer antes de escrever um texto acadêmico. Os tempos gramáticos são difíceis de dominar principalmente quando são desconhecidos para mim, felizmente depois de várias pesquisas eu consegui entender o uso do subjuntivo passado. A concordância do tempo é difícil para todos. Eu acho que as regras são parecidas tanto em francês quanto em português mas em francês, vários tempos soam da mesma maneira na fala e se você não estuda a gramática, você não sabe escrever corretamente. Eu precisaria de mais 20 anos aqui para dominar um pouco melhor o português mas graças a essa aula e esse intercâmbio, eu aprendi a gostar das dificuldades de viver em um ambiente totalmente diferente. Obrigada! (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - Louise)

Louise cita as questões linguísticas como aquelas que ela busca sanar ao longo da disciplina. Acredito que, para a aluna, os pontos mencionados por meio dessa discussão serão necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita na língua adicional, ou seja, o português.

O segundo modelo proposto por Lea & Street (1998, 2014), modelo de *socialização acadêmica*, evidencia que os estudantes devem ser “aculturados” nos discursos e gêneros abordados em disciplinas. A “aculturação” levaria os estudantes a adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento, seguindo padrões reconhecidos pela universidade, caracterizando-os como membros da comunidade disciplinar ou temática. De acordo com Lea & Street (2014, p. 479), a perspectiva da *socialização acadêmica* supõe que “os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas”.

Entendo que os alunos, ao se “aculturarem”, não “falhariam” na escrita em uma segunda língua, já que a norma de referência de produção dessa língua já estaria internalizada. Ao praticarem a escrita em português, não escapariam às normas desse círculo linguístico, e caso viessem a falhar no letramento em português isso seria explicado como resultante do fato de eles não estarem habituados ao discurso estabelecido pela academia. Segundo Canagarajah, dentro de uma “perspectiva relativista”, o importante seria levar em consideração as explicações e orientações do

próprio estudante, localizadas nas suas tradições culturais e linguísticas, para explicar suas práticas de escrita. Todavia, o modelo aqui descrito não permite/propõe tal ação.

Vinculado a esse modelo, poderíamos apontar visões a respeito do fazer acadêmico relacionado à “aquisição” do gênero. Há relatos dos alunos que apontam para uma compreensão de regras básicas do gênero, relacionadas a como escrevê-lo na língua adicional. Pelos dizeres de Paul, em seu diário de bordo escrito referente à aula 3, por exemplo, percebemos que o estudante leva em consideração seu conhecimento a respeito do texto acadêmico, em sua L1, e o reproduz na língua adicional. Assim, para o aluno, o gênero acadêmico teria estrutura e organização idênticas, em sua língua materna e na língua adicional, e que tal semelhança ajudaria o aluno quanto à maneira de desenvolver a escrita. O pensamento do aluno, quanto à construção do texto, transita entre o inglês e o português, sem grandes problemas.

Eu acho que é bom que a pesquisa mais ou menos tem a estrutura ou organização idêntica [idêntica] (ou parecida). A semelhança me ajudou/ajuda muito em que forma devo escrever. Me encontro pensando em português e quando o pensamento foi mas complicando, o cérebro trocou ao inglês, mas a organização dos pensamentos ou das ideias [ideias] não trocaram. Eu pude continuar na minha linha de raciocínio sem interrupção [interrupção]. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Paul)

Na visão do aluno, uma vez entendidas as regras básicas de desenvolvimento do gênero em sua L1, essas regras poderiam ser transpostas sem maiores problemas para a construção do gênero na língua adicional. Da mesma forma, o modelo de letramento mobilizado na produção textual na L1 seria transposto na produção textual na língua adicional. Mas, nota-se que tal raciocínio anula as particularidades de um mesmo gênero em diferentes línguas.

Uma questão já mencionada anteriormente que define o modelo de *socialização acadêmica* é o fato de declarar que os estudantes devem ser “aculturados” nos discursos e gêneros abordados em disciplinas e que tal “aculturação” levaria os estudantes a adquirirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento, seguindo padrões reconhecidos pela universidade. Ao longo da UD muito se discutiu a respeito dos modos de pensar a escrita acadêmica dentro da universidade. Na atividade 7, por exemplo, fizemos uma leitura do artigo intitulado “Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural” por pausa protocolada, levando os estudantes a lerem cada uma das seções que constituíam o texto,

estabelecendo uma pausa ao final de cada parte. Dessa forma, além de desenvolvermos a leitura do artigo como um todo, trabalharíamos as partes que o constitui. Eu, professor do módulo, tinha como objetivo justamente “aculturar” meus alunos ao gênero artigo acadêmico, levando aqueles sujeitos a adquirirem o modo de ler, pensar e desenvolver aquele texto, seguindo padrões utilizados em determinadas comunidades acadêmicas/universitárias brasileiras. Dessa forma, percebe-se em relatos dos alunos práticas voltadas para a estrutura/organização da língua, como se pode perceber no excerto a seguir extraído do diário de bordo escrito produzido pelo aluno Erik ao final da aula 2.

Essa aula chegou no ótimo momento, porque antes estava trabalhando com a estrutura da meu próprio dissertação. Assim, a aula me ajudou com uma nova visão analítica. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik)

Nas palavras do estudante, a escrita acadêmica estaria vinculada à forma e estrutura. Assim, pensar na estrutura de sua dissertação é desenvolver uma “nova visão analítica” sobre o/do gênero. Além disso, acredito que o aluno, além de ver a escrita acadêmica como forma e estrutura, esteja transferindo aspectos da superfície do texto, identificados na disciplina, para outro contexto, ou seja, a escrita de sua dissertação na sua língua materna. Ao que tudo indica, Erik toma por base o que foi trabalhado na UD e por meio das práticas nas quais participa define o que seria, então, escrever na língua adicional. Esse movimento seria visto pelo estudante como possível, já que a escrita, nessa visão, está relacionada apenas a aspectos da forma da língua, nesse caso, estrutura. Tal pensamento estaria vinculado, a meu ver, ao modelo de *habilidades de estudo*, já tratado anteriormente. Ao levar em consideração os aspectos da forma da língua (trato aqui *forma* e *estrutura* como palavras sinônimas), pressuponho que o modelo de *habilidades de estudos* dê aos estudantes abertura para que possam transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro.

Quanto à “aculturação”, o excerto abaixo pressupõe que Erik tenha se adaptado aos discursos e aos gêneros vinculados à disciplina e tenha uma nova visão a respeito da escrita acadêmica em língua portuguesa.

(...) estou vendo concretamente que agora faço menos dos meus erros típicos, e que as estruturas dos meus textos estão melhorando consideravelmente. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - Erik, grifo nosso)

Em outro excerto, Erik explicita seu conhecimento a respeito da constituição do gênero resumo acadêmico. Para o aluno, a escrita desse gênero (o aluno não menciona se em português, na sua língua materna ou em outra língua) dependeria apenas da capacidade do escritor em organizar e precisar as informações ao compor o texto.

(...) na natureza do resumo é incluir só as informações mais essenciais. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Erik)

Em ambos os excertos, percebe-se um posicionamento do aluno com relação ao seu processo de aprendizagem. Erik se vê adaptando aos discursos e gêneros vinculados à disciplina, não só adquirindo um conhecimento quanto a questões textuais, mas também quanto ao enquadramento (gênero, audiência, finalidades/objetivos/argumentos) e estrutura do texto, categorias propostas por Street (2010, p. 548). Observa-se nos dizeres de Francesca e María esse mesmo olhar voltado para a estrutura do gênero, evidenciando esse processo de “aculturação” na produção do gênero acadêmico na língua adicional. Francesca menciona ter percebido, na leitura do artigo científico, diferenças estruturais como a falta de um resumo no início do artigo e a posição “invertida” do parágrafo de metodologia. Ao que tudo indica, a aluna usa um conhecimento adquirido a respeito da construção e organização do gênero artigo científico e o transpõe para o gênero trabalhado em sala, sem levar em consideração o caráter relativamente estável do gênero. María também explicita um olhar frente à estrutura do gênero, ao mencionar que é necessário se ter bem claro as partes que compõem o artigo científico, como se essas partes fossem padronizadas e únicas. Essa forma de se pensar o gênero é vista como uma forma de se criar significados vinculados aos usos da linguagem, já que tendo uma organização clara, nas palavras de María, nos ajudaria a expressar as ideias de maneira que o leitor entenda o que se quer comunicar.

A gente percebeu algumas diferenças estruturais do texto, em particular a falta de um resumo inicial, e a posição invertida do parágrafo da metodologia, que geralmente segue o referencial teórico em vez de antecipá-lo como nesse caso. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca)

Na minha opinião produzir um escrito parece muito fácil mas se tem que ter bem claras as partes que compõe, o texto e por outro lado saber expressar as idéias para que o leitor possa entender o que se quer comunicar. (aulas 1 e 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - María)

Nos dizeres da aluna Francesca, apresentados nos dois excertos a seguir, tendo ela já dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estaria então apta a reproduzi-lo sem problemas. A aluna estaria, de acordo com I. Diniz (2019, p. 61), assumindo, de certa forma, uma homogeneidade frente à cultura acadêmica:

[...] não encontrei muitas dificuldades, nem para ler ou compreender o texto, nem para analisar seu gênero e sua forma. Isso porque, desde o início do semestre, o gênero textual do artigo científico foi o prevalente entre os tipos de textos dos programas das disciplinas que faço aqui na UFMG. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca, grifo nosso)

Na última aula foi discutido e analisado o gênero textual do resumo acadêmico. Não encontrei muitas dificuldades, dado que já no passado (como no ensino médio) mas também recentemente – na UFMG – tinha que escrever resumos de artigos científicos. Em particular, nos exercícios achei interessante aprofundar quais são as características técnicas a cumprir. Um aspecto novo pra mim foi a identificação de marcadores discursivos, um elemento chave para reconhecer algumas partes do discurso e do texto. Achei complicado distinguir o método do objetivo da pesquisa, mas na prática foi fácil depois, através das palavras-chave as várias partes do resumo. Foi uma atividade útil para aprender algumas noções sobre a elaboração de resumos acadêmicos. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca, grifo nosso)

Nos excertos acima, a aluna ainda explicita uma prática de letramento desenvolvida em um determinado momento da sua vivência escolar, ou seja, no ensino médio cursado, possivelmente, em seu país de origem. No momento descrito, a aluna já lia e/ou escrevia resumos acadêmicos, ou seja, seu conhecimento a respeito do gênero vem das suas práticas de letramento em sua L1. Isso evidencia um movimento de transposição em que a aluna, tomando por base um conhecimento adquirido em suas práticas letradas na L1, traz essa prática para a língua adicional, mobilizando, assim, o modelo de letramento.

Os relatos da aluna María também mostram que sua capacidade de produzir o gênero resumo acadêmico foi desenvolvida ao longo das aulas. Nesse sentido, após o trabalho com as atividades propostas na UD, a aluna estaria “pronta” para produzir resumos acadêmicos e, aqui, levamos em consideração ela já ter mencionado não ter experiência prévia na escrita desse gênero. Em outras palavras, a percepção da aluna sobre o que seria escrever na língua adicional estaria relacionada às práticas acadêmicas letradas mobilizadas na UD e em sala de aula.

Nas aulas passadas nós trabalhamos o gênero do resumo e revisamos suas partes principais, em este momento penso que posso escrever um resumo de algum texto acadêmico, porém uma questão que foi um pouco mais complexa para mim foi a atividade de parafrasear. (aula 4 - excerto extraído do diário de bordo escrito - María, grifo nosso)

Mais uma vez, conforme o modelo de *socialização acadêmica*, tendo a aluna entendido as regras básicas do resumo acadêmico, estaria ela apta a reproduzi-lo sem problemas. Mas, eis que surge na fala da aluna María algo que me intriga. Observemos os excertos abaixo:

Acho os resumos acadêmicos muito úteis porque se pode ter uma idéia resumida do texto e decidir se é útil ou não caso se esteja produzindo [produzindo] outro trabalho. No meu caso que estou trabalhando no meu projeto é fundamental encontrar material que possa me ajudar a produzir meu texto e os resumos me permitem decidir se o artigo vale a pena revisá-lo ou não.

Uma questão bem importante na hora de produzir textos é colocar a citação necessária porque se não é colocada a referência do texto no qual se está baseando se pode incorrer em plágio.

Dependendo do texto se tem que seguir diferentes normas para fazer citação, aqui no Brasil se tem que seguir as normas brasileiras, e no caso do projeto de pesquisa do final do curso também se segue uma organização específica no escrito. (aula 3 - excerto extraído do diário de bordo escrito - María, grifo nosso)

Uma questão que também ainda não consigo dominar é a citação. Ainda que as regras sejam muito claras, no momento de fazer um trabalho sempre tenho dúvidas de como colocar as referências corretamente. Agora que estou fazendo um trabalho acadêmico em português a maior parte do tempo tenho dúvidas de como colocar referências ou a bibliografia, mas aos poucos acho que vou melhorar. (aula 4 - excerto extraído do diário de bordo escrito - María)

Observa-se, nos dizeres de María, que ela, apesar de perceber já ser capaz de produzir um resumo acadêmico, não consegue dominar a forma de citar. Ela percebe uma clareza nas regras, mas no momento de citar sempre surgem dúvidas em como fazê-lo. Segundo a aluna, ao produzir um trabalho acadêmico em língua portuguesa, sempre surgem dúvidas sobre como empregar as referências adequadamente. As dúvidas da aluna não são quanto a aspectos linguísticos, nem quanto a aspectos cognitivos. Percebe-se que a preocupação da aluna abre espaço para questionamentos como os já mencionados anteriormente: quando citar, o que citar, o que recortar de uma citação, quando escolher uma citação direta ou indireta, como fazê-lo. A aluna percebe a importância em desenvolver a citação de maneira adequada, levando em consideração

ser algo requerido pelos professores universitários e pela forma como se estrutura as normas acadêmicas.

Apesar de a aluna levantar essa questão, não se percebe, em sua fala, na fala dos demais alunos, ou na minha fala, uma discussão que traga questões como as apontadas por I. Diniz (2019, p. 140), em sua pesquisa: “quem deve ser citado no artigo científico e por que deve ser citado; por que alguns artigos acadêmico-científicos são escritos em primeira pessoa do plural e outros em primeira pessoa do singular; quem deve escrever uma resenha acadêmica; quais as questões de identidade e instâncias de poder estão envolvidas”.

Apesar de parecer que estamos falando sobre aspectos abordados pelo modelo de *socialização acadêmica*, ao estabelecermos uma relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade estamos nos referindo ao modelo de *letramentos acadêmicos*. Ao mencionar a maneira de citar, “coloco em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA & STREET, 2014, p. 479). De acordo com Lea & Street (2014, p. 479), o modelo de *letramentos acadêmicos* considera

os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas.

Ainda assim, diante de toda essa discussão, apesar de haver indícios de um trabalho orientado para o modelo de *letramentos acadêmicos*, o que se percebe é que o meu fazer docente tende a um trabalho orientado para o modelo de *socialização acadêmica*. Tomo aqui como exemplo um excerto extraído da transcrição da aula 3, em que os alunos deveriam criar um resumo acadêmico para o artigo lido na aula anterior. No excerto, é possível perceber que enfatizo a importância de os alunos se atentarem para a forma, a constituição do gênero e as informações a serem inseridas no texto.

a gente vai ter que levar em consideração toda a forma organizacional do resumo, que tipos de elementos esse resumo vai ter que ter e, com base no artigo, que tipos de informações são importantes ou não pra conter nesse resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

Pela minha fala, percebe-se um certo fazer docente com vistas a “aculturar” os estudantes aos discursos e gêneros abordados na disciplina. Acabo priorizando padrões reconhecidos pela universidade, buscando levar os estudantes à aquisição de modos de escrita que os caracterize como membros da comunidade acadêmica ou, de outro modo, como escritores/produtores de textos acadêmicos.

De acordo com I. Diniz (2019, p. 62), “numa perspectiva bakhtiniana, assume-se que o domínio de um gênero discursivo faz parte de um comportamento social”, o que significa dizer “que é possível se ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de ‘moldar’ alguns gêneros”. Segundo a autora, a abordagem crítica do ensino de línguas pode ser aproximada do modelo de *letramentos acadêmicos*, pois leva o aluno a compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações. Nesse modelo, as habilidades cognitivas estão associadas às vivências culturais e sociais, como defendido por Street (2014); portanto, no processo de ensino, não se almeja o desenvolvimento de competências, mas, ao invés disso, valorizam-se as práticas letradas.

O aluno Erik menciona, em seu relato das aulas, uma percepção quanto à aprendizagem de língua. Nos dizeres do aluno, não basta dominar a língua, é também importante entender o contexto cultural em que a língua está sendo usada. Questões socioculturais são importantes para se pensar e compreender o gênero, constituindo um aspecto significativo na valorização das práticas de letramento.

Na aprendizagem de língua, é também muito importante entender o contexto cultural, em que a língua está sendo usada. Assim acho que é muito importante aprender sobre esses temas enquanto estudando as coisas gramáticas. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas - Erik)

Algo importante de se mencionar é que, em vez de destacar os supostos *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de *letramentos acadêmicos* coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a “luta” dos estudantes para que essas práticas façam sentido (LEA & STREET, 2014, p. 491). É curioso quando Lea & Street trazem a palavra ‘luta’, pois há duas ocorrências de palavras do mesmo campo semântico nos relatos dos alunos. Observe:

Antes de enfrentar a leitura do texto, a gente respondeu a algumas perguntas para formular previsões sobre o conteúdo do texto, a primeira vista. Depois, a leitura do texto foi dividida em parágrafos, cada um seguido por perguntas sobre a forma e o

conteúdo deles. (aula 2 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca, grifo nosso)

Eu estou confrontada à leitura de muitos textos acadêmicos ao longo do meu semestre aqui na UFMG, nomeadamente nas matérias de PLA, História da Língua Portuguesa, História das Américas, História do Brasil. (aula 1 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Louise, grifo nosso)

Percebe-se, como exposto por Lea & Street, uma luta das estudantes para que a prática de letramento faça sentido. Percebe-se que os verbos “enfrentar” e “confrontar” estão relacionados à leitura que as alunas devem fazer na universidade, e entendo que, para as alunas, a leitura é algo a ser enfrentado, confrontado. Isso, posto pelas alunas, seria algo destacado no modelo de *letramentos acadêmicos*, ou seja, as práticas vivenciadas pelas alunas no intuito de que a leitura e/ou a escrita faça/m sentido. De acordo com os excertos acima, faz parte da prática de leitura responder a perguntas propostas nas tarefas, formular previsões acerca do conteúdo, ler os parágrafos observando forma e conteúdo, ler textos acadêmicos na universidade.

Há outro excerto extraído do relato da aluna Francesca acerca das aulas, em que há, novamente, ocorrência da palavra ‘enfrentar’.

[...] gostei da análise que a gente desenvolveu antes de enfrentar os vários tipos de textos, para identificar nem só os elementos que superficialmente podiam já levar a algumas conclusões sobre a estrutura dos textos, mas também para determinar o próprio nível de familiaridade com os gêneros textuais, ou inclusive com algumas expressões ou palavras. Isso foi muito útil para tirar dúvidas iniciais e obter um ponto de vista crítico sobre os textos. Aprendi em particular a analisar o resumo acadêmico e distinguir as partes em que geralmente pode ser dividido um artigo científico. (aula 4 - excerto extraído do relato das aulas – Francesca, grifo nosso)

No entanto, além dessa ocorrência, há um pensamento da aluna sobre a sua prática de letramento que não se dá apenas quanto à compreensão dos elementos superficiais ao texto, mas também quanto à familiaridade com os gêneros, obtendo um ponto de vista crítico sobre os textos. Segundo I. Diniz (2019, p. 62), o modelo de *letramentos acadêmicos*, “além de considerar a linguagem como forma de interação, também a vislumbra como parte da ideologia de uma sociedade”. Nas palavras da autora, “compreende-se língua a partir da concepção dialógica de linguagem, isto é, como prática social, vinculada aos aspectos discursivos e à compreensão das relações de poder retratadas, mantidas e/ou construídas nos discursos”. A aluna Francesca, ao mencionar ter conseguido, com as aulas, “obter um ponto de vista crítico sobre os textos”, aproxima a abordagem crítica do ensino de línguas ao modelo de letramento,

uma vez que “visa a permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações” (I. DINIZ, 2019, p. 62).

De acordo com Canagarajah (2002), devemos valorizar as peculiaridades linguísticas e culturais de nossos estudantes internacionais, e não reprimi-las. Devemos entender seus valores e interesses, encorajando-os a escrever e estando prontos para receber e discutir as formas como os seus textos serão apresentados. Segundo o autor, letramento acadêmico deveria adotar um processo bilateral, ou seja, não só os estudantes deveriam apreciar os discursos acadêmicos, mas a comunidade acadêmica deveria acomodar outros discursos.

3.5. Eventos de letramento e práticas de letramento: o percurso dos alunos à produção do gênero *resumo acadêmico* e possíveis reflexões

Essa seção se desenvolve tendo como base estudos de Street (2014), Street e Castanheira (2014), Heath (1982), relacionados aos termos eventos de letramento e práticas de letramento. Para Heath (1982, p. 50), o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos⁷¹”. Quanto às “práticas de letramento”, Street (2014, p. 18) nos diz que tal conceito “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”. Segundo Street e Castanheira (2014, p. 14),

a expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

É pelo fato de os conceitos de *eventos de letramento* e *práticas de letramento* estarem relacionados que os abordarei em conjunto, nessa seção. Nesse sentido, divido a

⁷¹ Tradução trazida por Street em seu livro *Letramentos Sociais* (2014, p. 18).

seção em duas subseções. Primeiramente, apresento os *eventos de letramento* que envolveram o trabalho de leitura e escrita nas tarefas propostas na UD e que levaram à interação dos estudantes/participantes. Para entender tais eventos, volto às atividades de leitura e escrita dos gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*, trazidas na UD e apresentadas ao longo do módulo de produção escrita que lecionei, recuperando dizeres meus e dos alunos quanto às tarefas que, naquele momento, estavam sendo propostas. O objetivo aqui é entender como se deu a proposição e o encaminhamento das tarefas, assim como o processo interpretativo dos alunos. Em seguida, proponho analisar as *práticas de letramento* de maneira a observar como os alunos atribuem significado à produção escrita do gênero proposto, diante dos eventos nos quais participaram. Para isso, busco nos relatos retrospectivos livres dos estudantes falas que iluminam a respeito das práticas de letramento. Nesse momento, a análise do resumo acadêmico será algo secundário, caso haja a necessidade de reforçar algum argumento. As discussões estarão atreladas a contribuições teóricas das áreas de estudo dos Gêneros e Letramentos Acadêmicos.

3.5.1. Os Eventos de Letramento

Os *eventos de letramento* nos quais me ateno nessa subseção são aqueles que propõem a interação entre professor-aluno e aluno-aluno ao fazerem uso da leitura e da escrita ao longo das atividades propostas na UD. Dessa forma, gostaria de iniciar essa discussão a partir da aula 2, ministrada no dia 17 de maio de 2019. Nessa aula, trago o artigo intitulado “Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente à diversidade cultural” e levo os alunos a articularem seu repertório prévio com as informações do artigo por meio de três perguntas que compõem a atividade 6. Num primeiro momento, chama atenção a maneira como eu abordo junto aos alunos a questão letra “c) *A organização desse artigo é semelhante à de outros artigos que você conhece? Comente.*”. Vê-se que a minha pergunta diz respeito unicamente à organização, estruturação do texto.

Vamos pensar nessa organização aí, a gente pode até colocar aqui no quadro. Como que ele tá sendo organizado? Que que a gente tem primeiro no artigo? (excerto extraído da transcrição da aula 2)

O *evento de letramento* ocorre no espaço social da sala de aula de maneira específica. Nesse caso, eu e os alunos conversamos a respeito da organização do artigo e, para elucidar essa discussão, eu vou ao quadro para registrar a forma como o artigo está estruturado. Assim, com a ajuda dos alunos, vou esboçando como se dá a organização do artigo:

Introdução: Digo aos alunos que *“nessa introdução eu vou encontrar algumas informações específicas sobre o artigo. A gente vai falar sobre especificidades ainda, porque a gente vai ler o artigo pra poder checar essas informações, que a gente chama de minúcias, né, essas informações mais específicas”*. Eu passo então para a próxima *“etapa de produção do artigo”*.

Metodologia: Pergunto aos alunos *“que tipo de informação eu vou ter nesse capítulo [seção] do artigo? Que que eu vou encontrar na metodologia? Que que vocês acham? Que que eu espero encontrar na metodologia? Cês saberiam me dizer?”* Insisto nas perguntas na busca pela obtenção de resposta dos alunos. Após algumas respostas, surge uma discussão a respeito de pesquisas qualitativas e quantitativas. Pergunto: *“Qual o próximo capítulo [seção] do artigo, depois da metodologia?”*

Referencial Teórico: Pergunto aos alunos *“que tipo de informação eu incluo em meu artigo pra poder dar subsídio à minha análise?”* A aluna Francesca responde: *“qual é a base da pesquisa, além da metodologia, dos instrumentos, é preciso definir quais seriam os objetivos e quais seriam os temas principais da pesquisa. (...) uma base teórica”*. Complemento, dizendo que aqui eu vou observar *“que tipo de embasamento teórico eu vou utilizar pra poder analisar os meus dados, os dados que eu vou coletar na metodologia.”*

Análise e discussão dos dados: Inicio minha fala dizendo que *“uma análise, uma discussão (...) tem alguns textos que trazem como discussão dos dados, ou análise e discussão dos dados, né, que é justamente fazendo esse link entre os dados que eu obtive na minha metodologia, o que que os autores falam sobre, né, e eu vou juntar teoria e dados, fazendo essa discussão.”* Pergunto qual seria a próxima seção do artigo.

Conclusão/Considerações finais: Menciono que *“muitos pesquisadores preferem utilizar considerações finais porque às vezes o trabalho leva a outras discussões, então o trabalho nunca é um trabalho concluído, e sim um trabalho a ser desenvolvido, pra levar a outras discussões. Bom, e depois de considerações finais?”*.

Bibliografia: Aqui, eu falo brevemente a respeito das normas da ABNT e o Manual para Normalização da UFMG.

(momento da aula 2)

Após abordar as partes que constituem o artigo, passo ao desenvolvimento da atividade 7. Para o desenvolvimento dessa tarefa, convido os estudantes a lerem o texto por pausa protocolada. Nesse caso, os alunos fariam a leitura de cada seção que constitui o texto, estabelecendo uma pausa ao final de cada parte. Após cada pausa, os

alunos deveriam responder a perguntas que guiariam uma discussão a respeito do conteúdo/tema, composição e estilo do texto. No excerto abaixo, eu menciono que o objetivo da atividade é:

a gente fazer uma leitura pensando aqui, ó, qual é o conteúdo do texto, qual é o tema do texto, qual é a composição desse texto, né, então, por exemplo, na introdução, que tipo de informação eu encontro na introdução, como que essa introdução foi desenvolvida, se vocês acham que ela foi desenvolvida de maneira apropriada ou não, né, tem gente que pode levantar algumas críticas, e o estilo. Então a gente pode perceber que em cada área do conhecimento eu vou ter um estilo diferenciado, né. Então eu, por exemplo, só tenho leitura na área de humanas, eu nunca li por exemplo um artigo científico na área de exatas. Mas é possível perceber que existe estilos diferentes dessa produção textual. Nesse artigo, por exemplo, eu não tenho o resumo. Isso já me indica uma organização diferente dos textos que a gente tem o costume de ler. Então a gente vai primeiro falar sobre a introdução, certo? Então eu vou pedir pra vocês lerem só a parte de introdução, vocês podem ler silenciosamente, se quiserem fazer anotação no texto, pode fazer anotação, pode grifar, e aí no final da leitura a gente discute sobre essas cinco perguntas.

(excerto extraído da transcrição da aula 2)

Apesar de a minha fala pretender uma discussão que tenderia a uma abordagem sócio-discursiva, o que se percebe ao longo da aula e da tarefa é um foco que se dá à estrutura do gênero e à organização do artigo apresentado. Vale mencionar que a leitura do artigo levou todo o horário da aula.

Na aula 3, ministrada no dia 24 de maio de 2019, logo no início, menciono que os alunos deverão criar um resumo acadêmico para o artigo lido e discutido na aula anterior. Já nesse momento, peço aos alunos para se atentarem aos seguintes pontos: forma organizacional do resumo, elementos que constituem o gênero, inserção de informações consideradas relevantes.

