



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DO ARTIGO
CIENTÍFICO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO
LETRAMENTO ACADÊMICO E DA AUTORIA

Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura

Campina Grande, julho de 2015

Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura

O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DO ARTIGO
CIENTÍFICO: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO
LETRAMENTO ACADÊMICO E DA AUTORIA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina
Grande como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguagem e Ensino.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria de Fátima Alves

Campina Grande, julho de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M929t Moura, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de .
O trabalho com a produção de artigo científico: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria / Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura. – Campina Grande, 2015.
135 f. : color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profª. Drª. Maria de Fátima Alves".
Referências.

1. Componente Curricular de Escrita. 2. Letramento Acadêmico. 3. Artigo Científico. 4. Plágio. 5. Autoria. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 808.1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria de Fátima Alves

Prof^a Maria de Fátima Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

M.^a Augusta J. de M. Reinaldo

Prof^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)

Regina Celi Mendes P. da Silva

Prof^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba
(Examinador externo)

Prof^a Fabiana Ramos
Universidade Federal de Campina Grande
(Suplente)

Aprovada em 02 de julho de 2015

À minha doce Ana Letícia, “Leticita”, “leticinha”.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação encerra mais um ciclo na minha vida; coroa a realização de mais um projeto alcançado... uma vitória que não é só minha, mas de todos que me querem bem... um sonho que não alcancei sozinha, mas com o apoio de pessoas queridas que aqui merecem ser lembradas:

Agradeço primeiramente a **Deus**, pelo dom vida, pela paz e pela saúde que me concedeu; pela inteligência e determinação para eu realizar mais este sonho;

Ao meu marido, **Euriston**, pelo amor, carinho e incentivo dispensados a mim; por sempre estar ao meu lado e por ter compreendido as minhas ausências;

À minha filha, **Ana Letícia**, pela doçura e força que sempre me transmitiu, mesmo sem saber;

Aos meus pais, **Maria Lúcia** e **José Fernandes**, sempre presentes em pensamento. Agradeço por existirem e por fazerem sentir-me forte;

Aos meus irmãos, **Hélder** e **Hélio**; à minha sobrinha **Helóisa** e aos **demais familiares** a quem tanto amo. Agradeço a todos pela compreensão das minhas ausências. Estou de volta!

À minha sogra, **Zuleide**, que nunca mediu esforços para me ajudar a cuidar de Ana Letícia, quando foi preciso;

A **Geruza**, por ter cuidado de Ana Letícia com tanto carinho e dedicação;

À minha orientadora, **Fátima Alves**, pelos conhecimentos compartilhados, pela receptividade, disponibilidade e alegria com que sempre me recebeu; pelo respeito às minhas ideias, pela confiança e autonomia dispensadas a mim enquanto pesquisadora. A ela, exemplo de pessoa e orientadora, meu carinho e admiração;

À professora **Maria Augusta Reinaldo**, pela cuidadosa apreciação do meu trabalho na banca de qualificação e defesa, bem como pela atenção dispensada desde as disciplinas *Linguística Aplicada* e *Seminários de Pesquisa*;

À professora **Regina Celi Mendes Pereira da Silva**, pela disponibilidade em também participar da banca de qualificação e arguição da defesa, com sua leitura atenta e contribuições valiosas a este trabalho;

Aos demais professores do Mestrado, **Denise Lino, Williany Miranda, Rossana Arcoverde e Marco Antônio**, pelos conhecimentos e experiências compartilhados nas disciplinas *Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada, Estudos Linguísticos Contemporâneos, Estudos e Práticas de Letramentos e Formação de professores*, respectivamente. De modo especial, à primeira por quem tenho forte apreço e carinho;

Aos amigos do mestrado **Jhuliane Silva, Roberta Andrade, Sandra Noberto, Isabelle Guedes, Jardiene Leandro, Larissa Lucena, Já Niane, Aline Almeida e Bruno Costa**, pela companhia e amizade compartilhadas no decorrer do mestrado;

Aos demais companheiros da Pós-LE e às amigas de Letras **Clara Regina, Nayara Duarte, Dyana Ribeiro, Raphaella Marengo, Glenda Hilnara e Adeilza Duarte**, pela força e amizade;

A todos os **professores, funcionários e coordenadores** do Pós-LE e da UAL, - sobretudo à coordenadora **Sinara de Oliveira Branco** e a secretária **Ivna-**, bem como às **secretárias da UAED**;

Aos amigos de trabalho **Amasile Sousa, Ricardo Soares, Cléa Gurjão, karyne Soares, Neuma Campina e Telma Ferreira**, pelo apoio e incentivo;

Aos professores e amigos **Elisabeth Silva e Manassés Xavier**, pela torcida;

À minha querida ex-orientadora da graduação **Marli Hermenegilda**, primeira a acreditar no meu potencial e primeira a me incentivar a cursar o mestrado;

Aos **alunos colaboradores** da pesquisa do Curso de Pedagogia.

Sempre carreguei comigo a convicção de que a gratidão é uma das maiores virtudes do ser humano, e este agradecimento é a demonstração da minha gratidão. A todos que torceram por esta conquista... meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. **O trabalho com a produção do artigo científico**: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2015, p. 135.

O domínio do letramento acadêmico tem sido amplamente reconhecido como condição de inserção do graduando nas práticas de produção e socialização dos saberes no universo acadêmico. Componentes curriculares voltados para o ensino dos gêneros acadêmicos vêm sendo incluídos nos currículos de alguns cursos de nível superior com a finalidade de promover o aperfeiçoamento das competências para uso e produção dos gêneros da esfera acadêmica. Diante desse panorama, a presente investigação tem como objetivo investigar a eficácia dos componentes curriculares de ensino de escrita acadêmica e suas implicações para a expansão do letramento dos graduandos de Pedagogia da UFCG. Como objetivos específicos, busca investigar (I) o impacto do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia; (II) os mecanismos linguístico-discursivos usados para introduzir marcas de autoria na introdução do artigo científico; e (III) o domínio da escrita acadêmica dos graduandos revelado a partir da produção escrita do artigo realizado no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo participante, na qual aliamos dados de natureza exploratória, documental e descritiva, com uso de diferentes instrumentos de coleta de dados - questionário, observação direta, entrevista, diário de campo e análise documental. Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos da Sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2011; MILLER, 1984, 2009; MOTTA-ROTH, 1995, 2010), dos Novos Estudos dos Letramentos, especificamente da perspectiva do Letramento Acadêmico (LEA e STREET, 1998; STREET, 2010, 2013; MARINHO, 2010), e dos estudos enunciativos no tocante à autoria (BAKHTIN, 2003). Os dados apontaram relativa eficácia do componente curricular investigado para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia, tendo em vista as limitações encontradas nos resultados: (I) as produções escritas revelaram a apropriação de aspectos formais sem a apropriação de aspectos discursivos na/para a produção da seção introdução; (II) os alunos fizeram uso pouco recorrente de recursos linguístico-discursivos para introduzir marcas de autoria; e (III) a prática do plágio confirmou o não domínio das práticas e conhecimentos exigidos para a escrita do texto especializado. Diversos fatores – notadamente, o fator tempo, as condições de produção, a condição de ingressantes – concorreram para o não alcance de um domínio satisfatório na/para a produção do gênero investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Componente curricular de escrita. Letramento acadêmico. Artigo científico. Plágio. Autoria.

ABSTRACT

The domain of the academic literacy has been widely recognized as insertion condition of undergraduate in production practices and socialization of knowledge in the academic world. Curriculum components devoted to the teaching of academic genres have been included in the curricula of some higher education courses in order to promote the improvement of skills for use and production of genres of academic sphere. Against this background, this research aims to investigate the effectiveness of curriculum components of teaching academic writing and its implications for the expansion of literacy of Pedagogy students from UFCG. Specific objectives, investigates (i) the impact analysis component and Academic Texts production in Academic Literacy of the students of the School of Education; (II) the linguistic and discursive mechanisms used to introduce written marks on academic article; and (III) the academic writing field of undergraduates revealed from the production article writing done in the Analysis and Production Academic Texts component. Therefore, we conducted a qualitative research participant type, in which we combine data exploratory, documentary and descriptive, using different data collection instruments - questionnaire, direct observation, interview, field diary and document analysis. The data were analyzed based on the theoretical assumptions of Sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2011; MILLER, 1984, 2009; MOTTA-ROTH, 1995, 2010), the New Literacies Studies of, specifically from the perspective of the Academic Literacy (LEA and STREET, 1998; STREET, 2010, 2013; MARINHO, 2010) as well as from Bakhtin's notion of authorship (BAKHTIN, 2003). The data showed relative effectiveness of curriculum component investigated for the expansion of academic literacy of graduates of the School of Education, in view of the limitations found in results: (i) the written productions revealed the appropriation of formal aspects without the appropriation of discursive aspects in / for the production of academic text; (II) the students made little recurrent use of language resources - discursive to introduce written marks; and (III) the practice of plagiarism confirmed no control practices and knowledge required for the writing of specialized text. Several factors - notably, the time factor, the production conditions, the condition of entering - competed for not reaching a satisfactory mastery in producing the investigated gender.

KEYWORDS: Curriculum writing component. Academic literacy. Academic genres. Plagiarism. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização do curso de Pedagogia em núcleos de atividades.....	23
Figura 2: Ordem de aplicação dos questionários.....	25
Figura 3: Conteúdo dos questionários aplicados.....	25
Figura 4: Etapas de geração e coleta dos dados e respectivos períodos letivos.....	27
Figura 5: Etapas, sujeitos e procedimentos de coleta de dados	32
Figura 6: Nota de campo 1 – Falta de interesse dos alunos	35
Figura 7: Estrutura retórica da introdução de artigo científico – modelo <i>CARS</i>	60
Figura 8: Fragmento depoimento da colaboradora A	75
Figura 9: Fragmento depoimento da colaboradora A	75
Figura 10: Fragmento depoimento da colaboradora B	77
Figura 11: Fragmento depoimento da colaboradora B	77
Figura 12: Fragmento depoimento da colaboradora C	78
Figura 13: Fragmento depoimento da colaboradora C	78
Figura 14: Sinopse do histórico de letramento das colaboradoras.....	79
Figura 15: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora A.....	81
Figura 16: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora A	83
Figura 17: Texto disponível na página inicial do PROLER	86
Figura 18: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora B.....	88
Figura 19: Texto original x introdução artigo científico da colaboradora B.....	89
Figura 20: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora B	90
Figura 21: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora C.....	93
Figura 22: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora C	94
Figura 23: Excerto autoral da colaboradora A	99
Figura 24: Excertos autorais da colaboradora B.....	100
Figura 25: Excertos autorais da colaboradora C.....	101
Figura 26: Trecho entrevista-aberta	109
Figura 27: Nota de campo - Dificuldades nas citações.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Colaboradores participantes da etapa 01 por turma e turno no semestre 2013.2	28
Tabela 2: Colaboradores participantes da etapa 01 por turma e turno no semestre 2014.1	29
Tabela 3: Seleção dos colaboradores da terceira etapa da pesquisa	34
Tabela 4: Abordagens teóricas e geográficas de localização das pesquisas sobre gêneros acadêmicos	45
Tabela 5: Conhecimentos para a escrita especializada	71
Tabela 6: Análise dos conhecimentos para a escrita especializada no componente <i>APTA</i>	71
Tabela 7: Síntese dos resultados - atendimento aos conhecimentos para a escrita especializada	73
Tabela 8: Legenda – Mecanismos usados na tessitura da introdução	82
Tabela 9: Recorrência dos movimentos e passos retóricos nas introduções dos artigos	96
Tabela 10: Síntese dos resultados – domínio na produção das introduções dos artigos	97
Tabela 11: Síntese das marcas linguísticas empregadas	103
Tabela 12: Expectativas das colaboradoras quanto ao componente curricular <i>APTA</i>	107
Tabela 13: Avaliação do componente curricular <i>APTA</i>	108
Tabela 14: Dificuldades na elaboração dos artigos científicos	108
Tabela 15: Avaliação do componente curricular <i>APTA</i>	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DELIMITANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	20
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA	22
1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	24
1.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO, COLETA E ARMAZENAMENTO DOS DADOS	27
1.5 COLABORADORES DA PESQUISA	33
1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	36
2 DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS	39
2.1 O PAPEL DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR	39
2.2 JUSTIFICANDO E SITUANDO AS ESCOLHAS	42
2.3 CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	47
2.3.1 Letramento acadêmico na perspectiva dos NEL.....	49
2.3.2 Especificidades da escrita acadêmica	50
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIORRETÓRICA	52
2.4.1 O modelo CARS: introdução de artigos	59
2.5 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ENUNCATIVOS.....	61
2.5.1 A questão do plágio	61
2.5.2 A questão da autoria	63
3 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA	69
3.1 CONHECIMENTOS CONTEMPLADOS NO COMPONENTE APTA	69
3.2 HISTÓRICO DE LETRAMENTOS DAS COLABORADORAS	74
Colaboradora A.....	74
Colaboradora B.....	76
Colaboradora C.....	78
3.3 A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E A AUTORIA NA INTRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO	80
Introdução do artigo científico: colaboradora A.....	80
Introdução do artigo científico: colaboradora B.....	87
Introdução do artigo científico: colaboradora C.....	92
3.4 A (IN)APROPRIAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA DA INTRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO.....	97
3.5 PERTENCIMENTO INCIPIENTE À COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA	104

3.6	A PERCEÇÃO/AVALIAÇÃO DAS COLABORADORAS SOBRE O COMPONENTE APTA.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXOS	116
	APÊNDICES.....	122

INTRODUÇÃO

Recentemente, diversos estudiosos vêm desenvolvendo pesquisas acerca da temática da escrita na academia (MOTTA ROTH, 2010; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011; BEZERRA, 2012; SANTOS, 2013). Tais pesquisas comungam da generalizada constatação acerca da dificuldade dos graduandos com a produção escrita, em particular, quanto ao não domínio dos gêneros discursivos da esfera acadêmica. O baixo desempenho dos graduandos nas atividades de interpretação e produção de texto, bem como o não domínio dos gêneros ensinados na escola básica são algumas das constatações (SANTOS, 2013).

Conforme observam Figueiredo e Bonini (2006), durante a formação no ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), bem como de expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente por meio dos gêneros acadêmicos. No entanto, o que os pesquisadores percebem é que muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e a discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais.

Debruçando-se sobre a mesma temática, destacam-se no âmbito nacional grupos de pesquisa¹ preocupados com a produção, recepção e circulação dos gêneros acadêmicos. Evidência ainda da dificuldade com a escrita em nível superior de escolarização é a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de gêneros acadêmicos na Universidade, como a Coleção *Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*, de

¹ Citamos o Grupo de pesquisa Linguagem como prática social, dirigido pelas professoras Motta Roth e Hendges (UFSM), o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), dirigido pelas professoras Pereira e Medrado, o Grupo de pesquisa GPLEI-UFPB (Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação), subgrupo do GT/ANPOLL, dirigido por Santos e Almeida e o grupo ATA (Ateliê de Textos Acadêmicos) dirigido pela professora Regina Celi Mendes Pereira na UFPB.

Anna Raquel Machado, Eliane Gouvêa Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli²; o livro *Produção Textual na Universidade*, de Desirée Motta-Roth e Graciela Habuske Hendges (2010) e o mais recente livro *Professora, como é que se faz?*, organizado pela professora Elisabeth Maria da Silva (2012).

Acrescido à dificuldade da escrita de gêneros ensinados no nível básico de escolarização, outro agravante em relação à escrita no contexto acadêmico do graduando iniciante diz respeito à familiaridade com as especificidades dos gêneros acadêmicos. Estudos³ têm apontado que o simples ingresso em cursos de nível superior não é suficiente para a apropriação e domínio dos gêneros que circulam na academia, já que o domínio desses gêneros exige o domínio de conhecimentos específicos para o texto especializado (BEAUFORT, 1998 *apud* SWALES, 2009). São exigidos outros letramentos, o que implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (Cf. LEA; STREET, 1998, p. 158).

Pensando no desenvolvimento da competência para a produção desses gêneros acadêmicos, a organização curricular de alguns programas de ensino superior⁴ prevê em seus currículos cursos de nivelamento ou até mesmo componente(s) curricular(es) voltado(s) para o desenvolvimento da escrita dos graduandos. Seguindo esta perspectiva, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - doravante UFCG - oferece aos ingressantes, nos primeiros períodos letivos, componentes curriculares como *Leitura e Produção de Textos e Análise e Produção de Textos Acadêmicos* – doravante *LPT* e *APTA* - dedicados, sobretudo, ao estudo e aperfeiçoamento das práticas de leitura e de escrita dos gêneros acadêmicos.

Dito isso, esta pesquisa está ancorada em estudos que atestam a dificuldade na escrita dos graduandos (SANTOS, 2013; BRITO, 2009; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010),

2 Coleção composta por quatro volumes: *Resumo*, *Resenha*, *Planejar gêneros acadêmicos* e *Diário de Leitura* (2004, 2006).

3 Estamos nos referindo ao estudo de Bezerra (2012).

4 A exemplo do Curso de Letras e de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande.

bem como em estudos que defendem que os alunos universitários se familiarizam e aprendem a ler e escrever os gêneros acadêmicos na universidade, a partir de necessidades próprias (MACHADO, 2010).

Partindo de constatações iniciais acerca da dificuldade de domínio dos gêneros acadêmicos por alunos ingressantes, fomos delimitando o nosso objeto de estudo, qual seja, a observação da eficácia de um componente curricular de escrita como potencializador do letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia da UFCG. Como desdobramento deste, também daremos destaque à questão do plágio e da autoria na produção acadêmica, aspecto que se mostrou relevante a partir da indicação dos dados.

Em recente revisão sistemática realizada por Ferreira (2014), com base nas pesquisas disponibilizadas no *Banco de Teses* e no *Portal de Periódicos* da Capes e no *SciELO*, em um recorte de quatorze anos - 2000 a 2013 -, foi constatado que a temática da escrita no âmbito universitário é pouco estudada se comparada aos demais temas. Em uma segunda revisão sistemática, em revista *Qualis A1*, com edições de 1993 a 2003, também foi constatado que o número de pesquisas voltadas à temática da escrita na academia reduz-se a nove e estas se limitam ao estudo de gêneros, aquisição da segunda língua e aquisição da língua materna inicial, não coincidente com o foco da presente pesquisa.

Diferentemente de outras pesquisas já realizadas, as quais focaram processos de aquisição da escrita ou o próprio desenvolvimento da escrita na academia, a presente pesquisa reveste-se de um caráter inovador ao investigar a eficácia dos componentes curriculares de escrita e suas implicações para o letramento acadêmico dos graduandos ingressantes do Curso de Pedagogia.

A pesquisa aqui apresentada se justifica tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista social, por contribuir diretamente na averiguação e avaliação da eficácia

(ou não) dos componentes curriculares⁵ voltados ao ensino de escrita na academia, o que poderá contribuir para repensar possíveis adequações em aspectos consolidados na composição curricular do referido curso – aspecto também condizente com a perspectiva responsiva, própria da pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (LA). Nesse sentido, nossa pesquisa mostra-se como campo de investigação relevante e integra-se à recente tendência de investigação sobre a escrita no ensino superior (MACHADO, 2004, 2006; MOTTA-ROTH, 2010; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2013; FERREIRA, 2014).

Tendo em vista o cenário exposto, a presente dissertação, inserida no campo de estudos da Linguística Aplicada, buscou responder às seguintes questões:

- I) Que impacto(s) o componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* provoca no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia?
- II) Que recursos linguístico-discursivos são usados para introduzir marcas de autoria na introdução do artigo científico⁶?
- III) O que revelam as produções escritas dos graduandos de Pedagogia realizadas no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* acerca do domínio da escrita acadêmica?

Com o intuito de responder às questões acima expostas, temos como objetivo geral:

Investigar a eficácia do componente curricular de escrita *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos. E, em face deste, os seguintes objetivos específicos:

- I) Identificar os possíveis impactos do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia;

⁵ Estamos usando os termos “componente curricular” e “disciplina” como equivalentes.

⁶ Estamos usando a nomenclatura “artigo científico” sem distinção de “artigo acadêmico”.

- II) Identificar os recursos linguístico-discursivos empregados pelos alunos para introduzir marcas de autoria na introdução do artigo científico;
- III) Identificar o domínio da escrita acadêmica dos alunos de Pedagogia revelado a partir da produção da introdução do artigo científico realizada no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*.

Com a finalidade de responder às questões de pesquisa, bem como aos objetivos propostos, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, a saber, o capítulo de metodologia, o capítulo de fundamentação teórica e o capítulo de análise dos dados, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado *Delimitando os caminhos da pesquisa*, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, situando-a no campo da Linguística Aplicada de natureza qualitativa e caracterizando-a como pesquisa participante de perspectiva etnográfica. Além disso, descrevemos o contexto de pesquisa, os instrumentos adotados na coleta dos dados e os sujeitos colaboradores.

No capítulo dois, intitulado *Delimitando as escolhas teóricas*, apresentamos a ancoragem teórica que norteou a análise do fenômeno em foco. Inicialmente situamos e justificamos as escolhas teóricas seguida da apresentação das contribuições da sociorretórica, dos Novos Estudos do Letramento - especificamente da perspectiva dos Letramentos acadêmicos - e dos estudos enunciativos no tocante à autoria.

No terceiro capítulo, intitulado *Conhecendo as práticas de letramento no Curso de Pedagogia*, construímos seis seções nas quais abordamos (3.1) os conhecimentos contemplados no componente curricular *APTA* e (3.2) construímos o histórico dos letramentos das colaboradoras, seguidas de três seções com vistas a responder às perguntas de pesquisa: a seção (3.3) na qual identificamos o impacto do componente *APTA* no letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia; a seção (3.4) na qual

identificamos os recursos linguístico-discursivos usados pelos colaboradores para introduzir marcas de autoria na introdução do artigo científico; e a seção (3.5) a partir da qual identificamos o domínio da escrita acadêmica dos alunos de Pedagogia revelados a partir da produção da seção introdução do artigo científico realizada no componente *APTA*. Na última seção (3.6) apresentamos a percepção/avaliação das colaboradoras sobre o componente *APTA*.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca da importância do componente selecionado para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos do curso de Pedagogia, seguidas das referências.

1 DELIMITANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da presente pesquisa. Inicialmente, caracterizamos o tipo de pesquisa e descrevemos o contexto de sua realização. Em seguida, descrevemos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os sujeitos colaboradores participantes, bem como as categorias de análise.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De forma mais ampla, a presente pesquisa insere-se no campo de conhecimento da Linguística Aplicada, - doravante LA - a qual se reveste de um caráter responsivo exigido no mundo pós-moderno. Busca-se, a partir desse caráter responsivo, respostas para questões que se mostram preocupantes e demandam inteligibilidade do pesquisador (MOITA LOPES, 2013).

De forma mais estrita, a investigação aqui apresentada insere-se no paradigma científico não positivista e caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, marcada pela preocupação em observar o objeto de estudo a partir da sua complexidade e subjetividade (LAPERRIÈRE, 2012). Nesse sentido, busca compreender as percepções e significados do grupo investigado em relação às suas ações e vivências.

Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa participante de perspectiva etnográfica, concebendo-se aqui a pesquisa participante como uma estratégia de percepção da realidade/do ponto de vista do grupo investigado, caracterizada como estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista, a participação, a observação direta e a introspecção (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p 28).

Conforme definição de Ghedin e Franco (2011), a pesquisa participante configura-se ainda como

um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 194 *apud* SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1995, p. 345).

No tocante à abordagem etnográfica, é importante destacar que não realizamos etnografia em seu sentido estrito, conforme concebido pela Antropologia, mas aliamos-nos às pesquisas em educação do tipo etnográfico por meio de uso de técnicas que são associadas à etnografia (ANDRÉ, 1995). Mais do que o uso de técnicas, a abordagem etnográfica que aqui assumimos também abrange a busca pela compreensão do ponto de vista do pesquisado, sua relação com a vida e sua percepção do mundo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Quanto à natureza dos dados, esta pesquisa situa-se no campo das pesquisas híbridas, combinando aspectos exploratórios, documentais e descritivos. No seu viés **exploratório**, elaboramos e aplicamos questionários com a finalidade de compreender/conhecer a relação dos alunos com a escrita, para traçarmos o perfil dos sujeitos investigados, bem como para conhecer alguns de seus posicionamentos acerca da escrita no contexto acadêmico. Em seu **viés documental**, reunimos documentos como a ementa e plano de Curso do componente *APTA* do Curso de Pedagogia, produções escritas sobre a experiência individual dos graduandos com a escrita e a produção da introdução do artigo científico produzida no componente *APTA*. Em seu **viés descritivo**, próprio de pesquisas de perspectiva etnográfica, enfatizamos a riqueza de detalhes e minúcias percebidas durante a coleta dos dados, que escapam aos vieses exploratório e documental.

O uso da perspectiva interpretativista se faz necessário por compreendermos que a descrição não é suficiente para chegarmos a compreensões: “a pesquisa, mais do que descrever o mundo do outro precisa explicá-lo para poder compreender os significados

contidos em cada gesto e ação realizados por um grupo particular ou por ações coletivas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.182).

Como método de pesquisa, adotamos a abordagem indutiva segundo a qual não há uma preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas, mas a construção e solidificação das abstrações tomam forma a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13.), por isso, um plano de coleta de dados aberto e flexível.

Apresentaremos, a seguir, a descrição do contexto da pesquisa.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, Estado da Paraíba, no período de abril a setembro de 2014, relativo ao fim do semestre letivo 2013.2 e todo o período letivo 2014.1. Vale destacar que a universidade estava vivenciando um calendário acadêmico atípico decorrente de uma greve vivenciada no período anterior à coleta dos dados.

O curso de Pedagogia da Instituição campo de pesquisa foi criado no ano de 1979, com o propósito de formar docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2009, passou pela última atualização do Projeto Político Pedagógico e, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷, Lei 9.394/96, ampliou seu propósito também para a formação infantil, a partir da exigência de formação de nível superior para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ A LDB disciplina a educação escolar em todos os níveis no âmbito nacional. A referida Lei trouxe importantes modificações que contribuíram para o redirecionamento das políticas educacionais no cenário brasileiro.

O pedagogo formado na instituição conta com um amplo e diversificado campo de atuação, dadas as várias possibilidades profissionais oferecidas pelo curso: 1) Docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor educacional; 3) Gestão educacional, incluindo o planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação; e 4) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional. (PPP, PEDAGOGIA-UFCG, 2009).

Trata-se de um curso estruturado em regime semestral, em sistema de créditos e com uma carga horária de 3.240 horas distribuídas em três núcleos de atividades, ilustrados a seguir.

Figura 1: Organização do curso de Pedagogia em núcleos de atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2015) com base no PPP de Pedagogia-UFCG (2009)

Os três núcleos estabelecem entre si uma relação de complementaridade, e ao mesmo tempo de subordinação, os quais, juntos, possibilitam uma ampla e diversificada formação para os graduandos de Pedagogia.

O componente curricular *APTA* situa-se no *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, e é oferecido no segundo semestre do curso com uma carga horária de 60 horas.

Contextualizados os aspectos organizacionais do Curso no qual realizamos a investigação, passemos aos instrumentos empregados na coleta dos dados.

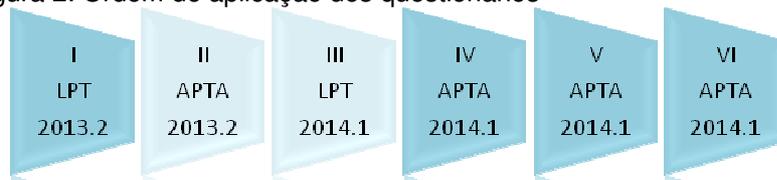
1.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

No desenvolvimento da presente pesquisa, combinamos diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: questionário, análise documental, observação direta, entrevista e diários de campo, os quais nos permitiram a visualização do panorama geral do fenômeno pesquisado, bem como o contato direto com os dados.

A opção pelo uso de diferentes instrumentos na coleta de dados justifica-se pela necessidade de confrontação dos dados por meio da triangulação destes, o que segundo Laperrière (2012), permite ao pesquisador chegar a interpretações mais consistentes e a melhor compreensão dos dados, certificando-se da objetividade e, conseqüentemente, da concordância dos resultados.

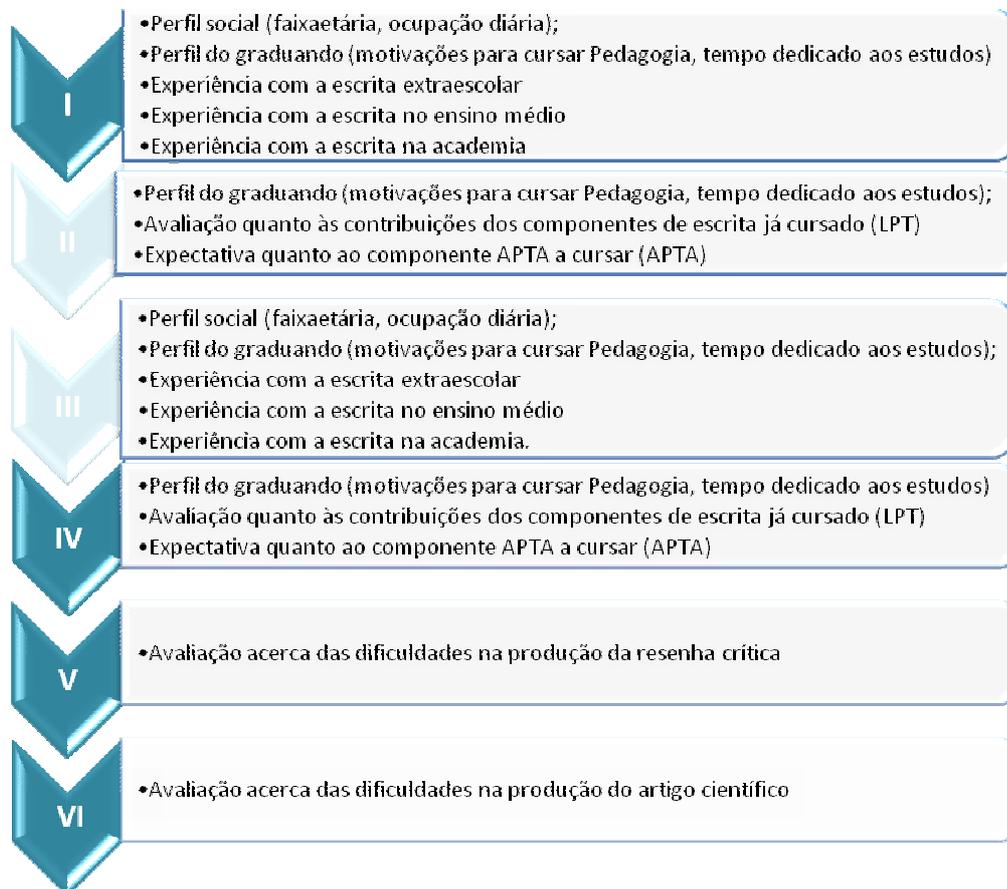
Por meio do **questionário**, foi possível realizar uma análise exploratória e apreender o quadro geral do fenômeno pesquisado com levantamento de aspectos sociais e resgate do histórico de letramento dos sujeitos. Durante a pesquisa foram aplicados seis questionários (ver apêndices), sendo dois no semestre 2013.2 e quatro no semestre 2014.1, nas disciplinas *Leitura e Produção de texto* e *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*. A aplicação de diferentes questionários em turmas distintas serviu-nos como fase exploratória e possibilitou a aproximação ao problema pesquisado, bem como favoreceu a definição dos objetivos da pesquisa na fase inicial. Para a continuidade da investigação importaram-nos especificamente quatro questionários, dos quais um foi aplicado no semestre 2013.2 e três no semestre 2014.1 (destacados em cor azul forte). A seguir, apresentamos a ordem em que tais questionários foram aplicados (figura 2) por disciplina e semestre, bem como o conteúdo dos mesmos (figura 3):

Figura 2: Ordem de aplicação dos questionários



Fonte: Elaborada pela autora (2015) com base nas turmas e semestres de aplicação dos questionários

Figura 3: Conteúdo dos questionários aplicados



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Conforme ilustração acima, os questionários contemplaram aspectos diversos como perfil social, motivação para cursar pedagogia, experiência com a escrita, tempo dedicado aos estudos, expectativas e avaliações acerca dos componentes curriculares de ensino de escrita.

Contamos ainda com a apreciação da ementa, do Plano de Curso e de produções escritas realizadas no componente *APTA*, considerado aqui documento quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38 *apud* PHILLIP, 1974). Assim, **a análise documental** constitui fonte “natural”, estável e rica de informações, tendo em vista que surge em determinado contexto e fornece informações sobre o mesmo contexto.

Outro instrumento de coleta de dados foi a **observação direta**, que permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva do sujeito (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 26). Acompanhamos a turma *APTA* durante o semestre letivo 2014.1 por compartilharmos da compreensão de que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente habitual de ocorrências, o que condiz com uma das características da pesquisa qualitativa, qual seja, a de que o ambiente natural é a fonte direta dos dados. Na concepção de Bogdan e Biklen (1999), *para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado* (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 48).

No intuito de melhor compreendermos a perspectiva dos sujeitos investigados, realizamos uma **entrevista aberta**, não estruturada, a qual consiste em uma conversa intencional, realizada com o intuito de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e que, muitas vezes, se assemelha a uma conversa entre amigos (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 143). O objetivo maior dessa entrevista foi ouvir os alunos a respeito de suas dificuldades na produção do artigo científico proposto no componente *APTA*.

Por fim, fizemos uso de **notas de campo**, as quais se constituem como descrição das pessoas, objetos, acontecimentos, atividades e conversas, bem como o registro das ideias, estratégias, reflexões e palpites que emergem de cada observação, assumindo assim uma perspectiva descritiva e reflexiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A seguir, exposição de outros aspectos metodológicos.

1.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO, COLETA E ARMAZENAMENTO DOS DADOS

Para a geração e coleta dos dados executamos um plano de trabalho aberto e flexível, o qual foi constantemente repensado, conforme orientações de Ghedin e Franco (2011). As etapas da pesquisa foram sendo planejadas e executadas a partir da necessidade de focar aspectos específicos, para a análise dos dados que vinham sendo coletados e analisados.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, realizamos a geração, organização e armazenamento dos dados em três etapas apresentadas no gráfico a seguir. A primeira etapa, de caráter **exploratório**, aconteceu no período letivo de 2013.2 e contou com a participação de alunos cursistas de diferentes semestres do curso analisado, nos turnos diurno e noturno, e restringiu-se ao preenchimento de questionários. A segunda etapa, de caráter predominantemente **observatório**, aconteceu no período letivo de 2014.1 e contou com a participação da turma cursista do componente curricular *APTA*, turno noturno. Por fim, a terceira e última etapa, de caráter predominantemente **documental**, também aconteceu no período letivo de 2014.1 e contou com a colaboração específica de três alunos da turma observada:

Figura 4: Etapas de geração e coleta dos dados e respectivos períodos letivos.



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A figura mostra que as etapas de geração de dados seguiram um percurso cronológico referente a dois períodos letivos, descritos a seguir:

Etapa 01: No final do semestre 2013.2, aplicamos dois questionários (I e II – ver apêndices) com 13 alunos de três perfis, a saber, 1) ingressantes cursistas do primeiro semestre matriculados no componente *Leitura e Produção de Textos*, no turno noturno; 2) alunos do segundo semestre, cursistas do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*, no turno diurno; e 3) alunos dos últimos semestres, pré-concluintes, especificamente do sexto e oitavo semestres, turno diurno. Como critério de seleção dos sujeitos, solicitamos aos professores que estavam ministrando aula no momento da coleta de dados que indicassem sujeitos com participação ativa e participação mediana nas aulas. Os questionários aplicados contemplavam aspectos sociais, retomavam o histórico de letramento dos alunos, bem como investigavam as concepções dos alunos acerca da importância dos componentes curriculares – *Leitura e Produção de Textos Análise e Produção de Textos Acadêmicos* - para a escrita na academia e para a formação docente. Nesta fase inicial, percebemos a indisponibilidade de alguns alunos no preenchimento dos questionários, bem como a recusa em participar da pesquisa. Conforme já mencionado, era final de semestre e alguns alunos argumentaram estar muito atarefados. Abaixo, descrição dos colaboradores participantes desta etapa, por turma e turno, no semestre 2013.2:

Tabela 1: Colaboradores participantes da etapa 01 por turma e turno no semestre 2013.2

		2013.2		Total
		Manhã	Noite	
Ingressante LPT	1º semestre	-	4	4
Ingressante APTA	2º semestre	6	-	6
Pré-concluinte e Concluinte	6º semestre	2	-	2
	8º semestre	1	-	1
				13

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Em seguida, no início do semestre 2014.1, foram aplicados dois novos questionários (III e IV – ver apêndices) com 24 alunos de turmas ingressantes em 2013.2 e 2014.1 contemplando as suas expectativas quanto aos componentes curriculares de escrita acadêmica no tocante ao desenvolvimento da escrita de gêneros acadêmicos. No mesmo semestre, o componente curricular *LPT* foi oferecido no turno da manhã e o componente

APTA, no turno da noite. A tabela a seguir ilustra as turmas e o turno da coleta de dados no início do semestre 2014.1, com número de sujeitos colaboradores:

Tabela 2: Colaboradores participantes da etapa 01 por turma e turno no semestre 2014.1

		2014.1		Total
		Manhã	Noite	
Ingressante LPT	1º semestre	12	-	12
Ingressante APTA	2º semestre	-	12	12
				24

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Contabilizando o número de colaboradores envolvidos nessa primeira fase da pesquisa, temos 13 alunos do semestre 2013.2 somado a 24 do semestre 2014.1, totalizando 37 colaboradores. Faz-se importante destacar que nesta primeira etapa de coleta dos dados, etapa exploratória, todos os dados coletados foram importantes para a delimitação dos objetivos e rumos da pesquisa. À medida que tais objetivos foram sendo definidos, surgiu a necessidade de focar grupos específicos de alunos, especificados nas etapas 02 e 03.

Etapa 02: De posse dos questionários respondidos, o passo seguinte foi escolher uma turma para acompanharmos o desenvolvimento dos alunos no semestre 2014.1. O primeiro critério de seleção da turma foi a análise das ementas dos componentes curriculares de escrita do curso de Pedagogia, a saber, *Leitura e Produção de Textos* e *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*. Enquanto o primeiro se organiza em torno de estratégias de leitura “Concepções de leitura. Estratégias leitoras. Esquematização e sumarização. Esquemas, resumos e sumários de textos” (PPP PEDAGOGIA 2009, p. 50), o segundo componente tem como foco principal a escrita de diferentes gêneros da esfera acadêmica: “Análise e produção de gêneros acadêmico-científicos (fichamento, resenha, relatório e artigo científico”, PPP PEDAGOGIA, 2009, p. 51), este mostrou atender melhor o propósito da investigação. A escolha da turma foi reforçada ainda pelo fato de podermos dar continuidade à investigação com uma turma que já havia iniciado o processo de colaboração desde o primeiro semestre letivo, na época, cursista de LPT (2013.2 - etapa 01).

Participaram desta etapa de geração de dados os 15 alunos cursistas do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*. A disciplina foi oferecida no semestre 2014.1 no turno noturno, com carga horária de 60 horas, sendo quatro aulas por semana, distribuídas em dois encontros semanais. O primeiro encontro acontecia às terças-feiras no horário das 18h30min às 20h20min, e o segundo horário acontecia às quintas das 20h20min às 22h00min.