Nós iremos criar um resumo pra esse artigo. E aí então a gente vai ter que levar em consideração toda a forma organizacional do resumo, que tipos de elementos esse resumo vai ter que ter e, com base no artigo, que tipos de informações são importantes ou não pra conter nesse resumo. (excerto extraído da transcrição da aula 3, grifo nosso)

Na sequência, chamo os alunos a observarem a seguinte situação de produção: *Imagine que os pesquisadores Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori, autores do artigo 'Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural', decidiram apresentar o trabalho no IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais o qual exige o envio de um resumo acadêmico.* Eu menciono ter

criado essa situação de produção para que os estudantes pudessem desenvolver o resumo acadêmico, atendendo à chamada trazida na atividade 8. A partir dessa situação, apresento as condições de produção e levo os alunos a lerem a chamada de participação no referido congresso (atividade 8), em que constam as normas de submissão do resumo. Eu peço aos alunos que levem em consideração:

essa chamada para o desenvolvimento do nosso trabalho. Então, pensando que existe uma chamada pra um congresso e os autores querem enviar um resumo do artigo que a gente leu na aula passada. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Após a leitura da chamada, faço aos alunos as seguintes perguntas: *a) Você já escreveu um resumo? Quando e para quê?; b) Antes de escrevê-lo, você já tinha lido um?; c) Você acha que teria alguma dificuldade em escrever o resumo para submissão nessa chamada? Qual (quais)?* Trago aqui, a título de explanação e discussão, as respostas dos alunos à pergunta letra a).

a) Você já escreveu um resumo? Quando e para quê?

Paul afirma já tê-lo feito quando escreveu sua tese. Mas nunca escreveu resumos no Brasil, em português, apenas em inglês.

Erik também afirma já ter escrito resumos para a sua monografia e algumas matérias da universidade – mas o aluno não diz se essas matérias são daqui, do Brasil, e/ou de sua universidade.

María diz que: *“normalmente quando ... não sei ... numa prova tem que ler dez capítulos de um livro, então pra mim é melhor ler um capítulo e fazer como tipo resumo pra não esquecer tudo porque quando você está lendo o décimo capítulo já esqueceu o primeiro então...”*. A aluna menciona fazer resumos para desenvolver leituras de texto.

Louise diz que também só tem experiência com o tipo de resumo mencionado por María. (anotações organizadas a partir da transcrição da aula 3)

Nesse momento, então, inicio uma explanação a respeito de dois tipos de resumo: o resumo de texto (acadêmico ou não acadêmico) e o resumo acadêmico. É algo que surge após a fala das alunas María e Louise, não tendo sido algo planejado a priori. Os alunos já haviam feito um resumo de texto não acadêmico anteriormente em outro momento da disciplina e chego até a comentar com os estudantes a esse respeito:

(...) um resumo do vídeo ... aquele é um resumo textual. É o mesmo resumo que você faz [falando à María] quando lê, por exemplo eu tenho que ler dez textos, então eu faço resumos pra poder me lembrar do que eu li, da teoria que foi apresentada ... (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Chego a contrapor com a explicação a respeito do resumo acadêmico, que os alunos deverão desenvolver:

um resumo, que ele tem uma organização própria, existem algumas especificidades que são apresentadas pelas normas de submissão, mas que geralmente tem uma organização. Eu vou apresentar o objetivo da pesquisa, a metodologia, a discussão dos dados, conclusão. Então é isso o que a gente vai discutir. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

Nota-se que Louise e María dizem ter experiência com o resumo de texto acadêmico, mas não com o resumo acadêmico. Ao final da discussão referente à atividade 8, pergunto aos alunos:

se vocês tivessem que escrever um resumo pra essa chamada, mas o resumo do artigo que a gente leu na aula passada ... porque o artigo não tem resumo, né. Então, se vocês tivessem que escrever um resumo desse artigo pra apresentar nesse congresso, vocês teriam alguma dificuldade? (excerto extraído da transcrição da aula 3)

María diz que

Pode ajudar ler outros resumos ... por exemplo estou fazendo o projeto, eu estou lendo outros projetos, porque o professor pode explicar o que tem que ... o que eu tenho que escrever na introdução. Mas se alguém já fez isso ... não sei ... eu entendi melhor que escutar a metodologia. (...) ajuda se é da mesma área ... acho que pode ajudar. (excerto extraído da transcrição da aula 3)

María não se mostra segura e confiante quanto à escrita de um resumo acadêmico. A aluna tem experiência na produção de resumo de texto acadêmico, como já mencionado, e, para a produção de um resumo acadêmico, acredita que modelos a serem seguidos possam ajudar nessa escritura.

De forma implícita, os excertos acima expõem a atividade de produção escrita a ser desenvolvida pelos alunos, onde eles deverão desenvolver um resumo acadêmico para o artigo científico lido e trabalhado na aula 2.

As atividades seguem trazendo uma explanação a respeito do gênero *resumo acadêmico*. Na atividade 9, os alunos são levados a refletir a respeito da relevância das informações a serem utilizadas para a construção de um resumo. Eu então retomo o artigo lido na aula anterior. É dado um tempo para que os alunos possam discutir, entre si, quais seriam as partes mais importantes para se incluir no desenvolvimento do resumo acadêmico. Após essa interação aluno-aluno, abro para uma discussão em grupo

e pergunto aos estudantes o que eles acreditam ser importante e que deva ser incluído num resumo acadêmico.

María: *Primeiro citar a justificativa, em que contexto porque se fez a pesquisa. [...] De repente os objetivos que se quer provar ou testar ... [as hipóteses, a pergunta de pesquisa]*

Erik: *[da metodologia, o que seria importante?] Eu acho que são essas que a gente marcou da última vez. O lugar [...] dados, tamanho da população, amostra, questionário, mais ou menos isso. É também da parte da metodologia, um pouco da revisão da literatura, falar as fontes principais, autores principais, pelo menos dos nomes dos autores, quem tem as teorias mais marcantes para as pesquisas.*

María: *Por exemplo, também, revisão de literatura, quer dizer, o que já se fez desse mesmo tópico, ou não necessariamente?* Eu respondo dizendo que não necessariamente do mesmo tópico, mas os estudos que já foram feitos que vão te dar embasamento pra você fazer o seu trabalho. A aluna pergunta: *Isso tem que estar no resumo também? Porque aqui diz revisão de literatura, não sei se é com, e depois referenciais, porque eu entendo que referenciais teóricos é como a teoria sobre a qual eu vou embasar minha pesquisa.* Explico que é a mesma coisa, revisão de literatura e referenciais teóricos. (momento da aula 3)

O questionamento da aluna María é se a revisão de literatura tem que estar no resumo. Eu então passo a discutir com os alunos como incluir a revisão de literatura no resumo, levando em consideração que o resumo deve ser conciso. A respeito da inclusão dos resultados no resumo:

Erik: *se não pode colocar gráfico, pode colocar números. Se essas perguntas são as perguntas da pesquisa, os números que mais diretamente respondem essas, ou [...] falar que a maioria é só assim.*

Pergunto então o que, dessa parte de resultados, seria pouco relevante.

María menciona que: *Que, não sei, por exemplo, se você tem todo o conjunto dos resultados, no resumo colocar o resultado mais ...* [complemento a fala da aluna e pergunto o final, o que conclui?] a aluna concorda. Digo que *essa elaboração dos dados, essa produção, essa discussão dos dados acaba sendo pouco relevante para o resumo. No resumo é interessante que a gente vá logo direto ao ponto. Quais foram os resultados que eu encontrei?*

Retomo a pergunta: *tem alguma coisa que vocês acham pouco relevante, pro resumo?* Mas depois peço para os alunos buscarem o que é mais relevante na conclusão. Na minha visão, a minha fala entre o que é ou não é relevante confunde os alunos. María inclusive pergunta: *o que é ou o que não é [relevante]?*

María então responde: *pode ser com as sugestões dos autores como se tem que fazer alguma coisa, se poderia melhorar alguma coisa ...* [a aluna diz sobre alguma sugestão dada pelos autores para pesquisas futuras]. (momento da aula 3)

A partir daqui, passa-se a uma discussão a respeito da atividade 10, ainda com relação à relevância das informações a serem acrescentadas no *resumo acadêmico*. Indo à atividade 11, esta teve como função levar os alunos a lerem um *resumo acadêmico*. Foi dado um tempo para que os alunos pudessem ler o texto. Após a leitura, chamo os alunos a responderem as perguntas da atividade. Há uma discussão rápida a respeito do assunto do texto, do tema. Logo após, um ponto que chama a atenção no trabalho com o gênero *resumo acadêmico* é o foco dado por mim às marcas linguísticas. Ao perguntar aos alunos “você identificaram no texto onde que está os objetivos? Porque no texto o autor não diz ‘o objetivo do trabalho é’ [...] não explicitamente.”, María concorda comigo de que essa fala não se dá de maneira explícita. Segundo a aluna, “você tem ideia, mas ...”.

Quanto a essa atividade, percebe-se uma interação professor-alunos, em sala de aula, relacionada à construção do texto. Abaixo, apresento um momento da aula que mostra essa atenção dada à textualização e à organização do gênero.

A pergunta letra c) *Você acha que o autor foi claro? Explique.* leva a aluna María à seguinte resposta: *Poderia ser mais claro (...). Se ele colocasse, não sei, ‘os objetivos são estes’, hum, ‘esta pesquisa se baseia na teoria’, né, não sei se isso ele colocou ... ah, colocou, ‘se baseia, bla bla bla’.*

A partir disso, eu discuto com os alunos a presença de marcadores discursivos ao longo do texto. Ex.: *A discussão se baseia (...); Os dados foram coletados e analisados (...); Os resultados revelam (...); Conclui-se (...).*

Volto a perguntar se os alunos acham que o autor deveria ter sido mais claro. Erik responde que *o que me atrapalhou muito foi que as frases dele foram muito longas. Na verdade, não sei se no abstract, no resumo você usa parágrafos, não tenho certeza, mas é um pouco difícil quando é só um parágrafo. Então eu fiquei um pouco confuso pensando nossa porque essa frase tá tão longa.*

Louise concorda com Erik, mostrando que ela também identificou a mesma dificuldade quanto à organização do texto. María acha que isso dificultou um pouquinho e ela complementa dizendo que: *acho que o autor pode melhorar na organização.*

Nesse momento, explico que o resumo acadêmico é sempre constituído em um único parágrafo, contínuo. Isso acaba sendo uma surpresa, pois é um conhecimento que se espera que os alunos tenham, principalmente aqueles que já possuem experiência na leitura desse gênero.

Faço a última pergunta: *Você faria alguma alteração no resumo? Explique.* María responde que: *O autor poderia colocar na primeira parte algum contexto, porque está fazendo isso. Ou qual é a importância, o que está acontecendo nesse momento para que ele queira, eh..., o que aconteceu para que ele desenvolvesse sua pesquisa, não sei, uma ideia.* Eu complemento: *Como se fosse uma justificativa, né?* A aluna afirma que sim. Louise diz que há *uma lista muito grande de razões que não é necessário aqui, no resumo*, ou seja, ela acredita que algumas informações

poderiam ser excluídas do resumo. Ela reafirma isso ao final da discussão ao dizer que muita informação prejudica em seu entendimento do texto como um todo.

Erik faz um comentário que chama a atenção. Ainda com relação às alterações que os alunos fariam, ele menciona que: *na verdade, eu não sei. Eu pensei que eu ia fazer as frases mais simples, que eu também tenho esse problema, eu faço muito longos, eu sempre penso tenho como cortar, mas ao mesmo tempo o resumo tem que ficar mais curto que possível, então não mais curto que possível mas mais curto. Poderia ser, fazer mais simplificado.*

María, assim como Louise e Erik, menciona que *se o resumo é menor, é melhor pra mim porque se eu quero fazer, não sei, um artigo baseando em outros artigos eu quero ler o que eu preciso e não ler muita coisa que ao final não seja muito útil pra mim.* (momento da aula 3)

Esse excerto mostra uma discussão que se desenvolve com relação ao *resumo acadêmico* trazido por mim na atividade 11 da UD. Uma discussão que levou em consideração aspectos textuais, deixando de lado aspectos discursivos e sociais (como por exemplo, local de publicação, público alvo, tema, etc.).

A atividade 12 teve como objetivo discutir a respeito de pontos que atendam o evento acadêmico apresentado na atividade 8. Nota-se um foco de atenção novamente dado à produção escrita a ser desenvolvida pelos estudantes ao final do módulo. Na sequência, a atividade 13 trabalha as partes de um resumo, considerando uma sequência básica de organização, e leva os alunos a refletirem a respeito do que contém cada parte. Peço aos alunos que deem dicas para a escrita de cada etapa e os alunos mencionam que:

Objetivos

María: *“Elicite os aspectos específicos que se quer pesquisar”.*

Louise: *“Apresente os objetivos contextualizados”.*

Erik: *“Explique resumidamente como a teoria vai apresentar a teoria do campo”.*

Metodologia

María: *“Coloque os passos que você seguiu no percurso da pesquisa”.*

Louise: *“Use a ordem cronológica para mostrar o processo da pesquisa”.*

Erik: *“Apresente os principais métodos e teorias da pesquisa em nível geral e apresente o contexto”.*

Resultados

María: *“Apresente os resultados obtidos”.*

Louise: *“Concentre-se nas descobertas e não nas teorias rejeitadas”.*

Erik: *“Apresente os resultados mais importantes resumidos sem fazer demais análises das dinâmicas”.*

Conclusão

María: *“Apresente os resultados da pesquisa e se for possível dê sugestões”.*

Louise: Não fez.

Erik: *“Recapitule as informações fundamentais de cada categoria”.*

(excertos extraídos da transcrição da aula 3)

María, ao dizer que na conclusão deve-se apresentar os resultados da pesquisa e, se for possível, dar sugestões, nos remete às dimensões escondidas abordadas por Street (2010). Segundo Street (2010, p. 560), “talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, em vez do que o termo “conclusão” parece sugerir: o passado”. Essa foi uma questão discutida em sala de aula e que a estudante resolveu destacar nessa parte da tarefa.

A partir daí, passo à atividade 14, em que trago outro *resumo acadêmico* para que os alunos leiam e identifiquem as seções que o constitui (introduz o assunto/tema; expõe objetivos; define materiais e métodos/metodologia adotados; apresenta os resultados e as considerações finais). Ao ler o resumo, em vós alta, peço para que os alunos se atentem à estrutura do gênero. Em certo momento da interação professor-aluno, indico como o resumo é estruturado. Percebe-se, pela maneira como eu guio a atividade, uma atenção direcionada à estrutura organizacional do gênero e às marcas linguísticas deixadas pelo autor. Mais uma vez, peço aos alunos que mantenham em mente essa organização e a organização estipulada nas normas de submissão do resumo, trabalhadas na atividade 8. Para finalizar, trago a atividade 15, no intuito de abordar a organização textual do gênero.

Na aula 4, ministrada no dia 31 de maio de 2019, proponho um trabalho direcionado às citações, paráfrases e operadores argumentativos. As atividades nos levaram a uma ampla discussão em sala de aula, e os alunos puderam apresentar seus questionamentos e conhecimentos a respeito dos tópicos mencionados. Apesar de a discussão sobre citações e paráfrases ser necessária ao se pensar a produção de textos acadêmicos, ela acabou sendo pouco abordada ao se levar em consideração a proposta de produção do gênero resumo acadêmico. Como a tarefa de produção levou em consideração que os alunos deveriam produzir um resumo acadêmico para o artigo lido na aula 2, colocando-se na posição de autores daquele texto, não haveria porque citar ou parafrasear dizeres já apresentados no texto-base. O que se esperava é que os alunos buscassem por aqueles teóricos mais relevantes e que apresentassem suas ideias.

O que estou tentando mostrar por meio da minha reflexão é que o evento de letramento diz respeito a elementos da interação professor-aluno quanto à discussão sobre as citações e as paráfrases. Como já mencionei, são elementos muito importantes ao se pensar a escrita acadêmica. No entanto, as práticas de letramento situam esse evento apenas no contexto institucional no qual os estudantes participam, em sala de aula, já que elas são pouco observadas nos dizeres dos alunos com relação à produção escrita do gênero resumo acadêmico.

Quanto aos operadores argumentativos, a discussão estabelecida em sala de aula levou em consideração alguns excertos extraídos do artigo lido na aula 2, trazendo alguns exemplos que, possivelmente, seriam utilizados quando do desenvolvimento do resumo acadêmico. A partir dos momentos de interação e dos processos interpretativos dos estudantes, nota-se que tais eventos de letramento tendem a ser percebidos como difíceis e complexos. As discussões estabelecidas em sala de aula evidenciam vários questionamentos por parte dos alunos quanto ao uso desses operadores, principalmente frente à atividade 21. Nessa tarefa, apresento aos alunos uma tabela e os peço que associem os operadores argumentativos da primeira coluna, retirados de excertos extraídos do artigo, com os sentidos que expressam (2ª coluna) e com outros operadores que poderiam substituí-los (listados na 3ª coluna).

Essa é uma tarefa complexa, levando em consideração que grande parte dos alunos não havia, até aquele momento, tido contato com aquelas palavras e seus significados. Francesca, em excerto extraído do diário de bordo referente à aula 4, diz que associar os operadores argumentativos (1ª coluna) aos seus sinônimos (3ª coluna) não foi difícil. Mas a tarefa seguinte, que pedia para que os alunos reescrevessem citações utilizando outros operadores argumentativos, foi complicada pelo fato de a aluna não conhecer aqueles operadores.

Associar os operadores argumentativos a seus sinônimos e à função de cada um não foi difícil. Porém, parafrasear com as palavras mostradas na tabela foi complicado. De fato, reescrever um texto utilizando operadores argumentativos que nunca tomei em conta na escrita acadêmica (como no entanto, no intuito) não foi fácil, devido a meu conhecimento restrito sobre as variações sintáticas exigidas por algumas palavras. Um outro obstáculo foi a falta de referência a palavras parecidas na minha língua materna, o que não me permitiu de obter uma ideia clara sobre o uso mais apropriado dos termos. (aula 4 - excerto extraído do diário de bordo escrito - Francesca)

Nas interações aluno-aluno / professor-aluno aparece de maneira mais evidente as dúvidas quanto ao sentido dos operadores argumentativos. Observe os excertos extraídos da transcrição da aula.

Louise: “‘Para isso’, foi complicado. Eu tentei por eliminação algumas opções, eu coloquei ‘tempo sequencial’ e eu nem sei o que significa na verdade tempo sequencial.”

Professor: “Tempo sequencial é quando você pensa no tempo numa sequência. Por exemplo: primeiro, segundo, terceiro, quarto... Então isso indica uma sequência temporal, que existe uma temporalidade nas ideias. Isso que é o tempo sequencial.”

María: “Eu coloquei finalidade, mas não estou certa. Tenho dúvida.”
(excertos extraídos da transcrição da aula 4)

O trabalho com citações, paráfrases e operadores argumentativos demanda tempo e dedicação, tanto dos alunos, quanto do professor. São aspectos fundamentais para a construção de um bom resumo acadêmico. O trabalho que se constrói na UD tem o objetivo de levar os estudantes a observarem, entenderem e fazerem uso desses recursos. No entanto, a tarefa de produção textual, da maneira como foi proposta, não empreende o uso, pelos alunos, do conhecimento adquirido a partir das discussões sobre citações, paráfrases e operadores argumentativos. Acredito que faltou uma discussão mais prolongada para compreensão e para uma orientação do professor quanto a esses aspectos. Sendo assim, voltando à gravação da aula 4 e às discussões estabelecidas em sala de aula, percebo muitas dificuldades explicitadas pelos alunos, pouco tempo para o desenvolvimento de um trabalho adequado (apenas uma aula), falta de uma explicitação para o trabalho desenvolvido e pouco uso dado aos elementos abordados (levando em consideração a proposta de produção do gênero).

Na aula 5, ministrada no dia 28 de junho de 2019, é requerida aos alunos a produção do *resumo acadêmico*. Num primeiro momento, chamo os alunos a responderem às perguntas da atividade 22, levando em consideração: o leitor/destinatário do resumo acadêmico; o objetivo desse leitor/destinatário; o que levar em consideração durante o processo de produção do resumo; quais seriam as informações mais relevantes para a construção do resumo acadêmico proposto. A ideia é que fizéssemos uma retomada dos elementos discutidos nas aulas do módulo, os quais seriam úteis para o desenvolvimento do gênero.

Na sequência, demos início ao desenvolvimento da atividade 23:

“Agora que já passamos por várias etapas relacionadas à produção de um texto escrito acadêmico, escreva o resumo para enviar ao IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais, atendendo às solicitações feitas na chamada que você recebeu.”

Para o desenvolvimento dessa atividade de produção escrita os alunos utilizaram o programa *Translog II-User*. Ao longo da produção os alunos poderiam consultar a UD, consultar o texto-base (artigo trabalhado na aula 2), consultar dicionários e fazer perguntas no intuito de tirar possíveis dúvidas. Esse momento, portanto, foi destinado à produção do gênero resumo acadêmico e o desenvolvimento dessa tarefa já vinha sendo mencionado desde o início do módulo de produção escrita.

Após a produção, e um pequeno intervalo, instruí os alunos a passarem à produção do que chamei de relato retrospectivo livre. Nessa tarefa, utilizando o *Translog II-Supervisor*, os alunos deveriam reproduzir o processo da escrita abrindo o arquivo e o reproduzindo na velocidade 200% ou mais (ver apêndice 8). Ao dar play ao arquivo, dá-se início ao processo de reprodução do resumo acadêmico. Cada aluno, ao observar como se deu a produção do seu texto, desenvolveu em seu Diário de Bordo o relato retrospectivo livre narrando suas escolhas, decisões, pensamentos tomados durante a produção do gênero. Foi solicitado que os alunos escrevessem tudo o que viesse a mente, incluindo o que deixaram de acrescentar no texto, ideias ou pensamentos incompletos ou fragmentados, informações descartadas. A princípio, pensei em lhes pedir um relato oral, mas pelo fato de não haver na sala de aula uma acústica apropriada para gravação do relato em áudio, decidi por trabalhar com o relato retrospectivo livre.

3.5.2. As Práticas de Letramento

Passando à segunda parte dessa seção de análise, o relato retrospectivo livre, como ferramenta de pesquisa, é rico em dados e nos possibilita chegar não apenas aos eventos de letramento, mas também às práticas de letramento. Por práticas de letramento, baseio-me em Street (2014, p. 147) e me refiro não apenas ao evento em si, mas às concepções do processo de leitura e escrita que os estudantes se apoiam quando engajados no evento. Nesse sentido, levo em consideração a reflexão dos sujeitos a respeito de sua produção escrita e às práticas que estes sujeitos sustentam. Minha expectativa é que os dados me mostrem não apenas o desenvolvimento do produto escrito, mas principalmente os processos intelectuais investidos nessa produção.

Como já mencionado, busco nos relatos retrospectivos livres produzidos pelos alunos falas que iluminam a respeito das práticas de letramento evidenciadas ao longo da produção do resumo acadêmico. Nesse momento, a análise do resumo acadêmico será algo secundário, caso haja a necessidade de reforçar algum argumento.

Num primeiro momento, chamam a atenção os dizeres dos alunos quanto ao evento de letramento em si, ou seja, a produção escrita do resumo acadêmico. A tarefa foi desenvolvida na 5ª aula e vale lembrar que entre essa e a 4ª aula há uma distância de tempo de quase um mês (4ª aula – 31 de maio de 2019 / 5ª aula – 28 de junho de 2019).

Os motivos para que tenha havido essa lacuna de tempo já foi mencionado anteriormente nessa pesquisa. Pela fala da aluna Francesca é possível notar uma crítica:

A produção do resumo na aula de hoje achei um pouco desafiadora, porque tinha que ficar concentrada e voltar a alguns conteúdos discutidos na sala de aula quase um mês atrás. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

Outra questão também evidenciada pela aluna diz respeito ao desenvolvimento da tarefa proposta. Nela, a aluna menciona:

[...] tentei usar uma linguagem simples e clara, frases que pudessem cumprir quanto cobrado pelo exercício. Não tomei em consideração aspectos sociais/culturais enfrentados nas aulas, por causa do tempo limitado. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

Francesca menciona ter tentado usar uma linguagem simples e clara no desenvolvimento do seu texto, cumprindo com o que foi cobrado no exercício. Nota-se que a aluna entende que o gênero *resumo acadêmico* exige uma linguagem simples, clara e, porque não, objetiva. Além disso, justifica não ter considerado os aspectos sociais/culturais trabalhados ao longo da 1ª aula, ministrada no dia 10 de maio de 2019, por causa do tempo limitado para o desenvolvimento do resumo. Diria que a aluna, assim como observado na fala dos demais colegas, não se atentou a tais aspectos, pois a proposta era se debruçar a produzir um resumo a partir do texto-base já apresentado e discutido em sala na aula 2.

É possível observar algumas críticas também quanto ao programa utilizado para a produção textual. Francesca menciona:

Não gostei muito do programa Translog sobretudo por duas razões: a falta de algumas funções necessárias a escrever (ex. voltar às modificações prévias) e a impossibilidade de colocar os acentos diretamente. Prefiro em geral trabalhar no Word ou no Drive, porque graças à correção automática consigo compreender meus erros. Por isso, só algumas palavras ficaram com os acentos certos, enquanto não modifiquei algumas outras, sendo muito devagar o processo de correção através do teclado. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

Esse é um dizer que remete a problemas que os alunos podem ter quanto ao desenvolvimento da tarefa via *Translog II-User*. O programa possui certas limitações como as apontadas pela aluna, mas justifico o seu uso pelo fato de o trabalho com o *Translog* ter como proposta proporcionar aos alunos a oportunidade de acessar a sua escrita. Essa proposta pode ser alcançada com o uso da ferramenta.

Dando sequência à análise, a aluna Louise se mostra orgulhosa com o seu fazer, ao mencionar que:

Eu acabei de produzir meu primeiro resumo acadêmico. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Em momento anterior neste capítulo de análise, falei das dificuldades observadas pela aluna com a produção do gênero, e é muito interessante perceber que ela se mostra orgulhosa de tê-lo concluído, de ter alcançado esse aprendizado. Ainda assim, a estudante pontua algumas ações que poderiam ter sido tomadas e que auxiliariam no trabalho. Segundo ela,

O texto fonte [de referência] não é muito longo mas eu pensei que talvez seria mais prático ter uma versão pdf para poder encontrar mais facilmente certos aspectos do texto graças a palavras-chaves (ctrl + F). (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

A partir dessas falas, podemos perceber que os alunos se engajaram em eventos de letramento propostos na UD, e estes tiveram como intuito levá-los à produção do gênero resumo acadêmico. Nesse sentido, quero então discutir a respeito das práticas letradas evidenciadas a partir dos dizeres dos alunos, as quais se referem a como os alunos atribuem sentido aos usos que fazem da escrita do gênero proposto. Na medida em que for apresentando as falas dos alunos, tenho a intenção de pontuar como os alunos entendem essa escrita do *resumo acadêmico*.

À primeira vista, ao analisar os relatos dos alunos, surge algo que chama a atenção com relação à percepção quanto à relevância das informações constantes no texto-base. Quais informações seriam relevantes ou não para serem acrescentadas no resumo acadêmico? Esse modo de pensar surge de eventos ou ocasiões na UD em que apresentei situações que levavam os alunos a refletirem a respeito das informações a serem inseridas quando do desenvolvimento do *resumo acadêmico*.

O que me chama a atenção em seus dizeres é como os estudantes veem essa produção textual. Busco, assim, por apontamentos dos alunos a respeito da relevância das informações do texto-base a serem acrescentadas no seu *resumo acadêmico*. O que os alunos consideram no momento da escrita do *resumo acadêmico*? Quais informações são consideradas relevantes e por quê?

O aluno Erik menciona o seguinte:

Eu lembrei das aulas que precisava escrever só o mais importante sobre contextualização, mas tinha dificuldades em decidir, que é mais importante, e como expressara a ideia principal brevemente e claramente. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

Aqui surge novamente o conhecimento dos alunos quanto à característica do resumo, ou seja, um texto breve e claro. Além disso, há uma retomada de algo já mencionado ao longo das aulas, quando abordei a importância de se inserir no resumo apenas as informações mais importantes / relevantes do texto-base. É justamente onde se encontra a dificuldade do estudante Erik e outros, em como decidir qual(is) informação(ões) é(são) mais importante(s).