Dois aspectos quanto à constituição da turma merecem destaque. O primeiro aspecto diz respeito à constituição quase exclusiva do alunado ser do sexo feminino, o que parece corroborar com a generalizada constatação de que o curso de pedagogia é um curso constituído, em sua maioria, por mulheres. Eram treze mulheres e apenas dois homens, coincidentemente, ambos repetentes na disciplina. O outro aspecto refere-se à alta faixa etária dos alunos. Apenas dois alunos têm idade inferior a 21 anos, quatro com idade entre 22 e 26 anos, outros quatro com idade entre 27 e 32 anos e dois últimos com idade acima de 33 anos, o que está possivelmente relacionado às novas políticas de inclusão no nível superior.

Além dos questionários supracitados, no primeiro dia de aula solicitamos aos alunos da turma, cursistas do componente *APTA*, que escrevessem um depoimento acerca de suas experiências com a escrita, a partir do seguinte comando: *“Escreva um depoimento sobre sua relação com a escrita desde a infância.”*

Ao final da disciplina, foram aplicados mais dois questionários (V e VI – ver apêndices), especificamente, imediatamente após a produção de uma resenha e imediatamente após a produção de um artigo científico, os quais contemplavam avaliação quanto à execução dos gêneros solicitados, bem como avaliação da disciplina cursada. (Ver questionário V e VI em apêndice).

Etapa 03: No final do semestre 2014.1, período de elaboração do artigo científico, realizamos uma entrevista aberta com um grupo de seis alunos. A entrevista ocorreu na

parte externa do bloco onde aconteciam as aulas de *APTA*, local onde os entrevistados encontravam-se sentados, conversando. É importante destacar que a confiança adquirida no decorrer do semestre favoreceu positivamente a entrevista, uma vez que os sujeitos se mostraram muito à vontade e falaram livremente sobre as dificuldades encontradas na elaboração do artigo científico.

Um último procedimento de coleta de dados foi o recolhimento de cópias de produções textuais produzidas na disciplina *APTA* no final da disciplina - uma resenha e um artigo científico- ambos em versão final, dos quais por motivo da extensão de análise focamos apenas as introduções dos artigos. Nesse sentido, importou-nos conhecer as condições de produção do artigo científico.

O artigo científico foi estudado na unidade III do componente curricular *APTA*. Foram trabalhados textos teóricos seguidos da apreciação de artigos acadêmicos publicados em revistas e/ou periódicos da área de Linguística de modo a favorecer a familiaridade dos alunos com o gênero estudado. O estudo do artigo frisou a análise da estrutura organizacional e as partes constituintes dos mesmos, além de características formais e funcionais que foram destacados pelo professor do componente curricular *APTA* no estudo do artigo científico, como (I) a importância do uso devido de elementos da textualidade (coesão e coerência) e (II) uso das marcas de autoria, com ênfase para o texto enquanto unidade da língua em uso.

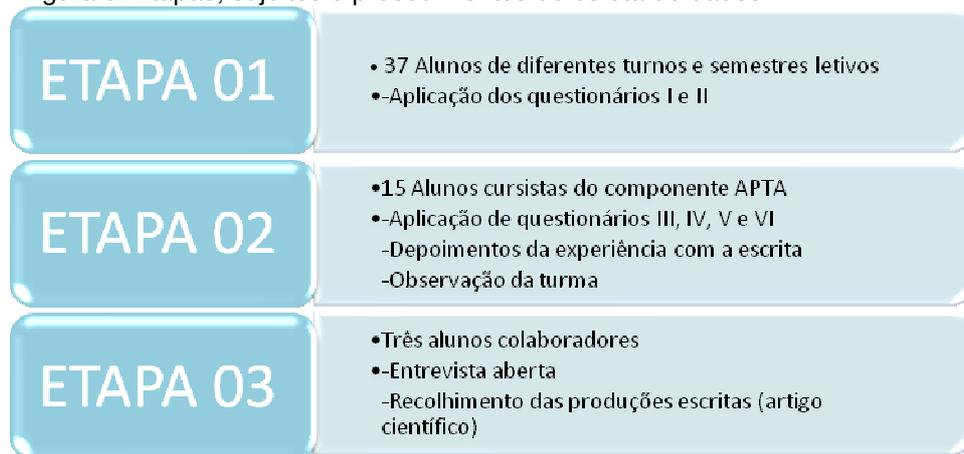
O referencial teórico adotado pelo professor para o ensino do artigo científico foram os capítulos 4, 5, 6 e 7 intitulados respectivamente, “*Artigo científico: introdução*”; “*Artigo científico: revisão da literatura*”, “*Artigo científico: metodologia*”; “*Artigo científico: análise e discussão dos resultados*”, do livro *Produção Textual na Universidade* de Desirée Motta-Roth e Graciela Habuske Hendges (2010).

Na ocasião, foi solicitado que os alunos produzissem um artigo científico para compor a nota da terceira unidade. O assunto a ser desenvolvido no artigo ficou a critério de

cada aluno, embora o professor da disciplina tenha sugerido, especialmente para os que tinham mais dificuldade, alguns temas voltados para a questão da leitura, escrita, gêneros textuais, letramento e alfabetização, livro didático etc. Anterior à solicitação do artigo, o professor havia solicitado que os alunos fossem pensando em temáticas de seus interesses, a fim de que ela pudesse trazer materiais teóricos específicos para o embasamento dos artigos. Duas aulas foram reservadas para acompanhamento da produção dos artigos, nas quais aconteceram orientação individual e esclarecimentos de dúvidas.

Assim, sistematizando os momentos de geração dos dados, sujeitos participantes e procedimentos, temos a figura a seguir:

Figura 5: Etapas, sujeitos e procedimentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Terminada a coleta de dados, realizamos a transcrição da entrevista, seguida da organização do material na sequência em que foi coletado.

Nossa opção pelo uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, pela necessidade de cercar o objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas, resultou na geração de um vasto e variado *corpus* de pesquisa, a saber: 1) ementa e Plano de Curso do componente *APTA* do Curso de Pedagogia; 2) questionários respondidos; 3) produção

escrita acerca da experiência com a escrita; 4) artigos científicos produzidos no componente *APTA*; 5) entrevista transcrita; e 6) notas de campo.

1.5 COLABORADORES DA PESQUISA

Somando-se os colaboradores das três etapas, a pesquisa contou com a participação de 48 sujeitos que colaboraram desde a avaliação acerca dos componentes curriculares de escrita por meio do preenchimento de questionários (etapa 01 e 02) até a concessão de entrevista e empréstimo de produções textuais (etapa 03). No entanto, em virtude do grande número de sujeitos envolvidos, bem como do volume de dados coletados, o *corpus* foi reduzido a um número menor de colaboradores para a constituição da etapa 03, segundo dois critérios: a) alunos que haviam participado de todas as etapas da pesquisa; e b) alunos que demonstraram participação ativa nas aulas.

Em atendimento ao primeiro critério, o de cumprimento de todas as etapas da pesquisa, realizamos um levantamento de cumprimento das etapas de coleta de dados em função dos sujeitos cursistas do componente *APTA*. Vale lembrar que os sujeitos que haviam preenchido o questionário I, no semestre letivo 2013.2 em *LPT*, eram os mesmos que no semestre 2014.1, estavam cursando *APTA*.

A seguir, tabela ilustrativa com os colaboradores e etapas da pesquisa:

Tabela 3: Seleção dos colaboradores da terceira etapa da pesquisa

SUJEITOS COLABORADORES	Questionário I	Questionário IV	Depoimento sobre experiência com a escrita	Sondagem sobre gêneros acadêmicos	Questionário V	Questionário VI	Produção Artigo	Entrevista
A1	X	X	X	X	X	X	X	X
A2		X		X				
A3	X	X	X	X		X	X	
A4	X	X	X	X	X	X	X	X
A5	X	X	X	X	X	X	X	X
A6		X	X	X				
A7	X	X	X	X	X	X	X	X
A8	X	X	X	X	X	X	X	X
A9		X	X	X				
A10	X	X	X	X	X	X	X	X
A11		X	X	X		X		
A12		X		X		X		
A13			X			X		
A14			X	X		X		
A15						X	X	

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O levantamento dos dados permitiu-nos observar que seis sujeitos (destacados em verde - A1, A4, A5, A7 e A8) atenderam ao primeiro critério de seleção, que foi o de participação em todas as etapas da pesquisa. No entanto, ainda em virtude do grande volume de dados, nosso *corpus* foi reduzido novamente a um número de três colaboradores – A1, A7 e A8, selecionadas em função da participação ativa nas aulas. A seguinte nota de campo ilustra uma das situações que contribuíram para a adoção deste último critério de seleção dos sujeitos:

Figura 6: Nota de campo 1 – Falta de interesse dos alunos

Aula dia 27/05/2014

Contexto: A professora pergunta aos alunos se eles leram o texto. Ninguém se manifesta. Todos calam. Olham-se. Dirigem os olhares para o texto.

Impressões: Os alunos, em sua maioria, não leram os textos, o que impossibilitou a discussão coletiva. A professora demonstrou esforçar-se para propiciar compreensão da turma acerca do conteúdo ministrado. Embora a turma tenha se mostrado atenta à exposição oral do conteúdo pela professora, a compreensão e a aprendizagem ficam prejudicadas.

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Desse modo, selecionamos para a etapa 03 da pesquisa as alunas A1, A7 e A8, que demonstraram participação ativa nas aulas durante todo o semestre. A partir de agora as chamaremos de colaboradora A, colaboradora B e colaboradora C.

De posse dos questionários aplicados, construímos o perfil dos sujeitos colaboradores. O sujeito A, do sexo feminino, solteira, com 34 anos de idade na época da coleta dos dados, estudou em escola pública. Trabalha quatro horas diárias, mas não no ofício da docência. Além disso, confecciona doces para festas. A escolha do curso de Pedagogia deu-se por motivos de identificação com o curso tendo sido sua primeira opção: *“Gosto de ensinar e de tudo que se refere a (sic) educação. Gosto da educação e do ensino infantil”*. A aluna cursou o componente curricular APTA pela primeira vez e dedica-se aos estudos entre duas e três horas diárias. Relatou que gosta muito de escrever e se considera com domínio mediano da escrita.

O sujeito B, também do sexo feminino, solteira, com 30 anos de idade, estudou em escola particular e trabalha há mais de três anos lecionando em escola privada, com uma carga horária de quatro horas diárias. A escolha do curso de Pedagogia também foi motivada pela identificação com o curso, conforme suas justificativas: *“Porque gosto de ensinar”* e *“Porque gosto da área educacional”*. Sua primeira opção de curso não foi

Pedagogia. *“A princípio me identifiquei com as ciências biológicas e ao conhecer o mundo da educação, decidi aprofundar meus conhecimentos fazendo o curso de Pedagogia”*. A aluna também cursou o componente curricular *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* pela primeira vez, dedicando-se aos estudos de duas a três horas diárias. Afirmou gostar muito de escrever e considerou ter domínio mediano da escrita.

O terceiro sujeito, o sujeito C, também do sexo feminino, solteira, com idade entre 22 e 26 anos na época da coleta dos dados. Cursou o ensino médio em escola pública e trabalhava, à época da pesquisa, quatro horas diárias na profissão de recepcionista. A escolha do curso de Pedagogia deu-se pelo motivo de ser na área em que pretendia atuar: *“É um curso que envolve a área que quero atuar”*, bem como pela amplitude de atuação do pedagogo: *“Porque é um curso o qual posso atuar em várias áreas após formada, e também se trabalha com crianças que gosto muito.”*. Sua primeira opção de curso foi Psicologia, curso pelo qual a estudante revelou ter muito interesse. Relatou gostar pouco de escrever e considerou ter domínio mediano da escrita.

A seguir apresentamos os procedimentos de análise que emergiram dos dados.

1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

No presente estudo, as escolhas metodológicas e teóricas foram orientadas pelos dados. A ancoragem teórica seguiu o percurso indutivo da “teoria fundamentada” proposto por Bogdan; Biklen (1999, p. 50), para quem o olhar para os dados direciona as escolhas teóricas. Assim, os dados orientaram a escolha dos aspectos metodológicos e dos pressupostos teóricos, e não o contrário.

Com o propósito de atingir os objetivos delineados nas questões de pesquisa, orientadas pelos dados, bem como alicerçados na fundamentação teórica, adotamos

diferentes procedimentos de análise. Para melhor demonstrarmos a relação de nossas perguntas de pesquisa com os procedimentos de análise dos dados adotados, apresentamos a síntese que segue:

No tocante à primeira questão de pesquisa, qual seja, “que impacto(s) o componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* provocou no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia”, adotamos como procedimentos de análise a investigação da introdução do artigo científico quanto ao atendimento aos critérios formais de organização retórica dos gêneros acadêmicos propostos por Swales (1990).

Para responder à segunda questão de pesquisa, qual seja, “que recursos linguísticos - discursivos são usados para introduzir marcas de autoria nas introduções dos artigos científicos”, recorreremos à identificação das marcas linguísticas e discursivas utilizadas pelos graduandos na seção da introdução do artigo científico.

Por fim, em atendimento à terceira questão de pesquisa, qual seja, “o que revelam as produções escritas dos graduandos realizadas no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*” acerca do domínio da escrita acadêmica dos alunos de Pedagogia, nos pautamos na análise da introdução do artigo científico quanto à apropriação das práticas letradas que levam à escrita do texto especializado.

Dada a diversidade de concepções sobre o gênero artigo científico, segundo Motta-Roth (2010) existem três tipos: i) *o artigo de revisão teórica*, o qual relata uma pesquisa que consiste em um levantamento de toda literatura consultada; ii) *o artigo experimental*, o qual relata um experimento montado para fins de testagem; e iii) *o artigo científico empírico*, o qual se reporta à observação direta dos fenômenos. Na presente investigação não faremos distinção entre os diferentes tipos de artigo e tomamos a nomenclatura artigo científico para referirmos aos artigos de revisão teórica bem como ao artigo científico empírico.

A escolha do gênero artigo científico justifica-se por ser o gênero de maior visibilidade na comunidade científico-acadêmica tendo em vista que este é um dos principais meios de divulgação de pesquisas no meio científico. Nos termos de Motta Roth (2010), o artigo científico é o gênero textual mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico e constitui-se como um documento que tem a finalidade de relatar os resultados de uma atividade de investigação (MOTTA ROTH, 2010, p. 66). Trata-se também de um gênero complexo em relação à presença de movimento retóricos diversos que retomam gêneros de menor complexidade como o resumo e a resenha – com movimentos de análise, explicação, apresentação, descrição - e reportam a gêneros de maior complexidade como dissertações e teses.

No entanto, considerando a complexidade e extensão desse gênero, elegemos como base para análise, a seção de introdução, dada a sua importância e visibilidade na apresentação do plano geral artigo. A respeito da introdução Motta Roth (2010) afirma:

É na introdução que se constroem o contexto da pesquisa, o problema e os objetivos do trabalho reportados no artigo. É importante ressaltar a introdução como a parte do artigo onde se justifica a importância da pesquisa, isto é, onde são apontadas razões para a realização do estudo, da escolha do tema e do problema de pesquisa, bem como da base teórica e/ou metodológica. (MOTTA ROTH, 2010, p.67).

Assim, a escolha da introdução do artigo científico como objeto de análise desta pesquisa justifica-se pela sua importância para a apresentação do panorama geral do trabalho - com destaque para a contextualização e problematização da temática, justificativas, e indicação das bases teóricas e metodológicas.

Apresentados os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa, expomos, no capítulo seguinte, os fundamentos teóricos que nortearam a análise dos dados.

2 DELIMITANDO AS ESCOLHAS TEÓRICAS

Apresentamos no presente capítulo o referencial teórico para análise do fenômeno investigado, a saber, a eficácia do componente curricular de escrita *APTA* para o letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia. Para tanto, desenvolvemos este capítulo a partir da a) discussão acerca do papel da escrita no ensino superior e b) da seleção e escolha das perspectivas teóricas, seguidas das três bases teóricas selecionadas: I) Contribuições da Sociorretórica; II) Contribuição dos Novos Estudos dos Letramentos; e III) Contribuições dos Estudos Enunciativos com foco na questão da autoria à luz da teoria Bakhtiniana.

2.1 O PAPEL DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

A preocupação com a escrita na universidade não é recente, pois remonta a década de 70 do século XX, no contexto americano, com destaque para o movimento pedagógico anglo-americano, *Writing Across the Curriculum (WAC)*, também conhecido como movimento de reforma do ensino superior, cujo objetivo era inserir componentes curriculares de escrita nos semestres iniciais dos cursos de nível superior. De acordo com Russel *et al* (2009), o movimento *WAC* foi uma resposta ao influxo para o ensino superior por meio de políticas abertas de admissão de grupos anteriormente excluídos.

De modo similar, no final da década de 90, no Reino Unido, tem início o movimento *Academics Literacies (ACLITS)*. Enquanto o movimento *WAC* recebeu influências da retórica e da composição, o *ACLITS* advém principalmente de estudos etnográficos e de práticas de letramentos específicos.

Ambos os movimentos, embora focando aspectos distintos - o primeiro focando mais a escrita e o segundo focando mais os letramentos - têm em comum o contexto sócio-

político-histórico de surgimento, a saber, a expansão do ensino superior. Tal constatação encontra reforço nas discussões teóricas de Silva (2014), que também apontam a expansão da educação superior como fator determinante para o surgimento da abordagem dos letramentos acadêmicos.

No cenário nacional, o interesse pelos estudos da escrita no ensino superior, bem como pelos estudos dos letramentos também pode ser relacionado ao momento político-educacional de abertura da universidade a grupos antes excluídos, a partir, sobretudo, dos programas governamentais de inclusão, como o *Programa Universidade para Todos – PROUNI*.

Assim como no contexto americano, a abertura a um público desfavorecido exige que se considere um ensino explícito de gêneros como instrumentos de ação no contexto acadêmico. Conforme afirma Hyland (2004, p.11 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013), tal “pedagogia visível” procura “oferecer aos escritores uma compreensão explícita de como determinados textos alvo se estruturam e por que são escritos de modo como o são”.

Lea e Street (1998), precursores da área dos Novos Estudos dos Letramentos, argumentam que a aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: são novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento.

No mesmo sentido, Swales (1990 *apud* BEZERRA, 2012, p. 248) aponta que o sucesso dos estudantes em cursos de pós-graduação, bem como na carreira acadêmica como tal, depende amplamente de sua capacidade de ler, compreender e produzir os gêneros textuais requeridos nessa esfera, quer sejam os gêneros mais públicos e prestigiados ou os chamados gêneros oclusos.

Assim, nos filiamos à concepção de que as práticas de letramento acadêmico - ler e escrever dentro de disciplinas - são concebidas como processos centrais, através dos quais

os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem os seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo (cf. LEA; STREET, 1998).

Do mesmo modo, concebemos que o domínio dos gêneros da esfera acadêmica possibilita aos graduandos o sucesso durante o curso - seguido da conseqüente inserção nas práticas de produção de conhecimentos e na carreira profissional. (HOFFNAGEL, 2010; SWALES, 1990, 2004 *apud* BEZERRA, 2012).

A esse mesmo respeito, Souza (2014) advoga que o conhecimento dos gêneros textuais da esfera acadêmica, no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática de pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, aspecto que não podemos deixar de mencionar, já que estamos investigando a escrita em contexto de cursos de formação inicial de professores, cujo foco é a formação docente.

Nesse contexto teórico, acreditamos que o domínio da escrita no nível superior de escolarização é o meio de produção e socialização dos saberes, capaz de proporcionar que os graduandos ocupem não apenas a posição de receptores, mas também de produtores do saber, além de garantir ampla formação à prática docente. Nesse cenário, a escrita é compreendida como um instrumento de produção e divulgação de conhecimento, constituindo-se como ferramenta de pesquisa e como parte do processo de formação.

Em face de tais considerações, as práticas de escrita acadêmica desenvolvidas na universidade, bem como a inserção dos graduandos nas práticas de pesquisa podem ser compreendidas como mecanismos de potencialização da aprendizagem dos graduandos no período da formação inicial, bem como durante toda atuação profissional. Passemos à escolha e justificativas das perspectivas teóricas por nós adotadas.

2.2 JUSTIFICANDO E SITUANDO AS ESCOLHAS

Historicamente, diferentes correntes teórico-metodológicas têm contribuído para a construção e solidificação de uma área de estudo promissora e fértil, a área de Análise dos Gêneros discursivos. No contexto do estudo de tais gêneros merece destaque aqui o trabalho com os textos escritos institucionalizados, especificamente com a produção textual escrita no contexto acadêmico.

Diferentes perspectivas de estudo do texto escrito marcaram fases no desenvolvimento do estudo da escrita em diferentes focos de pesquisa com relativa proximidade teórica, como é o caso dos estudos desenvolvidos no contexto nacional e no contexto anglofônico os quais trilharam por caminhos similares em semelhantes fases cronológicas. MOTTA ROTH (2008, p. 343-344) seguindo Bhatia (2004) identifica três fases cronológicas do estudo do texto escrito no contexto anglofônico⁸, correspondentes com boa parte dos estudos sobre tal assunto no cenário brasileiro.

De acordo com a estudiosa (*op. cit.*), a primeira fase inclui os estudos das décadas de 60, 70 e virada dos anos 80 do século XX, os quais buscavam verificar a recorrência de elementos léxico-gramaticais dentro dos limites da sentença. De acordo com Motta Roth (2008, p. 344), os estudos dessa fase enfocavam a textualização e a léxico-gramática. Já na parte final dessa fase, as pesquisas identificam-se com a Linguística Textual de autores como Beaugrande & Dressler (1981), enfatizando a identificação dos traços de textualidade na superfície dos textos.

A segunda fase, nos anos 80 e 90, focava a organização textual e a macroestrutura do texto buscando identificar as regularidades na organização do discurso em termos de estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas. Nesta fase, a ênfase é menos no contexto e mais nos aspectos macroestruturais (MOTTA ROTH, 2008, p. 344).

⁸ O contexto anglofônico refere-se aos países cuja Língua materna é o inglês.

Na terceira fase, ao final dos anos 90 e início dos 2000, surgem múltiplos olhares sobre o fenômeno dos gêneros discursivos, com frequente referência aos escritos de Mikhail Bakhtin e à análise do discurso crítica, de Norman Fairclough. Esta fase dos estudos de gêneros escritos de acordo com Motta Roth (2008, p. 344), enfatiza a contextualização do discurso e os aspectos externos da construção dos gêneros. (MOTTA ROTH, 2008).

Ainda, de acordo com Motta Roth (2008), cada uma dessas épocas representa um marco no desenvolvimento da teorização sobre gêneros, com destaque para a segunda fase (anos 80 e 90) na qual emergem as teorias de gênero sobre textos escritos institucionalizados em três enquadramentos teóricos ou escolas, a saber, (I) **A escola britânica de ESP**⁹, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (HYON 1996, p.695 *apud* MOTTA ROTH, 2008, p. 344); (II) **A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica**, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (HYON 1996, p.696 *apud* MOTTA ROTH, 2008, p. 344); e (III) **A Escola Sistêmico-Funcional de Sydney**, representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais. (MOTTA ROTH, 2008, p. 344)

Paralelo a tais escolas de teorização acerca dos gêneros escritos institucionalizados, desenvolvidas a partir da segunda fase de estudo do texto escrito, Motta Roth (2008) acrescenta uma quarta tendência aos estudos do gênero no Brasil, dada a sua importância no cenário nacional, a chamada **Escola suíça**. Essa tendência centra-se na semiotização

⁹ A sigla ESP refere-se ao termo English for Specific Purpose, cuja tradução é “Inglês para Fins Específicos” e diz respeito a um ramo da Linguística Aplicada que estuda a prática e o ensino de segunda língua.

das relações sociais e é representada por estudiosos, como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz.

Motta Roth (2008) lembra-nos que as pesquisas desenvolvidas no Brasil na década de 90 identificam-se em grande escala com essas quatro escolas e originam um pensamento voltado para as práticas pedagógicas de linguagem, construindo-se no país um arcabouço teórico que serviu de base para propostas diversas, como as de políticas públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e reformas curriculares em cursos de nível superior. Notadamente, no cenário educacional brasileiro destaca-se a influência dos estudos genebrinos para a orientação das práticas pedagógicas da educação básica - construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Complementando o panorama de estudos acerca da escrita acadêmica no contexto internacional e nacional, Santos (2013, p. 35) destaca duas outras linhas de estudo dos gêneros: a vertente denominada **Novos Estudos dos Letramentos**, representada por Brian Vincent Street (1984, 1996, 2001) e Lea e Street (1998, 1999, 2006) e os estudos denominados **Literacias**, liderado por estudiosos como Carlino (2003, 2004, 2005, 2012), Castelló et al (2011b) e Castelló (2012). Tais linhas também têm ganhado visibilidade e espaço no cenário das pesquisas brasileiras, com destaque para a dos *Novos Estudos dos Letramentos*. O panorama das abordagens teóricas e geográficas das pesquisas sobre gêneros acadêmicos em contexto nacional e internacional elaborado por Santos (2013) é apresentado a seguir:

Tabela 4: Abordagens teóricas e geográficas de localização das pesquisas sobre gêneros acadêmicos

	ABORDAGENS TEÓRICAS NAS PESQUISAS SOBRE GÊNEROS ACADÊMICOS	Fronteiras Geográficas			
		Europa	USA	América Latina	Brasil
1	A escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993)	X	X		X
2	A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), Russel (2012)	X	X		X
3	A Escola Sistemico-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1989) e Martin (1993)	X		X	
4	A escola suíça, representada por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz (1999, 2006, 2008)	X			X
5	A escola de Novos estudos de letramento (literacia) abordados por Street (1984, 1996, 2001), Lea e Street (1998, 1999, 2006)	X	X	X	X
6	Outras concepções de Literacias, como de ensino Abordada Carlino (2003, 2004, 2005, 2012), Castelló <i>et al.</i> (2011b), Castelló (2012)	X		X	

Fonte: Santos (2013, p. 115)

O panorama elaborado por Santos (2013) ilustra e reitera a confluência de diferentes escolas de estudo dos gêneros no Brasil, já apontada por Motta-Roth (2008), com ênfase para a escola britânica de ESP, a escola americana, a escola suíça e a escola dos Novos Estudos dos Letramentos. É importante salientar que todas essas correntes foram bem recepcionadas no cenário brasileiro e têm contribuído concomitantemente para o desenvolvimento de diversas pesquisas no país.

Especificamente para o desenvolvimento da presente pesquisa, fomos buscar aporte teórico em duas das vertentes de estudo do texto institucionalizado, seguidas das contribuições dos estudos bakhtinianos no tocante à questão da autoria. Trata-se das contribuições da Sociorretórica e dos Novos Estudos dos Letramentos por compreendermos que os princípios por eles defendidos oferecem subsídios para o estudo de gêneros no contexto científico, objeto da presente pesquisa.

A escolha de uma abordagem de análise a partir da estrutura organizacional encontra amparo ainda em Bawarshi e Reiff (2013), para quem os traços formais, longe de serem arbitrários, estão ligados a propósitos sociais e a modos de ser e conhecer relacionados com esses propósitos (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 16).

Especificamente, a escolha do referencial teórico da sociorretórica encontra reforço em posicionamentos de estudiosos da área, a exemplo de Motta-Roth (2010), para quem a abordagem da organização textual dos diferentes gêneros do discurso acadêmico, a partir das regularidades nos movimentos retóricos e estratégias mais típicas e recorrentes empregados nos gêneros, oferece uma contribuição efetiva ao desenvolvimento dos estudos acerca do letramento científico.

De modo similar, a escolha do referencial teórico dos Novos Estudos dos Letramentos encontra amparo em Lea e Street (1998), para quem importam a história particular dos sujeitos, bem como o entendimento destes a respeito de suas práticas de escrita.

A escolha das supracitadas vertentes de análise do texto escrito, justifica-se, de um lado, pela proximidade com o objeto de análise, a saber, as práticas de escrita em contextos específicos, e de outro lado, pela complementaridade nas perspectivas e abordagens que, ao nosso olhar, possibilitam observar o objeto de estudo através de lentes mais amplas.

A esse respeito, Motta Roth (2008) advoga que, apesar das diferentes perspectivas de estudo dos gêneros focarem distintos aspectos da linguagem, guardam em comum o fato de analisarem o texto escrito em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais e em contextos culturais específicos (MOTTA ROTH, 2008, p. 343).

Assim, acreditamos que a escolha das duas vertentes de estudo do texto, aliada aos estudos sobre a autoria, nos permitirá responder de forma mais eficaz às questões de pesquisa postas na presente investigação.

Apresentadas as nossas justificativas e sinalizados os nossos enquadramentos teóricos, passemos às contribuições das perspectivas apontadas para o embasamento teórico desta pesquisa.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

A partir das contribuições das diferentes correntes teóricas de estudo do texto escrito, notadamente da perspectiva dos novos estudos dos letramentos, o foco de pesquisas sobre a escrita tem se voltado para a investigação em contextos específicos. Parte-se da compreensão de que cada esfera de produção e circulação do gênero exige um letramento específico. Não diferente de outros contextos, observa-se na esfera acadêmica um conjunto específico de práticas e usos da escrita os quais estão intimamente relacionados às formas de ação e produção da comunidade discursiva acadêmica científica.

Dentro da perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, Lea e Street (1998) apontam três abordagens ou modelos a partir dos quais a escrita na academia poderia ser entendida: o *modelo das habilidades (study skills)*, o *modelo da socialização (academic socialisation)* e o *modelo dos letramentos acadêmicos (academic literacies)*. Street (2010, p. 546) explica que tais modelos não devem ser vistos como mutuamente excludentes, mas como complementares.

No *modelo das habilidades*, a escrita é concebida como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir, e assim, transferi-las para o contexto acadêmico Street (2010 Apud SILVA, 2014). Esse modelo é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, pontuação e ortografia garante a competência na escrita acadêmica (STREET, 2010). Nesse modelo, o sucesso ou insucesso com a escrita é de responsabilidade do próprio aluno.

Por sua vez, o *modelo da socialização acadêmica* pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas de forma explícita para que o aluno tenha sucesso na escrita acadêmica (STREET, 2010). O letramento é considerado como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, raciocinar, interpretar, e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da Universidade.

Ao professor é transferida a responsabilidade de promover a socialização dos alunos com as práticas letradas da academia Street (2010 *Apud* SILVA, 2014).

No *modelo dos letramentos acadêmicos*, o letramento é visto como uma prática social situada que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerido. O foco desse modelo centra-se nas relações de poder entre pessoas e instituições, identidades sociais e considera os conflitos ideológicos subjacentes às práticas de letramento Street (2010 *Apud* SILVA, 2014).

Esta última concepção, advinda dos estudos dos *Novos Estudos dos Letramentos*, surge em oposição ao discurso de *déficit* da aprendizagem de escrita postulada por professores da educação superior no Reino Unido. Acreditava-se que os alunos ingressavam na universidade com muitas lacunas quanto à linguagem escrita, e que corrigidas as lacunas linguísticas textuais, a crise seria resolvida (SILVA, 2014).

Em pesquisa realizada por Lea e Street (1998), ficou constatado que as dificuldades de escrita residem na forma como professores e alunos compreendem os requisitos da produção textual. Os dados apontaram que os conflitos não se situam no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística ou da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento (STREET, 2010, p. 545). Parte de tal estudo a compreensão de que os problemas com a escrita no nível superior parecem situar-se mais no nível epistemológico do que no nível linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que está envolvido na sua escrita. (LEA; STREET, 1998 *apud* SILVA, 2014).

A concepção aqui adotada para compreender a inserção do membro novato na comunidade acadêmica científica centra-se na perspectiva dos “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos dos Letramentos), especificamente, na abordagem dos *Letramentos Acadêmicos*, a partir da qual também buscaremos compreender os conflitos que emergem

da escrita de gêneros textuais dentro da disciplina analisada, observando o que os alunos têm a dizer acerca da sua escrita e do processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. O ensino explícito da escrita, aliado à transparência dos critérios relevantes na produção dos gêneros, parece-nos uma alternativa produtiva para o letramento acadêmico.

Ademais, nossa perspectiva de pesquisa comunga também com o posicionamento de Fiad (2013, p. 468 *apud* SILVA, 2014), segundo o qual, “ouvir os outros”- sujeitos que estão em processo de inserção no contexto acadêmico - faz parte do processo desse letramento e também de práticas inovadoras no ensino de gêneros acadêmicos.

2.3.1 Letramento acadêmico na perspectiva dos NEL

Para conceituar letramentos acadêmico, reportando-nos à conceituação de Letramento de Soares (2004), para quem letramento é o

exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...] que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se (...) **segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.** (SOARES, 2004, grifos nossos)

e assumindo a posição de Marinho (2011), para quem o Letramento Acadêmico é compreendido como uma extensão do termo letramento, o Letramento Acadêmico pode ser aqui compreendido como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita no contexto universitário, voltado para as práticas e domínio do discurso acadêmico, para a produção científica, socialização de conhecimentos e ascensão à membro experto da comunidade discursiva.

Podemos ainda ampliar nossa reflexão se pensarmos sobre a contribuição de Bezerra (2012, p. 247), para quem o Letramento acadêmico constitui-se como práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas

competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Outra contribuição relevante é a de Klemp (2004 *apud* FISHER, 2008), para quem letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio.

Ampliando as concepções de Bezerra (2012) e Fisher (2008), Wilson (2009, p.99 *apud* FERREIRA, 2014) defende que para o aluno adquirir a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da academia e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto que, por sua vez, implicam o desenvolvimento de competências para lidar com o saber fazer; interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera.

2.3.2 Especificidades da escrita acadêmica

Nessa mesma linha de estudo, Bazerman (2011) chama a atenção para as diferenças de padrões da escrita em diferentes áreas ou campos do conhecimento, por assim estarem relacionadas às diferenças na organização da atividade de cada campo. Acrescente-se que cada área do conhecimento exige diferentes padrões de escrita, conforme constatações de Motta-Roth e Hendges (2010), que apontam que as diferentes disciplinas possuem diferentes estratégias de escrever, o que evidencia que cada disciplina tem uma maneira particular de organizar a estrutura retórica de seus gêneros. Assim, além de fatores geográficos e temporais, a forma de escrever também é determinada pelas diferentes disciplinas/áreas do conhecimento, visto o autor fazer parte de uma determinada comunidade discursiva e estar seguindo os valores aprendidos dentro dos limites da sua comunidade.

Ainda a respeito da especificidade da escrita dentro da comunidade discursiva acadêmica, Zamponi (2005, *apud* BERTOLUCI, 2009) acrescenta que o discurso científico é marcado por particularidades, como o uso de terminologias específicas, preferência por construções sintáticas particulares, restrições estilísticas particulares, economia e precisão máximas, pretensa naturalidade, objetividade e despersonalização, o que nos permite afirmar que tais especificidades do discurso acadêmico contribuem ainda mais para a dificuldade na apropriação das complexas práticas acadêmicas pelos membros novatos.

Importante estudiosa na área da escrita especializada, Beaufort (1998 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 35) advoga que esta compreende o domínio de cinco tipos de conhecimento contextualizado, que sobrepostos, se unem para formar um texto especializado. São eles: *conhecimento do assunto*, *conhecimento retórico*, *conhecimento do processo de escrita* e *conhecimento do gênero*, os quais são encapsulados e envolvidos no quinto conhecimento, que é o *conhecimento da comunidade discursiva*. Assim sendo, para que o graduando domine a escrita acadêmica, e seja aceito na comunidade discursiva já constituída, ele deve dominar o conhecimento da comunidade discursiva, que, por sua vez, exige o conhecimento dos quatro outros elementos:

- O *conhecimento do assunto* pode ser compreendido literalmente como o conhecimento do assunto a ser tratado. No caso do artigo científico, refere-se à temática que será discutida/desenvolvida no artigo.
- Por *conhecimento retórico*, compreendemos o conhecimento da estrutura organizacional das partes constituintes do gênero em questão. Em outros termos, diz respeito ao conhecimento da organização dos movimentos retóricos que constituem o artigo científico.
- O conhecimento seguinte é *conhecimento do processo de escrita*. Este pode ser compreendido como as etapas de elaboração do texto escrito, o qual envolve os movimentos de escrita e revisão do texto.

- O quarto conhecimento é o *conhecimento do gênero*, e diz respeito ao saber que o aluno tem em relação aos objetivos e à funcionalidade de cada gênero.

Apresentada a importância da escrita no contexto acadêmico, bem como as justificativas e escolha das correntes teóricas, seguidas das contribuições da área dos Novos Estudos dos Letramentos, situamos a seguir, as contribuições do campo de estudo da Sociorretórica.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIORRETÓRICA

A segunda perspectiva adotada para observar a produção de textos no contexto acadêmico é a Sociorretórica. Dentro da referida perspectiva, Bathia (1993 *Apud* MENDONÇA, 2013) aponta três níveis de análise do texto, a saber, i) traços léxico-gramaticais; ii) padronização do texto ou padronização e iii) interpretação estrutural do texto gênero. A pesquisadora (*op. cit.* 2013, p. 132-133) esclarece que o primeiro refere-se à observação dos traços linguísticos recorrentes em determinados gêneros; o segundo, decorrente do primeiro, chama a atenção para os aspectos estratégicos do uso recorrente de determinados traços linguísticos; e por fim, o terceiro diz respeito à organização estrutural do texto.

Silveira (2005, p. 106 *Apud* MENDONÇA, 2013), explica o nível de *interpretação estrutural do texto* como plano de análise que enfatiza os aspectos cognitivos da organização cognitiva dos textos, ou ainda como as maneiras preferidas de estruturar e organizar discursivamente a informação com a finalidade de comunicar intenções. A pesquisadora (*op cit.* 2013, p. 132) argumenta que enquanto os dois primeiros exigem um corpus de larga escala para análise com foco nas regularidades, o último admite um corpus reduzido, já que sua ênfase centra-se na singularidade e na individualidade dos textos.

A título de delimitação, e tendo em vista as supracitadas considerações relacionadas à limitação de extensão do corpus da presente pesquisa, optamos pela observação textual do nível estrutural. No entanto, antes de apresentarmos o modelo de análise estrutural de texto, a partir do qual nos baseamos, torna-se importante recuperarmos duas definições próprias da perspectiva da Sociorretórica: comunidade discursiva e gêneros textuais.

Swales (1990, *apud* BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 23) define comunidades discursivas como verdadeiras redes sociorretóricas que atuam em torno de um conjunto de objetivos comuns, cujos membros detêm uma familiaridade com gêneros particulares que lhes permite usá-los em causas comunicativas para atender a certos objetivos específicos.

No entanto, o próprio Swales (1990, *apud* BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) adverte acerca da dificuldade de reconhecer uma comunidade discursiva e propõe um aprofundamento da compreensão do conceito e dos limites da definição inicial a partir de seis características (*op. cit.* 1992), a saber: (I) *conjunto de objetivos em comum*, com possibilidade de haver mudança nos objetivos; (II) *comunicação entre os membros*; (III) *mecanismos próprios de interação*; (IV) *capacidade de desenvolver gêneros* no tocante a decisões sobre tópicos importantes; (V) *léxico próprio* não completamente definido e com significados específicos; (VI) *existência de membros experientes e membros novatos* - há membros mais experientes, com grande conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado pela comunidade discursiva, e membros novatos que buscam construir o próprio conhecimento das convenções discursivas da comunidade.