O excerto traz algo referente às aulas. Em algum momento, eu, professor, digo aos alunos que para se escrever um resumo acadêmico basta buscar pelas informações mais importantes do texto-base. Mas ainda assim, surge na fala do aluno um relato de dificuldade. Ele sabe que deve buscar as informações mais importantes do texto-base, mas como definir o que é mais ou menos importante? Como expressar a ideia principal do texto de maneira breve e clara? Percebe-se que o aluno, mesmo diante de tantas dúvidas, acaba fazendo certas escolhas para a constituição do gênero. Mas pergunto: como se dá essa escolha?

O enunciado da atividade 9 da UD diz que “o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido”, mas, ao analisar as aulas, noto que esses pontos não são considerados e debatidos.

Acredito que o aluno Erik vai estabelecendo o que é relevante ou não a partir do que ele espera com aquela escrita. Acredito também que o aluno busque por um conhecimento adquirido em algum momento ao longo de sua vida acadêmica, experiências vividas na escrita de textos acadêmicos. Observe os excertos a seguir:

Fiquei pensando, quanto de detalhes é necessário, por exemplo, sobre metodologia.[...] Depois da metodologia, voltei para olhar, se tem algum ponto importante entre os capítulos de metodologia e conclusões no texto original. Voltei a ler e pensar, o que mais seria importante falar sobre o contexto e objetivos do artigo. (excertos extraídos do relato retrospectivo livre - Erik)

Essa busca pelas informações mais relevantes é contínua e descrita não só por Erik, mas também por outros estudantes. Percebe-se, no relato do Erik, um ir e vir em busca de informações relevantes, mas não se sabe de onde parte o aluno para definir

uma informação como importante ou não. Apesar disso, percebe-se que o aluno vai construindo o seu texto, decidindo pelas informações a serem acrescentadas, de maneira a organizar a estrutura do mesmo.

Depois de 66%, voltei de novo para procurar, quais partes poderia adicionar sobre contextualização. Quando percebi, que ainda é menos de 300 palavras, comecei a adicionar umas palavras isoladas, que explicaram e clarificaram melhoras as frases e ideias. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

O aluno adiciona informações em algumas partes/seções do resumo. Há uma tomada de decisão com relação a quais partes poderia receber mais informações e quais não. Ao final do relato, Erik menciona o seguinte:

Voltei a ler o texto e adicionei a parte, que fala sobre sessão de vídeos na escola. No início pensei, que não é tão importante, mas daí vi que alguns dos resultados são baseados nessas sessões. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

Há uma decisão aqui relacionada a que informação acrescentar. O aluno decide acrescentar tal informação, pois leva em consideração que “os resultados são baseados nessas sessões”. Uma percepção acerca da argumentação do texto. O curioso é que, ao ler o resumo produzido pelo aluno, noto que não há qualquer indicação a respeito da sessão de vídeos. O aluno relata ter acrescentado esta informação, apresenta sua relevância, quando na verdade não o faz.

Na sequência, reflito a respeito do seguinte excerto, extraído do relato da aluna Francesca:

[...] considerei o assunto e os objetivos do texto colocados na introdução para elaborar a contextualização e o propósito do artigo. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

A aluna relata a sua busca por informações para o desenvolvimento da contextualização e propósito do resumo. Dessa forma, Francesca menciona ter considerado o assunto e os objetivos, inseridos na introdução do texto-base.

No excerto abaixo, que conclui o relato da aluna Francesca, ela menciona o movimento executado para desenvolver a metodologia, os resultados, a conclusão e as palavras-chave de seu resumo.

Para descrever o método da pesquisa reli o primeiro parágrafo da ‘Metodologia do estudo’ e algumas citações dos cientistas mencionados no artigo. A base para desenvolver a conclusão do resumo e ilustrar os resultados da pesquisa foi a parte

inicial do parágrafo ‘sobre o processo de intervenção’, e o quinto e o sexto parágrafo do trecho relativo às considerações finais. Além disso, a escolha das palavras-chave foi sobretudo assentada na pergunta seguinte: ‘quais seriam as palavras que poderiam levar a buscar este artigo na internet? Quais são as palavras mais abrangentes?’. De fato, fiquei na dúvida sobre a terceira palavra-chave: no início escolhi ‘cidadão’, depois troquei com ‘tópicos transversais’. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

A fala da aluna Francesca mostra o seu fazer direcionado ao desenvolvimento da tarefa. Nota-se que há leitura de determinadas partes do texto-base, como o primeiro parágrafo da metodologia, citações dos cientistas mencionados, a parte inicial de um parágrafo específico e também de outros parágrafos que a estudante julgou importantes. Essa leitura visava à decisão e compilação de partes relevantes do texto-base que pudessem compor o resumo a ser desenvolvido. Esse fazer da estudante me leva a retomar um questionamento feito pela aluna María durante as aulas quanto à diferença entre o resumo de texto (acadêmico ou não acadêmico) e o resumo acadêmico. Nota-se que a aluna Francesca faz um percurso de idas e vindas ao texto-base no intuito de resumir, sumarizar as informações que estavam ali sendo apresentadas. O mesmo percurso pode ser observado no fazer do aluno Erik e outros, como os apresentados a seguir:

Eu me lembrei dos resumos lidos na sala de aula e teve muito medo de escrever um texto muito longo e citar detalhes desnecessários. Eu acabei escrevendo um resumo muito curto (8 linhas só) e precisei voltar e acrescentar mais informações. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Eu não tinha o tempo de reler o artigo então eu me baseei na introdução, nos subtítulos de cada parte e nas considerações finais, que são mais gerais e permitem de ter um ponto de vista mais global do artigo. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Certas atividades da UD levam os alunos a desenvolverem uma sumarização que, segundo Dutra e Pinton (2019, p. 20), seria um método ou processo mental capaz de “lidar com as informações presentes em um texto”. Segundo os autores,

esse processo é o principal recurso que utilizamos para escrever um resumo – a partir dele, selecionamos as informações mais importantes e descartamos as que achamos desnecessárias, como faríamos organizando uma gaveta, ao manter determinados itens e deixar outros de lado. (DUTRA & PINTON, 2019, p. 20)

Foi basicamente uma sumarização que pedi aos alunos para fazerem ao propor a atividade 9 da UD. Eles deveriam ir ao texto organizando mentalmente quais informações eram relevantes e quais não eram para a constituição do resumo. No desenvolvimento da tarefa, não foi levado em conta qualquer contexto ou situação sócio-discursiva, apenas o texto, o escrito.

Isso só me leva a crer que, desde o início da UD, o meu fazer levou os alunos a desenvolverem um resumo de texto acadêmico, o que justifica a pergunta da aluna María ao longo da discussão. Ela mesma não percebeu a diferença entre resumo de texto (acadêmico ou não acadêmico) e resumo acadêmico, pois eu dizia estar tratando do segundo, mas levando os alunos a desenvolverem o primeiro.

A retomada de informações, ação mencionada anteriormente, também está relacionada à retomada de notas tomadas pelos alunos durante a leitura do artigo por pausa protocolada. Alí, eu havia pedido aos estudantes que fizessem as anotações que eles achassem necessário, já pensando na produção do texto. Essa estratégia é também útil quando sumarizando as ideias do texto-base.

[...] vi umas notas minhas e decidi falar da escola e sua importância, [...]. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María)

Segundo Dutra e Pinton (2019, p. 33), “sumarizamos ou resumimos de acordo com os nossos interesses e de acordo com o propósito comunicativo⁷² do gênero.” Assim, todas as falas levam em consideração tomadas de decisão em torno de como desenvolver o gênero requerido. Ao longo da UD, foi dito que para se desenvolver um resumo acadêmico deveria se ter em mente quais informações do texto-base eram as mais relevantes e a partir disso decidir quais dessas informações utilizar para a produção do resumo acadêmico. Mas isso não seria um movimento em direção ao desenvolvimento do resumo de texto? Nesse caso, no que isso difere da construção de um resumo acadêmico? É possível pensarmos na seleção de informações mais importantes a serem resumidas sem termos claro propósitos e interlocutores pressupostos no ato de resumir tal texto? Essas são questões relevantes para uma discussão.

Faço então um questionamento: os alunos identificam essa relevância, enquanto autores do texto a ser enviado ao congresso ou enquanto estudantes que desenvolvem

⁷² Propósito comunicativo: objetivo ou finalidade de um gênero. (DUTRA & PINTON, 2019, p. 33).

um resumo de texto? A partir dos dizeres, vejo um fazer muito mais atrelado ao desenvolvimento de um resumo de texto, do que um resumo acadêmico que tende a ser submetido a uma chamada de participação em um evento científico. Além disso, como fica essa questão da produção de um resumo acadêmico do texto de outrem?

O que percebo é que ao aluno não é dada a oportunidade de desenvolver uma tarefa se colocando na posição de autor de seu próprio texto, mas sim na posição de um estudante que busca, durante a produção escrita, levar em consideração o que foi explanado em sala de aula. Na maioria dos excertos aparece a figura do aluno elaborando um texto, atentando-se a passagens que dizem alguma coisa de seu interesse. Isso diz sobre uma prática do aluno frente a uma tarefa a ser desenvolvida em contexto de sala de aula.

O relato da aluna Louise mostra exatamente o que estou aqui buscando explicitar:

Ao observar minha produção, eu percebo que eu passei muito tempo a ler e reler o artigo que não é meu. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise, grifo nosso)

Nesse excerto destaco uma parte da fala da aluna. Louise, para desenvolver o resumo acadêmico, passa muito tempo lendo e relendo um artigo que não é seu. Essa fala me chama atenção quanto ao desenvolvimento da tarefa e ao seu propósito. Sabe-se que desenvolvemos resumos acadêmicos dos nossos próprios artigos e pesquisas. Sendo assim, qual o propósito de pedir aos alunos que desenvolvam resumo acadêmico da pesquisa de outrem? Faz muito sentido a fala da aluna, pois é uma tarefa que irá, sim, demandar uma leitura mais pausada e atenta. Vejo, assim, uma atividade com um propósito direcionado em fazer os alunos terem uma experiência com a escrita do resumo, levando a um aprendizado escolar.

Outra questão que surge nos relatos dos alunos é o que chamo de “relato da falta”. Alguns participantes mencionam que a “falta” de uma informação mais específica os leva a desenvolver a tarefa de produção do gênero acadêmico com base em conhecimento prévio ou levando em consideração algo que esteve implícito na fala do professor ao longo das aulas. Em determinados momentos, percebe-se que os alunos relatam essa “falta”. Considero esse aspecto um elemento revelado – ou, nas palavras de Street (2010), uma dimensão escondida –, que emerge nas avaliações da escrita acadêmica. Esses elementos se dão a partir da prática social da escrita acadêmica,

levando-nos a reconhecer a “importância de abordagens específicas à disciplina” (STREET, 2010, p. 542). No excerto abaixo, o aluno, ao mencionar que teve uma dúvida quanto aos verbos e que não encontrou nenhuma informação a esse respeito na UD, de certa maneira está apontando uma falta.

Eu também parei uns vezes para pensar, que tempo verbal precisa escrever o resumo mesmo. Não achei essa informação dos instruções / exercícios. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

O aluno não encontrou essa informação nas atividades da UD. Essa informação não foi passada por mim, mas ainda assim o estudante decide usar o presente simples, como se observa no excerto abaixo:

A educação **tem** um papel importante na formação das visões relacionadas às gestões culturais, étnicos, raciais e socioeconômicos. Os Temas Transversais, como pluralidade cultural, **foram** apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para tratar na educação escolar as visões e ações relacionados à atualidade social. As mudanças e transições da sociedade **exigem** que os cidadãos sejam preparados para se posicionar e agir de maneira crítica sobre esses temas. Multiculturalidade **está** efetivamente presente em nosso cotidiano e **é** fundamental que os alunos estejam inseridos em ambiente escolar livre de discriminação e intolerância. Porém, os professores e a comunidade escolar não **estão** completamente preparados e comprometidos para trabalhar os assuntos relativos ao multiculturalismo e não **assumem** responsabilidade de trabalhar os Temas Transversais na escola. (excerto extraído do resumo acadêmico - Erik)

Percebe-se que o aluno toma uma decisão, mas em seu dizer, ao tratar sobre a sua produção escrita, sente a necessidade de apontar essa questão, a falta. O curioso é que essa questão é colocada de outra forma pela aluna Francesca. Diante da falta, a aluna executa a ação de extrair do texto algo que estava implícito. Ela menciona ter voltado em uma tarefa da UD, que trazia um modelo de *resumo acadêmico*, e que, por meio desse resumo, ela acaba “imitando” ou extraindo uma referência quanto ao uso de operadores argumentativos e de tempos verbais.

Um outro instrumento que me ajudou foi a leitura do resumo na página quinze da unidade didática, prevalentemente para imitar ou pelo menos ter uma referência sobre operadores argumentativos e os verbos mais adequados a este gênero textual. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

Esse relato da falta também tem relação com a escolha de qual fonte teórica utilizar no resumo que está sendo desenvolvido. Na UD muito se falou em como citar, como parafrasear, onde encontrar as normas da ABNT, mas como os estudantes

deveriam apresentar o referencial teórico no resumo acadêmico levando em consideração que eles estavam na posição de autores do texto-base? Os estudantes, postos na posição de autores do texto-base, estavam desenvolvendo um resumo acadêmico. Como citar os teóricos? Usando as normas para citação? Copiando as informações diretamente do texto? Observe abaixo a fala da aluna Louise e como os alunos trazem as citações em seus resumos acadêmicos.

Achei difícil de introduzir (para que a leitura do resumo fique harmoniosa) as referências. Eu escolhi 3 fontes porque não dá para citar todos. Eu falei de Freire porque ele é famoso e os dados governamentais porque também é uma fonte em que os leitores acreditam. Eu tenho que reconhecer que a escolha do último foi aleatória. Eu também não sabia como apresentar os autores. Eu escrevi todas as informações da maneira que eu achava mais clara. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Diante do exposto, apresento abaixo excertos extraídos dos resumos acadêmicos produzidos pelos alunos, mostrando como estes trazem os teóricos para os seus textos. A abordagem de Louise é como explicitada acima:

O estudo se basea nos trabalhos dos teóricos da educação como Freire ou Cordioli e trabalha com dados governamentais do Ministério da Educação que permitem uma relativização das informações coletadas. (excerto extraído do resumo acadêmico – Louise)

Esse modo resumido de trazer os teóricos para o texto também pode ser observado nas produções dos estudantes Francesca e Paul

[...] apresentamos em paralelo a opinião de vários cientistas (Freire, entre outros) que creem fortemente na integração dos Temas Transversais nos programas escolares, [...] (excerto extraído do resumo acadêmico - Francesca)

Varios grupos que enfrentam odio e inaceitacao por a maioria tinham levado suas vozes para juntar um discurso de inclusao e respeito que sao apoiado por as leis do Brasil (BRASIL, 1998) (excerto extraído do resumo acadêmico - Paul)

É possível perceber no excerto acima que o aluno Paul desenvolve uma paráfrase a partir de uma referência trazida no texto-base. Essa referência foi trazida no resumo por ser considerada relevante pelo estudante.

Além desses usos mais gerais e resumidos das ideias dos autores, há aqueles que preferem escolher um ou dois autores e apresentar suas ideias tal como trazidas no texto-base. É o caso da aluna María, que escolhe dois teóricos e os traz tal como

aparecem no artigo. Estando a aluna no lugar de autora do texto, não há por que ela não fazer tal movimento.

Gomes (1999) convida a entender a escola como um lugar de “cruzamento de culturas”, onde se desenvolva um novo olhar e uma nova postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar. [...] Yus (1998) diz que os temas transversais são importantes para ter um novo conceito da escola, permitindo uma educação voltada para a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Isso possibilita preparar o aluno para viver e agir como um “cidadão” crítico e conciente, capaz de compreender a natureza da ação humana no mundo. (excerto extraído do resumo acadêmico - María)

Já outros alunos, como Erik, preferem não trazer nenhum referencial teórico. Como ele não menciona nada a esse respeito em seu relato retrospectivo livre, não foi possível saber o porquê de tal tomada de decisão.

Dando sequência à análise, percebo que há uma falta no que se refere ao objetivo da tarefa. É um resumo de texto? É um resumo de congresso? É um resumo de artigo (*abstract*)? Que tipo de resumo é esse? Isso é algo que deveria ter ficado muito claro, desde a construção e elaboração da tarefa, abordando as condições de produção do resumo acadêmico e os diferentes gêneros de resumo. O gênero resumo foi tratado de maneira única por causa do foco no tema, estilo e construção composicional, sem levar em conta a função, o objetivo e as condições de produção. O resumo de congresso é um resumo do trabalho de pesquisa, muitas vezes “escrito do zero”, apresentando a pesquisa já desenvolvida ou que ainda se irá desenvolver. O *abstract* é bem diferente, não é um texto independente, pois sempre acompanha outro, é parte de outro gênero. Os alunos que já produziram o *abstract* são justamente aqueles que já produziram os gêneros dos quais o *abstract* é parte.

Dutra e Pinton (2019, p. 45), ao se referirem ao “resumo de artigo”, nos dizem que este constitui um gênero específico, com uma finalidade diferente do resumo de texto. Pode-se dizer que o gênero acadêmico possui um propósito comunicativo específico, que difere do propósito comunicativo do resumo de texto, apesar de serem ambos gêneros resumitivos. Segundo Dutra e Pinton (2019, p. 46), “assim como outros gêneros que são resumitivos, o resumo de artigo faz uma antecipação do conteúdo do artigo para pesquisadores que possam se interessar por sua leitura, facilitando o seu trabalho”.

Os alunos fizeram o resumo de um texto que não produziram – um resumo de congresso (gênero diferente do *abstract*) – assumindo a identidade dos autores do

original. As condições de produção e recepção dos gêneros não foram abordadas em sala de aula. Não é uma questão de falar sobre essas condições ou de discuti-las, mas de inserir o aluno no contexto adequado de produção e recepção desses gêneros. O resumo não é tão central na vida dos estudantes e os dados nos mostram isso, já que apenas os pesquisadores mais experientes produzem mais o gênero. Essa reflexão nos leva a crer que a questão não é a falta de leitura de uma chamada real de congresso, mas sim levar os alunos para o contexto de produção desses gêneros. Quem produz (o próprio pesquisador), quando produz (depois que finaliza a pesquisa). A produção escrita e a leitura tenderam à constituição formal do texto porque não teve o público-alvo adequado, nem as condições de produção reais dos gêneros e nem levou-se em consideração o propósito comunicativo.

Outro ponto que destaco, a partir da análise do relato retrospectivo livre dos alunos, é quanto à construção da argumentação. Vários são os momentos em que os alunos refletem a respeito de como construir seu discurso.

Se é importante falar que entrevistados foram professores e estagiários, ou se é melhor falar apenas ‘comunidade escolar’. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

Nota-se uma reflexão do aluno a respeito da melhor maneira em se expressar, na construção da argumentação. Ao retornar ao resumo, vê-se que o aluno opta por usar “comunidade escolar”. No resumo, o estudante diz que “um questionário é aplicado para a comunidade escolar e os alunos”, o que explicita a decisão tomada no momento da escrita. É interessante perceber e observar, por meio da reflexão do aluno, essa tomada de decisão.

Dutra e Pinton (2019, p. 24) apresentam duas estratégias de sumarização. A primeira é a Estratégia de apagamento e, “como o nome já diz, relaciona-se a apagar aqueles elementos que não são tão relevantes, ou que já apareceram anteriormente no texto”. A segunda é chamada de Estratégia de substituição que se constitui, basicamente, em uma troca. Segundo os autores, “podemos trocar uma série de nomes de seres, objetos ou ações por um nome mais geral, que indique todos os anteriores (generalização); ou, ainda, podemos trocar uma sequência de afirmações por uma afirmação que contenha todas as anteriores (construção)”.

Dando sequência, o aluno Erik diz que:

Nessa fase [desenvolvimento do contexto e dos objetivos do artigo] parei uns vezes por que percebi que tinha repetição de certas palavras em frases consequentes. Também parei várias vezes para pensar, se meus frases são longos demais. Separei e juntei de novo algumas frases várias vezes. Fiquei pensando, se eu deveria sempre falar ‘temas transversais’ ou as vezes só ‘esses temas’. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

Percebe-se que o aluno para algumas vezes para refletir sobre o desenvolvimento e a escrita do resumo. O aluno Erik cita ‘repetição de palavras’, ‘frases longas’, ‘organização das sentenças’. A fala do aluno está direcionada à construção de sua argumentação.

Parei para pensar, se é importante mencionar, onde a pesquisa foi feita. Decidi a incluir essa informação, por que alguém pode estar interessado em ler apenas sobre educação em área específica. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Erik)

Aparece aqui uma reflexão do aluno acerca da argumentação, levando em consideração o seu possível leitor. Nota-se algo que se relaciona a uma visão do aluno acerca do seu público alvo, algo mencionado no enunciado da atividade 9 da UD. Há um olhar do aluno para o seu leitor, muito possivelmente levando em consideração a chamada apresentada na atividade 8 da UD, propósito dessa produção escrita.

Há momentos em que surge o desconforto com o trabalho de produção do resumo. A aluna Louise diz ter a impressão de estar apenas justapondo partes do texto-base. De acordo com Dutra e Pinton (2019, p. 37), nosso objetivo ao produzir um resumo é justamente expor informações do texto-base, não quebrando nenhuma parte dessa estrutura. Se organizamos essa estrutura sem nos atentar ao propósito comunicativo, esse fazer passa apenas a uma concatenação de ideias e informações, como descrito pela aluna Louise:

Eu tentei usar algumas palavras para estruturar meu texto mas mesmo assim, eu fico com a impressão de somente ter justaposto as diferentes partes do trabalho. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Mas a aluna tem em mente que o seu resumo tem como função explicar e incentivar a leitura do texto-base. O resumo acadêmico teria como característica “atender aos interesses de pesquisadores e interessados em um tema específico, ajudando-lhes a identificar se eles se interessarão ou não pela leitura do artigo referido” (DUTRA & PINTON, 2019, p. 47).

Esse trabalho é muito específico e acho muito importante escolher as palavras exatas, variar o uso das palavras. Acrescenta valor e sério ao trabalho. Por isso eu várias vezes apaguei, reformulei as frases: o resumo tem que explicar e incentivar à leitura do artigo. Eu gosto de trabalhar destacando cada parte e as juntar antes de terminar mas aqui eu tentei escrever tudo no mesmo bloco. Pode ficar confuso. O texto é um todo e é necessário sempre tomar em consideração o que já foi escrito nas últimas linhas para não se repetir e ficar claro. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Louise)

Chama a atenção como a aluna María vai organizando, alocando as informações de modo a construir seu texto. Ao longo de sua fala percebo que a estudante vai localizando espaços no texto os quais vão sendo preenchidos com informações. Os verbos utilizados pela aluna em seu dizer evidenciam esse fazer: ‘colocar’, ‘acrescentar’, ‘encontrar’, ‘ligar’. Esse ir e vir diz muito sobre as práticas letradas da aluna. María identifica lacunas no texto, as quais deveriam ser preenchidas com as informações que ela julgou mais apropriadas. A partir daí, surgem dúvidas a respeito de onde acrescentar tais informações ou se aquelas informações seriam as mais adequadas. Ao que tudo indica, ela destina informação a determinados lugares do texto, pensando em sua divisão em seções: informações referentes à introdução, objetivos, metodologia, etc. Mas não há evidências se a aluna pensou em quais daquelas informações seriam pertinentes tendo em vista o objetivo com aquele texto, seu público alvo e as normas de submissão daquele texto.

Fiz uma pausa para colocar onde ficava a escola, voltei para acrescentar uma idéia, demorei para encontrar o lugar da escola e melhor coloquei as palavras chave não estava certa se colocar Pluralidade e Cultura, Multiculturalidade ou Diversidade. Me surgiu outra idéia e voltei no início para colocá-la. Demorei porque não estava certa o que colocar nas referências e como colocá-las no texto. Depois as liguei com a idéia dos Temas Transversais e sua importância na escola. Na cita [citação] de Yus tive a dúvida se era melhor colocar outra citação mas não troquei. Voltei para as instruções e tinha que colocar a metodologia, perguntei para o professor se era melhor colocar ‘se realizou’ ou ‘realizou-se’. Voltei para acrescentar o estado onde se encontra a escola. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María, grifo nosso)

A aluna continua, nos seu dizer, explanando a respeito de sua construção textual.

Ela ainda menciona que:

Tive que ler de novo a metodologia. Depois voltei para o artigo e li os resultado e depois coloquei o que penso foi o mais importante. Na parte final pensei que os Temas Transversais era uma boa palavra-chave ainda não seja somente uma palavra, é uma idéia. Depois voltei para colocar as informações dos autores e perguntei onde colocar o e-mail e o significado de RS. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María, grifo nosso)

Minha percepção ao ler o excerto é que a aluna vai alocando as informações. Ela identifica as partes do texto, como metodologia e resultados, e aloca as informações que ela pensa serem as mais importantes. Ela acrescenta a palavra ‘temas transversais’ às palavras-chave e os dados dos autores.

Outro ponto que observo é uma retomada de conhecimento prévio. O aluno Paul, por exemplo, é o que mais possui experiências com a leitura e a escrita de textos acadêmicos. Sabe-se que ele também é professor de escrita acadêmica em sua língua materna, o inglês. Nesse caso, em alguns momentos, o aluno menciona retomar esse conhecimento para o desenvolvimento da sua escrita na língua adicional. Paul menciona, no excerto abaixo, ter conhecimento a respeito do gênero resumo, saber iniciar o texto e observar a mesma dificuldade que tem quando escrevendo resumos na sua língua materna, ou seja, quanto à conclusão. Segundo o aluno, as habilidades de escrita são transferidas de uma língua para outra, sendo o processo o mesmo, tanto em inglês quanto em português. Isso nos faz pensar que o aluno vê a escrita apenas quanto a encadeamento de ideias e informação.

A curiosidade é que minha mente pode enquadrar como deve ser o resumo. Sabia como iniciar, suportar mais a mesma coisa com que tenho dificuldade quando escrevo em inglês no âmbito acadêmico foi com a conclusão. Antes deste curso sabia que as habilidades de escritura se transfira com as outras línguas mas agora posso sentir-o também. O processo de escrever é o mesmo do que quando escrevo em inglês. Tenho uma “quadra” do que quero dizer e depois eu escrevo, paro, releio, re-escrevo acrescentando mais informações. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Paul)

Há um relato quanto à estrutura do gênero que chama a atenção. Francesca menciona:

Para estruturar o resumo, li muitas vezes as instruções da chamada, e consultei um exercício já desenvolvido na unidade (página 14, n.13) que me permitiu identificar o que escrever exactamente em cada parte da síntese. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

O exercício 13 a que a aluna se refere é uma das atividades que compõem a UD. Nela é apresentada uma sequência básica na organização dos resumos de artigos científicos, sendo ela: introdução, objetivos, materiais e métodos / metodologia, resultados e conclusão. Em cada etapa, os alunos deveriam dar dicas para a sua escritura, utilizando verbos no infinitivo. Foi apresentado, a título de exemplo, uma dica

para a escrita da introdução: “Contextualize claramente o tema. Apresente o(s) objetivo(s) do artigo”.

Como já mencionado anteriormente, muitos são os momentos em que se observa um dizer dos alunos referindo-se à retomada ao texto-base e à UD.

Foi preciso ler de novo alguns trechos do texto e em particular tomar em consideração frases ou palavras que já estavam sublinhadas (devido à leitura prévia do artigo científico e ao desenvolvimento dos exercícios relativos a ele). (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

[...] aproveitei para voltar às instruções do resumo e saber se os autores se escreviam em caixa alta ou baixa. Depois coloquei a palavra resumo mas saiba que eu ia voltar para colocar as informações dos autores. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María)

O excerto extraído do relato da aluna María está relacionado à atenção que deve-se dar às normas de submissão do texto. A aluna volta à atividade 8 da UD para checar o que ela chama de ‘instruções do resumo’.

precisei voltar para o texto original e ver o nome dos Temas Transversais e pensei nos objetivos. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María)

Por fim, gostaria de pontuar algumas reflexões dos estudantes com relação à sua produção textual.