As características listadas por Swales (1990, 1992) no tocante à caracterização de comunidades discursivas são facilmente reconhecíveis na academia, o que nos permite falar em comunidade discursiva acadêmica. Assim, a comunidade acadêmica caracteriza-se como um grupo que (1) compartilha objetivos comuns a exemplo da promoção do ensino-aprendizagem, produção de conhecimentos, formação docente, só para citar alguns; (2)

mantem mecanismos próprios de intercomunicação entre os membros e mantem sistema de valores e de crenças; (3) promove a canalização das informações para todos os membros por meio de eventos científicos, anais de congressos, aula, revistas, periódicos; (4) desenvolve e seleciona gêneros orais e escritos de circulação no entorno da esfera acadêmica, a exemplo dos típicos gêneros acadêmicos resumo, resenha, artigo científico, aula, defesa de trabalho de fim de curso; (V) faz uso de termos próprios, os quais se mantêm em constante formação; e (VI) é constituída por membros expertos - a exemplo dos professores, os quais detêm grande conhecimento do discurso acadêmico e do conteúdo privilegiado, bem como dominam os mecanismos de participação - e também é constituído por membros novatos - a exemplo dos alunos, os quais são inseridos paulatinamente nas práticas da comunidade discursiva acadêmica.

Outra relevante contribuição de Swales (1990) para o estudo dos textos é a definição de gêneros textuais. Nos termos do autor,

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 portanto, 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 privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma 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. (SWALES, 1990, p. 58 *apud* BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 22- 23).

A definição de Swales acima exposta revela que o conceito de gênero textual está intrinsecamente relacionado ao conceito de comunidade discursiva. De acordo com os pressupostos de Swales (1990), os gêneros textuais pertencem às comunidades discursivas e não aos indivíduos. Assim, os gêneros estão a favor dos propósitos e objetivos da comunidade discursiva, bem como dos limites e convenções restritivas da comunidade.

Para a construção do conceito de gênero textual, Swales (1990) buscou contribuições de quatro campos distintos do conhecimento, a saber, os estudos folclóricos, os estudos literários, os estudos linguísticos e os estudos retóricos (cf. BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009), o que contribuiu para a elaboração de um conceito complexo e amplamente reconhecido. Dos (I) *estudos folclóricos* recebeu influências quanto à estabilidade da forma. Adveio desse campo de estudo a percepção quanto à necessidade de se fazer uma classificação de gêneros, a noção de arquivar os diferentes exemplares de textos os quais pertencem aos diferentes gêneros. Os estudos folclóricos consideram os tipos ideais de texto, as formas e os valores culturais dos gêneros, embora reconheçam que os textos reais se desviem do ideal e que as formas sofram mudanças no uso pela sociedade. Do segundo campo do conhecimento, os (II) *estudos literários* construiu mais claramente seu conceito de gênero ao considerar a instabilidade da forma. De tal campo de conhecimento, evidencia-se a transgressão das normas, cuja finalidade é imprimir originalidade à obra. Swales (1990, *op. cit.*) destaca as contribuições de tal campo para a evolução dos gêneros, as variações nos exemplares do mesmo gênero e o papel do autor e da sociedade na determinação da mudança dos mesmos. Do campo da (III) *Linguística*, baseia-se na compreensão de que cada gênero adquire determinadas características em função da sociedade e dos seus usuários, bem como do fato de que a linguagem apresenta variações em favor das variáveis: campo, relação e modo. Também reconhece que os gêneros realizam propósitos sociais e são realizados por discursos, razão pela qual integra a estrutura discursiva dos estudos dos gêneros. O último campo de contribuição para a formulação do conceito de gênero textual é a (IV) *retórica*. Swales alia-se à perspectiva de Miller (1984) e destaca a necessidade de se considerar não apenas a forma discursiva, mas a ação social realizada pelos gêneros. A estudiosa (*op. cit.*) defende o conhecimento de gêneros como um fator decisivo para que os membros de uma comunidade percebam as finalidades que pretendam alcançar.

Assim, tomando as contribuições dos diferentes campos acima mencionados - noção de estabilidade, noção de instabilidade, forma discursiva e ação social -, Swales (1990) construiu seu conceito de gênero textual com base em cinco características: A primeira característica relaciona-se à noção de (1) *classe*, segundo a qual textos semelhantes são agrupados no mesmo gênero. A segunda característica do gênero é o (2) *propósito comunicativo*. Partiu-se inicialmente da compreensão de que o propósito comunicativo seria o ponto fundamental na definição de um gênero, no entanto o próprio Swales reconheceu que alguns gêneros não apresentam propósitos comunicativos explícitos, bem como que outros gêneros apresentam mais de um propósito comunicativo, o que dificultaria o reconhecimento de um gênero a partir de tal característica - posteriormente esse critério é revisto e o propósito comunicativo deixa de ser visto como elemento principal definidor do gênero textual e mantém-se como um dos critérios a ser aplicado na análise do gênero. Passa-se a considerar o texto e o contexto: no âmbito do texto analisa-se o propósito, a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo. No âmbito do contexto, analisa-se o propósito, a identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas e seu repertório de gêneros e as características dos gêneros no repertório. A terceira característica é a (3) *prototipicidade*, segundo a qual os textos que mais plenamente se integram ao gênero são aqueles que melhor tipificam os textos do grupo. A quarta característica é (4) a *lógica* ou *razão subjacente*. De acordo com tal característica a lógica cumpre as convenções do gênero em função do propósito previsto. Ela é quem determina as restrições em termos de conteúdo, posicionamento estrutural e forma. Por fim, a última característica dos gêneros textuais, formulada por Swales (1990 *apud* BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) é a *terminologia*, a qual diz respeito aos termos usados pela comunidade discursiva para nomear os seus gêneros, o que também revela como os membros percebem a ação retórica dos eventos comunicativos. A observação das características dos gêneros textuais formuladas por Swales nos confirma a influência dos quatro campos distintos do conhecimento na formulação do seu conceito.

Decorrente da reformulação do conceito de comunidade discursiva, Swales (1998 *Apud* BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26) define gêneros textuais como uma rede interativa de comunicação e que representam o meio pelo qual as atividades da comunidade são validadas fora do seu ambiente.

De modo similar, Bazerman (2011) concebe os gêneros textuais em uma perspectiva histórica e cultural. Para o pesquisador, os gêneros textuais são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Importante pressuposto teórico que contribuiu para o conceito de gênero textual de Bazerman são os estudos dos Atos de fala de Austin e Searle.

De acordo com a teoria dos Atos de fala as palavras não significam apenas, mas toda declaração realiza alguma coisa. Assim, os Atos de fala operam em três níveis distintos de análise do texto, a saber, o *ato locucionário*, o *ato ilocucionário* e o *ato perlocucionário*, correspondendo respectivamente ao que foi dito literalmente, ao objetivo que se pretende alcançar e ao efeito real alcançado. Bazerman (2011, p. 29) explica que a análise daquilo que falamos ou escrevemos, e o que pretendemos realizar com o que falamos ou escrevemos, e o que as pessoas entendem que estamos tentando fazer, mostra como nossas intenções podem ser mal compreendidas e como é difícil coordenar nossas ações entre si. De acordo com o estudioso (*op. cit.*), a referida dificuldade em controle das ações pode agravar, no caso do texto escrito, dada a dificuldade de não ser possível visualizar os gestos e atitudes, tampouco observar a recepção do outro face a face. Também, a possibilidade de reparo no texto escrito é limitada. Surge, então, a importância da tipificação como

uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. [...] Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar (BAZERMAN, 2011, p. 30)

A asserção do autor (*op. cit.*) justifica a necessidade de textos tipificados, com significados compartilhados, que possam por si sós já adiantar os objetivos e pretensões de quem o produz. De acordo com o pesquisador, a tipificação é definida como a padronização de enunciados que, reconhecidamente, realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações. Esse raciocínio segue na construção do seu conceito de gêneros textuais.

Para Bazerman (2011), a definição de gêneros textuais como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, já que ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo de comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o passar do tempo (BAZERMAN, 2011).

Assim, o estudioso define gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial” que são parte de processos e atividades socialmente organizadas, os quais emergem nos processos sociais e que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas aos seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2011, p. 32). Ainda, na concepção de Bazerman (2011),

compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar ao escritor a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros (BAZERMAN, 2011, p. 22).

O autor (*op. cit.*, 2011) chama a atenção para a necessidade de o escritor conhecer o funcionamento dos diferentes gêneros, a fim de que este possa atingir seus propósitos comunicativos.

Diante do exposto, reiteramos que cada esfera da atividade humana exige modos específicos de agir, materializados em textos tipificados os quais têm a finalidade de atingir

propósitos comunicativos também específicos. A seguir, apresentamos modelos de análise de gêneros na perspectiva da sociorretórica que servirá de base para análise dos dados.

2.4.1 O modelo CARS: introdução de artigos

Um dos maiores expoentes no campo de estudo dos gêneros textuais na perspectiva da sociorretórica é John Malcolm Swales. O estudioso desenvolveu importantes contribuições teórico-metodológicas que atualmente têm fundamentado pesquisas na área dos gêneros textuais, especificamente em contextos acadêmicos e profissionais. Conforme esclarecem Biasi-Rodrigues, Herais; Araújo, (2009, p 19), a aplicação da teoria swaleana ao ensino tem oferecido subsídios para a identificação das características formais e funcionais dos gêneros, bem como para o reconhecimento destes a partir dos seus propósitos comunicativos, já que são estudos que se apoiam em fenômenos linguísticos e em aspectos formais da construção do texto sem desconsiderar as práticas sociais.

Dentre outras contribuições para o delineamento da área de estudo da sociorretórica, Swales (1990) inaugura um inovador modelo teórico-metodológico de estudo do texto escrito, o modelo CARS (*Create a Research Space*). Tal modelo tem como base a distribuição das informações no texto a partir da observação de regularidades na composição retórica textual, especificamente com foco na análise de introduções de artigos científicos¹⁰ (BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

Vale destacar ainda que posteriormente o referido modelo é usado como inspiração na criação de outros modelos, como o desenvolvido por Motta-Roth e Hendges (2010) no tocante à organização retórica do gênero acadêmico *resenha acadêmica*.

¹⁰ Swales observou 48 artigos científicos seguidos de mais 110 artigos de diferentes áreas do conhecimento.

Assim, o modelo pioneiro, composto por movimentos (*movies*) e passos (*steps*), propunha quatro movimentos que se mostraram recorrentes na análise dos artigos científicos. Em uma segunda revisão, tal modelo foi reduzido a três movimentos retóricos, apresentados a seguir:

Figura 7: Estrutura retórica da introdução de artigo científico – modelo *CARS*

MOVIMENTO 1 - ESTABELECE O TERRITÓRIO	
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
Passo 2 - Fazer generalizações	e/ou
Passo 3 - Revisar a literatura	
MOVIMENTO 2 - ESTABELECE O NICHU	
Passo 1A - Contra-argumentar	ou
Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento	ou
Passo 1C - Provocar questionamento	ou
Passo 1D - Continuar a tradição	
MOVIMENTO 3 - OCUPAR O NICHU	
Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados	
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo	

Fonte: Elaborada por Swales (1990 apud BIASI- RODRIGUES, HEMAIS; ARAÚJO, 2009)

O movimento 1, “*estabelecendo o território*”, é composto por três passos que sinalizam diferentes informações: no primeiro passo, *passo 1*, o autor chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa significativa e bem estabelecida; no *passo 2*, o autor toma uma posição neutra e faz declarações generalizadas sobre conhecimento ou prática corrente. Por fim, no *passo 3*, o autor faz referência aos pesquisadores que atuaram anteriormente na área e relata o que descobriram. Vale salientar que o próprio Swales, reforçado por Biasi-Rodrigues; Herais; Araújo (2009), alerta para o fato de que os passos não são obrigatórios, e que as introduções podem não seguir a organização retórica apresentada/proposta. (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

O movimento 2, “*estabelecer o nicho*” é composto por um passo dentre quatro possibilidades, a saber, (1A) *contra-argumentar*, (1B) *indicar lacuna/s no conhecimento*, (1C)

indicar questionamento ou (1D) *continuar tradição*. Nesse movimento tem destaque o primeiro passo, *1A*, o qual é indicado pelo idealizador do modelo como o mais recorrente. (BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

No movimento 3, "*ocupar o nicho*", como o próprio nome sugere, propõe-se a ocupar o espaço de pesquisa já apontado no movimento anterior em duas opções (*1A* e *1B*). O *passo 1A* é destinado à apresentação dos objetivos e o *passo 1B* à descrição das principais características da pesquisa. (BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

Avancemos às contribuições dos estudos enunciativos, especificamente à questão da autoria na produção acadêmica, tendo em vista tratar-se de um aspecto relevante revelado a partir dos dados.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS

2.5.1 A questão do plágio

Já se tornou clichê que escrever não é tarefa fácil, ainda mais quando se fala em escrever na academia, uma esfera tão específica de produção e circulação e um meio restrito aos membros participantes. No universo acadêmico, muitas vezes, os graduandos são solicitados a escrever textos de gêneros específicos da esfera e, por motivação diversa, acabam fazendo cópia de textos já publicados.

Há quem defenda que o acesso à rede mundial de computadores, com ambientes e espaços diversos de divulgação do conhecimento, além de fonte rica de propagação de saberes e informações, tem propiciado a prática da cópia, ou seja, a prática do plágio, o que segundo Fonseca (*s.d.*) caracteriza-se pela apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. De acordo com o autor (*op cit*), o termo "plágio" vem do Latim "*plagiarius*", um

abductor de "*plagiare*", ou seja, "roubar", e trata-se da expropriação do texto de um outro autor como sendo de cunho próprio (FONSECA, *s.d.*).

No mesmo contexto de discussão, a facilidade ao acesso a textos de circulação eletrônica, a rapidez, bem como a disponibilidade dos textos, dentre outras possíveis motivações, têm sido apontadas por estudiosos, a exemplo de Silva (2008), como fatores que contribuem diretamente para que o plágio ocorra:

Na busca por caminhos mais fáceis e mais velozes, e tendo como aliada a natureza aparentemente pública do conteúdo on-line, além da disponibilidade dos hipertextos digitais [...] **haja vista a velocidade na transmissão das informações e a grande quantidade de textos/obras à disposição na internet: "fica difícil não plagiar com tantas oportunidades"** (GB) declara um graduando envolvido na pesquisa. (SILVA, 2008, p. 358, grifos nossos).

Apesar de válida a perspectiva apontada, no sentido de rápido acesso e disponibilidade ao texto eletrônico, aproximamo-nos da perspectiva do letramento acadêmico, a qual se mostra preponderante. Nossa compreensão é de que uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos para a escrita de textos acadêmicos, a qual os levam à prática de cópia indevida é, de fato, a falta de domínio dos conhecimentos e/ou competências que direcionam à escrita acadêmica proficiente.

Relacionada à dificuldade encontrada pelos alunos na produção de textos acadêmicos, Silva (2008) acrescenta-nos uma reflexão muito pertinente e esclarecedora acerca das práticas de escrita desenvolvidas ao longo dos anos escolares do alunado. A estudiosa aponta que, historicamente, os alunos têm convivido com a prática de cópia de produções textuais de outros, seja parcial ou total, com omissão da fonte (SILVA, 2008, p. 357). Assim, de acordo com a pesquisadora (*op. cit.*, 2008), a prática do plágio que se percebe nos anos escolares de nível superior, nada mais é do que um reflexo das práticas escolares que incentivaram, durante anos de escolarização, as atividades baseadas em cópia.

O posicionamento supracitado aponta a escola - o modelo de ensino que vem sendo desenvolvido - como força motriz que leva à desmedida prática do plágio, bem como percebe as atividades escolares de cópia como legitimadoras de um modo errôneo de realizar pesquisa. Também é de compreensão da estudiosa que ao perpetuar tais práticas, a escola não está cumprindo com o seu papel de colaboradora no desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, e sim está forjando leitores e produtores de textos (SILVA, 2008). Seguindo essa linha de pensamento é admissível pressupor que o aluno imaturo às práticas letradas da academia esteja pensando que está realizando “pesquisa” quando na verdade está dando continuidade às práticas iniciadas, aceitas e valorizadas nos anos iniciais de escolarização.

Nesse contexto de discussão, e delineada a questão do plágio no âmbito acadêmico, foquemos no tópico seguinte a noção de autoria, instaurada justamente a partir da produção autônoma do texto.

2.5.2 A questão da autoria

Importante contribuição aos estudos acerca da temática da autoria advém dos estudos de perspectiva enunciativa do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Tratando da relação *autor-personagem* na obra literária, o teórico define autor como o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra. A respeito da consciência do autor na produção autoral, afirma: *A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem.* (BAKHTIN, 2003, p. 10).

O estudioso (*op. cit.*) informa ainda que o autor é o responsável por acentuar cada particularidade, traço, acontecimento e ato da vida do personagem, assim como

pensamentos e sentimentos, dando destaque, desse modo, ao caráter produtivo do autor e a sua consciência criadora (BAKHTIN, 2003, p.3).

No texto “O autor e o herói” (1920-1922) o teórico apresenta a distinção entre *autor-pessoa* e *autor-criador*. Enquanto o primeiro diz respeito ao artista, o segundo refere-se à função estético-formal engendradora da obra. Assim, o *autor-criador*, objeto de nosso interesse, é tomado como uma posição axiológica, ou seja, uma forma valorativa de ver o mundo - um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar dele -, a partir da qual o *autor-pessoa* recorta o viés valorativo e a partir da qual se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida, sendo por isso, uma posição refratada e refratante ao mesmo tempo (FARACO, 2013).

De acordo com Faraco (2013, p. 38), para se compreender as bases da conceituação do *autor-criador* de Bakhtin, é importante compreender que na concepção bakhtiniana a grande força que move o universo das práticas culturais são as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas. Assim sendo, o *autor-criador* é aquele que a partir de uma posição apreciativa-valorativa, compreende e faz-se compreender no mundo.

Ainda segundo Faraco (2003), a temática do *autor-pessoa* e *autor-criador* é retomada nos manuscritos “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas” (provavelmente escrito em 1960). Enquanto no primeiro momento da conceituação bakhtiana o *autor-criador* foi conceituado como elemento estético formal e posição axiológica que dá unidade ao todo artístico, neste segundo momento Bakhtin amplia seu conceito inicial, e traz à tona a questão da linguagem como um conjunto de vozes ou línguas sociais e caracteriza o autor como uma voz social que dá voz ao todo artístico (FARACO, 2013).

A noção de autoria Bakhtiniana também é apresentada por Sobral (2009) para quem autor não é o mero agente enunciativo, mas sim o autor da enunciação. Segundo o

pesquisador (*op. cit.* 2009), para o Círculo bakhtiniano, todo agente de um ato humano, não somente o autor de obras literárias é um autor de seus atos. Desse modo, o estudioso afirma que falar de autor no âmbito do Círculo de Bakhtin implica pensar no contexto de ação dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar (SOBRAL, 2009, p. 61).

A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 310) nos fala que cada texto (como enunciação) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado), o que nos reafirma a intrínseca relação da noção bakhtiniana de autoria com a noção de enunciação.

Ainda nos termos bakhtinianos, o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e ainda por cima tem relação com o valor. (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Coadunando com a perspectiva acima apontada, Sobral (2009, p.63) pontua o conceito de autor na perspectiva enunciativa nos seguintes termos: *ser autor é assumir, de um modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação do autor com o “herói”, ou tópico, e com o ouvinte.*

Também em consonância com a teoria enunciativa, Gallo (2001 *Apud* CARNEIRO, 2010) afirma que a autoria também está relacionada com a produção do *novo* sentido. Tomando como base a Análise do Discurso, a pesquisadora (*op. cit.* 2001) resume as concepções de autoria no nível enunciativo e no nível do discurso em quatro instâncias, a saber: 1) como princípio organizador do discurso; 2) como gesto de interpretação; 3) como individualização do estilo; e 4) como confronto entre duas formações discursivas que inaugura uma outra formação discursiva.