Durante a produção do texto meu foco principal foi no uso de palavras capazes de abranger conceitos amplos sem ficarem redundantes (ex. atuação, pessoal, ético). O dicionário italiano-português desempenhou também um papel significativo para manter uma coerência no estilo formal do texto. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Francesca)

Quando era (kkk) mais jovem, e não pude escrever muito bom, eu escrevia e apagava todo muito vezes. Agora eu não repenso assim muito porque decidi há muito tempo para aceitar as ideias que vêm da (minha mente) caneta. Eu devo só re-escrevo-las. Uma outra coisa interessante para mim é quando não pude pensar em uma palavra portuguesa, uma em inglês apareceu. Também quando não pude pensar em um sinônimo em português apareceu um em inglês. Outra coisa que não foi tão difícil foi [conectar] com orações relativas. Não sei porque, por causa do que eu nunca estudei isso. Na verdade, eu nunca estudei a gramática portuguesa. Tenho um livro excelente, sim, e leio-o quando tenho dúvida mas agora eu penso que estudar a gramática no meio a aprender a língua é um impedimento para aprender. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Paul)

No início de um texto sempre demoro porque penso numa ideia inicial, nesse momento estive pensando e vendo como se abordou o tema no artigo mesmo, (...). Depois suprimi a ideia inicial e troquei-a por outra, (...) (excerto extraído do relato retrospectivo livre - María)

A primeira reflexão é que como lento eu escrevo em português. Mesmo com a velocidade em 500% foi lentíssimo. Me senti que cada palavra foi uma escolha e que não tenho “blocos de palavras” que tenho na minha língua materna. (excerto extraído do relato retrospectivo livre - Paul)

Nota-se que, ao terem a chance de observar suas produções textuais, por meio da ferramenta *Translog II-Supervisor*, os alunos também têm a chance de refletir a respeito de suas práticas letradas. Pelos dizeres dos alunos, nos excertos acima, nota-se uma reflexão que passa pela escolha e adequação do léxico, ao estilo, à segurança no uso da língua portuguesa, às tomadas de decisão e à adequação das ideias na construção do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito ser importante marcar que minhas conclusões não se pretendem definitivas, tampouco generalizantes. Meu propósito está muito mais atrelado ao que Street (2010, p. 560) menciona a respeito desta seção: “talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, em vez do que o termo ‘conclusão’ parece sugerir: o passado”. Nesse sentido, estas considerações finais se apresentam, em alguma medida, como uma abertura, e não como um fechamento. As discussões estabelecidas podem, e devem, ser levadas a diante, em outros contextos, tendo outros participantes, focando em outros aspectos não abordados no decorrer desta pesquisa.

Ao longo do trabalho, procurei ouvir as vozes dos alunos, a partir principalmente de seus diários de bordo, escritos e orais, assim como a minha própria voz, a partir das gravações e dos relatos das aulas. Pude, então, problematizar questões que surgiam desses dizeres, num processo de análise que levou em consideração pontos de subjetividade do professor e dos alunos, participantes da pesquisa. As vozes faziam emergir muitas questões, para além do que trago para a pesquisa, restrita, como não poderia deixar de ser, às discussões relativas aos meus objetivos de estudo. Há muito a ser explorado, muitas vozes a serem ouvidas, e espero que elas ainda possam desdobrar em outras publicações, outras reflexões. Dito isso, ressalto a importância de apresentar as vozes dos alunos, nessa pesquisa, pois é por meio de seus *modos de dizer* que podemos observar o que eles reportam a respeito do seu processo de letramento.

Meu objetivo com a pesquisa foi investigar práticas de letramento de estudantes internacionais vinculados a programas de mobilidade acadêmica e matriculados em uma disciplina voltada para o ensino da escrita acadêmica em PLA. Para isso, busquei: 1) Propor uma UD que trouxesse subsídios para que os estudantes conhecessem, compreendessem e escrevessem textos voltados à área acadêmica – *artigos científicos* (leitura), *resumos acadêmicos* (produção escrita); 2) Investigar como os estudantes/participantes da pesquisa compreendem os gêneros *artigo científico* e *resumo acadêmico*, trabalhados na UD, considerando as práticas de letramento de que participam, as atividades propostas no material didático e a prática pedagógica do professor; 3) Refletir se as aulas do módulo de produção escrita oportunizavam aos estudantes um olhar crítico para o uso da língua como prática social em um contexto acadêmico, assim como examinar as práticas pedagógicas do professor no decorrer das aulas; 4) Analisar aspectos das práticas de letramento acadêmico dos estudantes

relativos a possíveis especificidades sobre o que seria para eles escrever em uma língua adicional.

Para tanto, busquei responder às seguintes perguntas, divididas em quatro blocos: 1) Como pensar uma UD para uma disciplina voltada para o ensino da Escrita Acadêmica que contribua para o letramento acadêmico dos estudantes, especificamente, no que diz respeito à leitura de artigos científicos e à escrita de resumos?; 2) Algum dos modelos de letramento propostos por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014) pode ser observado nas práticas dos alunos participantes da pesquisa? Em caso positivo, qual?; 3) Como se dá a inserção dos alunos nos eventos de letramento propostos na UD e encaminhados pelo professor? Em que medida os eventos nos quais os alunos participam oportunizam um olhar crítico para o uso da língua?; 4) Quais experiências os alunos têm tido com a escrita acadêmica em língua adicional? Quais especificidades são observadas na escrita desses alunos?

Para dar conta dessas perguntas de pesquisa, desenvolvi a análise em cinco seções. Na primeira seção, estabeleci algumas críticas à UD desenvolvida para o módulo de produção escrita e justifiquei minhas escolhas para essa produção. A discussão foi organizada seguindo a divisão do material, de modo a representar o percurso no ensino da produção escrita acadêmica visando contribuir para o letramento acadêmico dos estudantes. Dando sequência, na segunda seção, busquei verificar se a UD desenvolvida e as cinco aulas ofertadas oportunizavam um olhar para o uso da língua como prática social e de que modo propiciavam aos alunos uma compreensão crítica e ampliada das práticas sociais mediadas pela língua portuguesa em um contexto acadêmico. A produção da UD se deu com esse propósito. O estudo e a coleta de informações, para o desenvolvimento da unidade, foram pensados no intuito de propor um material que favorecesse uma interação com o contexto no qual eles estavam inseridos, ou seja, a universidade. Andrighetti (2020), ao citar o trabalho desenvolvido por Killner e Furtoso (2016), aponta a necessidade de conhecermos as práticas com as quais os estudantes estão envolvidos e menciona que, pelo viés dos Estudos Pós-Coloniais e dos Letramentos Acadêmicos, é necessário que se explorem os momentos para se trabalhar com as práticas de letramento (BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 2014) trazidas pelos alunos, dando voz às suas caminhadas já realizadas na universidade, assim como em outras esferas de atuação.

Ao longo da análise, ficou claro como os alunos trazem, para a sala de aula, os eventos de letramento dos quais participam e que compõem a sua prática acadêmica. Por exemplo, nos diários de bordo, os estudantes dizem estar produzindo gêneros escritos em outras disciplinas. Eu, professor, poderia ter lhes pedido que trouxessem os projetos nos quais estavam trabalhando para que pudéssemos discutir a respeito de suas dúvidas e de suas práticas. Contudo, a UD não prevê tal possibilidade, não abrindo espaço para uma discussão mais ampla sobre o uso da língua. Percebo, assim, uma lacuna tanto na UD quanto no meu fazer pedagógico, já que, em sala de aula de PLA, eu não abri espaço para que os alunos falassem sobre suas produções acadêmicas, possibilitando-nos discutir a partir delas.

Na terceira seção de análise, busquei, primeiramente, apresentar e discutir algumas atividades, propostas na UD e aplicadas no módulo de produção escrita. Ao analisar as atividades que compõem a UD, percebo que houve um agir, da minha parte, que pretendeu desenvolver um trabalho voltado para uma perspectiva discursiva do gênero. Meu objetivo com a unidade era levar os alunos a refletirem não só a respeito dos aspectos linguísticos e composicionais que compõem um texto, mas também dos aspectos temáticos, contextuais, estilísticos e sociais, num trabalho voltado para uma proposta discursiva. Segundo Rojo (2005, p. 189), a investida do analista bakhtiniano se dá pela “busca da significação, da acentuação valorativa e do tema [o sentido, a significação do enunciado], indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação gêneros do discurso”. No entanto, com a análise, é possível observar deslizes quanto à elaboração do material e quanto às atividades que o compõem, devido a uma ênfase no trabalho com certos aspectos composicionais, em detrimento dos temáticos e, menos ainda, dos estilísticos.

Além disso, a partir da minha prática pedagógica, foi possível depreender minha percepção das práticas acadêmicas permeadas pelo texto. Muitos são os momentos em que me ateno a uma explanação a respeito da estrutura do texto, relegando para segundo plano as condições de produção. Isso me leva a crer que houve uma tentativa de desenvolver atividades voltadas a uma perspectiva discursiva do gênero, mas o meu fazer pedagógico ainda está marcado por uma perspectiva eminentemente textual. O meu fazer direciona o aluno, em certa medida, para um uso sistematizado, estrutural da língua, não o encorajando a pensar num uso socialmente situado.

O percurso analítico indicou, assim, que há uma intenção ao se propor um material que tenha uma perspectiva voltada para a produção de gêneros discursivos. No

entanto, desenvolver o trabalho com gêneros acadêmicos, tendo como propósito uma perspectiva discursiva, torna-se tarefa árdua, inclusive porque certos gêneros acadêmicos sofrem fortes coerções em termos de padronização/estruturação. Vale ressaltar que considerar a estrutura do texto para a sua elaboração não é problema, muito pelo contrário, é parte do seu desenvolvimento. O que quero dizer é que os gêneros acadêmicos são, na maioria das vezes, abordados por mim, professor, de maneira engessada, e trabalhá-lo sob uma perspectiva discursiva implica romper com um fazer internalizado/institucionalizado.

Tratando-se de alunos multilíngues, é preciso pensar e analisar a escrita considerando as condições sociais e a diversidade cultural na construção/constituição do texto. Segundo Canagarajah (2012, p. 5), a escrita é muito mais do que língua e estrutura, “é uma representação da realidade, uma incorporação de valores e uma apresentação de si mesmo”. Esse modo de pensar a escrita está vinculado com o que discutimos sobre um trabalho com gêneros discursivos. Nota-se que a UD propõe apontamentos generalistas quanto à produção do gênero, deixando de “explorar de forma crítica a construção de argumentação e de posicionamentos no trabalho com os textos” (LEA e STREET, 1998).

Analisando os excertos extraídos dos diários de bordo dos alunos, é possível perceber que suas práticas, assim como as minhas, recaem sob a forma composicional dos gêneros. Vários são os momentos em que eles reportam ter se atentado à composição estrutural do gênero, tanto na leitura quanto na produção. Ao observar as discussões estabelecidas em sala de aula, nota-se que o foco se dá em um trabalho centrado em estruturas e padrões comuns em textos dos gêneros abordados, não aprofundando as discussões sobre os textos, sobre as funções que estes desempenham na vida acadêmica e também na vida do aluno.

Na quarta seção de análise, num primeiro momento, discuti possíveis especificidades sobre o que seria, para os alunos, escrever na língua adicional. Para isso, foi preciso entender quem são esses estudantes, saber o que eles têm escrito, que tipo de experiência eles têm tido com a escrita acadêmica em sua L1 e em português (língua adicional), quais têm desenvolvido textos acadêmicos em sua L1, em português ou em outra língua. Fiz uma análise a partir das respostas dadas pelos alunos no Questionário Inicial e no Relato Guiado para apontar alguns direcionamentos. Na sequência, refleti sobre as práticas de letramento das quais os alunos participam, o que me permitiu

estabelecer algumas considerações à luz dos modelos de letramento propostos por Street (1984, 2010) e Lea e Street (1998, 2014).

Os três modelos propostos por Street (1984, 2010) e Lea & Street (1998, 2014) e abordados ao longo da análise, são os seguintes: *habilidades de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*. Tanto o modelo de *socialização acadêmica* quanto o de *letramentos acadêmicos* têm sua atenção voltada “à relação entre epistemologia e atos de escrita e letramento em áreas temáticas e disciplinares” (BAZERMAN, 1988; BERKENKOTTER, HUCKIN, 1995 *apud* LEA & STREET, 2014, p. 479). No entanto, o modelo de *letramentos acadêmicos* vai além, focalizando a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática e disciplinar, mas também nas exigências institucionais (ex.: sobre plágio, citação), nas exigências dos professores e nas atribuições individuais do estudante.

Retomando o que mencionei a respeito do meu fazer pedagógico, que tendia para um trabalho focado na forma composicional, ou seja, na estrutura, creio ter, ao longo das aulas, ressaltado uma visão que privilegie os modelos de *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica*. No início do capítulo de análise, trouxe uma pergunta, que compõe o Questionário Inicial, e nela questionei os alunos a respeito de suas dificuldades na escrita em português. Isso mostra que, a princípio, busquei identificar as dificuldades dos alunos no intuito de solucioná-las. É interessante pensar a esse respeito, pois é um raciocínio que recai na concepção de *déficit*, apresentado e discutido nesta tese a partir dos estudos de Lea & Street (1998, 2006, 2014) e Fischer (2011). Ao direcionar o meu olhar para dificuldades, *déficit*, que os alunos poderiam apontar, busquei por expectativas e/ou definições restritas da linguagem. No entanto, o módulo lecionado envolvia questões de discurso, de gênero, de escrita como prática social, numa construção a partir das experiências acadêmicas dos alunos. Sendo assim, a pergunta mencionada torna a engessar o trabalho com o gênero acadêmico, privilegiando o modelo de *habilidades de estudo*.

Um modelo de letramentos acadêmicos pode evidenciar os procedimentos de ensino concebidos não como *déficit* para estudantes-falantes não nativos de português, mas sim como “dificuldades que todos os alunos encontram na passagem do ensino médio para o superior” (LEA & STREET, 2014, p. 480). Essas questões podem estar relacionadas à passagem da graduação para a pós-graduação. Há, nessa pesquisa, uma distinção entre os sujeitos desses dois níveis, e essa distinção não pode ser tomada como *déficit*, mas sim tratada como especificidades pelas quais todos passam. O que se espera

em cada nível se difere, e essa diferença pode ser mais bem abordada levando em consideração o modelo de *letramentos acadêmicos*.

Ao nos voltarmos para o modelo de *letramentos acadêmicos*, o que se percebe é um modelo que mobiliza outros conhecimentos além dos aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler e escrever. Ele se atenta à construção de sentidos, estabelecendo uma relação com questões de identidade, poder e autoridade. No entanto, a partir do meu dizer, nota-se que há momentos de envolvimento com questões mais amplas quanto à constituição do gênero, mas também há momentos em que se ignoram certas oportunidades, por exemplo, quando deixo de trazer para a sala de aula uma discussão a respeito das práticas de letramento das quais os estudantes participam. Para que os alunos multilíngues possam acessar possíveis especificidades a respeito da escrita acadêmica em língua adicional, de maneira crítica, como proposto por Canagarajah (2002), e para que possam reconhecer práticas das quais eles têm participado, seja na L1, seja na língua adicional, as aulas de PLA com foco na escrita acadêmica precisam abordar as situações de produção da vida acadêmica dos discentes. Segundo Andrighetti (2020, p. 192), “ao fazer isso, tem-se uma chance maior de sair do modelo de socialização e de trazer para o primeiro plano das discussões dessas aulas as engrenagens que, em realidade, operam nos contextos situados em que os alunos circulam”.

Os alunos, apesar de possuírem alguma experiência na leitura e escrita de textos acadêmicos, ao se verem inseridos em um curso de língua portuguesa, tendem, em sua maioria, a buscar por um aprendizado relacionado ao uso sistematizado da língua. É possível perceber que, ao refletirem sobre o que é escrever na língua adicional, grande parte dos estudantes volta sua atenção para as estruturas de superfície do texto, e não para os usos que se faz de um determinado gênero dentro da universidade. Independentemente de serem estudantes da graduação ou da pós-graduação, o que se percebe é que as formas de pensar a língua adicional permeiam os modelos de *habilidades de estudos e socialização acadêmica*. Como exposto nesta seção de análise, percebo que o meu fazer pedagógico também se insere nesses tais modelos.

Na quinta e última seção de análise, desenvolvo uma discussão com base em estudos de Street (2014), Street e Castanheira (2014) e Heath (1982), relacionados aos eventos e práticas de letramento. Primeiramente, proponho apresentar os *eventos de letramento* que envolveram o trabalho de leitura e escrita nas tarefas propostas na UD e que levaram à interação dos estudantes. Em seguida, proponho analisar as *práticas de*

letramento de maneira a observar como os alunos atribuem significado à produção escrita do gênero proposto, diante dos eventos nos quais participaram. A análise se dá no intuito de observar não apenas o desenvolvimento do produto escrito, mas principalmente os processos de produção.

Os excertos analisados nos mostram que os alunos se engajaram em eventos de letramento propostos na UD relativos à produção do gênero resumo acadêmico. Em uma das aulas, uma discussão se estabelece a partir do questionamento de uma aluna a respeito da diferença entre resumo de texto (acadêmico ou não acadêmico) e o resumo acadêmico. Curiosamente, durante o desenvolvimento da UD, não havia me atentado a essa diferença. Tanto é que, ao receber o questionamento da aluna, não hesitei em lhe responder, e só fui parar para pensar a respeito ao longo do processo de análise. Após toda a discussão estabelecida, noto que tanto as atividades propostas na UD, quanto o meu fazer pedagógico, levaram os alunos a desenvolverem um resumo de texto acadêmico, e não um resumo acadêmico, como imaginado.

Os eventos de letramento apresentados na UD tinham o intuito de culminar na produção de um resumo acadêmico. No entanto, a atividade proposta para que tal resumo fosse desenvolvido, ou seja, colocar os estudantes no lugar de autores do artigo, de modo a desenvolver o resumo do texto vislumbrando a submissão do mesmo para participação em um evento acadêmico, é uma situação improvável. É uma situação que não chega a uma prática social, se apresentando como uma prática escolar. É uma prática que remete a uma “sumarização” do texto base, levando à produção de um resumo de texto.

A partir do exposto, nota-se que, durante o planejamento da UD, presumi que meus alunos desenvolveriam o resumo acadêmico, fazendo uso de todas as questões tratadas em sala de aula quanto ao tema e aos movimentos retóricos do gênero, além de situarem aquela produção dentro de um contexto definido. Esperava, no momento de criação das tarefas, um envolvimento dos alunos quanto à escrita, de modo que eles se engajassem como autores daquele texto. Dessa forma, acreditava que eles levariam em consideração um público alvo, pensando na chamada para o evento, numa formulação textual evidenciando negociações para a sua produção de sentido. Todavia, da forma como se deu a atividade, os alunos produziram seu texto tendo em vista o cumprimento de uma tarefa requerida na disciplina.

Com base no artigo de Fernanda Ciliato e Jerônimo Sartori, os alunos buscaram desenvolver um resumo acadêmico, voltando ao texto e coletando informações que

seriam pertinentes para as seções que compõem o gênero. A tarefa, da forma como foi apresentada, se mostra artificial. Desenvolver um resumo de um artigo científico de outrem, no intuito de submetê-lo à participação em um congresso é algo pouco provável, pois não condiz com o que se observa dentro da academia. É comum ler artigos e reconhecer esse movimento, as suas seções, mas não simular que se é o autor, organizando as seções, produzindo o resumo acadêmico, a fim de submetê-lo a um congresso.

Nota-se que são alunos, na posição de alunos, fazendo um resumo para identificar certas passagens que sinalizam algo de seu interesse, algo canônico, e não alunos-autores desenvolvendo um resumo acadêmico, para uma outra cena enunciativa. Numa perspectiva dialógica, todo enunciado estabelece relação com outros enunciados. Segundo Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 161), “em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa”. De acordo com os autores (*ibidem*, p. 162), “intencionalmente ou não, certos discursos mostram explicitamente o discurso de outrem que os atravessa”. No entanto, da maneira como a tarefa foi apresentada, o que se tem é a apresentação do discurso de outrem, numa perspectiva antes monológica. Daí a fala de uma das alunas: “não entendi bem a diferença entre resumo textual e resumo acadêmico”. A aluna não entende a proposta da tarefa e o que se vai percebendo ao longo da análise é uma prática direcionada ao estabelecimento de um discurso que se apresenta como “aparentemente” monológico (VOLOCHINOV, 1981:292-293 *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 161).

De acordo com I. Diniz (2019, p. 114), “a promoção de letramentos acadêmicos está diretamente vinculada aos eventos de letramento dos quais participam discentes e docentes, dentro e fora de sala de aula, durante a trajetória universitária.” A proposta da UD, os eventos de letramento alí trazidos e o meu planejamento, de certa maneira, levaram os alunos a desenvolverem o trabalho da maneira como o fizeram.

A produção desenvolvida pelos estudantes tende, assim, a se aproximar mais de um resumo de texto. No entanto, como discutido por Dutra & Pinton (2019, p. 51), quando escrevemos um resumo textual, devemos dar nomes aos atos que o autor do texto original está realizando. Podemos dizer que o autor afirma, contesta, classifica, enfatiza, entre outros. As ações praticadas pelos autores não são mencionadas nos textos produzidos pelos estudantes. Não era possível aos alunos nomearem as ações dos autores, pois eles mesmos foram colocados na posição de autores. Dessa maneira, como

citar? Como parafrasear? No caso da produção proposta na UD e desenvolvida pelos estudantes, eles se colocaram no lugar de produtores daquele gênero, não havendo essa retomada aos atos do autor/produtor do texto. Apesar de todos os estranhamentos que o resumo do artigo de outrem possa ter causado, colocando em segundo plano sua função social, percebo que o propósito da tarefa foi o de levar os alunos a exercitarem a escrita como um modo de estudo. Como já mencionado, os dados mostram que os alunos produziram o texto não numa perspectiva frente ao modelo dos *letramentos acadêmicos*, mas sim frente ao modelo de *habilidades de estudo e socialização acadêmica* enquanto produtores de texto visando um objetivo “escolar”.

Observar as práticas de letramento dos alunos contribui para pensarmos e planejarmos cursos de PLA que focalizam letramentos acadêmicos, além de “favorecer a aprendizagem de português acadêmico face à internacionalização do ensino superior nas universidades brasileiras” (I. DINIZ, 2019, p. 150). Uma proposição que faço é quanto à necessidade, no contexto da Educação Superior, de ações para os alunos internacionais inseridos no contexto acadêmico brasileiro que busquem fomentar a cooperação internacional, o compartilhamento de experiências e vivências culturais, a integração e aprendizagem na coletividade com as diferenças. Trata-se, nesse sentido, de estruturar políticas que rompam com a visão de internacionalização focalizada apenas no benefício individual, passando a pensar uma internacionalização plurilíngue que considere as tradições culturais e linguísticas em que se inscrevem as práticas de letramento dos estudantes.

Como já mencionado por Bizon (2013), é preciso que as políticas estabelecidas para o funcionamento da internacionalização das universidades estejam claramente formuladas e seu projeto articulado em todas as instâncias da instituição. Além disso, Abreu-e-Lima & Finardi (2019) reportam a importância de as IES, no processo de desenho de sua política linguística, discutirem com os diferentes segmentos e agentes de sua instituição ou contexto, o que se espera e o que precisa ser feito para se atingirem os parâmetros desejados por essa comunidade com essa política linguística. Quanto ao ensino de PLA, é necessário uma discussão atrelada à sua visibilidade e fortalecimento no contexto mundial, com a intenção de associar globalização e educação. Nesse sentido, o mais significativo no processo de internacionalização não diz respeito apenas ao caráter geográfico da atividade, mas também ao “lugar que o português pode ocupar em uma internacionalização das instituições” (OLIVEIRA, 2013, p. 409).

Levando em consideração que este trabalho teve como foco de investigação as práticas de letramento de estudantes internacionais inseridos no contexto acadêmico, o uso do português acaba por ser um elemento definidor com o qual o estudante precisa lidar para atuação nesse contexto. Sendo assim, acredito que esta tese possa ampliar as discussões a respeito de pedagogias que oportunizem o modelo do Letramento Acadêmico (LEA, 2004) no contexto da internacionalização da educação superior.

Esta é uma pesquisa que também oferece um registro para a instituição, com dados e informações a respeito da universidade e suas relações internacionais, a mobilidade acadêmica e a constituição da área de PLA na UFMG. Os elementos apresentados nesta pesquisa podem servir de insumos na formação de outros professores e/ou pesquisadores que venham a desenvolver trabalhos quanto à internacionalização na universidade, ou que busquem obter informações a respeito do público em mobilidade que passa pela disciplina.

Ao longo da pesquisa, pude constatar que são poucas as publicações na área de PLA que se atentem para a escrita acadêmica. Dessa forma, acredito que este trabalho contribua com a área, possibilitando um diálogo com outros pesquisadores que também se interessem por uma perspectiva de uso de língua como prática social e que busquem estabelecer parcerias e/ou construir conhecimentos em abordagens que tendem para o trabalho com letramento acadêmico. Espero que o trabalho desenvolvido e as discussões estabelecidas tragam contribuições para os professores que estejam atuando nesse campo de ensino, na medida em que a UD e as reflexões que fizemos sobre ela possam auxiliá-los em suas práticas de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D.; FINARDI, K. R. Políticas linguísticas para Internacionalização e o papel do programa Idiomas sem Fronteiras. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (orgs.) *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 13-27.
- ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B. O programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.) *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- ALCOFF, L. Enrique Dussel's Transmodernism. *Transmodernity*, n. 61, p. 60-68, 2012.
- ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Instituto politécnico de Viseu*, Bragança, 2001. Disponível em: <www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- ANDRIGHETTI, G. H. *O design pedagógico de um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos*. Orientadora: Cristina Becker Lopes Perna. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2020.
- BAILEY, K. M. *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies*. Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- BAKHTIN, M. [Voloshínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010/1929.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.
- BARBALHO, M. G. C. A Internacionalização da Educação Superior: O Papel da Universidade. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/295.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.) *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London and New York. 2000. p. 7-15.
- BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988. 356 p.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BIZON, A. C. *Narrando o exame Celpé-bras e o convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de Internacionalização*. Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, 2019.

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. M.; DINIZ, L. R. A. *Mano a Mano: Português para falantes de espanhol – volume 1 (Básico)*. Abindgon: Routledge, 2021.

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. New York, NY: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Documento-base do exame Celpé-Bras [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 130 p.

BROOKS, R.; WATERS, J. *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. London: Palgrave Macmillan. 2011.

BRONCKART, J. P. *Activités langagières, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. [Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo]. SP: EDUC, 1999. (1997/1999)

BULLA, G. da S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 196p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. *Critical academic writing and multilingual students*. Michigan series on teaching multilingual writers. University of Michigan, 2002.

CARNEIRO, A. S. R. A dificuldade não é falar, mas ler Freud em português: Um olhar para as práticas de letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, nº (58.1), p. 33-61, 2019.

CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins. 2009.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, p. 69-96, 2012.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, p.5-12, 1986.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DINIZ, I. C. S. *Letramentos Acadêmicos de Hispanofalantes em Português como Língua Adicional: ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira*. Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

DINIZ, L. R. A. Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. In: ZOPPI-FONTANA, M. G (org). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009. p. 59-77.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, L. R. A.; DELL'ISOLA, R. L. P. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (orgs.) *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira / segunda língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 181- 209.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais. *Relatório Final de Gestão (2014-2018)*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. 107 p. Relatório.

DUSSEL, E. D. Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity*, n. 61, p. 28-59, 2012.

DUTRA, A. de O.; PINTON, F. M. *Produzindo Resumo – Coleção “produzindo gêneros textuais na escola”* (Caderno Didático). 1 ed. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/483/2020/03/Caderno-did%C3%A1tico-Resumo.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FANJUL, A. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 46-67, 2012.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes, 2014. p. 131-141.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, p. 23-34, 2015.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FISCHER, A. "Hidden Features" and "Overt Instruction" in Academic Literacy Practices: A Case Study in Engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. *Working with Academic Literacies: Case Studies towards transformative practices*. South Carolina: Library of Congress, 2015. p. 75-85.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. *Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 10.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. (colaboração) Maria Helena de Andrade Magalhães e Stella Maris Borges.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies. *Ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GÓRSKA, W. What can students' literacy practices teach us into writing development? In: INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVERSITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES. Lille, França. Proceedings... 2010. Disponível em: <http://evenements.univ-lille3.fr/litteraciesuniversitaires/cd/version_anglaise/3_4_0_authors_index.html>. Acesso em: 27 jul. 2011.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n. 1. Janeiro/Abril, 2016.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, vol. 11, n.1, p. 49-76, 1982.

HYLAND, K. Disciplinary Discourses: writer stance in research articles. In: CANDLIN, C.; HYLAND, K. (Ed.). *Writing Texts, Processes and Practices*. Longman, 1999. p. 99-121.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*. Abingdon: Oxon, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

IVANIC, R.; SIMPSON, J. Who's who in academic writing? In: FAIRCLOUGH, Norman. *Critical language awareness*. England: Longman Group UK, 1992. p. 141-173.