Retomando a explanação de Sobral (2009, p 61) acerca da noção bakhtiniana de autor, o estudioso acrescenta que tal compreensão abrange, de um lado, o princípio dialógico - relação com o outro – e de outro, as relações sociais e históricas que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral. Esta última variável pode ser recuperada através da citação abaixo transcrita:

[...] enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 2000, p.321 *Apud* FRANCELINO 2007, p 105).

A supracitada asserção faz menção a um dos elementos mais importantes na ação autoral na concepção do filósofo russo: o outro, instância chave para a formulação do *princípio dialógico*, do *princípio exotópico* e da noção de *responsividade*.

Com relação ao *princípio dialógico* da linguagem, este é para Bakhtin (2002 *Apud* COSTA, 2012) o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Os textos são constituídos a partir de outros textos, contendo não só o discurso do próprio autor, mas também o discurso de outras pessoas, pois tudo o que é dito por um enunciador não pertence só a ele. Assim, a presença desses vários discursos, ou seja, dessas várias vozes no texto, é chamada de dialogismo por Bakhtin e é compreendida como uma memória semântico-social depositada na palavra (COSTA, 2012).

Ao lado do princípio dialógico da linguagem, e decorrente deste, também importante na compreensão da teoria bakhtiniana de autoria, é o *princípio da exotopia* segundo o qual o autor possui um excedente de visão, um olhar de fora, uma consciência externa que o permite visualizar de uma posição privilegiada. Nos termos de Bakhtin (2003, p. 11),

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem [...] o autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que a princípio é inacessível a elas. (BAKHTIN, 2003, p. 11).

No tocante ao *princípio da responsividade*, qual seja o papel do interlocutor na compreensão/construção do sentido do texto, Bakhtin (2003) destaca a consciência dupla deste ao afirmar que

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve 'na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos' [...]. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Assim, a compreensão do enunciado é tomada como uma atitude responsiva à construção do sentido do texto. De modo similar, a construção do enunciado também é dotada de uma atitude responsiva, atestado a partir das palavras do teórico russo ao afirmar que cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p.297).

Ademais, para Bakhtin (2003),

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2003 p.271).

Transpondo a teoria bakhtiniana do campo da literatura para o campo da linguística, a posição autoral na produção de gêneros acadêmicos também é percebida a partir da referida consciência criadora bakhtiniana. Assim, compreende-se, neste trabalho, que a produção autoral constitui-se como a consciência originalmente criadora de determinado pensamento, teoria ou ponto de vista, construído justamente a partir da consideração 1) da consciência do outro – princípio do dialogismo ; 2) a partir do excedente de visão do autor, neste caso, a partir dos saberes já construídos, dos saberes dados – excedente da visão; bem como 3) a partir das demais condições de produção e recepção - responsividade - na/para a produção acadêmica, materializada na/pela enunciação.

Diante do panorama exposto, compreendemos que além do conhecimento de aspectos estruturais, pragmáticos e retóricos, a escrita acadêmica pressupõe o domínio do aspecto discursivo - de nível enunciativo, o qual pressupõe uma escrita autoral, uma nova produção de sentido na qual se exige o caráter criativamente produtivo e autônomo do autor para a tomada de posições e inserção de sua voz na construção e constituição do texto. Produzir um texto autoral na universidade na perspectiva bakhtiniana é, por assim dizer, retomar conhecimentos já produzidos, aliando-os a propósitos e objetivos definidos a fim de produzir interpretações e conhecimentos autênticos.

Para melhor orientar a análise no tocante à identificação das vozes nos textos, buscamos aporte em Bronckart (2012, p. 130 -131), para quem existem três subconjuntos de vozes que podem se expressar em um texto, a saber: 1) a *voz do autor empírico*, que é a voz assumida pelo autor do texto em sua enunciação; 2) *as vozes sociais*, que são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, usadas comumente para conferir credibilidade e/ou respaldo ao texto; e 3) *as vozes dos personagens*, que são as vozes de pessoas e/ou instituições que estão implicadas no conteúdo temático. Na produção acadêmica é possível encontrar mais comumente a *voz do autor* e *as vozes sociais*. Para a presente investigação importa-nos identificar apenas a *voz do autor empírico* e as marcas linguísticas que a sinalizam/anunciam.

Apresentados os aspectos metodológicos e teóricos da pesquisa, passemos à análise dos dados no capítulo III.

3 COMPREENDENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo está organizado com vistas a atender o objetivo proposto na presente investigação, a saber, investigar a eficácia de componentes curriculares de escrita acadêmica para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos, sob as lentes das perspectivas teóricas apresentadas no capítulo anterior. A princípio, apresentaremos uma análise dos conhecimentos contemplados no componente *APTA* seguido do histórico de letramento das colaboradoras. Em sequência, em face dos objetivos específicos, desenvolvemos os tópicos que seguem: i) *A organização retórica da introdução do artigo científico*, no qual observaremos impacto do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia; ii) *A autoria e a (in)apropriação discursiva na escrita da introdução do artigo científico*, no qual analisaremos os recursos/mecanismos linguísticos e discursivos empregados para introduzir marcas de autoria nos artigos acadêmicos; e iii) *Pertencimento incipiente à comunidade discursiva acadêmica*, no qual observaremos o domínio da escrita acadêmica dos alunos de Pedagogia no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos*. Por fim, apresentamos a percepção/avaliação das colaboradoras sobre o componente curricular *APTA*.

3.1 CONHECIMENTOS CONTEMPLADOS NO COMPONENTE *APTA*

Em atendimento ao objetivo geral, qual seja, verificar a eficácia dos componentes curriculares de escrita para o favorecimento do Letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia, seguimos um percurso que perpassa a análise do componente curricular investigado quanto aos conhecimentos para a escrita especializada que são

previstos no plano conteudístico do programa do referido componente curricular, visto aqui como uma etapa necessária. Iniciamos a análise com a reflexão acerca da inclusão do referido componente na grade curricular do curso.

Análise e Produção de Textos Acadêmicos é uma disciplina relativamente nova no Curso de Pedagogia, visto que foi inserida no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) na última reformulação, em 2009, o que denuncia a percepção da necessidade de um trabalho mais específico acerca dos mecanismos da escrita no âmbito acadêmico, ou no mínimo, a percepção da dificuldade dos alunos com a produção escrita.

A análise da ementa nos permite afirmar que a disciplina *APTA* constitui-se como um componente curricular que tem preocupação explícita com o ensino dos gêneros acadêmicos. Consta em sua ementa: “Análise e produção de gêneros acadêmico-científicos (fichamento, resenha, relatório e artigo científico).” (Ementa da disciplina *APTA*, 2014)

A apreciação dos objetivos também nos permite afirmar que estes condizem com os propósitos de formação do professor pesquisador, com vistas à produção de conhecimento; ao estudo da estrutura composicional, à adequação ao propósito do gênero e à elaboração de gêneros acadêmicos, conforme plano de curso da disciplina:

Subsidiar a análise e a produção de textos acadêmico-científicos, tendo em vista a formação do professor pesquisador.

Promover a reflexão sobre a função dos gêneros acadêmico-científicos enquanto veículos de produção e difusão do saber científico.

Analisar a estrutura textual de gêneros acadêmico-científicos (fichamento, resenha, projeto de pesquisa, relatório e artigo científico), relacionando-os aos seus propósitos comunicativos.

Favorecer a produção de gêneros discursivos: fichamento, resenha e artigo científico, adequados às normas do trabalho científico. (Plano de curso da disciplina *APTA*, 2014).

Assim, vislumbrando observar o atendimento aos conhecimentos para a escrita especializada, previstos no plano conteudístico do programa da disciplina *APTA* do Curso

de Pedagogia, reportamo-nos aos conhecimentos para a escrita especializada postulados por Anne Beaufort (1998 *Apud* ARAÚJO 2009, p. 35), esquematizados na tabela 5:

Tabela 5: Conhecimentos para a escrita especializada

CONHECIMENTO DO ASSUNTO	CONHECIMENTO RETÓRICO	CONHECIMENTO DO PROCESSO DE ESCRITA	CONHECIMENTO DO GÊNERO
Refere-se à temática discutida/desenvolvida no artigo	Diz respeito ao Conhecimento da estrutura organizacional (das partes) que constituem o gênero	Refere-se às etapas de elaboração do texto escrito - movimentos de escrita e revisão do texto	Diz respeito ao saber desenvolvido em relação aos objetivos e funcionalidade de cada gênero

Fonte: Elaborada pela autora (2015) com base em Anne Beaufort (1998 *Apud* ARAÚJO, 2009, p. 35)

Assim, tomando como base os tipos de conhecimentos apontados por Anne Beaufort (1998 *Apud* ARAÚJO, 2009, p. 35) segue identificação dos conhecimentos contextualizados para o *conhecimento da comunidade discursiva* - a qual direciona para a escrita especializada - para cada unidade temática do componente curricular *APTA*, conforme PPP do Curso de Pedagogia:

Tabela 6: Análise dos conhecimentos para a escrita especializada no componente *APTA*

Unidade I	A escrita na Academia Por que escrever gêneros acadêmicos? Fundamentos teóricos para leitura e produção de gêneros acadêmicos	Conhecimento do gênero
	O gênero fichamento: características, forma composicional e linguagem.	Conhecimento retórico
	Análise e produção do gênero fichamento.	Conhecimento do processo de escrita
Unidade II	O gênero Resenha: aspectos constitutivos, características, forma composicional e linguagem.	Conhecimento retórico
	Análise e produção do gênero Resenha.	Conhecimento do processo de escrita
Unidade III	Normas técnicas de elaboração de trabalhos científicos: aspectos pré-textuais, textuais e pós-textuais, conforme ABNT atual.	Conhecimento do processo de escrita
	O gênero artigo científico: características, forma composicional e linguagem.	Conhecimento retórico
	Análise e produção de artigos acadêmicos.	Conhecimento do processo de escrita

Fonte: Elaborada pela autora (2015) com base nos conhecimentos de Anne Beaufort (1998 *Apud* ARAÚJO, 2009, p. 35)

A observação das unidades temáticas nos permite a verificação de que o componente curricular *APTA* contempla uma parte teórica, na qual há um estudo sistemático dos gêneros - definição, estrutura e funcionalidade - e uma parte prática, na qual os alunos analisam e produzem gêneros diversos - do fichamento ao artigo científico.

Conforme descrição das unidades temáticas (tabela 6), na unidade I foram trabalhados textos teóricos acerca da temática da escrita acadêmica, seguidos do estudo e produção do gênero fichamento. Nas unidades II e III foram estudados respectivamente os gêneros resenha e artigo científico, seguidos de sua produção textual.

A análise do conteúdo programático das três unidades temáticas nos permite identificar três dos quatro conhecimentos citados por Beaufort (1998) para a escrita especializada: o *conhecimento retórico*, o *conhecimento do processo de escrita* e o *conhecimento do gênero*. O outro conhecimento postulado pela pesquisadora (*op. cit.*), o *conhecimento do assunto*, apesar de não ter sido identificado explicitamente no Plano de Curso da disciplina, foi executado parcialmente durante as aulas. O trabalho aprofundado com temáticas específicas ficou impossibilitado em virtude da diversidade de temáticas escolhidas pelos alunos - já que a escolha deu-se em favor das áreas de interesse de cada graduando.

No tocante ao *Conhecimento do processo de escrita*, além dos aspectos destacados na tabela 6, merece destaque o acompanhamento e orientação do professor da disciplina no processo de escrita. Algumas aulas foram reservadas exclusivamente para atendimento individual, nas quais o professor da disciplina orientou os alunos na escrita dos gêneros.

De modo geral, as aulas seguiram um modelo expositivo-dialogada, com leitura, discussão e fichamentos de textos indicados pelo professor e com a realização de atividades individuais e em grupo. No tocante aos critérios de avaliação, estes foram apresentados pelo professor da disciplina no início do semestre letivo de 2014.2, e aconteceram de forma contínua e cumulativa, conforme indicação do Plano de Curso:

O processo avaliativo será realizado de forma contínua e cumulativa e decorrerá da observação do desempenho dos/as alunos/as em todas as atividades individuais ou em grupo, bem como da participação e efetiva realização das atividades propostas.

Ao final de cada unidade, além das atividades (fichamentos de leitura) exigidas ao longo do processo, será esperado dos/as alunos/as a produção de

Unidade I – Fichamento de um texto teórico.

Unidade II - Produção do gênero resenha de um filme/livro;

Unidade III – Produção de um artigo científico, conforme normas da ABNT. (Plano de curso da disciplina APTA, 2014).

Conforme exposto nos critérios de avaliação, para cada unidade temática, foi solicitada a produção de um gênero acadêmico.

A análise do Plano de Curso da disciplina investigada, de acordo com os quatro conhecimentos exigidos para a escrita especializada, nos apontou que apenas um, o *conhecimento do assunto*, no caso específico do artigo científico, não foi contemplado a contento. Ainda assim, tomando como base os critérios adotados para análise do plano conteudístico da disciplina *APTA*, entendemos que esta oferece condições favoráveis ao desenvolvimento do domínio da escrita dos gêneros acadêmicos, conforme síntese de atendimento aos conhecimentos para a escrita especializada exposta a seguir:

Tabela 7: Síntese dos resultados - atendimento aos conhecimentos para a escrita especializada

Conhecimento do assunto	Conhecimento retórico	Conhecimento do processo de escrita	Conhecimento do gênero artigo científico
Atendeu parcialmente	Atendeu	Atendeu	Atendeu

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Em seguida, análise do histórico individual de letramentos das colaboradoras participantes da última etapa da pesquisa.

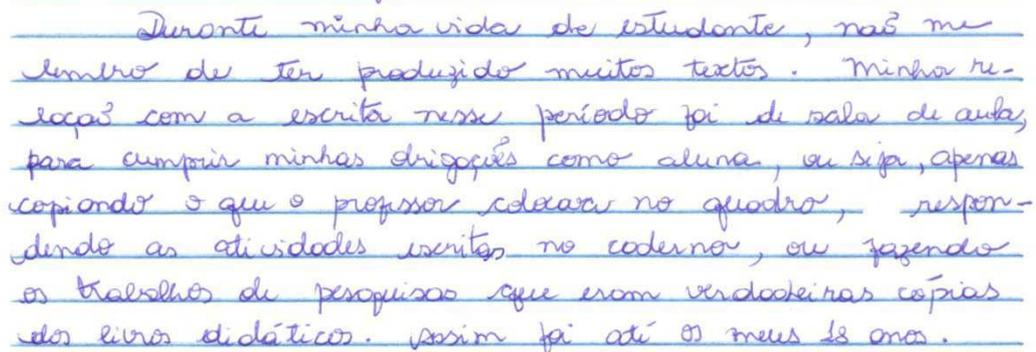
3.2 HISTÓRICO DE LETRAMENTOS DAS COLABORADORAS

Traçamos o histórico de letramento das três colaboradoras, a fim de recuperarmos os seus históricos individuais de letramento e estabelecermos algumas relações com a versão final da introdução do artigo científico por elas escritos.

Colaboradora A

A colaboradora A, sexo feminino, com idade de 34 anos e núcleo familiar constituído pelos pais e por uma irmã mais nova na época da coleta dos dados. Natural do Rio de Janeiro, sua mãe concluiu o ensino médio no programa EJA - Educação de Jovens e Adultos - antigo LOGOS, já aos 40 anos. Seu pai cursou até a antiga quarta série e sua irmã cursava, na época da coleta dos dados, Ciências Contábeis em outra instituição pública da cidade. Quanto ao uso da leitura e escrita no círculo familiar durante a infância, a colaboradora A menciona que poucas vezes presenciou a mãe lendo livros de romance, mas em outras vezes, a via lendo jornais, algumas revistas e livros de receitas. Quanto à escrita, menciona que a mãe costumava escrever cartas e bilhetes. A colaboradora relata que sua prática de escrita quando criança restringia-se a atividades escolares de transcrição do que o professor escrevia no quadro, das respostas às atividades escritas no caderno, ou trabalhos de pesquisas, os quais eram, nos termos da colaboradora, “*verdadeiras cópias dos livros didáticos*”, conforme atesta fragmento (figura 8) do depoimento da colaboradora A:

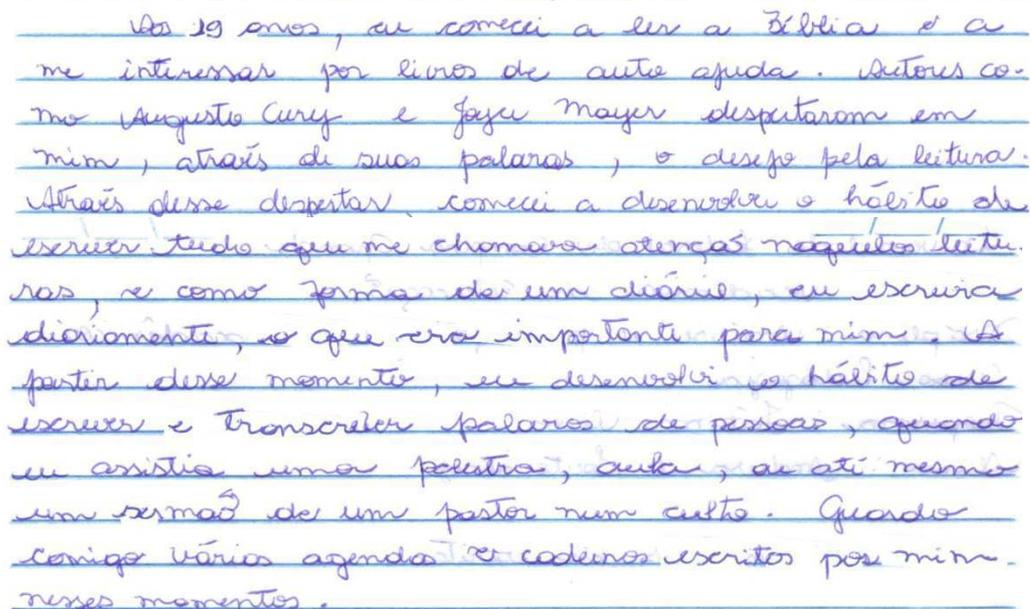
Figura 8: Fragmento depoimento da colaboradora A


 Durante minha vida de estudante, não me lembro de ter produzido muitos textos. Minha relação com a escrita nesse período foi de sala de aula, para cumprir minhas obrigações como aluna, ou seja, apenas copiando o que o professor colocava no quadro, respondendo as atividades escritas no caderno, ou fazendo os trabalhos de pesquisa que eram verdadeiras cópias dos livros didáticos. Assim foi até os meus 18 anos.

Fonte: Depoimento da colaboradora A

Após os 19 anos, a colaboradora destaca que começou a ler a Bíblia e livros de autoajuda, momento em que começou sentir desejo pela leitura. O hábito da escrita também foi desenvolvido na mesma época. A colaboradora relata que escrevia tudo o que chamava sua atenção como forma de um diário. Assim, era comum a transcrição de palestras, aula e sermão de pastor em culto:

Figura 9: Fragmento depoimento da colaboradora A


 Aos 19 anos, eu comecei a ler a Bíblia e a me interessar por livros de autoajuda. Autores como Augusto Cury e Joyce Meyer despertaram em mim, através de suas palavras, o desejo pela leitura. Após desse despertar, comecei a desenvolver o hábito de escrever tudo que me chamava atenção naquelas leituras, e como forma de um diário, eu escrevia diariamente, o que era importante para mim. A partir desse momento, eu desenvolvi o hábito de escrever e transcrever palavras de pessoas, quando eu assistia uma palestra, aula, ou até mesmo um sermão de um pastor num culto. Quando consigo vários agendas e cadernos escritos por mim nesses momentos.

Fonte: Depoimento da colaboradora A

Para a colaboradora, a escrita é vista como uma atividade prazerosa: “escrever para mim é prazeroso (sic), me leva além, me enriquece e enobrece a alma.”. Em relação ao uso

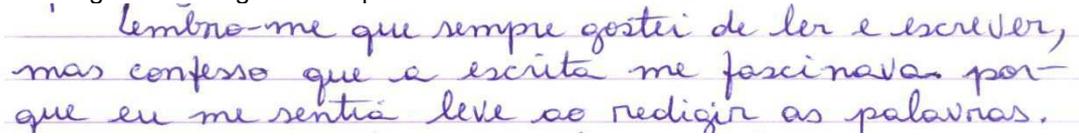
da escrita em contextos fora da universidade, a aluna destacou contextos sociais como o religioso e o pessoal: *“Costumo ler um livro por semana, livros variados, e escrevo resumos. Também escrevo meus estudos diários da Bíblia, e em meu diário (um caderno de desabafo).”*. Quanto à forma de ingresso na Universidade, vale destacar que esta não frequentou cursinho e o meio de ingresso foi pelo programa Sisu¹¹. A colaboradora também menciona que não recebeu influência direta de ninguém para cursar o ensino superior, e que seu ingresso deu-se por motivação própria: *“eu sonhava estudar na Federal, me formar, ter uma profissão. Ser alguma coisa, digo em profissão. Escolhi Pedagogia porque gosto e acredito na educação.”*.

Colaboradora B

A colaboradora B, com 30 anos de idade no período em que os dados foram coletados, morava sozinha, na época da coleta, na cidade de Campina Grande-PB. Primordialmente seu núcleo familiar era constituído pelos seus pais e por dois irmãos, todos residentes em uma cidade do interior do Estado da Paraíba. No entanto, na época da coleta dos dados, seus irmãos já haviam casado e ela estava morando sozinha. Veio para a cidade de Campina Grande-PB com o intuito de estudar e trabalhar. Com formação em Ciências Biológicas, atua como professora da disciplina de Ciências, no ensino fundamental II na rede privada de educação da mesma cidade. Com relação à sua experiência com a escrita na infância, a colaboradora B também destaca a escrita como uma atividade prazerosa:

¹¹ O SISU, Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>. Acesso em 01 dez de 2014.

Figura 10: Fragmento depoimento da colaboradora B

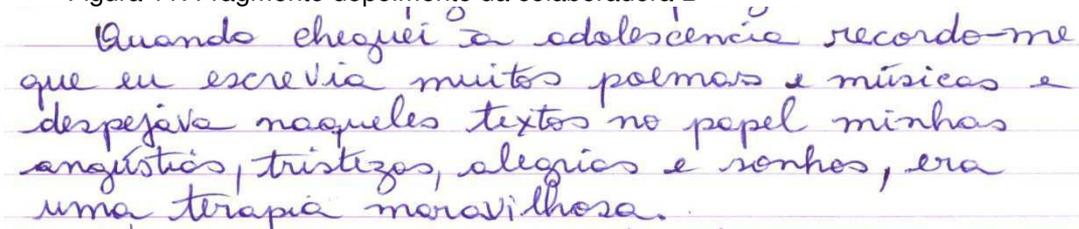


lembro-me que sempre gostei de ler e escrever, mas confesso que a escrita me fascinava porque eu me sentia leve ao redigir as palavras.

Fonte: Depoimento da colaboradora B

A colaboradora também menciona atividades de cópia, tipo transcrição: “Eu copiava textos dos livros didáticos, músicas, poemas, orações e outros gêneros textuais e me sentia muito realizada quando terminava minha tarefa, muitas vezes imposta por mim mesma, como laser (*sic*)”. De modo similar à colaboradora A, a colaboradora B também relata a prática da escrita na adolescência como terapia e reforça o prazer de escrever:

Figura 11: Fragmento depoimento da colaboradora B



Quando cheguei à adolescência lembro-me que eu escrevia muitos poemas e músicas e despejava naqueles textos no papel minhas angústias, tristezas, alegrias e sonhos, era uma terapia maravilhosa.

Fonte: Depoimento da colaboradora B

Com relação à prática de escrita no contexto escolar, a colaboradora afirma que fazia com prazer, pois as tarefas que envolviam a escrita lhe agradavam. A colaboradora cursou o ensino fundamental e médio em escola privada e destaca o seu bom desempenho e boas notas nas redações escolares. Por fim, a colaboradora evidencia a percepção/consciência da relevância da escrita na vida acadêmica e na vida social:

Ao entrar no mundo acadêmico percebo a importância da escrita que agora vai bem além do que o meu prazer. Hoje enxergo a prática da escrita como algo indissociável da vida moderna, pois as práticas sociais que nos cercam são mediadas pelos textos escritos. (*sic*).

Em relação ao uso da escrita em contextos fora da universidade, a aluna destacou o seu contexto de trabalho enquanto professora.

Colaboradora C

A colaboradora C, com 24 anos de idade na época da coleta dos dados, tinha o núcleo familiar constituído pela mãe e por um irmão mais novo - 19 anos. Quanto ao grau de escolaridade da sua mãe, esta concluiu o ensino médio. Com relação à experiência com a escrita na infância, a colaboradora destacou a escrita como uma atividade exclusivamente escolar ao afirmar:

Figura 12: Fragmento depoimento da colaboradora C

Lembro-me que sempre escrevia apenas quando me era solicitado na escola, não era habituada, nem incentivada a escrever por prazer.

Fonte: Depoimento da colaboradora C

A colaboradora C enfatiza a sua dificuldade em escrever no contexto acadêmico: “Ao chegar na (sic) universidade, me deparei com a necessidade de escrever mais e com qualidade, isso me exigiu bastante leitura, ainda tenho bastante dificuldade, pois não tenho e nunca tive prática”. Com relação à escrita em contextos fora da universidade, a aluna afirmou não fazer uso da escrita em seu ambiente de trabalho. Ainda, em relação à prática de escrita em contexto extraescolar, destacou a prática de escrita em ambientes virtuais:

Figura 13: Fragmento depoimento da colaboradora C

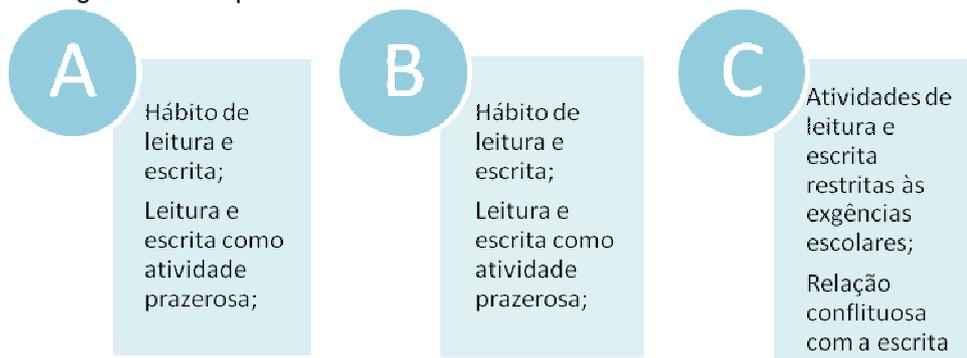
Fora da escola escrevia e ainda escrevo mensagens para amigos, e-mails, e em redes sociais.

Fonte: Depoimento da colaboradora C

Quanto ao ingresso na Universidade também foi pelo Programa SISU. A colaboradora fez cursinho preparatório para o Enem durante um ano e relata que não recebeu incentivo específico de alguém para cursar o ensino superior.

Em síntese, parece possível enxergar os níveis de letramento das colaboradoras a partir de duas variáveis: pouca familiaridade com a escrita no caso da colaboradora C, e interesse por práticas prescritas no caso das colaboradoras A e B. A análise do histórico de letramentos das três colaboradoras mostra que as duas primeiras tinham uma relação bem próxima com as práticas de leitura e escrita no seu cotidiano, enquanto a colaboradora C demonstrou pouca vivência com as referidas práticas, conforme sintetizados na figura a seguir:

Figura 14: Sinopse do histórico de letramento das colaboradoras



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

As informações aqui apresentadas nos servirão de lente para compreendermos os diferentes níveis de domínio da escrita das introduções dos artigos nas subseções posteriores.

Em seguida, análise do impacto do componente *APTA* para a expansão do Letramento acadêmico dos graduandos de Pedagogia, primeira questão de pesquisa.

3.3 A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E A AUTORIA NA INTRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO

Em atendimento à primeira questão de pesquisa, qual seja “que impacto(s) o componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* provoca no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia?” analisamos o impacto do componente *APTA* no Letramento acadêmico das três colaboradoras. Para tal, realizamos uma análise da seção introdução do artigo científico segundo o domínio da estrutura composicional dos textos, a partir de três níveis de domínio, a saber, domínio; domínio mediano; e não domínio do gênero acadêmico. Indissociavelmente à análise da estrutura organizacional, observamos a questão da autoria e os mecanismos usados na tessitura das introduções dos artigos. Em função das dimensões selecionadas, segue a análise.

Introdução do artigo científico: colaboradora A

A observação do artigo da colaboradora A na íntegra permitiu-nos perceber o emprego adequado da modalidade escrita formal da língua, o desenvolvimento de uma argumentação consistente e uma progressão textual fluente, superando inclusive as expectativas para um aluno de segundo semestre, iniciante nas práticas de escrita acadêmica. Do ponto de vista composicional o artigo foi desenvolvido em dez laudas composto por uma estrutura organizacional a contento - título, nome do autor, resumo, palavras-chave, introdução, fundamentação teórica, considerações finais e referências.

Com relação à estrutura retórica composicional da introdução, verificamos que a colaboradora A construiu os movimentos e passos observados e propostos por Swales (1990), conforme texto e análise dos movimentos apresentados a seguir:

Figura 15: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora A

<p>1- INTRODUÇÃO</p> <p>A leitura é essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro ainda é um grande ponto de interrogação.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 2: Fazer generalizações</p>
<p>Nos Estados Unidos entre os anos de 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre o problema da leitura, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, isso porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, se referem à educação básica. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno leitor.</p>	<p>M2: Estabelecer o nicho Passo 1B: Indicar lacunas no conhecimento</p>
<p>Apesar dos poucos dados encontrados, podemos afirmar que o estudante acadêmico no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não costumam praticar a leitura.</p> <p>O reflexo dessa realidade do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo ensino fundamental e estendendo-se até a universidade.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 3: Revisar a literatura</p>
<p>É diante de tantos questionamentos sobre a atual situação a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as instituições de ensino superior, que se torna importante um aprofundamento em relação a essa problemática, o pouco hábito da leitura por parte dos estudantes universitários.</p>	<p>M1: Estabelecer o nicho Passo 1B: Indicar lacunas no conhecimento</p>
<p>Tais inquietações referentes à leitura provêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há uma importante diferença entre saber ler e praticar efetivamente a leitura: se aquela é uma necessidade formal e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, <u>a esta</u> é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 3: Revisar a literatura</p>
<p>Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da compreensão da leitura por alunos na academia, para isto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo 1ª: Delinear os objetivos</p>

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora A

Uma análise atenta do texto apresentado na introdução do artigo permite-nos perceber que este foi constituído, em sua maior parte, de cópia de um artigo¹². A introdução original encontra-se no artigo “Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito?”, de Cleber Tourinho (2011), publicado em revista digital de circulação eletrônica.

A colaboradora A demonstra um cuidado na tessitura do seu texto modificando o texto plagiado com uso de mecanismos linguísticos e estruturais, possivelmente para que o texto pareça ser de sua autoria, deixando o texto mais adequado ao nível vocabular; à temática abordada; e/ou à estrutura retórica composicional da introdução de artigos - estudada no próprio componente curricular durante o qual o artigo foi solicitado.

A seguir, apresentamos comparação dos fragmentos presentes na introdução da colaboradora A (em cor rosa), seguido do texto original (em cor azul), com atenção aos mecanismos usados pela autora na tessitura da introdução - Apagamento de termos e /ou ideias; Substituição de termos ou elementos coesivos e ajustes; Inclusão de termos; Trechos autorais e Indicação da posição do apagamento – conforme cores indicadas na legenda da tabela a seguir:

Tabela 8: Legenda – Mecanismos usados na tessitura da introdução

	Apagamento de termos e/ou ideias
	Substituição de termos/ elementos coesivos e ajustes
	Inclusão de termos
	Trechos autorais
	Posição do apagamento

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

¹² Artigo publicado na Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>.

Figura 16: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora A

1

1- INTRODUÇÃO

A leitura é essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro ainda é um grande ponto de interrogação. Nos Estados Unidos entre os anos de 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre o problema da leitura, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, isso porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, se referem à educação básica. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno leitor.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é vista como parte essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro é um grande ponto de interrogação. Só nos Estados Unidos entre 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre a crise da leitura que atravessa o país, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, simplesmente porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, são referentes à alfabetização. Após a inclusão da redação no vestibular, surgiram alguns estudos, mas apenas no âmbito da escrita. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno-leitor ou dos livros a eles apresentados.

(continua)

2

Apesar dos poucos dados encontrados, podemos afirmar que o estudante acadêmico no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não costumam praticar a leitura.

Não obstante, apesar dos poucos dados encontrados, pode-se afirmar com segurança que o atual estudante de nível universitário no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não se sentem bem em praticar a leitura. Passam, por isso, ao largo do que se considera Alfabetização Funcional².

3

O reflexo dessa realidade do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo ensino fundamental e estendendo-se até a universidade. É diante de tantos questionamentos sobre a atual situação a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as instituições de ensino superior, que se torna importante um aprofundamento em relação a essa problemática, o pouco hábito da leitura por parte dos estudantes universitários.

O reflexo dessa realidade histórica do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo Ensino Fundamental e estendendo-se até o Ensino Superior. É diante de tantos questionamentos sobre a atual conjuntura a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as próprias Instituições de Ensino Superior, que se torna vital um aprofundamento em relação à perspectiva de ser esta uma "deficiência" ou, caso seja necessário se utilizar de outro expediente terminológico, o simples pouco hábito da leitura (algo volitivo) por parte dos estudantes universitários.

(continua)

4

Tais inquietações referentes à leitura provêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há uma importante diferença entre saber ler e praticar efetivamente a leitura: se aquela é uma necessidade formal e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, a esta é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo. Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da compreensão da leitura por alunos na academia, para isto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica.

Tais inquietações relativas ao tema advêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, porém, uma importante diferença entre *saber ler e praticar efetivamente a leitura*: se aquela é uma necessidade pragmática e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, a esta é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo.

Fonte: Introdução artigo científico da Colaboradora A; texto original (Tourinho, 2011)

Logo no parágrafo introdutório percebem-se ações como: I) apagamento de termos modalizadores “*vista como parte*”, (L.1) partículas restritivas “*só*” (L. 2), e de fragmentos textuais desconectados com o tema da colaboradora A como “*Após a inclusão da redação no vestibular*”, “*surgiram alguns estudos, mas apenas no âmbito da escrita*”. (L. 8 a 10) e “*ou dois livros a eles apresentados*” (L.12 a 13); II) substituição de expressões “*a crise*” por “*o problema*”, “*simplesmente*” por “*isso*”, “*são referentes*” por “*se referem*” e “*alfabetização*” por “*educação básica*”; e III) inclusão de termos como o adjunto adverbial “*ainda*” (L. 2).

No segundo parágrafo repetem-se as mesmas ações e/ou mecanismos linguísticos e organizacionais apresentados no parágrafo inicial – (I) apagamento do elemento coesivo “*não obstante*” (L. 1), do adjunto adverbial de modo “*com segurança*” (L. 2), e do adjunto adnominal “*atual*” (L. 2); (II) Substituição de termos como “*de nível universitário*” por “*acadêmico*” (L.2) e “*se sentem bem*” por “*costumam*” (L.7).

Dentre os mecanismos presentes no parágrafo 3, já destacados nos parágrafos anteriores e que merecem destaque é a substituição do termo “*conjuntura*” por “*situação*” (L. 3) e o apagamento da expressão “*algo volitivo*” (L. 8). Ambas as estratégias corroboram a simplificação dos termos empregados e/ou nivelamento das escolhas linguísticas, compatíveis com o nível vocabular da autora iniciante.

No quarto e último parágrafo, além dos mecanismos já empregados em parágrafos anteriores, como substituição de termos “*à leitura provêm*” por “*ao tema advém*” (L.1) e “*pragmática*” por “*formal*” (L. 5), os quais denotam respectivamente direcionamento ao tema leitura e incompreensão do termo pragmática por parte da autora, surge um trecho autoral. Trata-se de trecho curto no qual a autora do artigo remete sua fala a tudo que foi argumentado anteriormente por meio de um mecanismo de coesão, apresenta o objetivo de seu artigo e o tipo de pesquisa (L. 7-9). Retoricamente, o texto discutido remete ao movimento de *ocupação do nicho*, e funciona como uma estratégia para encerrar a discussão e avançar à seção seguinte.

Fragmentos do parágrafo 4 também se encontram disponíveis na página¹³ principal do Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER):

Figura 17: Texto disponível na página inicial do PROLER

Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura. Se a habilidade de leitura é uma necessidade pragmática e permite a realização inclusive de atividades básicas, como deslocar-se de um ponto a outro, fazer compras e realizar tarefas cotidianas, entre outras ações, a prática da leitura é importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social. Foi para estimular isso que, em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº519, instituiu-se o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. O Decreto nº4819 de 16 de agosto de 2003, que aprovou o novo Estatuto da FBN, veio fortalecer os objetivos do Program. O PROLER tem sua sede na Casa de Leitura, situada no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Fonte: Página virtual do Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER)

Por fim, percebemos ainda na introdução da colaboradora A a ausência de indicação das bases teóricas, bem como a falta de indicação da organização das partes constituintes do artigo. Segue análise da produção da colaboradora B.

¹³ Disponível: <<http://www.bn.br/proler/Proler.htm>> Acesso em 16 de Dez de 2014 às 13h26min.

Introdução do artigo científico: colaboradora B

A leitura do artigo científico da colaboradora B na íntegra permitiu-nos observar o emprego adequado da modalidade formal da língua, uso pertinente de recursos coesivos, linguagem clara, progressão textual, o que aponta para um bom domínio da língua seguido de uma estrutura organizacional esperada.

A colaboradora B desenvolve seu artigo em sete laudas e, de modo similar à colaboradora A, organizou seu texto a partir das seguintes partes constituintes: nome do autor, resumo, palavras chaves, introdução, fundamentação teórica, análise e discussão dos dados, considerações finais e referências. A análise inicial indicou avanços em relação aos textos das demais colaboradoras pois, ao contrário daquelas, e de toda turma, esta se propôs a desenvolver a seção de análise dos dados.