JAKOBSEN, A. L.; SCHOU, L. Translog documentation. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 1-36.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática (Série Fundamentos), 1986.

KILLNER, M., FURTOSO, V. A. B. Uma proposta de material didático para o ensino de gêneros acadêmicos na sala de aula de Português para Falantes de Outras Línguas: a unidade. In: GONÇALVES, L. (org). *O Ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica*. Roosevelt: Boa Vista Press, 2016. p. 247-264.

KILLNER, M. *Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da universidade Estadual de Londrina, 2016.

KILLNER, M.; N. M. JUNG. Letramento acadêmico em contexto de ensino de português como PLE/PLA: uma análise da unidade didática Artigo Acadêmico. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-14, 2019.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, H. (ed.) *Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education. 1995. p. 5-33.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Universidades apostam na internacionalização. *Jornal Extra Classe*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 14 jul. 2014. Entrevista concedida a Grazieli Gotardo. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/geral/2014/07/universidades-apostam-nainternacionalizacao/>>. Acesso em: 27 maio 2019.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41-52, 2008.

LEA, M. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6, p. 739-756, 2004.

LEA, M; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998.

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

LEA, M; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.

LILLIS, T. *Student Writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001.

LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and education*. v. 1, p. 192-207, 2003.

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

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. Introduction. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 3-22.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. *5^{ème} colloque de l’IFBAE – Grenoble*, p. 1-17, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINEZ, J. Z. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior*. Orientador: Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MATENCIO, M. de L. M. Práticas Discursivas, Gêneros do Discurso e Textualização. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (org). *Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem a Malu Matencio*. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MINOR IN INTERNATIONAL STUDIES, 2019, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG/DRI, 2019. 22 p. Catálogo.

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

NOGUEIRA, N. *Um novo jeito de se fazer Dissertação: letramentos acadêmicos e internacionalização*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

NUNAN, D. Case Study. In: NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 74-90.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.52, n.2, p. 409-433, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ORLANDI, E. P. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. *Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, v. 9, n. 17, 2010a. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/animus/article/viewFile/2373/2458>. Acesso em 08 mar. 2012.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG Editora, 2010b.

PENNYCOOK, A. *Global englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge, 2007.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua: Uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.. (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, v. único, 2005. p. 187-207.

SCALONE P.; STREET B. An academic language development programme (widening participation). In: LEUNG C., JENKINS J. (ed.). *Reconfiguring Europe: the contribution of applied linguistics*. London: Equinox, 2006. p. 123-137.

SLAUGHTER, S; LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism. *Organization*, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2ª ed., 2006.

SOUSA SANTOS, B. The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X, Issue 1, p. 7-16, 2012.

STEIN, S. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities. *The Review of Higher Education*. V. 41, n. 1, p. 3–32, 2017.

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

STREET, B. V. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, King’s College, v.24, n.1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/10/2016.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de Letramento. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 14.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 1990.

SWALES, J. M. *Research Genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004

TAGNIN, S. E. O.; FROMM, G. COMAprend – a experiência da construção de um corpus de aprendizes para estudos. *Domínios de Linguagem*, v.2, n.2, 2008.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes (Coleção Linguagem/Perspectivas), 1988.

TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. Educación Superior en una sociedad mundializada. Sector de educación de la UNESCO. *Documento de posición*. 2003. Disponível em: <www.iesalc.unesco.org.ve> Acesso em: 05 set. 2015.

WINDLE, J. Hidden features in global knowledge production: (re)positioning theory and practice in academic writing. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (online)*, Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 355-378, 2017.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purpose/Academic Literacies writing pedagogy. *Routledge, Studies in Higher Education*, v.37, n.4, p. 481-495, 2012.

WORTHAM, S. *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) participante:

1. Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Elementos (re)velados na escrita de gêneros acadêmicos em Português como Língua Adicional”, desenvolvida pelo estudante Gláucio Geraldo Moura Fernandes, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e orientado pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A referida pesquisa tem como objetivo analisar produções acadêmicas escritas de estudantes estrangeiros, verificando os elementos (re)velados na escrita de gêneros acadêmicos em Português como Língua Adicional.

2. Os dados serão gerados durante a disciplina intitulada “Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica”. Essa disciplina será ministrada por Gláucio Geraldo Moura Fernandes e colegas/pós-graduandos da instituição, com uma carga horária de 60h/a, e nela abordaremos aspectos teórico-práticos relacionados à escrita no espaço acadêmico, buscando desenvolver um trabalho que envolva leitura, escrita e apresentação oral de diferentes gêneros acadêmicos. As tarefas atribuídas incluirão a produção de resenhas, resumos, projetos de pesquisa e uma apresentação oral ao final do curso. O propósito da disciplina será dar subsídios para a produção de textos mais adequados, levando em consideração critérios linguísticos e discursivos, assim como aspectos próprios de cada gênero. Durante a disciplina, serão abordados assuntos relacionados à constituição linguística, organização retórica, assim como elementos concernentes à produção acadêmica. A produção de gêneros acadêmicos se dará ao longo do curso.

3. Como parte integrante da disciplina, atribuiremos algumas tarefas nas quais você será requerido a produzir gêneros acadêmicos. A cada etapa de produção dos gêneros, você elaborará um texto em seu diário de bordo, de forma a relatar sua experiência na escrita daquele gênero. Nesse texto, você reportará os desafios com a escrita, as principais dúvidas quanto à diferença e/ou proximidade linguística e discursiva, suas críticas e seu aprendizado. Além disso, você gravará pequenos áudios utilizando o aplicativo WhatsApp e/ou utilizará o Protocolo Verbal (ferramenta que permite aos estudantes/participantes da disciplina verbalizar seus pensamentos durante ou após a execução de uma determinada tarefa). Durante a disciplina de Escrita Acadêmica, a depender do consentimento de todos os alunos, gravaremos algumas aulas, em áudio e/ou vídeo, para a geração de registros.

4. Faremos uso do programa Translog, o qual nos auxiliará na geração de registros escritos. Esse programa tem como característica conseguir analisar o processo de produção de texto, pois possui uma interface que possibilita coletar dados enquanto os estudantes realizam tarefas escritas. O Translog pode ser usado como uma ferramenta de ensino e aprendizado, ajudando o professor a conhecer melhor a maneira como seus alunos trabalham com textos, especialmente a maneira como eles escrevem. Além disso, pode ser usado para ensinar os alunos sobre processos de escrita. O programa auxiliará na disciplina e na pesquisa, pois possui ampla precisão no que se refere aos registros gerados, como o tempo de execução de tarefas, as pausas em processos de produção textual e os movimentos recursivos.

5. Por ser tratar de uma disciplina, você deverá desenvolver as tarefas propostas, pois é parte fundamental e integrante das aulas. Sua participação na pesquisa, porém, é

totalmente voluntária. Caso você não queira participar da pesquisa, você participará da disciplina e desenvolverá as tarefas a você atribuídas, no entanto seus dados não serão incluídos como parte do estudo. Enfatizo que participarão da pesquisa apenas os estudantes que mostrarem interesse; a não participação na pesquisa não prejudicará o seu desenvolvimento e a sua participação no curso. Além disso, você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

6. Para realização desta pesquisa, aplicaremos um questionário, no início da disciplina proposta, com intuito de observar o *background* de cada estudante no que se refere à escrita acadêmica e como esse *background* influencia no processo de produção textual.

7. Sua participação na pesquisa será tratada de forma anônima e confidencial, e sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome por um que não permita sua identificação. Em nenhum momento o seu nome verdadeiro será divulgado. Os dados coletados serão utilizados para fins científicos apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em eventos, livros e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador e após cinco anos será destruído.

8. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. Durante a disciplina, os professores estarão abertos a ajudá-los quando se sentirem constrangidos, com dificuldades em utilizar a língua portuguesa ou frustrados diante de suas dificuldades. Também poderá surgir, eventualmente, algum constrangimento ao exporem sua história de vida ou alguma especificidade relacionada à sua terra natal. Nesse caso, os riscos serão minimizados, sendo essas tarefas substituídas por outras.

9. Os benefícios relacionados à sua participação serão: a criação de parâmetros de análise dos elementos (re)velados a fim de identificá-los na produção acadêmica dos estudantes estrangeiros; a reflexão sobre os elementos presentes na produção de determinados gêneros acadêmicos em língua portuguesa; a criação de uma nova dimensão de análise para os dados compilados; a contribuição para o ensino de gêneros acadêmicos em Português como Língua Adicional.

10. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

11. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão que visa garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Poderá consultá-lo em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

12. Se você se sentir suficientemente esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação desta pesquisa, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Pesquisadores envolvidos

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, tel.: + 55 (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com.

Doutorando Gláucio Geraldo Moura Fernandes, pesquisador assistente, Av. Antônio Carlos, 6627, tel.: + 55 (31) 98571-3856, e-mail: glauciocalama@gmail.com.

Para solicitar informações sobre questões éticas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, tel.: + 55 (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu,, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) dos detalhes para participar da pesquisa. A seguir, assino o documento em duas vias. Uma via ficará com o participante e a outra com o pesquisador responsável.

.....
Assinatura do participante

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador responsável – FALE / UFMG

.....
Doutorando Gláucio Geraldo Moura
Fernandes
Pesquisador assistente – FALE / UFMG

APÊNDICE 2 – Parecer Consubstanciado do CEP

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Elementos (re)velados na escrita de gêneros acadêmicos em Português como Língua Adicional

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04991018.1.3001.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.275.511

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa em nível de doutorado, a ser realizado no PPG em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG.

Segundo o proponente, "A proposta de estudo aqui apresentada se dá frente a um espaço de investigação relativamente novo – o do Português como Língua Adicional (PLA) – que vem crescendo devido à internacionalização do português e do ensino superior. Nesse cenário, fortalece-se a necessidade em se atentar para as produções escritas dos alunos estrangeiros em português, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática acadêmica, além da sua inclusão no espaço social local. Nessa pesquisa propõe-se analisar produções acadêmicas escritas de estudantes estrangeiros vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), verificando os elementos (re)velados na escrita de gêneros acadêmicos em PLA."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto apresentado, "a presente pesquisa busca identificar e compreender de que forma os estudantes se apropriam (ou não) de elementos próprios aos gêneros acadêmicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram adequadamente descritos e estão de acordo com a legislação vigente.

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça
Bairro: NOVA SUISSA **CEP:** 30.421-169
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-7021 **E-mail:** cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 3.275.511

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Face à expansão do processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, a pesquisa se mostra pertinente para o ensino de Português como Língua Adicional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram corretamente apresentados.

Recomendações:

No cronograma do projeto a etapa de "geração dos registros" está prevista para ser de 03/2019 a 12/2019, entretanto, reforça-se que a fase que envolve seres humanos deve ser iniciada somente após a aprovação pelos dois Comitês de Ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve atentar-se para os pontos a seguir:

1. Comunicar alterações do projeto e/ou do termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar ao CEP qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa.
3. Manter os dados individuais de todas as etapas da pesquisa em local seguro por cinco anos.
4. Enviar ao CEP relatórios semestrais e ao final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	proponente_co_participante.pdf	15/04/2019 15:56:33	DANIELLE MARRA DE FREITAS SILVA AZEVEDO	Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_COEP_quanto_ao_ TCLE_ assinado.pdf	14/03/2019 22:01:38	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_escla recido.pdf	14/03/2019 21:57:31	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Parecer Anterior	parecer_carimbado_camara_de_pesquis a.pdf	06/12/2018 09:49:35	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Brochura Pesquisa	resumo_da_pesquisa.pdf	30/10/2018 18:04:13	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça
 Bairro: NOVA SUISSA CEP: 30.421-169
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3319-7021 E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 3.275.511

Brochura Pesquisa	projeto_versao_parecerista.pdf	30/10/2018 18:03:18	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_compromisso.pdf	30/10/2018 18:02:08	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	30/10/2018 16:59:39	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	30/10/2018 16:57:58	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Abril de 2019

Assinado por:

DANIELLE MARRA DE FREITAS SILVA AZEVEDO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

Bairro: NOVA SUISSA **CEP:** 30.421-169

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-7021

E-mail: cep@dppg.cefetmg.br

APÊNDICE 3 – Questionário Inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica
Horário das aulas: sextas-feiras, das 14h às 17:40
Pesquisador: Gláucio G. Moura Fernandes (doutorando -
FALE/UFMG)
Data: 15/03/2019

QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome completo: _____

Idade: _____ anos

1) Qual é o seu país de origem?

2) Você já viveu em outro(s) país(es)? Qual/Quais?

3) Qual a sua língua materna?

4) Você fala outra(s) língua(s)? Qual/Quais?

5) Qual o seu nível educacional? Qual a sua área de atuação?

6) Você já fez o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)? Se sim, qual foi o nível do seu certificado?

7) Você já participou de algum curso voltado para a escrita acadêmica na sua

universidade / no seu país? Caso tenha participado, relate em poucas linhas os aspectos trabalhados nesse curso.

8) Qual curso você faz na UFMG? Em qual período ou ano você está?

9) Quais gêneros acadêmicos escritos você tem produzindo no seu curso de graduação ou pós-graduação?

<input type="checkbox"/>	Resenha	<input type="checkbox"/>	Artigo Acadêmico
<input type="checkbox"/>	Resumo/ <i>Abstract</i>	<input type="checkbox"/>	Laudo Técnico
<input type="checkbox"/>	Relatório	<input type="checkbox"/>	Outros: _____
<input type="checkbox"/>	Projeto de Pesquisa		

10) Você tem familiaridade com algum dos gêneros que você assinalou na resposta à pergunta 9 em sua língua materna (ou em outras línguas)? Comente.

11) Caso você tenha respondido “sim” à pergunta anterior, você vê especificidades na escrita desses gêneros em português? Comente.

12) Que facilidades e dificuldades você tem na escrita, em português, dos

principais gêneros acadêmicos necessários em seu curso de graduação/pós-graduação?

13) Na sua opinião, que aspectos um curso de Português como Língua Estrangeira/Adicional voltado para letramentos acadêmicos deve levar em consideração, no que diz respeito, particularmente, ao ensino de gênero escritos (resumo, resenha, relatório, artigo acadêmico etc.)?

APÊNDICE 4 – Relato Retrospectivo Livre

Nesta etapa, você poderá reproduzir toda a sua tarefa de produção textual na velocidade que desejar e quantas vezes precisar no Translog Supervisor.

O objetivo é que, à medida que você visualiza seu processo de produção, você possa descrever por escrito, com total liberdade, todos os pensamentos, reflexões e ideias que passaram pela sua cabeça durante a execução da tarefa, destacando questões como:

1. Partes que você precisou ir ao texto fonte, reler alguns trechos, voltar para alterar trechos ou acrescentar informações, ou repensar sobre uma decisão de escrita já tomada.
2. Aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, que tenham auxiliado no processo de produção do resumo acadêmico.

Lembre-se de que esse relato é espontâneo e você poderá falar o que desejar sobre a tarefa que acabou de executar. Não se censure. Sinta-se à vontade para relatar sobre qualquer aspecto do seu processo de produção textual.

APÊNDICE 5 – Relato Retrospectivo Guiado

Nessa parte da coleta, você responderá a algumas perguntas sobre aspectos relacionados às aulas do módulo que lecionei na disciplina “Português Língua Adicional – Escrita Acadêmica” e sobre o processo de produção do resumo acadêmico que você escreveu hoje.

1. O que você aprendeu com as aulas do módulo?

2. Que nota (entre 0 e 10) você daria em uma avaliação geral da **Unidade Didática - Um Brasil Diverso e Plural** utilizada ao longo desse módulo da disciplina? Justifique sua resposta.

2.1. Que nota (entre 0 e 10) você daria para avaliar os capítulos de leitura (a sociedade e as novas mídias; a criticidade no humor; a pluralidade cultural)? Justifique sua resposta.

2.2. Que nota (entre 0 e 10) você daria para avaliar o capítulo de apresentação do gênero (produzir na/para a academia)? Justifique sua resposta.

2.3. Que nota (entre 0 e 10) você daria para avaliar os capítulos referentes à linguagem (citações e paráfrases; operadores argumentativos)? Justifique sua resposta.

2.4. Que nota (entre 0 e 10) você daria para avaliar os capítulos finais (produção da atividade; avaliação da unidade – tarefa em duplas)? Justifique sua resposta.

3. Indique seu grau de concordância com a afirmativa a seguir:

A organização e o conteúdo das atividades propostas na unidade didática me ajudaram a conhecer, compreender e escrever textos acadêmicos.

- () Discordo plenamente
- () Discordo parcialmente
- () Não concordo nem discordo
- () Concordo parcialmente
- () Concordo plenamente

Justifique sua resposta:

4. Com que frequência você produz resumos acadêmicos na sua L1? Comente sua resposta.

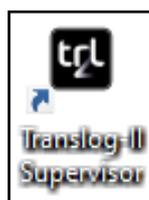
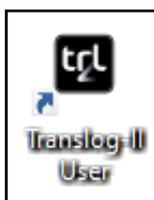
5. Antes das aulas desse módulo, você já havia produzido resumos em língua portuguesa? Se sim, quando e para quê?

6. Que facilidades e dificuldades você teve durante a produção do resumo acadêmico hoje em sala de aula?

7. Que estratégias você utilizou durante a produção desse resumo em português? Comente sua resposta.

APÊNDICE 6 – Familiarização com a ferramenta *Translog II*

- i) fazer o *download* do programa *Translog-II* através do link: <https://www.dropbox.com/s/jvfu52vrnsq0ge6/SetupT2-v2.0.msi?dl=0>;
- ii) após o download, dois programas serão baixados no computador (*Translog-II User* e *Translog-II Supervisor*).

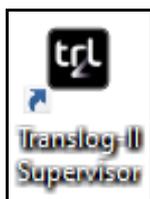


Ícones do Translog-II User e Translog-II Supervisor

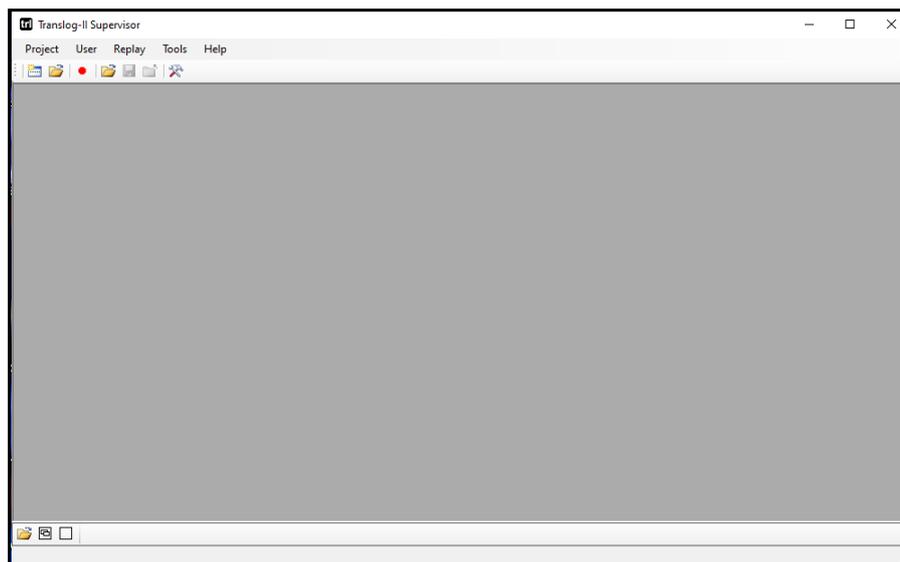
- iii) baixar e salvar em seus laptops o arquivo **Resumo.project**, que já havia sido enviado por e-mail. Esse arquivo é criado por meio do *Translog-II Supervisor*, salvo no formato xml. e traz o projeto para o desenvolvimento da produção do gênero.

Para criar o arquivo **Resumo.project** utilizei o *Translog-II Supervisor*. A título de exemplificação, observe os passos a seguir:

Ao clicar no ícone, já baixado no computador,

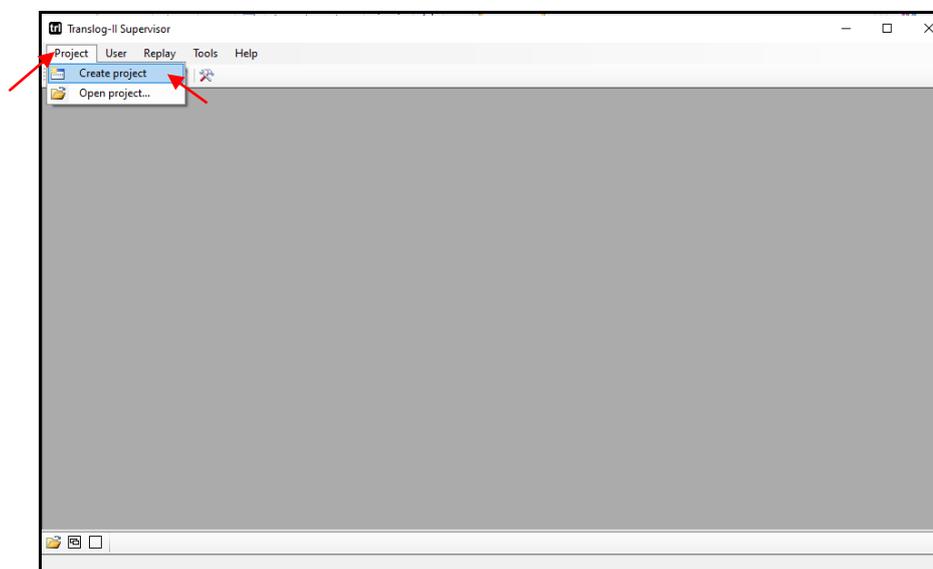


a janela do programa se abre.



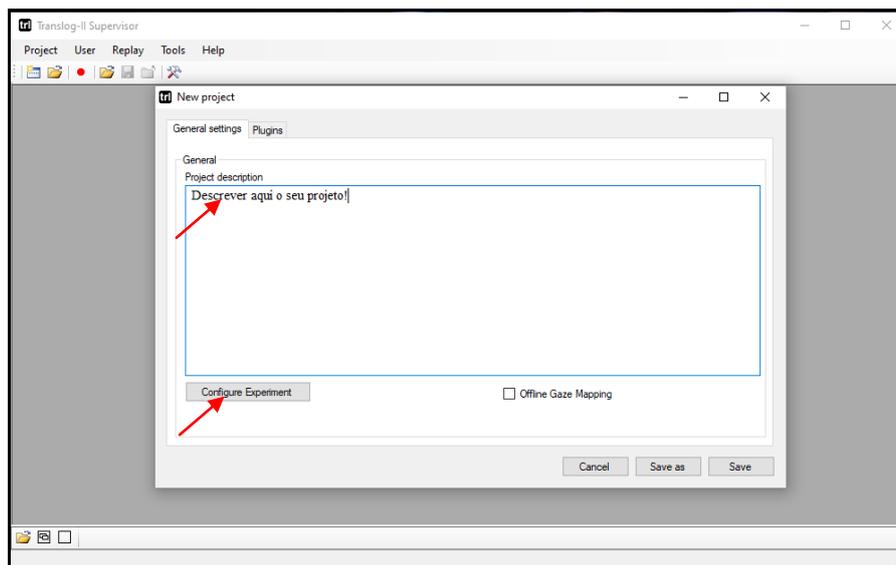
Translog-II Supervisor – Janela do programa

Ao clicar em ***Project***, uma pequena janela se abre e deve-se clicar em ***Create project***.



Translog-II Supervisor – Criando um Projeto

Abrirá a janela ***New Project*** e você deverá criar uma descrição para o seu projeto. Após criar a descrição, é necessário formatar a janela por onde os alunos desenvolverão a produção escrita. Formatar a janela implica configurar seu *layout*, tamanho da fonte, cor e alinhamento. Para isso, basta clicar em ***Configure Experiment*** e fazer as adequações.



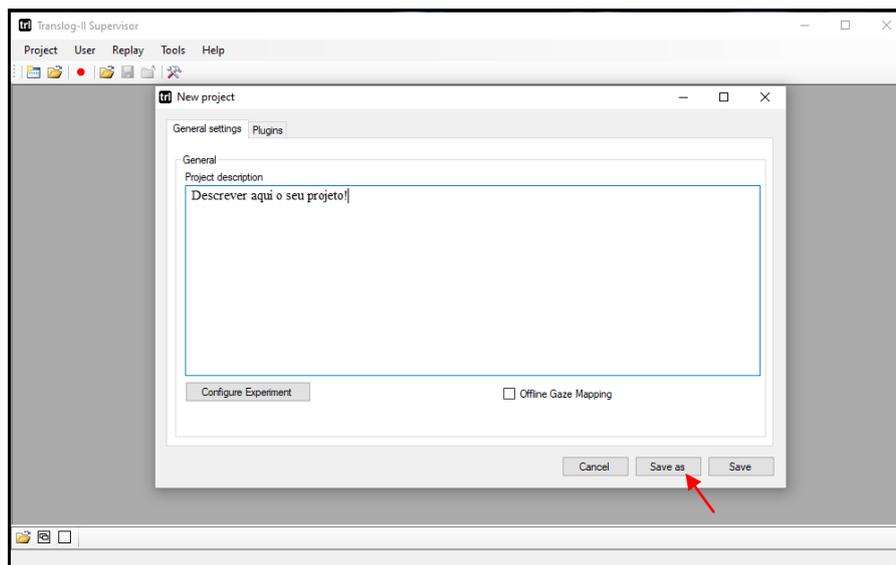
Translog-II Supervisor – Configurando o Experimento (1)

Para o projeto, escolhi a configuração da tela no modo *writing*, o que permitiria aos alunos terem um tamanho padrão de tela para desenvolver a escrita. A partir daí, formatei o alinhamento do texto e o tamanho da fonte por meio dos ícones da barra de ferramenta. Feito isso, basta clicar no disquete (salvar).



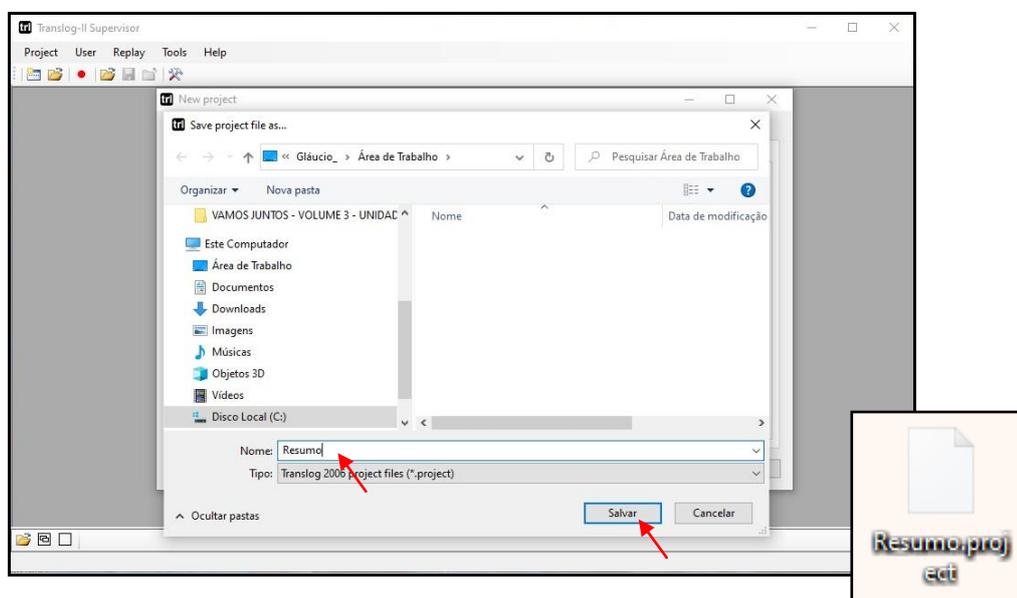
Translog-II Supervisor – Configurando o Experimento (2)

E na sequência,



Translog-II Supervisor – Configurando o Experimento (3)

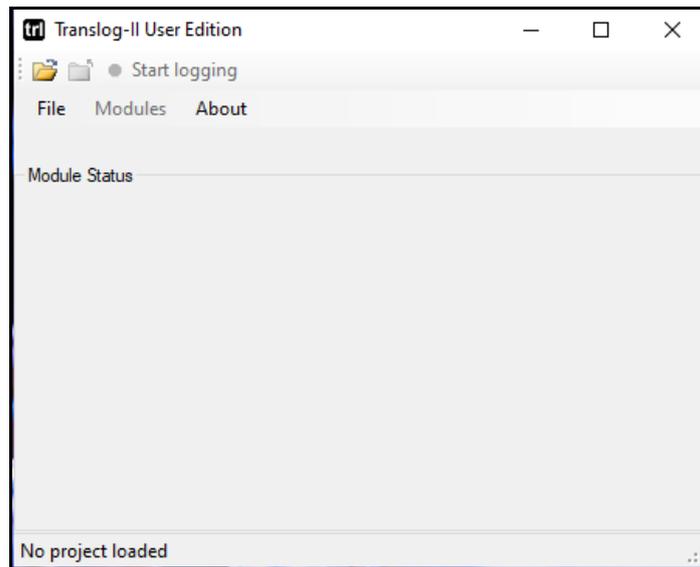
clique em *save as*, nomeando seu arquivo e definindo o local onde ele será armazenado.



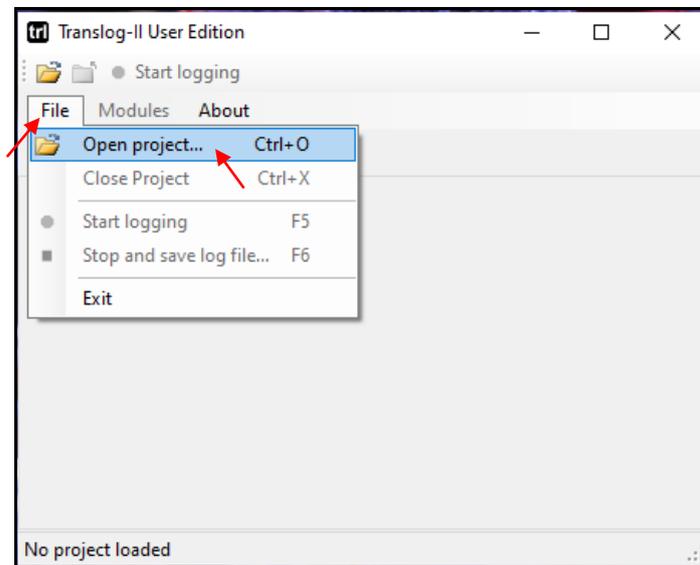
Translog-II Supervisor – O Experimento

Com o projeto criado e enviado aos alunos, seguimos com as instruções dadas.

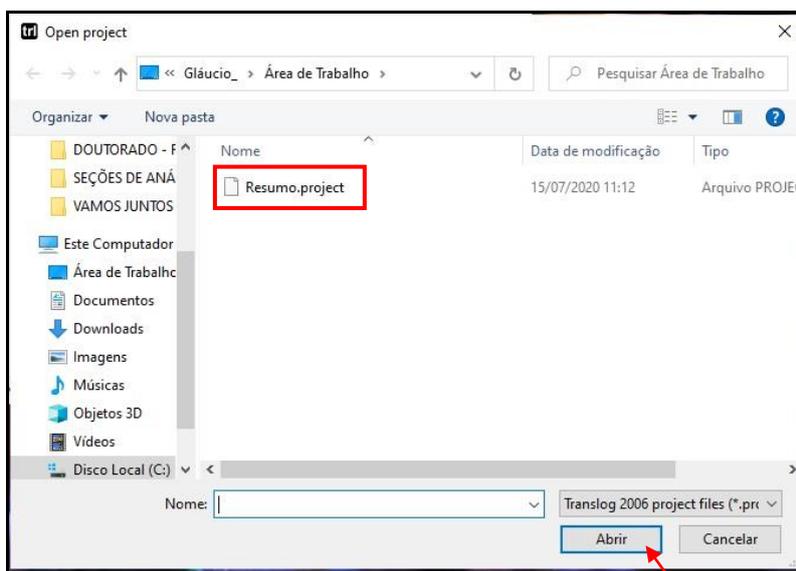
iv) abrir o programa **Translog-II User**, clicar em **File >> Open Project >> Resumo.project** (já enviado aos alunos) >> **Abrir**;



Translog-II User – Abrir o projeto (1)

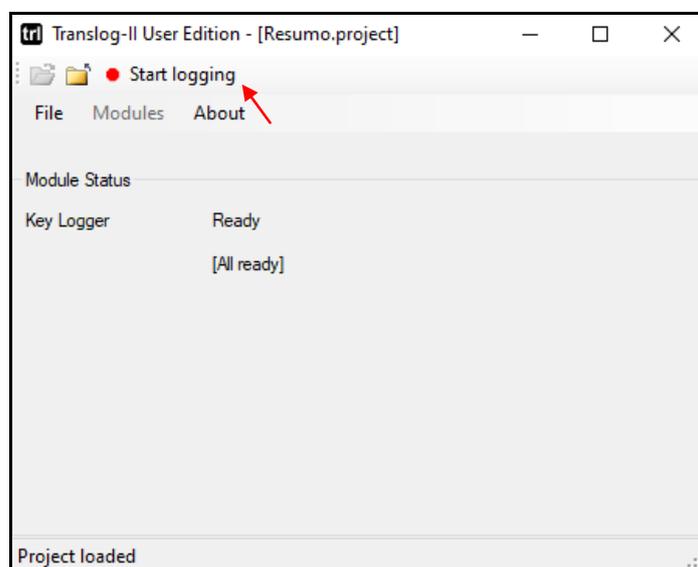


Translog-II User – Abrir o projeto (2)



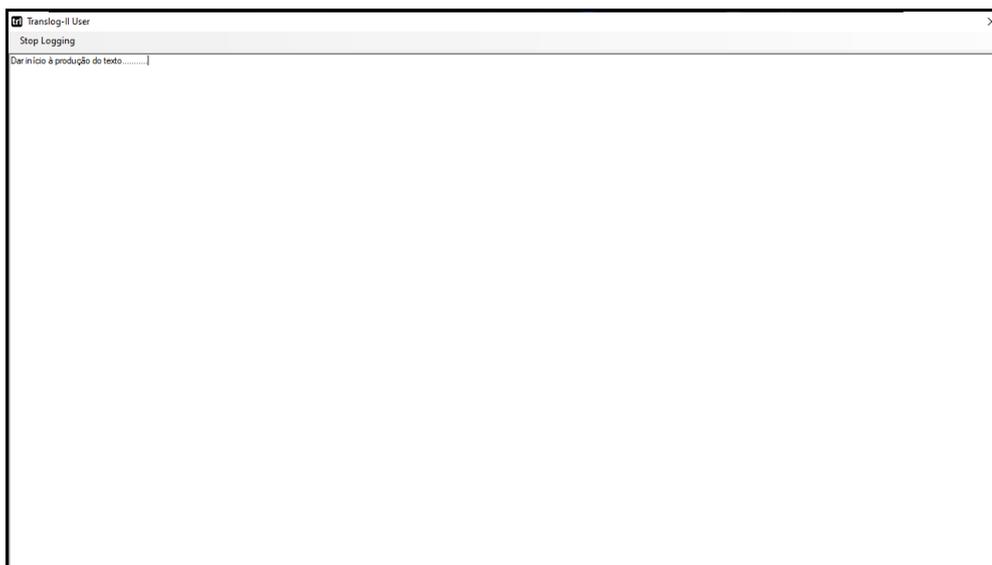
Translog-II User – Abrir o projeto (3)

- v) em seguida, clicar em **Start Logging**, ícone que está na parte superior da janela;



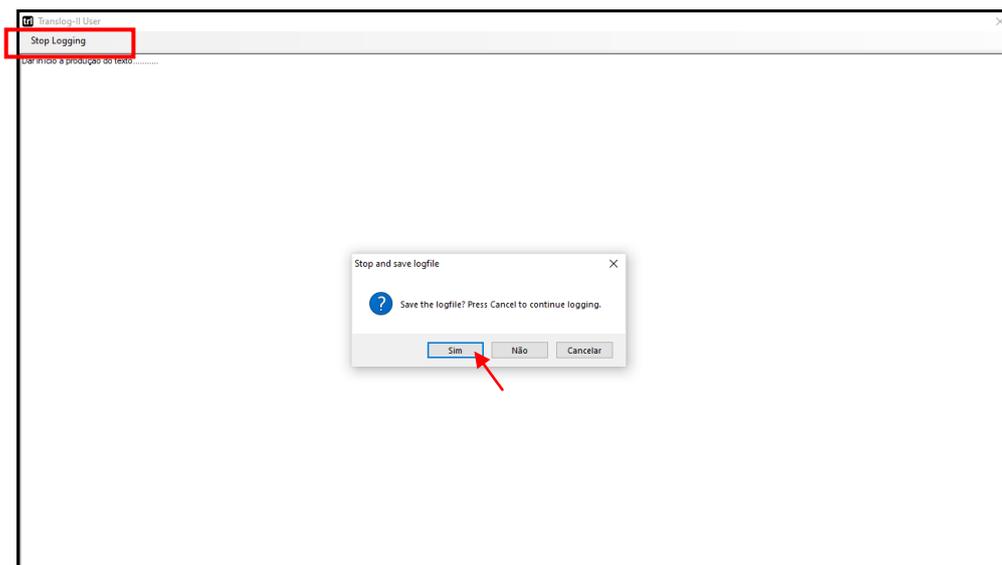
Translog-II User – Iniciar a edição do projeto

- vi) começar a produzir o seu texto, na janela que abrirá ao clicar em **Start Logging**, contando, brevemente, o que está achando da disciplina (se ela está sendo útil, se o tema discutido é relevante, se o aprendizado está sendo significativo, etc.);



Translog-II User – Produção Textual

- vii) ao terminar o texto, clicar em **Stop logging** >> **Sim** (salvar o texto). Salvar o arquivo em seus computadores e, em seguida, transferir o arquivo para o computador do professor/pesquisador.



Translog-II User – Encerrar a Produção Textual

APÊNDICE 7 – Instruções referentes à última aula (1)

1



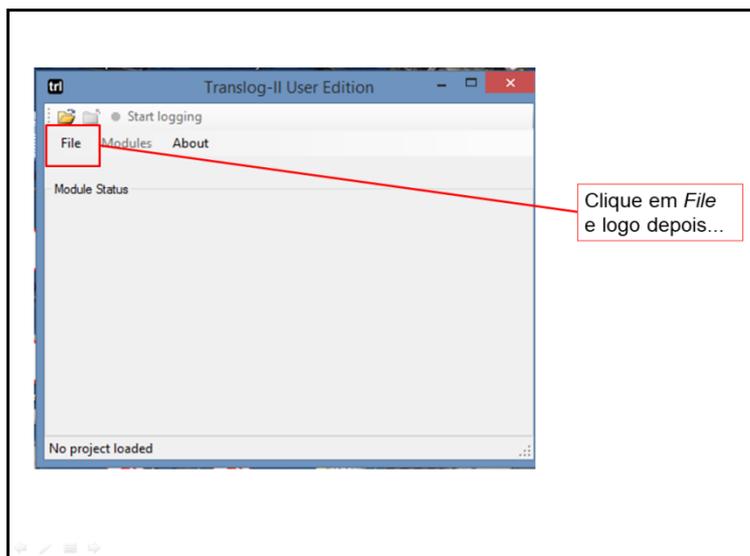
Com o projeto [<ProduçãoEscrita-ResumoAcadêmico.project>](#) já baixado em seu laptop, siga as instruções a seguir.

2

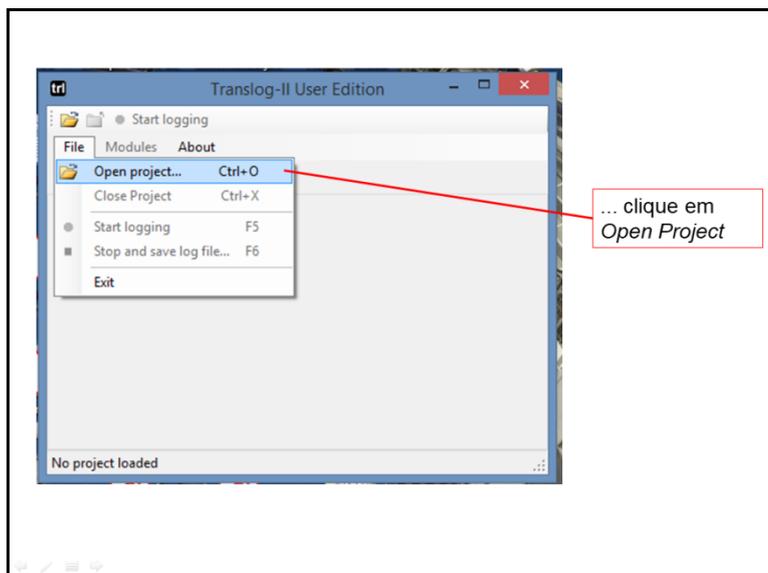
Abra o programa **Translog-II User** que está na sua Área de Trabalho (Desktop).



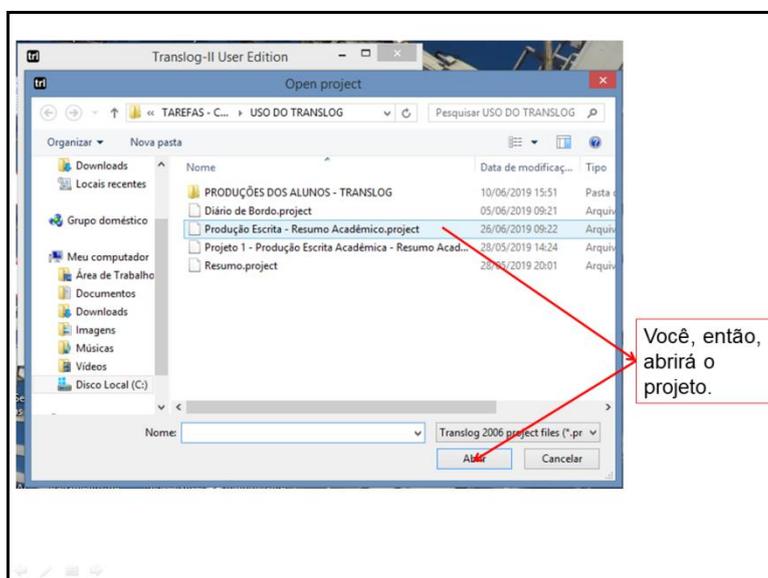
3



4

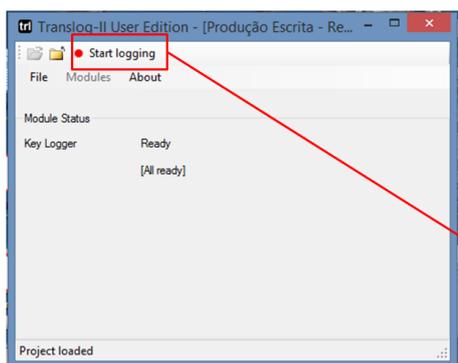


5



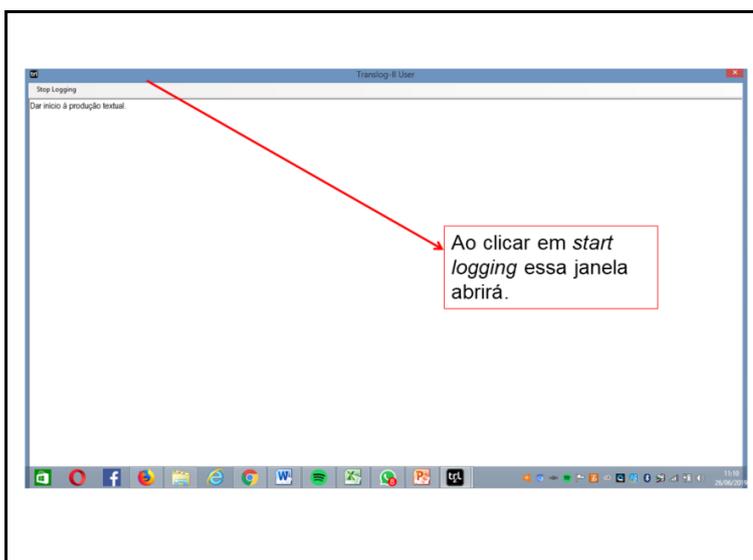
6

Nesse momento, ao clicar em **start logging** você iniciará o trabalho de produção textual. Clique apenas quando já se sentir pronto para dar início à escrita.



Antes de começar, atente-se aos próximos slides.

7



Ao clicar em *start logging* essa janela abrirá.

8

Atente-se às informações apresentadas na **atividade 8** da Unidade Didática (pág.10).

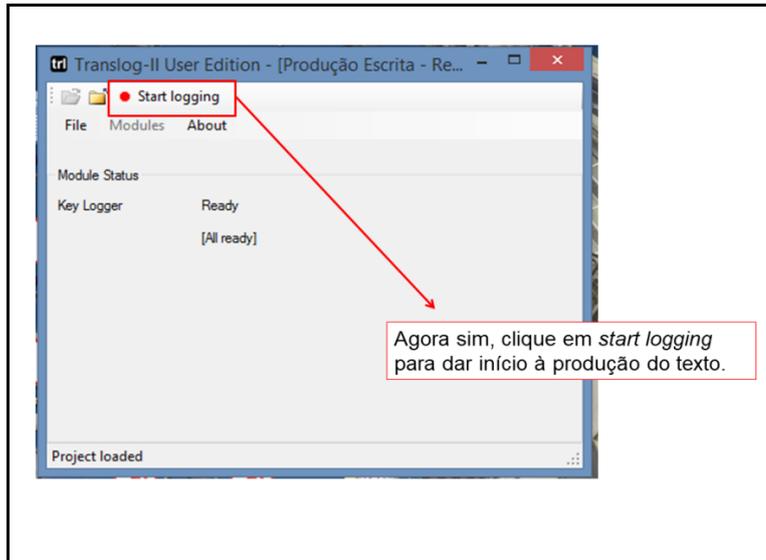
O Resumo deve incluir:

- Título: na parte superior da página, em caixa alta. Se houver subtítulo, este deve vir separado do título por dois pontos (:) e em minúsculas.
- Autoria: o nome do autor deve ser completo, colocando dois espaços abaixo do título.
- Identificação: Abaixo do nome do autor deverão ser colocadas as informações: qualificação profissional (graduação, pós-graduação), instituição por extenso, nome da cidade, UF e o e-mail do autor.

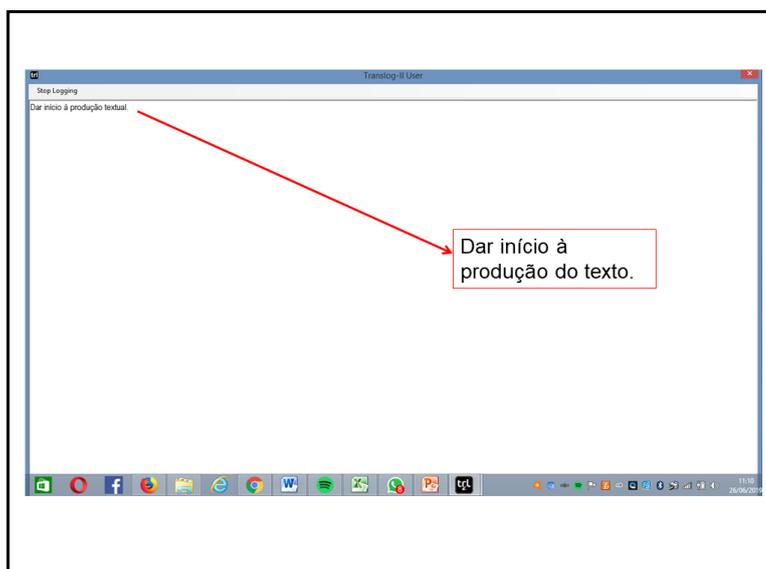
Texto do Resumo:

- A palavra RESUMO deve vir em caixa alta. Na linha subsequente segue o texto contendo: contextualização/justificativa, objetivos, revisão de literatura/referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, resultados (parciais ou finais).
- O texto do resumo deverá ser escrito em **língua portuguesa**, em parágrafo único, devendo conter entre **300 a 500 palavras** (de 11 a 19 linhas no Translog).
- Após o texto do resumo, na linha subsequente, deve vir **PALAVRAS-CHAVE**, em caixa alta, seguida por dois pontos e as palavras (3 palavras-chave, separadas entre si por ponto final).

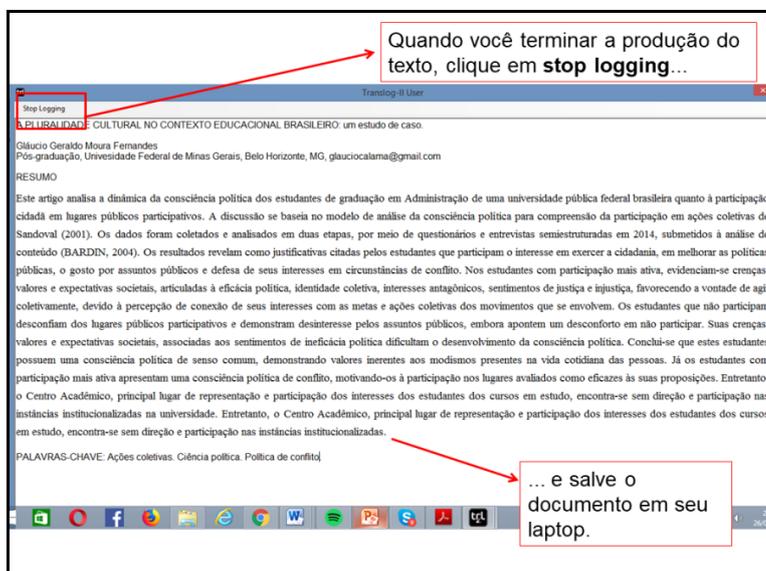
9



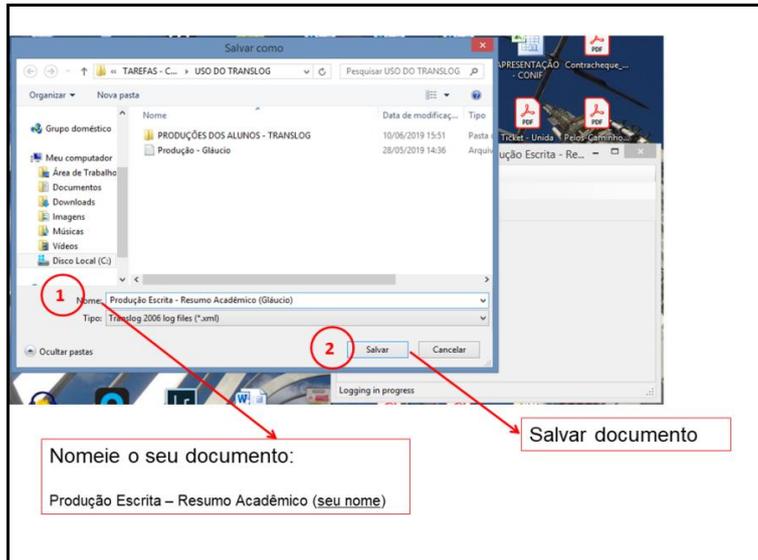
10



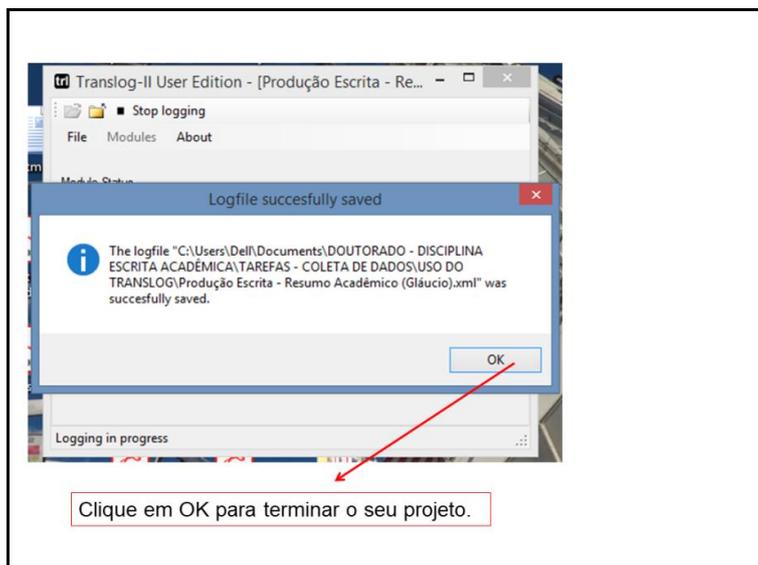
11



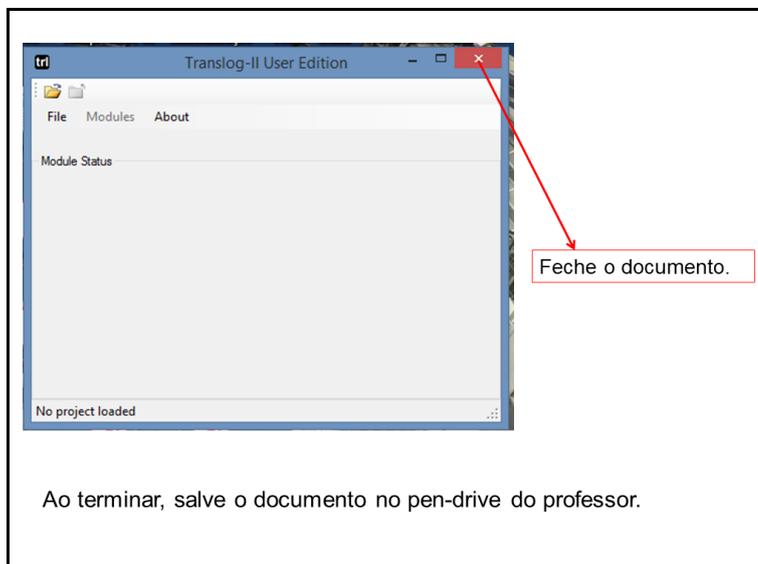
12



13



14

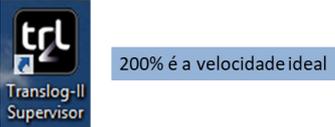


APÊNDICE 8 – Instruções referentes à última aula (2)

1

Instrução para o relato retrospectivo livre

Nesta etapa, você poderá reproduzir toda a sua tarefa de produção textual na velocidade que desejar e quantas vezes precisar no Translog Supervisor.



O objetivo é que, à medida que você visualiza seu processo de produção, você possa descrever por escrito, com total liberdade, todos os pensamentos, reflexões e ideias que passaram pela sua cabeça durante a execução da tarefa, destacando questões como:

2

1. Partes que você precisou ir ao texto fonte, reler alguns trechos, voltar para alterar trechos ou acrescentar informações, ou repensar sobre uma decisão de escrita já tomada.
2. Aspectos sociais, culturais, linguísticos, abordados durante as aulas, que tenham auxiliado no processo de produção do resumo acadêmico.

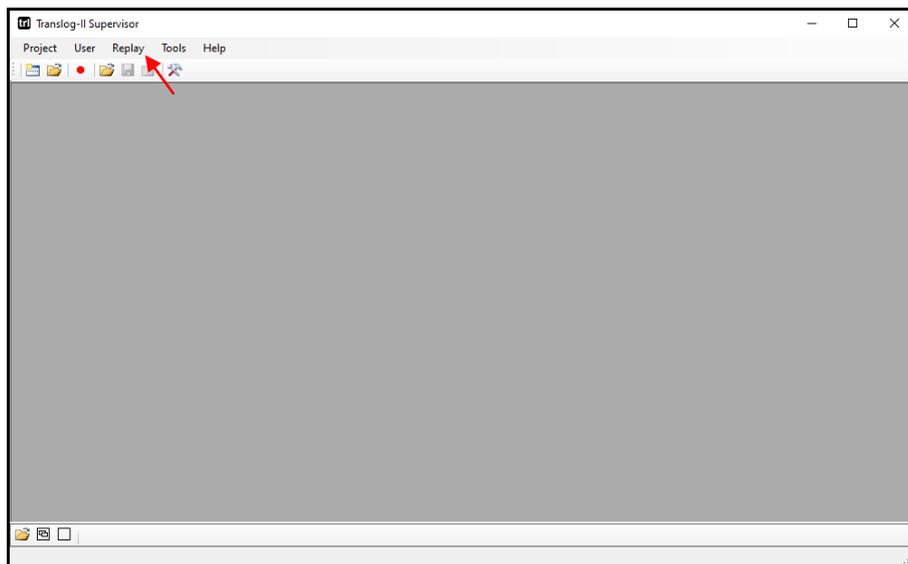
Lembre-se de que esse relato é espontâneo e você poderá falar o que desejar sobre a tarefa que acabou de executar. Não se censure. Sinta-se à vontade para relatar sobre qualquer aspecto do seu processo de produção textual.

Seguindo as instruções, apresento abaixo o movimento despendido pelos alunos no uso do *Translog-II Supervisor* para o desenvolvimento da tarefa. Os alunos deveriam abrir o programa *Translog-II Supervisor*

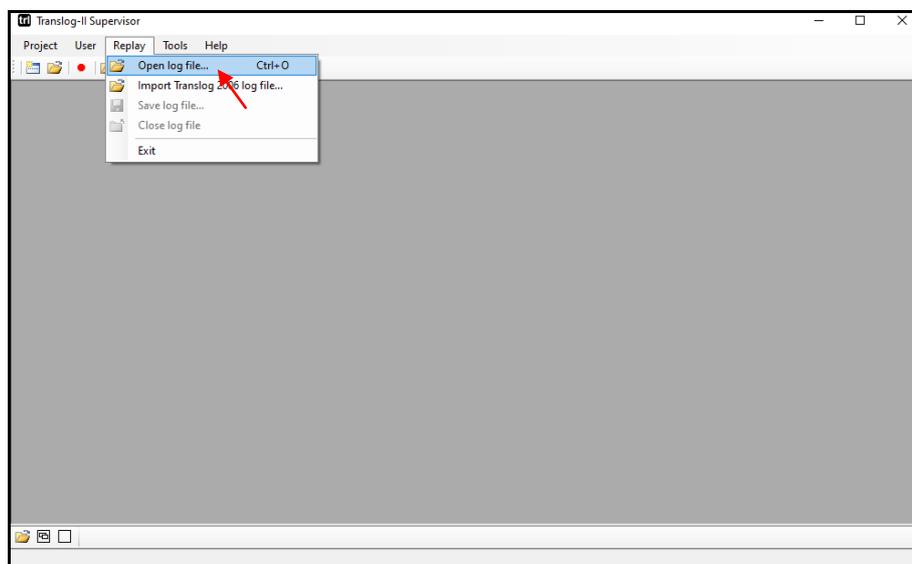


Ícone do Translog-II Supervisor

e na tela principal clicar em **Replay** e **Open log file**.

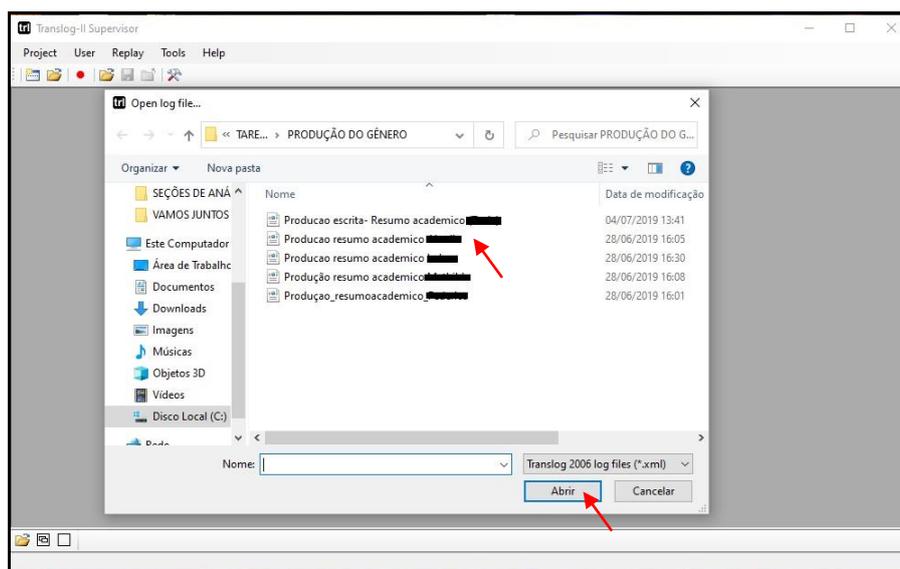


Translog-II Supervisor – Janela do programa



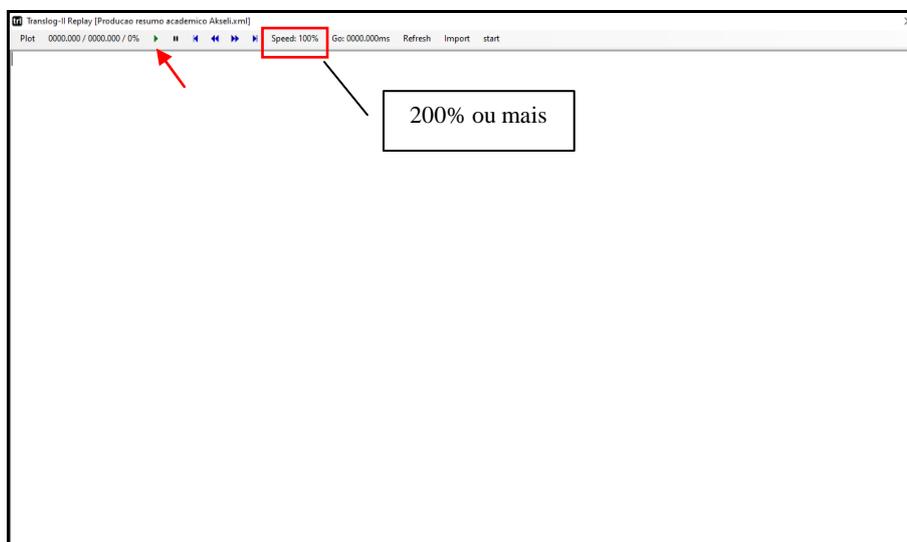
Translog-II Supervisor – Abrindo o arquivo para reprodução (1)

A partir disso, cada aluno deveria buscar pelo seu projeto e abri-lo.



Translog-II Supervisor – Abrindo o arquivo para reprodução (2)

Uma vez aberto o projeto, os alunos deveriam seguir as instruções apontadas em PowerPoint, já apresentadas acima. Eles deveriam selecionar a velocidade de reprodução da escrita (velocidade sugerida – 200%) e clicar na tecla *play*. A partir daí, observando a reprodução de seus textos, os estudantes deveriam tomar notas, em seus diários de bordo, do movimento observado na produção escrita. Esse seria o que chamamos de relato retrospectivo livre.



Translog-II Supervisor – reproduzindo o projeto desenvolvido (1)

APÊNDICE 9 – Instruções referentes à última aula (3)

1

Instrução para o relato guiado

Será entregue pelo professor.

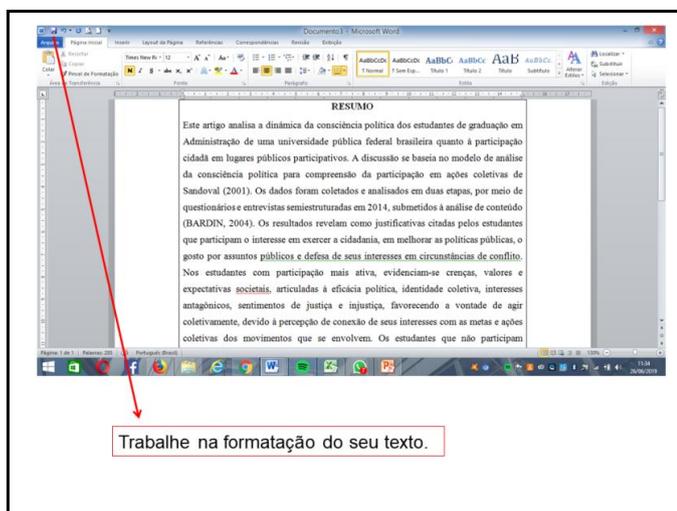
2

Em casa:

Copie e cole o texto que você produziu no formato Word, adequando-o ao formato do Resumo Acadêmico (formato trabalhado em sala através da Unidade Didática).

Envie-me por e-mail. Darei um *feedback* à sua produção levando em consideração o proposto na tarefa 24 da Unidade Didática.

3



The screenshot shows a Microsoft Word window with a document titled 'RESUMO'. The text in the document is as follows:

Este artigo analisa a dinâmica da consciência política dos estudantes de graduação em Administração de uma universidade pública federal brasileira quanto à participação cidadã em lugares públicos participativos. A discussão se baseia no modelo de análise da consciência política para compreensão da participação em ações coletivas de Sandoval (2001). Os dados foram coletados e analisados em duas etapas, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas em 2014, submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Os resultados revelam como justificativas citadas pelos estudantes que participam o interesse em exercer a cidadania, em melhorar as políticas públicas, o gosto por assuntos públicos e defesa de seus interesses em circunstâncias de conflito. Nos estudantes com participação mais ativa, evidenciam-se crenças, valores e expectativas sociais, articuladas à eficácia política, identidade coletiva, interesses antagônicos, sentimentos de justiça e injustiça, favorecendo a vontade de agir coletivamente, devido à percepção de conexão de seus interesses com as metas e ações coletivas dos movimentos que se envolvem. Os estudantes que não participam

A red arrow points from the text box below to the document window.

Trabalhe na formatação do seu texto.

APÊNDICE 10 – A Unidade Didática

UNIDADE DIDÁTICA

UM BRASIL DIVERSO E PLURAL

Nesta unidade, abordaremos temas referentes à diversidade que constitui o Brasil. Para isso, faremos a leitura de alguns textos, discutiremos sobre o (des)respeito à diversidade no contexto político/social/educacional brasileiro e falaremos sobre a pluralidade do nosso país, sob um viés intercultural e crítico.

Objetivos da unidade

- Refletir, de maneira crítica, a respeito dos aspectos sociais, (inter)culturais, plurais que constituem o Brasil;
- (Re)Conhecer marcas linguísticas referentes à forma, estilo e composição de diferentes textos em esferas de comunicação específicas (mídia e academia);
- Conhecer, compreender e escrever textos voltados à área acadêmica – artigos científicos (leitura), resumos acadêmicos (produção escrita)

A sociedade e as novas mídias (Leitura – Texto I)

Nos últimos anos, com o surgimento de diversas mídias sociais, passamos a receber, num fluxo acelerado, notícias sobre tudo, ou quase tudo, o que acontece no Brasil e no mundo. Os *posts*, as postagens e as publicações nas mídias sociais utilizando, entre outros recursos, fotos, vídeos, memes, charges e textos escritos nos trazem informações que nos atravessam no exato momento em que usamos nosso computador e/ou celular para checar o *feed* de notícias de alguma rede social.

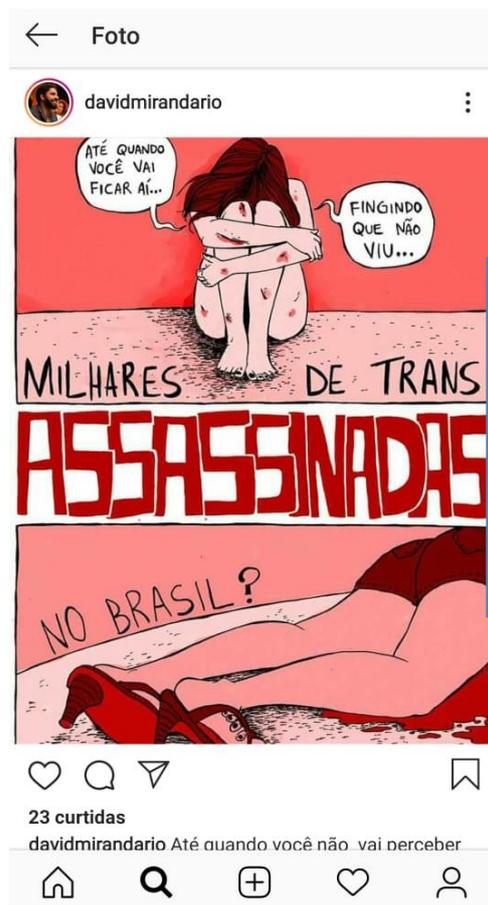
Ao checarmos o *Instagram*, por exemplo, muitas vezes, nos deparamos com algum *post* que nos informa sobre algum acontecimento e, por meio dessa publicação, passamos a nos inteirar sobre determinado assunto. Essas postagens, além de nos informarem sobre algo, possuem, muitas vezes, um viés crítico, abordando temas como política, sociedade, governo, diversidade etc.

Atividade 1

Observe abaixo alguns *posts* que circularam no *Instagram* entre outubro de 2015 e abril de 2019 e responda às perguntas.

- Em sua opinião, qual(is) conhecimento(s) deveríamos acionar para uma leitura adequada desses textos?
- Quais aspectos sócio-históricos são apresentados nas postagens analisadas? Quais elementos o ajudaram na identificação desses aspectos?
- Como as notícias são apresentadas em cada uma das postagens? Quais os elementos presentes na estruturação formal desses *posts*?
- As questões abordadas nas postagens são também recorrentes em seu país? Comente.





← Publicação

 davidmirandario



Publicado em 06/jun. 2018

381 curtidas

davidmirandario 🌈 O Rio de Janeiro se levantou contra a censura do prefeito bispo Crivella. Dezenas de pessoas protestaram contra o cancelamento da mostra @corposvisiveis, em que uma belíssima peça traz Jesus interpretado por uma atriz transexual. E, sinceramente, qual é o problema nisso? O prefeito é

🏠 🔍 + ❤️ 👤

← Foto

 davidmirandario



Publicado em 02/jan. 2019

🏠 🔍 + ❤️ 👤

👍 Curtido por brunogissoni e outras 4.219 pessoas

davidmirandario Unidos e fortes 🍌
Arte - @fil.lima

Ver todos os 50 comentários
2 de janeiro · Ver tradução

🏠 🔍 + ❤️ 👤

← Foto

 davidmirandario



Publicado em 12/out. 2018

1.886 curtidas

davidmirandario #elenão

🏠 🔍 + ❤️ 👤

A criticidade no humor (Leitura – Texto II)

Na atividade anterior, por meio de postagens em mídias sociais, foi possível desenvolver uma discussão sobre diversos temas que têm sido contemporaneamente debatidos na sociedade brasileira (divergência política, discriminação, preconceito, liberdade religiosa, resistência). A seguir, daremos continuidade à nossa discussão, fazendo uso de outro gênero, conhecido como “esquete humorística”.

A “esquete humorística” é um gênero oral o qual apresenta uma situação extraída de uma determinada área da vida social e registra vivências e ações representadas por personagens.

Atividade 2

Antes de reproduzir o vídeo, façamos uma discussão:

- a) Você costuma assistir a esquetes humorísticas? Comente.
- b) Quais são os principais objetivos dessas esquetes?
- c) Como você caracterizaria uma esquete?
- d) Que recursos verbais e não verbais podem ser mobilizados para a construção do humor nesse gênero?

Atividade 3

Algumas palavras-chave são utilizadas ao longo do vídeo que iremos assistir.

Relacione as palavras da primeira coluna com os seus sentidos:

- | | | |
|----------------|-----|--|
| a) Patriarcado | () | Posição em que se encontra uma pessoa, que possui a legitimidade para falar por si, e se faz protagonista da sua própria luta, no lugar de precisar de um mediador. |
| b) Carimbó | () | O que ou quem não pertence ou não está sujeito a uma religião específica ou não é influenciado por ela. Qualidade que pressupõe a não interferência da igreja em assuntos políticos e culturais. |

- c) Lugar de fala () Pessoa que apresenta tendências políticas e morais conservadoras. Alguém que vive totalmente de acordo com os valores da ordem vigente e, principalmente, que defende esses valores em seus discursos ou através de seu engajamento político.
- d) Laico () Dança cultural que teve origem no estado do Pará durante o século XVII, a partir dos costumes indígenas.
- e) Coxinha () Sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades.

Atividade 4

A esquete a que você assistirá foi extraída do canal do Youtube “Porta dos Fundos” e é apresentado por atores que encenam jogadores e técnico de futebol do time do Brasil em uma situação representativa específica. Assista ao vídeo e responda às perguntas que o segue.

Porta dos Fundos em “Brasilxs”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ru3AfrCE5AM>.



Vídeo publicado em 2 de julho, 2018

- a) Em linhas gerais, de que trata o vídeo?
- b) Onde a cena acontece?
- c) Por que um dos jogadores usa uma camisa diferente da dos demais?

- d)** O personagem principal critica a ausência de jogadores que representem alguns grupos sociais. Que grupos são esses?
- e)** Na sua opinião, por que o professor/técnico acaba por torcer contra o próprio time?
- f)** Que momentos do cenário político contemporâneo são retratados na esquete “Brasilxs”?
- g)** Na sua opinião, que crítica(s) é(são) construída(s) na esquete?
- h)** Você identificou alguma questão cultural que tenha influenciado ou comprometido o seu entendimento da narrativa?

Atividade 5

Na esquete humorística, a comicidade se dá por meio de alguns mecanismos. Assista ao vídeo mais uma vez e identifique trechos do vídeo em que aparece:

Estereótipo	
Hipérbole (exagero)	
Representação do discurso do outro	
Quebra de expectativa	

A Pluralidade Cultural (Leitura – Texto III)

Em sala, vocês lerão o artigo científico *“Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural”*, de Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori.

Antes de ler, resumir ou produzir qualquer texto...

...precisamos ter consciência de que:

- ✓ a antecipação do conteúdo do texto pode facilitar a leitura;
- ✓ todo texto é escrito tendo em vista um leitor potencial;
- ✓ o texto é, em certa medida, marcado pela época e local em que foi escrito;
- ✓ todo texto possui um autor que teve um objetivo para a escrita daquele texto, o que não significa, entretanto, que os sentidos de um texto estejam limitados pela intenção do locutor;
- ✓ o texto é produzido tendo em vista o veículo em que circulará.

Atividade 6

Primeiramente, façamos algumas previsões sobre o texto respondendo às perguntas abaixo. O objetivo é que você possa articular seu repertório prévio com as informações do texto.

- a) Que relação você estabeleceria entre o título e as discussões que desenvolvemos até o momento?
- b) Onde o texto foi publicado? Qual a data de publicação?
- c) A organização desse artigo é semelhante à de outros artigos que você conhece? Comente.

Atividade 7

Em seguida, façamos a leitura de cada uma das seções que constituem o texto, estabelecendo uma pausa ao final de cada parte. Após a pausa, você responderá a perguntas que guiarão uma discussão a respeito do conteúdo/tema, composição e

estilo do texto. Apresentamos abaixo as seções e as perguntas que guiarão a discussão após cada pausa.

a) Introdução

- i. Qual o assunto do texto?
- ii. Qual o problema a ser estudado e o objetivo da pesquisa?
- iii. Quem são os sujeitos da pesquisa?
- iv. Há evidências de quais questões serão discutidas ao longo do texto? Você considera interessante que isso esteja presente na Introdução do artigo?
- v. Há descrição de como a pesquisa será desenvolvida?

b) Metodologia

- i. O que faz essa pesquisa ser de base qualitativa?
- ii. Como são descritos os procedimentos de coleta de dados (local, tamanho e características da amostra, técnicas de amostragem)?
- iii. Quais procedimentos/métodos foram utilizados para mensurar as variáveis (visão geral do *design*, bibliografia utilizada, tarefas aplicadas)? Esses procedimentos são descritos de maneira clara?
- iv. São apresentados os procedimentos de análise dos dados?
- v. Os autores/pesquisadores preveem resultados?

c) Revisão de literatura

- i. Qual a grande área desse estudo? O estudo é reportado dentro dessa grande área?
- ii. Quais aportes teóricos são apresentados ao longo da seção?
- iii. A pesquisa se fundamenta em publicações prévias? Você considera esse tipo de fundamentação importante? Comente.
- iv. Qual a relevância das pesquisas citadas para o desenvolvimento do trabalho?
- v. Qual o tempo verbal e os verbos de citação mais utilizados ao reportar a literatura?

d) Análise e discussão dos resultados

- i. Os pesquisadores fazem uma recapitulação de informações metodológicas?
- ii. Como os dados são apresentados, comentados, interpretados e discutidos?
- iii. A interpretação dos dados é feita com base nas pesquisas apresentadas na seção de revisão da literatura?
- iv. Os pesquisadores apresentam a descoberta e a comprovam com base na literatura? Comente.
- v. Os pesquisadores apresentam os resultados mais relevantes da pesquisa?

e) Conclusão / Considerações Finais

- i. Há uma apresentação resumida das evidências levando à conclusão?
- ii. Como os pesquisadores constroem a conclusão?
- iii. Em sua opinião, os resultados devem ser contrastados com pesquisas prévias?
- iv. Quais são as evidências apresentadas pelos pesquisadores?
- v. Os autores recomendam futuros aprofundamentos das questões discutidas no trabalho?

f) Referências

- i. Como as referências estão organizadas?

Após a leitura, indique...

...os procedimentos que você usou para compreender algumas das palavras ou partes mais difíceis do texto:

() procurar no dicionário;

() procurar a explicação da palavra no próprio texto;

() ver como a palavra é formada: sufixos, prefixos etc.;

() outros: _____

Produzir na/para a academia

Imagine que os pesquisadores Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori, autores do artigo “*Pluralidade cultural: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural*”, decidiram apresentar o trabalho no *IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais* o qual exige o envio de um resumo acadêmico.

Atividade 8

Leia abaixo a chamada de apresentação no referido congresso, constando as normas de submissão de resumos, e responda às perguntas que o seguem.

IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais

Estão abertas até o dia 06/07/2019 as inscrições para apresentação de trabalhos no **IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais** que, em sua edição de 2019, terá como tema: **A pluralidade cultural no contexto educacional brasileiro**. O evento ocorrerá de 19 a 22 de novembro de 2019 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) *Campus I*.

Normas para Submissão de Resumos

Podem submeter trabalhos ao **IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais** estudantes, professores e/ou pesquisadores tanto da rede federal quanto da rede privada de ensino.

Os resumos deverão ser submetidos em língua portuguesa, devendo conter entre 300 a 500 palavras e deve incluir:

- a) **Título:** parte superior da página, em caixa alta, negrito e centralizado. Quando houver subtítulo, este deve vir separado do título por dois pontos (:), em minúsculas e negrito.
- b) **Autoria:** os nomes dos autores devem ser completos, colocados dois espaços abaixo do título, alinhado a margem direita, com a primeira letra de cada palavra em caixa alta.
- c) **Identificações:** Abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) deverão ser colocadas as identificações, conforme segue:
 - para o primeiro autor: qualificação profissional (graduação; pós-graduação ou docente), Instituição por extenso, nome da Cidade, UF e o e-mail do autor;
 - para os demais autores: qualificação profissional, Instituição por extenso, nome da Cidade e UF.
- d) **Texto do Resumo:**

A palavra RESUMO deve vir em negrito, caixa alta e centralizada. Na linha subsequente segue o texto que deverá ser justificado;

Os resumos devem conter os seguintes elementos:

- Contextualização/Justificativa;
- Objetivos;
- Revisão de literatura/referenciais teóricos;
- Procedimentos metodológicos;
- Resultados (parciais ou finais).

Após o texto do resumo, na linha subsequente, deve vir PALAVRAS-CHAVE (palavras representativas do conteúdo do trabalho), em caixa alta e negrito, seguida por dois pontos e as palavras;

Devem ser indicadas 3 palavras-chave, separadas entre si por ponto final.

O arquivo contendo o resumo deve apresentar a seguinte formatação:

- Tamanho da página: A4;
- Margens: superior e esquerda: 3 cm; inferior e direita: 2cm;
- Espaçamento entre linhas: 1,5 cm.
- Tipo de fonte: Times New Roman;
- Tamanho da fonte: 12 para todo o texto.

O arquivo deve ser salvo na extensão “pdf”, digitado de acordo com as normas do evento.

Os resumos devem ser enviados em anexo, conforme o [template resumo](#) para o seguinte endereço eletrônico: resumos.congressobrasileirodeestudosculturais@gmail.com. O assunto deve incluir as palavras *Resumo- IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais*.

No corpo do email devem constar o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), respectiva(s) instituição(ões) e endereço(s) eletrônico(s).

A Comissão Científica poderá, na avaliação, sugerir melhorias no trabalho. Será concedido um prazo de uma semana, a contar a partir da data de envio das sugestões pelo comitê científico, para que o trabalho seja adequado às normas e/ou sugestões do congresso e reenviado para resumos.congressobrasileirodeestudosculturais@gmail.com.

Todos os trabalhos aceitos serão publicados no caderno de resumos do evento. Autores que efetivamente apresentarem trabalhos e que tenham interesse em publicar os textos completos de suas pesquisas nos anais do evento devem enviá-los para trabalhoscompletosanaais@gmail.com até 15/12/2019. Os trabalhos completos aceitos serão publicados em versão impressa e digital em 2020. Lembramos que a revisão de texto é de inteira responsabilidade do/a autor/a.

Para maiores informações sobre o processo de submissão, prazos para pagamento da taxa de inscrição e prazos e datas importantes do evento, acesse a aba *informações completas*, disponível no site <www.congressobrasileirodeestudos culturais.gov.br>.

- a) Você já escreveu um resumo? Quando e para quê?
- b) Antes de escrevê-lo, você já tinha lido um?
- c) Você acha que teria alguma dificuldade em escrever o resumo para submissão nessa chamada? Qual (quais)?

Atividade 9

Considerando que o grau de relevância de uma informação do texto-base depende do propósito, do público-alvo e das normas para submissão do resumo a ser produzido, responda, em duplas:

- a) Que informações do texto de Fernanda Langendorf Guedes Ciliato e Jerônimo Sartori você consideraria pouco relevantes para o resumo a ser produzido?
- b) Que informações você considera imprescindíveis para a produção do resumo?

Atividade 10

A primeira etapa para se escrever um bom resumo acadêmico é compreender as informações que compõem o texto base. Quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos científicos), é preciso identificar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo, identificar:

- ✓ a questão discutida;
- ✓ a posição (tese) que o autor sustenta ou rejeita;
- ✓ os argumentos que sustentam ambas as posições e
- ✓ as principais conclusões do autor

Na sua leitura, você identificou esses pontos?

Atividade 11

Leia o resumo abaixo e responda às perguntas que o seguem:

RESUMO

Este artigo analisa a dinâmica da consciência política dos estudantes de graduação em Administração de uma universidade pública federal brasileira quanto à participação cidadã em lugares públicos participativos. A discussão se baseia no modelo de análise da consciência política para compreensão da participação em ações coletivas de Sandoval (2001). Os dados foram coletados e analisados em duas etapas, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas em 2014, submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Os resultados revelam como justificativas citadas pelos estudantes que participam o interesse em exercer a cidadania, em melhorar as políticas públicas, o gosto por assuntos públicos e defesa de seus interesses em circunstâncias de conflito. Nos estudantes com participação mais ativa, evidenciam-se crenças, valores e expectativas sociais, articuladas à eficácia política, identidade coletiva, interesses antagônicos, sentimentos de justiça e injustiça, favorecendo a vontade de agir coletivamente, devido à percepção de conexão de seus interesses com as metas e ações coletivas dos movimentos que se envolvem. Os estudantes que não participam desconfiam dos lugares públicos participativos e demonstram desinteresse pelos assuntos públicos, embora apontem um desconforto em não participar. Suas crenças, valores e expectativas sociais, associadas aos sentimentos de ineficácia política dificultam o desenvolvimento da consciência política. Conclui-se que estes estudantes possuem uma consciência política de senso comum, demonstrando valores inerentes aos modismos presentes na vida cotidiana das pessoas. Já os estudantes com participação mais ativa apresentam uma consciência política de conflito, motivando-os à participação nos lugares avaliados como eficazes às suas proposições. Entretanto, o Centro Acadêmico, principal lugar de representação e participação dos interesses dos estudantes dos cursos em estudo, encontra-se sem direção e participação nas instâncias institucionalizadas na universidade.

Palavras-chave: Consciência Política; Participação Cidadã; Lugares Públicos Participativos; Estudos Organizacionais.

- a) Qual é o assunto do texto?
- b) Qual é o objetivo do autor?
- c) Você acha que o autor foi claro? Explique.
- d) De que área do conhecimento se trata? Você acha que o resumo atrairia pessoas da área para a leitura do texto completo? Por quê?
- e) Você faria alguma alteração no resumo? Explique.

Atividade 12

Em sua opinião, o que deve conter em um resumo que atenda o evento acadêmico apresentado no exercício 8? Discuta com seus colegas.

- () Contextualização e justificativa sobre o tema.
- () Reflexões sobre todas leituras feitas sobre a temática.
- () Abordagem teórica que sustentou o estudo (conceitos e fundamentos).
- () Perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho.
- () Objetivo geral do artigo.
- () Descrição detalhada da metodologia.
- () Principais resultados do trabalho.
- () Palavras-chave.

Atividade 13

Muitas vezes, os resumos de artigos científicos mantêm uma sequência básica na sua organização. Que dicas você daria para a escrita de cada uma dessas etapas? Utilize verbos no imperativo.

- a) Introdução

Contextualize claramente o tema. Apresente o(s) objetivo(s) do artigo.

- b) Objetivos:

c) Materiais e métodos / Metodologia:

d) Resultados:

e) Conclusão:

Atividade 14

Leia o texto abaixo e identifique a parte em que o autor:

- a) Introduz o assunto/tema.
- b) Expõe os objetivos.
- c) Define os materiais e métodos/metodologia adotados
- d) Apresenta os resultados e as considerações finais.



Quantos Somos Nós? Uma Reflexão sobre os Brasis Culturais.

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre a pertinência de conhecermos o Brasil a partir de suas diferentes regiões culturais e a importância do reconhecimento desta distinção para as organizações brasileiras. Pretendemos assim, resgatar a ideia de que nosso país possui formação étnica e histórica bastante peculiar em seus diversos territórios, sendo que esta formação contribui para que sejamos um país com distintas culturas regionais, que irão influenciar a cultura organizacional de forma ímpar. Para isso, apresentamos uma contextualização dos estudos de cultura e cultura organizacional, a seguir indicamos exemplos de distinções culturais brasileiras utilizando as classificações de Diegues Jr. (1960) e Ribeiro (2006). Apresentamos um paralelo cultural entre a Tapioca e o Pão de Queijo, ou seja, entre Ceará e Minas Gerais, para ilustrar tais especificidades e fazemos algumas especulações de como elas podem se revelar no mundo das organizações. Por fim, apresentamos algumas sugestões de pesquisas futuras que podem superar lacunas do campo que entendemos como pertinentes para o contexto organizacional.

Disponível em < <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEO256.pdf> > Acesso em 30/03/2019

Atividade 15

Algumas características linguísticas que podem ser observadas no gênero resumo acadêmico são⁷³:

- a) verbos no pretérito composto e presente do indicativo, terceira pessoa do singular, voz passiva;
- b) sentenças declarativas, sem abreviações, jargões, símbolos;
- c) Linguagem econômica com sentenças simples, evitando redundâncias tais como exemplos, superlativos, ilustrações, excesso de detalhes (Graetz, 1985, p.125 *apud* Motta-Roth e Hendges, 2010).

⁷³ Atividade retirada e adaptada do capítulo 8 do seguinte livro: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção Textual na Universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Para cada informação, há marcadores metadiscursivos específicos, comumente encontrados em Resumos Acadêmicos:

- i. definição do problema** – Explorações recentes em x indicam y; Muito/as pesquisador/as acreditam que x; Enquanto professor/instrutor/pesquisador/as de x, devemos saber y, entretanto essa questão é difícil devido a z; Essa última década nos trouxe uma significativa intensificação no estudo de x, entretanto nenhum consenso foi atingido no que concerne a y; Uma premissa básica deste artigo é x e a falha parece estar afeita a y.
- ii. objetivo** – Neste trabalho pretendo/emos/e-se x; Este artigo relata uma pesquisa sobre x; O presente trabalho é uma tentativa de discutir questões sobre x; Este trabalho explora x; Neste trabalho são apresentadas/são descritas x; Este artigo discute x.
- iii. método** – Em primeiro lugar, analisarei/emos/se-á x; Em seguida examinarei/emos/se-á y.
- iv. resultados** – Os resultados da pesquisa incluem indicações de x.
- v. conclusão** – As conclusões alcançadas referem-se a x; O trabalho argumenta que x.

Agora, para que você coloque em prática o que vimos sobre os marcadores metadiscursivos, volte ao Resumo apresentado anteriormente (exercício 14) e desenvolva as seguintes tarefas:

- a)** identifique os marcadores metadiscursivos.
- b)** tente definir as seções do artigo presentes no Resumo.
- c)** tente encontrar as partes do Resumo que podem servir de resposta para as seguintes questões:
 - i.** por que o estudo foi realizado?
 - ii.** como o estudo foi realizado?
 - iii.** quais foram os resultados obtidos?

Citações e Paráfrases⁷⁴

Atividade 16

Em textos acadêmicos, como o artigo que você leu no início da unidade e o resumo a ser enviado para o *IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais*, é preciso fazer a(s) devida(s) referência(s) ao(s) texto(s) no(s) qual(uais) você está se baseando; caso contrário, você poderá incorrer em plágio. Converse com seu colega:

- a) O que você entende por plágio?
- b) Como é possível evitar o plágio?
- c) O plágio ocorre apenas quando se recuperam, literalmente, trechos do(s) texto(s) original(is), sem as devidas referências? Ou ele também acontece quando se expressa, com outras palavras, o que foi dito no(s) texto(s)-fonte, sem as referências necessárias? Justifique sua resposta.

Atividade 17

Ao retomar um determinado texto, é possível utilizar palavras literais do autor (citação direta) ou parafraseá-las (citação indireta). Em que casos pode ser interessante utilizar uma citação direta? Em que casos é preferível uma citação indireta? Discuta com seus colegas.

Atividade 18

As normas de citação podem variar muito, conforme as regras seguidas pelo veículo no qual o texto será publicado. A seguir, você encontra as normas adotadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

⁷⁴ Os exercícios 16 e 17 foram retirados da Unidade 2 do seguinte livro: BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E.; DINIZ, L. R. A. *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 2 – Intermediário). Abingdon, Routledge, no prelo. Os exercícios 18, 19 e 20 foram adaptados desse mesmo livro.

- As citações diretas com até 3 linhas devem vir entre aspas, incorporadas ao parágrafo. Deve-se citar o sobrenome do autor, o ano de publicação da obra e a página.
- As citações diretas maiores que 3 linhas devem aparecer em um bloco abaixo do texto, recuado, com fonte menor e sem aspas. Deve-se citar o sobrenome do autor, o ano de publicação da obra e a página.
- As citações indiretas não devem vir entre aspas. É preciso citar o sobrenome do autor e o ano de publicação, mas é desnecessário citar o número da página.

Tendo em vista essas regras, identifique um erro em uma das citações a seguir.

Citação direta curta

Gonçalves e Silva (2006, p. 28) afirmam que “[...] a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico”.

Citação direta longa

“Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal” (BRASIL, 1998, p. 26).

Citação indireta

Nesta perspectiva, Cordioli (2006) diz que a forma como se apresenta a dificuldade dos professores em lidar com a transversalidade é sutil, em “acordos tácitos” dos seguintes tipos: os temas de ética e da multiculturalidade pertenceriam ao campo da Geografia e da História, já os temas de saúde e orientação sexual ao campo das Ciências Naturais.

Atividade 19

Considerando que um resumo para o *IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais* exige um português mais formal, qual é a única opção de cada quadro que NÃO poderia substituir a palavra/expressão sublinhada?

a) Assim, no momento em que se ignoram aspectos da vida cotidiana dos sujeitos na prática escolar, estar-se-á fugindo da perspectiva da educação libertadora que, de acordo com Freire (2005), se configura na esfera da problematização, do diálogo e da síntese compreensiva e crítica da realidade.

Conforme	Segundo	Na perspectiva de
Na visão de	Para	Pra

b) Pansini e Nenevé (2008) defendem que a educação multicultural propõe uma ruptura com os modelos pré-estabelecidos e com as práticas ocultas que, no interior do currículo escolar, produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais, matizes étnicas, ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados, por meio de um processo de silenciamento de sua condição de vida real.

afirmam	argumentam	apontam	lembram	falam
---------	------------	---------	---------	-------

Atividade 20

Em uma citação indireta, é preciso parafrasear, isto é, dizer, com outras palavras, o que havia sido dito anteriormente. A seguir, você encontra uma citação direta, maior de 3 linhas, seguida por uma paráfrase que o resume.

Trecho original:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal (BRASIL, 1998, p. 26).

Paráfrase resumindo o trecho:

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Temas Transversais abordam questões que tendem a ser debatidas em espaços sociais diversos, levando em consideração a relação dos indivíduos no âmbito coletivo, social e individual.

Diferentes recursos são mobilizados para a construção da paráfrase anterior. Analise-a e dê exemplos de alguns desses recursos:

- a) mudança da classe gramatical de uma palavra:
- b) emprego de palavras/expressões com sentidos próximos:
- c) alteração sintática:
- d) uso de outros operadores argumentativos:

Operadores Argumentativos⁷⁵

Atividade 21

Ao parafrasear, você pode substituir os operadores argumentativos utilizados no texto original. Leia os trechos abaixo.

- i. “Assim, vivemos e interagimos na e a partir da cultura, que naturalmente é diversificada, **porque** é criada em locais distintos e singulares.”
- ii. “De acordo com as respostas, percebemos que parece existir um distanciamento entre escola e família, e que a união destas entidades traria grandes benefícios, **tanto** para os alunos **quanto** para professores, conseqüentemente para toda a comunidade escolar.”
- iii. “Peres (2000) alerta para o fato de que **apesar de** se falar em educação voltada para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental e antirracista, o que vemos são manifestações de intolerância, marginalização, preconceito, racismo e xenofobia.”
- iv. “A pesquisa procurou estimular os sujeitos da escola a expressarem o seu pensamento sobre a aplicabilidade dos temas transversais nas aulas e sobre questões relacionadas à pluralidade cultural. **Para isso**, foi aplicado um questionário, constituído por perguntas abertas, aos vinte e nove docentes, quatro estagiários e oito funcionários da escola.”
- v. “A escola é um ambiente no qual se encontra uma vasta miscigenação de culturas, costumes e etnias, sobretudo, quando se refere a uma escola que recebe, **além dos** alunos da comunidade, alunos oriundos de um assentamento rural que acolhe famílias de diferentes regiões do estado.”

⁷⁵ Os exercícios sobre Operadores Argumentativos foram adaptados da Unidade 2 do seguinte livro: BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E.; DINIZ, L. R. A. *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 2 – Intermediário). Abingdon, Routledge, no prelo.

vi. “(...) procuramos conhecer e entender como esses temas estão sendo trabalhados em uma escola da rede municipal da região de abrangência do *Campus* São Gabriel, Unipampa, **sobretudo** a pluralidade, sendo que na escola foco desse estudo há entre seus estudantes uma grande diversidade cultural.”

vii. “O momento contou com uma explanação sobre pluralidade cultural; na sequência, houve a exibição de vídeos sobre o tema. **Por fim**, lançaram-se perguntas, possibilitando ao aluno a construção do seu próprio conceito de pluralidade cultural, considerando o seu ambiente escolar.”

Associe os operadores argumentativos da primeira coluna, retirados dos trechos anteriores, com os sentidos que expressam (2ª coluna) e com outros operadores que poderiam substituí-los (listados na 3ª coluna).

Porque	Oposição	de fato com certeza certamente
tanto ... quanto ...	tempo sequencial	no intuito de de forma a
apesar de	adição de argumento mais forte	visto que pelo fato de
para isso	causa / explicação	diante do exposto / desse modo / com isso / dessa forma / tampouco / com base nisso / bem como / além disso / ainda / nesse sentido
além de	Comparação	mas / no entanto / entretanto /

		ainda assim / porém / ao mesmo tempo
sobretudo	Finalidade	seja de ... ou ... tampouco bem como
por fim	adição / soma de argumentos	na sequência / por conseguinte / por último / ao mesmo tempo

Agora, reescreva as frases utilizando as palavras em CAIXA ALTA. Siga o exemplo.

EXEMPLO: “Assim, vivemos e interagimos na e a partir da cultura, que naturalmente é diversificada, **porque** é criada em locais distintos e singulares.” → PELO FATO DE

Pelo fato de a cultura ser criada em locais distintos e singulares, podemos afirmar que vivemos e interagimos na e a partir dela.

a) “De acordo com as respostas, percebemos que parece existir um distanciamento entre escola e família, e que a união destas entidades traria grandes benefícios, **tanto** para os alunos **quanto** para professores, conseqüentemente para toda a comunidade escolar.” → BEM COMO

b) “Peres (2000) alerta para o fato de que **apesar de** se falar em educação voltada para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental e antirracista, o que vemos são manifestações de intolerância, marginalização, preconceito, racismo e xenofobia.” → NO ENTANTO

c) “A pesquisa procurou estimular os sujeitos da escola a expressarem o seu pensamento sobre a aplicabilidade dos temas transversais nas aulas e sobre questões relacionadas à pluralidade cultural. **Para isso**, foi aplicado um questionário, constituído por perguntas abertas, aos vinte e nove docentes, quatro estagiários e oito funcionários da escola.” → NO INTUITO DE

d) “A escola é um ambiente no qual se encontra uma vasta miscigenação de culturas, costumes e etnias, sobretudo, quando se refere a uma escola que recebe, **além dos** alunos da comunidade, alunos oriundos de um assentamento rural que acolhe famílias de diferentes regiões do estado.” → BEM COMO

e) “(...) procuramos conhecer e entender como esses temas estão sendo trabalhados em uma escola da rede municipal da região de abrangência do *Campus* São Gabriel, Unipampa, **sobretudo** a pluralidade, sendo que na escola foco desse estudo há entre seus estudantes uma grande diversidade cultural.” → DE FATO

Produção da atividade

Atividade 22

Responda às questões:

a) Quem é o destinatário do resumo acadêmico a ser produzido para o *IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais*?

b) Qual o objetivo desse leitor destinatário?

c) O que deve ser levado em consideração durante o processo de produção desse resumo?

d) Quais informações seriam as mais relevantes para a construção do resumo acadêmico proposto?

Atividade 23

Agora que já passamos por várias etapas relacionadas à produção de um texto escrito acadêmico, escreva o resumo para enviar ao *IX Congresso Brasileiro de Estudos Culturais*, atendendo às solicitações feitas na chamada que você recebeu.

Avaliação da Unidade – tarefa em duplas

Atividade 24

Essa tarefa deverá ser desenvolvida em duplas. Primeiramente, troque de resumo com o seu colega. Logo em seguida, leia atentamente o resumo e avalie-o, levando em conta as questões da ficha de avaliação que segue abaixo. Faça os comentários e sugestões que achar necessário. Destroque os resumos e afira os comentários feitos na avaliação. Você concorda com os comentários e sugestões? Caso concorde, revise seu texto. Utilize essa ficha sempre que precisar.

FICHA DE AVALIAÇÃO

1. O texto está adequado ao objetivo de um resumo acadêmico?
2. O texto está adequado ao(s) destinatário(s)?
3. O resumo pode ser compreendido por um leitor que não conhece o texto original?
4. As informações principais estão presentes no texto?
5. Há informações desnecessárias no resumo?

6. A estrutura do resumo está adequada?
7. As citações e paráfrases foram feitas adequadamente?
8. O resumo segue todas as normas especificadas no seu possível veículo de publicação?
9. Os recursos lexicais são adequados e diversificados?
10. Os sinais de pontuação foram bem empregados?
11. Os recursos gramaticais são adequados e diversificados?

Outras questões

Acrescente outras questões a essa ficha com base nas conclusões particulares tiradas das do que foi discutido ao longo dessa Unidade.

Adaptado de: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 57 p.

Referências Bibliográficas

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*: atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. *No campus*: português como língua adicional para fins acadêmicos, no prelo.

KILLNER, Mariana. *Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico*. Coordenação FURTOSO, Viviane Bagio. 2016. 17 p.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 57 p.

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

TRAVAGLIA, L. C. *Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros*. Revista Olhares e Trilhas, vol. 19, n. 2, 2017.

APÊNDICE 11 – Programa da Disciplina



Faculdade de Letras

Disciplina: Português Língua Adicional - Escrita Acadêmica			Código: UNI 048
Professor: Gláucio G. Moura Fernandes (doutorando - FALE/UFMG) Professor Coordenador responsável: Leandro Rodrigues Alves Diniz (FALE/UFMG)	Ano: 2017	Semestre: 1 Horário: terça/ quinta 17h00h-18h40	
Pré-requisito: Português Língua Adicional: nível avançado			
Carga horária teórica: 60h	Carga horária prática: -	Total: 60 h	Nº créditos: 04
<p>Ementa: Prática de produção de textos em Língua Portuguesa em contexto de imersão. Expansão dos conhecimentos gramaticais em língua portuguesa, adquirido pelo aprendiz, para o aprimoramento de sua competência linguística em português e para o desenvolvimento de sua capacidade em escrever textos que circulam na esfera acadêmica.</p>			
Conteúdo			
<p>Leitura e produção escrita: Leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos. Foco na estrutura do currículo Lattes, resumo, pôster, hand-out, fichamento, artigo, monografia, dissertação e tese conforme a ABNT.</p> <p>Fonética e fonologia da língua portuguesa do Brasil: estudo dos sons do português, a partir de músicas brasileiras, pequenos trechos de documentários, entrevistas e vídeos nacionais. Observação das variantes dialetais pronunciadas no sudeste (Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo).</p> <p>Conversação: Temas referentes ao ambiente acadêmico, atualidades e apresentação oral por meio dos seminários dos trabalhos elaborados pelos alunos.</p> <p>Gramática: Estruturas gramaticais próprias dos gêneros acadêmicos orais e escritos.</p>			
<p>Metodologia adotada</p> <p>As aulas estarão organizadas em eixos temáticos que levem os alunos a interagirem com diferentes produções textuais universitárias. Serão trabalhados alguns gêneros acadêmicos orais e escritos. Através da leitura, escrita e reescrita, os alunos, ao final do curso, serão capazes de produzir alguns gêneros como o currículo <i>lattes</i>, resumo para evento científico, pôster, hand-out, fichamento, além de entender a estrutura dos trabalhos de conclusão de curso.</p>			

Avaliação

Os alunos serão avaliados por meio de diferentes atividades:

- participação em sala de aula - 25% da nota
- tarefas realizadas em casa e apresentações orais em sala de aula - 25% da nota
- avaliação presencial - 25% da nota
- Trabalho final de curso: apresentação oral e texto escrito (25% da nota)

Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos 75% de presença e, além disso, obtenha média final mínima 6,0. Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 4,0 e 5,9 terão direito a fazer um exame final; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

Referência

Bibliografia básica

Os alunos terão, como principais referências, materiais elaborados pelo docente e distribuídos ao longo da disciplina.

ABNT NBR 14724-2011 (VERSÃO ENVIADA POR EMAIL)

FRANÇA, L. J. VASCONCELLOS, A. C. F. *Manual para Normalização de publicações técnico-científicas*. 9ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

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

<http://porvir.org/porfazer/usp-lanca-curso-online-sobre-producao-de-artigo-cientifico/20130806>

Bibliografia Complementar

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BAILEY, Stephen. *Academic writing: a handbook for international students*. NY: Routledge, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Yanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
<http://www.escretaacademica.com/>

VAL, Maria das Graças Costa. *Redação e textualidade*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICE 12 – Produções dos alunos – Resumo de Artigo

Nome do estudante: Erik

PLURALIDADE CULTURAL: Os desafios aos professores em frente da diversidade cultural

Fernanda Cicliato

Pós-graduação, Universidade Federal do Pampa, São Gabriel, RS,

fernanda.L.g@yahoo.com.br

Jerônimo Sartori

Pós-graduação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS,

jeteri55@yahoo.com.br

RESUMO

A educação tem um papel importante na formação das visões relacionadas às gestões culturais, étnicos, raciais e socioeconômicos. Os Temas Transversais, como pluralidade cultural, foram apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para tratar na educação escolar as visões e ações relacionados à atualidade social. As mudanças e transições da sociedade exigem que os cidadãos sejam preparados para se posicionar e agir de maneira crítica sobre esses temas. Multiculturalidade está efetivamente presente em nosso cotidiano e é fundamental que os alunos estejam inseridos em ambiente escolar livre de discriminação e intolerância. Porém, os professores e a comunidade escolar não estão completamente preparados e comprometidos para trabalhar os assuntos relativos ao multiculturalismo e não assumem responsabilidade de trabalhar os Temas Transversais na escola. Essa pesquisa procura abordar questões relacionadas ao modo da introdução de Temas Transversais na prática pedagógica em sala de aula e explicar como pluralidade cultural está sendo trabalhado em uma escola pública municipal com uma grande diversidade cultural na Unipampa, Rio Grande do Sul. Uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica são realizadas para contribuir para a fundamentação teórica e para verificar o posicionamento da escola em relação dos Temas Transversais. Um questionário é aplicado para a comunidade escolar e os alunos expressar os pensamentos sobre o assunto. Também são realizados alguns momentos de reflexão e diálogo com os alunos da escola pesquisada. Os resultados do questionário mostram, que a diversidade do ambiente escolar não é sempre aproveitada para apresentar os alunos situações desafiadoras, e que é precisado que a escola permite a valorização da diversidade da comunidade local. Também é visto uma falta de orientação, capacitação e formação para os professores se sentir mais preparados para trabalhar com os temas, e que os Temas transversais precisam ser feitos uma parte da prática pedagógica. É notado, que os alunos demonstram interesse pelos assuntos atuais e que os Temas Transversais necessitam ser aproveitados para os alunos ver sentido naquilo que estão estudando e para chamar atenção dos alunos que estão desmotivadas pelos conteúdos dos currículos tradicionais nas escolas. Pluralidade cultural pode também ser uma maneira para fortalecer a autoestima dos estudantes e para contribuir para a formação de um cidadão consciente e autônomo.

PALAVRAS-CHAVE: Temas Transversais; Pluralidade Cultural; Pedagógica

Nome da estudante: Francesca

PLURALIDADE CULTURAL: OS DESAFIOS AOS PROFESSORES EM FRENTE DA DIVERSIDADE CULTURAL

Fernanda Langendorf Guedes Ciliato
Pós-graduação, Universidade Federal da Pampa, São Gabriel, UF, RS,
fernanda_l_g@yahoo.com.br
Jerônimo Sartori
Pós-graduação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim,
RS, jetori55@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho vai tratar como os indivíduos formam os próprios valores e padrões de conduta na escola, tomando em consideração os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o conjunto de Temas Transversais necessários na prática educacional, para lidar com assuntos sociais e políticos da vida dia a dia. Procuramos assim enfrentar questões relativas aos Temas Transversais - primeiramente a pluralidade cultural - a partir das práticas pedagógicas adotadas nas escolas, cujo papel é fundamental para formar a opinião crítica de um cidadão e contribuir a refletir sobre atitudes de intolerância e desrespeito. Para desenvolver este tópico, baseamos nossa reflexão em uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma escola pública municipal colocada na região de abrangência do Campus São Gabriel, Unipampa, Rio Grande do Sul, voltada para incitar os vários sujeitos do instituto a se pronunciarem sobre a utilidade dos temas Transversais nas aulas e sobre os tópicos ligados ao multiculturalismo. Aliás, apresentamos em paralelo a opinião de vários cientistas (Freire, entre outros) que creem fortemente na integração dos Temas Transversais nos programas escolares, sendo instrumentos que reforçam o desenvolvimento da moralidade e a emancipação dos indivíduos de acordo com os princípios constitucionais. Os métodos escolhidos para a pesquisa qualitativa foram de dois tipos: em primeiro lugar, a submissão de questionários a professores e funcionários da escola acima mencionada, cujas respostas foram depois convertidas em gráficos; em segundo lugar, o lançamento de perguntas a uma turma do nono ano sobre o tema da pluralidade cultural, a partir de uma exposição dialogada e uma sessão de vídeo. Enfim, a pesquisa mostrou que o ambiente escolar nem sempre coloca os alunos em frente de situações desafiadoras, capazes de estimular uma reflexão sobre a própria atuação pessoal. Isso é devido principalmente à falta de formação e capacitação dos professores a trabalhar com os Temas Transversais, que possam inclusive tornar as aulas mais transversais. Por outro lado, os alunos reagiram positivamente aos métodos inovativos apresentados, que permitiram abordar a pluralidade cultural e tornar o aprendizado deles mais significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade cultural. Escola. Temas Transversais

Nome da estudante: Louise

PLURALIDADE CULTURAL: os desafios dos professores em frente da diversidade cultural

Fernanda Langendorf Guedes Ciliato

Pós-graduação, Universidade Federal do Pampa, São Gabriel, RS,
fernanda_l_g@yahoo.com.br

Jerônimo Sartori

Pós-graduação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS

RESUMO

O mundo está evoluindo rapidamente e se diversificando, enquanto os padrões da sociedade ficam os mesmos e provocam discriminações. Essas diferenças sobre a sexualidade, a saúde e mesmo o trabalho deem lugar a incompreensões que podem ter consequências desastrosas no êxito das crianças já nas escolas fundamentais. É constatado uma desmotivação por parte dos alunos que se desinteressam quando não conseguem ultrapassar as dificuldades do ambiente educativo. Esse artigo analisa como a questão da diversidade cultural entre os alunos de uma escola fundamental do Rio Grande do Sul afeta o comportamento dos alunos entre si e nos estudos. Trata-se de estudar como as escolas lidam com os Temas Transversais, que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que têm por objetivo formar cidadãos críticos, bem como propôr soluções alternativas e mais eficientes para uma formação ótima de nossos futuros cidadãos, testemunhos de nosso mundo plural. No intuito de coletar dados foram distribuídos questionários com perguntas abertas aos funcionários da escola e entrevistas dos alunos assim como discussões sobre o tema geral da pluralidade cultural, qual foi explicitado para eles. O estudo se baseia nos trabalhos dos teóricos da educação como Freire ou Cordioli e trabalha com dados governamentais do Ministério da Educação que permitem uma relativização das informações coletadas. Foi revelado pelos resultados uma falta de preparação do corpo docente sobre a abordagem do tema delicado da diversidade, embora a maioria dos alunos mostra interesse no assunto. Além disso, um método de trabalho diferenciado poderia ajudar os alunos com dificuldades escolares, ajudando suas autoestimas em valorizando suas diferenças. A pesquisa revela a possibilidade de construir uma sociedade mais aberta às diferenças e por consequência integrando cada aluno independentemente de suas particularidades em mudando nossas práticas educacionais por parte do corpo docente, mas também da área familiar, desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: educação. pluralidade cultural. temas transversais.

Nome da estudante: María

PLURALIDADE CULTURAL: os desafios aos professores em frente da diversidade cultural

Fenanda Langendorf Guedes Ciliato

Pós-graduação; Universidade Federal do Pampa; São Gabriel, RS;
fernanda_l_g@yahoo.com.br

Jeronimo Sartori

Pós graduação; Universidade Federal da Fronteira Sul; Erechim, RS;
jetori55@yahoo.com.br

RESUMO

Nos dias de hoje as mudanças no mundo são cada vez maiores e mais rápidas e os cidadãos precisam de aprender a desenvolver-se de acordo com novos valores e padrões de conduta para uma boa convivência em sociedade. Normalmente, a escola tem um papel fundamental no ensino das pessoas que conformam a sociedade e partido dessa idéia é que foram introduzidos nos Parametros Curriculares Nacionais (PCNs) um conjunto de Temas Transversais que tem como objetivo permitir a compreensão da realidade social. No artigo se analisam os resultados da introdução dos Temas Transversais com foco na pluralidade cultural numa sala de aula em uma escola da rede municipal da região de abrangência do Campus Sao Gabriel, Unipampa, Rio Grande do Sul e escolheu-se esse grupo por ter alunos oriundos de comunidades rurais e tiver cada um deles diversas culturas. A diversidade cultural observada nas salas de aula atuais colocam a escola num lugar fundamental. Gomes (1999) convida a entender a escola como um lugar de "cruzamento de culturas", onde se desenvolva um novo olhar e uma nova postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrelacam no universo escolar. Portanto a introdução dos Temas Transversais se torna fundamental. Yus (1998) diz que os temas transversais são importantes para ter um novo conceito da escola, permitindo uma educação voltada para a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Isso possibilita preparar o aluno para viver e agir como um "cidadão" crítico e conciente, capaz de compreender a natureza da ação humana no mundo. No presente artigo, realizou-se uma pesquisa qualitativa a vinte e nove docentes, quatro estagiários e oito funcionários da escola. Foi aplicado um questionário constituído por perguntas abertas e fechadas procurando estimular os sujeitos a expressarem o seu pensamento sobre a aplicabilidade dos Temas Transversais e sobre questões relacionadas à diversidade cultural. Os resultados da pesquisa apontam que os professores abordam os Temas Transversais de forma relativa e alguns de eles ignoram ou não dominam o assunto. Percebeu-se que não reconhecem a relevância da pluralidade cultural e os Temas Transversais provocando que a multiculturalidade da escola não seja aproveitada. Portanto é necessário um trabalho voltado aos professores para que as novas propostas no currículo escolar saiam do papel e fazem parte da prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade. Multiculturalidade. Temas Transversais.