Direcionando a análise para a introdução, foco da investigação, a partir da observação da estrutura retórica, identificamos movimentos e passos prototípicos observados e propostos por Swales (1990). Apresentamos a seguir a introdução do artigo desenvolvido pela colaboradora B, acompanhada da análise da estrutura retórica:

Figura 18: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora B

<p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>O tema evasão escolar é um assunto abordado por vários autores e em várias obras. E pode-se observar que é na educação de jovens e adultos que se verificam os números mais alarmantes deste fenômeno. Mas abordar a questão da evasão na educação de jovens e adultos no Brasil é sempre muito delicado, visto que envolve inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam esta realidade.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 1: Fazer generalizações</p>
<p>A evasão, especialmente no ensino noturno, não é um fato isolado, acontece em escolas de grandes centros e em escolas de bairros mais periféricos, o que pode ser observado também nas escolas públicas de pequenas cidades do nordeste brasileiro como as de Equador /RN.</p>	<p>M2: Estabelecer o nicho Passo 1D: continuar a tradição</p>
<p>Neste sentido podemos considerar a evasão como uma situação problemática que produz uma série de consequências de ordem econômica e social para a localidade onde a escola está inserida.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 3: Revisar a literatura</p>
<p>Nesta perspectiva faz-se necessário conhecer, e compreender as possíveis causas deste fenômeno, tendo em vista as características da modalidade e seu impacto social, econômico e cultural.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 3: Estabelecer a importância da pesquisa</p>
<p>Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar os principais motivos que levam os alunos a se evadirem da educação de jovens e adultos nas escolas públicas de Equador/RN.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo 1A: delinear os objetivos</p>
<p>O presente trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, análise e discussão dos resultados e por fim as considerações finais.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo 3: Indicar a estrutura do artigo</p>
<p>Quanto aos aspectos metodológicos optou-se por uma pesquisa qualitativa descritiva fazendo-se uso de um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado junto aos sujeitos da pesquisa, quatro professoras que lecionam na educação de jovens e adultos nas duas escolas campo do município de Equador/RN.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo 1B: Apresentar a pesquisa</p>
<p>Para obter os resultados tomamos como categorias de análises a concepção docente sobre a evasão na EJA, a estrutura da escola e as suas implicações na permanência dos alunos na EJA e a qualidade do material didático utilizado pelas professoras.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo 1B: Apresentar a pesquisa</p>

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora B

Destaca-se, na presente introdução, a menção aos aspectos metodológicos e às categorias de análise. Uma análise mais aprofundada levou-nos à percepção de que o texto apresentado pela colaboradora B apresentava considerável semelhança com um artigo,

também, de circulação eletrônica¹⁴. A seguir, o texto original (em cor azul), sendo comparado ao texto apresentado pela colaboradora B (em cor de rosa):

Figura 19: Texto original x introdução artigo científico da colaboradora B

<p>2- UMA REFLEXÃO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EJA</p> <p>A Educação de Jovens e Adultos –EJA- no Brasil convive historicamente com um alto índice de evasão. Dos 8 milhões de pessoas que frequentaram o curso até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-lo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007.</p> <p>A evasão, especialmente no ensino noturno, é uma realidade de grande parte das escolas, não é um fato isolado, acontece em escolas de grandes centros e também nas que se localizam em bairros mais afastados. O que pode ser observado na E.E. Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes, onde, segundo dados estatísticos do ano letivo de 2010, evidenciou-se um índice de 43% de evasão no segundo segmento da EJA. Contudo, não se pode aceitar passivamente esta realidade, ou simplesmente ignorá-la.</p> <p>O tema "evasão escolar" é um assunto abordado por vários autores e em várias obras. E pode-se observar que é na EJA que se vê os números mais alarmantes desse fenômeno. Nesse sentido, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes.</p> <p>Abordar a questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos é sempre muito delicado, visto que, são inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam essa realidade. No entanto, pode-se perceber que este é um dos grandes desafios pertinentes ao sistema educacional brasileiro, mais especificamente à escola pública.</p> <p>Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer e compreender as possíveis causas desse fenômeno, tendo em vista as características dessa modalidade de ensino e seu impacto social e econômico. É preciso conhecer a realidade dos indivíduos inseridos nessa problemática, bem como os fatores socioeconômicos e culturais que contribuem para que os alunos se afastem da escola. E ainda, é necessário conhecer os fatores didáticos e pedagógicos que porventura também possam estar colaborando para a manutenção desse quadro de alto índice de evasão escolar. No entanto, é importante evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente o futuro de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida.</p>	<p>1. INTRODUÇÃO</p> <p>O tema evasão escolar é um assunto abordado por vários autores e em várias obras. E pode-se observar que é na educação de jovens e adultos que se verificam os números mais alarmantes deste fenômeno. Mas abordar a questão da evasão na educação de jovens e adultos no Brasil é sempre muito delicado, visto que envolve inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam esta realidade.</p> <p>A evasão, especialmente no ensino noturno, não é um fato isolado, acontece em escolas de grandes centros e em escolas de bairros mais periféricos, o que pode ser observado também nas escolas públicas de pequenas cidades do nordeste brasileiro como as de Equador/RN. Neste sentido podemos considerar a evasão como uma situação problemática que produz uma série de consequências de ordem econômica e social para a localidade onde a escola está inserida. Nesta perspectiva faz-se necessário conhecer e compreender as possíveis causas deste fenômeno, tendo em vista as características da modalidade e seu impacto social, econômico e cultural.</p> <p>Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar os principais motivos que levam os alunos a se evadirem da educação de jovens e adultos nas escolas públicas de Equador/RN.</p> <p>O presente trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, análise e discussão dos resultados e por fim as considerações finais.</p> <p>Quanto aos aspectos metodológicos optou-se por uma pesquisa qualitativa descritiva fazendo-se uso de um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado junto aos sujeitos da pesquisa, quatro professoras que lecionam na educação de jovens e adultos nas duas escolas campo do município de Equador/RN.</p> <p>Para obter os resultados tomamos como categorias de análises a concepção docente sobre a evasão na EJA, a estrutura da escola e as suas implicações na permanência dos alunos na EJA e a qualidade do material didático utilizado pelas professoras.</p>
---	---

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora B; Texto original (ALVES, 2011)

Comparando o texto original com texto copiado, verifica-se que houve uma preocupação com a reorganização da ordem do plano argumentativo. É interessante notar que o fragmento selecionado para compor o parágrafo inicial constitui-se como um tópico mais geral - assim como uma das possibilidades de início do texto visto pela colaboradora B nas aulas do componente curricular APTA. Percebe-se que os movimentos de estabelecimento do território e estabelecimento de nicho são copiados (parágrafos iniciais: 1 e 2), enquanto que o movimento de ocupação de nicho (parágrafos finais: 3,4,5 e 6), foi

¹⁴ O referido artigo é de autoria de Guiovane Alves, intitulado "A evasão escolar na EJA: Uma realidade da escola estadual Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes" disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3302393>>.

desenvolvido. Verifica-se ainda que, mesmo copiando as bases teóricas, a colaboradora demonstra esforço em organizá-las ao seu modo. A seguir, expomos o texto apresentado por B (em cor de rosa) justaposto aos textos originais (em cor azul), enfatizando mecanismos linguísticos, organizacionais e discursivos empregados pela colaboradora B na tessitura da sua introdução segundo legenda da tabela 8 - Mecanismos usados na tessitura da introdução -, abaixo retomada:

Tabela 8: Mecanismos usados na tessitura da introdução

	Apagamento de termos e/ou ideias
	Substituição de termos/ elementos coesivos e ajustes
	Inclusão de termos
	Trechos autorais
	Posição do apagamento

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 20: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora B

1

1. INTRODUÇÃO

O tema **evasão escolar** é um assunto abordado por vários autores e em várias obras. E pode-se se observar que é na educação de jovens e adultos que se verificam os números mais alarmantes deste fenômeno. Mas abordar a questão da evasão na educação de jovens e adultos no Brasil é sempre muito delicado, visto que envolve inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam esta realidade. ■

O tema "evasão escolar" é um assunto abordado por vários autores e em várias obras. E pode-se observar que é na EJA que se vê os números mais alarmantes desse fenômeno. (...)

Abordar a questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos é sempre muito delicado, visto que, são inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam essa realidade. No entanto, pode-se perceber que este é um dos grandes desafios pertinentes ao sistema educacional brasileiro, mais especificamente à escola pública.

(continua)

2

A evasão, especialmente no ensino noturno, não é um fato isolado, acontece em escolas de grandes centros e em escolas de bairros mais periféricos, o que pode ser observado também nas escolas públicas de pequenas cidades do nordeste brasileiro como as de Equador /RN. Neste sentido, podemos considerar a evasão como uma situação problemática que produz uma série de consequências de ordem econômica e social para a localidade onde a escola está inserida. Nesta perspectiva, faz-se necessário conhecer e compreender as possíveis causas deste fenômeno, tendo em vista as características da modalidade e seu impacto social, econômico e cultural.

A evasão, especialmente no ensino noturno, é uma realidade de grande parte das escolas, não é um fato isolado, acontece em escolas de grandes centros e também nas que se localizam em bairros mais afastados. O que pode ser observado na E.E. Maria Meriam dos Santos Cordeiro Fernandes, onde, segundo dados estatísticos do ano letivo de 2010, evidenciou-se um índice de 43% de evasão no segundo segmento da EJA. Contudo, não se pode aceitar passivamente esta realidade, ou simplesmente ignorá-la.

Nesse sentido, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer e compreender as possíveis causas desse fenômeno, tendo em vista as características dessa modalidade de ensino e seu impacto social e econômico. É preciso conhecer a realidade dos indivíduos inseridos nessa problemática, bem como os fatores socioeconômicos e culturais que contribuem para que os alunos se afastem da escola. E ainda, é necessário conhecer os fatores

3

Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar os principais motivos que levam os alunos a se evadirem da educação de jovens e adultos nas escolas públicas de Equador/RN.

4

O presente trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: introdução, fundamentação teórica, análise e discussão dos resultados e por fim as considerações finais.

5

Quanto aos aspectos metodológicos optou-se por uma pesquisa qualitativa descritiva fazendo-se uso de um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado junto aos sujeitos da pesquisa, quatro professoras que lecionam na educação de jovens e adultos nas duas escolas campo do município de Equador/RN.

6

Para obter os resultados tomamos como categorias de análises a concepção docente sobre a evasão na EJA, a estrutura da escola e as suas implicações na permanência dos alunos na EJA e a qualidade do material didático utilizado pelas professoras.

No parágrafo inicial percebemos mecanismos linguísticos de apagamento de aspas (L.1), vírgula (L.4) e fragmentos de texto (L. 5); Substituição de termos como “EJA” por “*educação de jovens e adultos*” (L. 2), emprego da forma verbal “*vê*” por “*verificam*” (L. 2) e *são* por *envolve* (L.4).

Modificações com mais destaque podem ser vistas no parágrafo dois, no qual fica mais evidente a presença dos mecanismos de apagamento, substituição e até mesmo, inclusão de termos. Já os parágrafos posteriores apresentam uma organização diferenciada.

A partir do terceiro parágrafo, percebem-se marcas de autoria da colaboradora B, com o intuito de apresentar objetivos (parágrafo 3), organização do trabalho (parágrafo 4), aspectos metodológicos (parágrafo 5) e categorias de análise (Parágrafo 6).

Assim como a colaboradora A, a colaboradora B também demonstrou um cuidado com a tessitura do seu texto, notadamente quanto à estrutura retórica organizacional. Os mecanismos linguísticos empregados para disfarce também direcionam para suposições já mencionadas, como adequação ao nível vocabular e a adequação à temática do artigo. Em sequência, análise da introdução da colaboradora C.

Introdução do artigo científico: colaboradora C

A colaboradora C desenvolveu o artigo em cinco laudas, contendo título, nome do autor, resumo, introdução, fundamentação teórica, considerações finais e referências. Do ponto de vista da organização e desenvolvimento do artigo, este é de natureza bibliográfica, e por isso, destaca-se, notadamente, a seção de revisão bibliográfica.

Do ponto de vista da estrutura retórica organizacional, este foi desenvolvido a partir de dois dos três movimentos propostos por Swales (1990): *Estabelecer o território* e *Ocupar o nicho*. Segue introdução apresentada pela colaboradora C seguida da análise da estrutura organizacional:

Figura 21: Estrutura retórica da introdução do artigo da colaboradora C

INTRODUÇÃO	
<p>O corpo é a base de percepção e organização da vida humana nos sentidos biológico, psicológico e social. Desse modo, o nosso falar, olhar, andar, sentir e pensar representam modos de vida, o corpo é o primeiro lugar em que o adulto impõe sobre a criança suas marcas, sendo o corpo o primeiro modo de existir e o primeiro contato com o indivíduo com o mundo e as pessoas que os cercam.</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 2: Fazer generalizações</p>
<p>A escola em seu papel preza principalmente pela disciplinalização dos corpos, onde a criança deve permanecer quieta, a exigência da disciplina do corpo é visível em qualquer sala de aula, umas das maiores exigências que a escola impõe as crianças é a obediência, a disciplina e a "ordem", no entanto o movimento faz parte dela e é de suma importância para o seu desenvolvimento e aprendizado.</p> <p>Quando a criança brinca, imita e dança, apropria-se do repertório da cultura corporal da qual faz parte, fortifica-se enquanto indivíduo ao mesmo tempo em que afirma sua existência enquanto ser social (FERREIRA, 2008, p.141)</p>	<p>M1: Estabelecer o território Passo 2: Revisar a literatura</p>
<p>O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de apresentar a importância do movimento da criança na escola, de analisar e discutir como a criança é vista neste âmbito, o porque a escola não valoriza o movimento do aluno e como o movimento ajuda em seu aprendizado. Com base em estudiosos que se dedicaram ao tema e produziram novas maneiras de pensar a questão do corpo na escola. Este trabalho será dividido inicialmente em introdução, logo após discussão e por fim considerações finais.</p>	<p>M3: Ocupar o nicho Passo1B: Apresentar a pesquisa</p>

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora C

A colaboradora C desenvolveu sua introdução a partir da mobilização de dois movimentos retóricos. Inicialmente trata de forma mais geral acerca da temática a ser abordada, revisita a literatura por meio de rápida discussão seguida de uma citação e por fim, apresenta organização do trabalho.

Uma análise mais cuidadosa também aponta uma certa semelhança com textos de circulação eletrônica¹⁵. A seguir, comparação do texto apresentado pela colaboradora C com textos de circulação eletrônica, seguidos de parágrafos autorais:

¹⁵ Estamos nos referindo ao artigo de autoria de FLORENTINO, José; FLORENTINO F. R. Alves, intitulado "Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade" Revista Digital - Buenos Aires - Ano 12 - N° 113 - Outubro de 2007. Disponível em < <http://www.efdeportes.com/efd113/o-corpo-na-contemporaneidade.htm> > Acesso em 23 de setembro de 2014.

Figura 22: Autoria x plágio: Introdução artigo científico da colaboradora C

INTRODUÇÃO

1 O corpo é a base de percepção e organização da vida humana nos sentidos biológico, psicológico e social. Desse modo, o nosso falar, olhar, andar, sentir e pensar representam modos de vida, o corpo é o primeiro lugar em que o adulto impõe sobre a criança suas marcas, sendo o corpo o primeiro modo de existir e o primeiro contato com o indivíduo com o mundo e as pessoas que os cercam.

Mas, o que vem a ser corpo? Para Neto (1996, p. 9): "O corpo é a base da percepção e organização da vida humana nos sentidos biológico, antropológico, psicológico e social". Desse modo, todo nosso agir, falar, sentir, andar e pensar representam modos de vida diferentes, de um determinado grupo social. Hoje, em pleno século XXI, nunca o corpo foi tão valorizado, nunca o corpo foi tão cultuado.

1 INTRODUÇÃO

O corpo é, conforme lembra Vigarello *apud* Silva (1999) o primeiro lugar em que o adulto impõe sobre a criança as suas marcas.

2 A escola em seu papel preza principalmente pela disciplinalização dos corpos, onde a criança deve permanecer quieta, a exigência da disciplina do corpo é visível em qualquer sala de aula, umas das maiores exigências que a escola impõe as crianças é a obediência, a disciplina e a "ordem", no entanto o movimento faz parte dela e é de suma importância para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Quando a criança brinca, imita e dança, apropria-se do repertório da cultura corporal da qual faz parte, fortifica-se enquanto indivíduo ao mesmo tempo em que afirma sua existência enquanto ser social (FERREIRA, 2008, p.141)

3 O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de apresentar a importância do movimento da criança na escola, de analisar e discutir como a criança é vista neste âmbito, o porque a escola não valoriza o movimento do aluno e como o movimento ajuda em seu aprendizado. Com base em estudiosos que se dedicaram ao tema e produziram novas maneiras de pensar a questão do corpo na escola. Este trabalho será dividido inicialmente em introdução, logo após discussão e por fim considerações finais.

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora C

Comparando o texto apresentado pela colaboradora C com os trechos em azul, notamos relativa semelhança. No entanto, por tratar-se de citações, não podemos afirmar, com propriedade, tratar-se de cópia, já que a colaboradora pode ter lido diretamente dos textos fonte, sem ter feito as referências pertinentes. Faz-se importante destacar que um

dos textos apresentados como texto original (azul escuro) consta na relação de referências do trabalho.

Apresentam-se, possivelmente no segundo parágrafo marcas autorais da colaboradora C, seguidas de uma citação coerente com a temática, porém sem articulação com o parágrafo anterior.

Por fim, no último parágrafo, também constituído a partir da voz da graduanda, a colaboradora C apresenta seu artigo por meio da exposição do objetivo, faz referência às bases teóricas sem as especificar e apresenta organização das partes que o constituem.

Parece-nos que, embora desenvolvendo um artigo relativamente menor, e de forma mais simples - artigo de revisão bibliográfica -, a colaboradora C demonstrou ter copiado de modo mais velado ao realizar cópias de fragmentos de fontes diferentes. A colaboradora A foi quem desenvolveu o artigo mais extenso, porém, apresentou em sua introdução a cópia na íntegra de outra introdução de artigo. De modo proporcional, a Colaboradora B desenvolveu um artigo de tamanho mediano, a partir da reorganização retórica do artigo plagiado. Foi perceptível a preocupação com a reestruturação e com a seleção das informações conforme modelos de introduções e exemplos estudados em sala de aula.

Assim, verificamos que as colaboradoras A, B e C apresentaram introduções com relativo atendimento aos movimentos retóricos propostos por Swales (1990). A observação das introduções de artigo quanto ao atendimento à estrutura retórica organizacional indica que as três atenderam parcialmente a este critério, já que, mesmo compreendendo a estrutura organizacional, não desenvolveram de modo autônomo - as duas primeiras apresentaram cópia quase que integral de outros trabalhos; e a terceira, apesar de mais tímida nas cópias, também apresentou recortes de outros trabalhos.

A *apresentação dos resultados* na introdução foi um dos passos do movimento 3 que não se verificou nas introduções analisadas, assim como o passo 1A do movimento 2 *contra-argumentar* e passo 1C do movimento 2, *provocar questionamentos*. Tal fato mais do que revelar um modo particular das convenções de escrita da comunidade discursiva investigada, pareceu indicar um estágio de desenvolvimento da escrita das colaboradoras envolvidas na pesquisa. De modo contrário, outros passos mostraram-se mais recorrentes, conforme tabela 16 que ilustra as ocorrências dos movimentos retóricos verificados nas introduções.

Tabela 9: Recorrência dos movimentos e passos retóricos nas introduções dos artigos

		A	B	C
M1	Passo 1: Estabelecer a importância da pesquisa		X	
	Passo 2: Fazer generalização	X	X	X
	Passo 3: Revisar a literatura	XX	X	X
M2	Passo 1A: Contra-argumentar			
	Passo 1B: Indicar lacunas no conhecimento	XX		
	Passo 1C: Provocar questionamentos			
	Passo 1D: Continuar a tradição		X	
M3	Passo 1A: Delinear os objetivos	X	X	X
	Passo 1B: Apresentar a pesquisa		XX	X
	Passo 2: Apresentar os principais resultados			
	Passo 3: Indicar estrutura do artigo		X	

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

A tabela ilustra a preferência por determinados passos nas introduções dos artigos investigados. Destacaram-se os movimentos *Estabelecer o território* e *revisar a literatura* (Movimento 1), presentes nos três artigos, seguidos do passo *1A delinear os objetivos* e passo *1B apresentar a pesquisa* (movimento 3).

Por fim, tendo em vista a análise das introduções dos artigos, retomamos os resultados na tabela síntese, apresentada a seguir, segundo níveis de domínio da escrita dos gêneros acadêmicos para os aspectos retóricos - domínio, domínio mediano e não domínio:

Tabela 10: Síntese dos resultados – domínio na produção das introduções dos artigos

INTRODUÇÃO DOS ARTIGOS	
Aspectos retóricos	
A	Domínio mediano
B	Domínio mediano
C	Domínio mediano

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A partir dos resultados a que chegamos, julgamos que as colaboradoras demonstraram um domínio mediano na produção organizacional das introduções dos artigos, pois embora tenham seguido os movimentos propostos por Swales (1990) demonstrando que conhecem os movimentos retóricos - as colaboradoras A e C e, sobretudo a colaboradora B reorganizou a introdução plagiada para também cumprir os movimentos retóricos estudados em sala de aula, e até possivelmente para ludibriar o professor avaliador - praticaram o plágio.

Passemos à segunda categoria de análise, qual seja, a observação dos recursos linguísticos usados para introduzir marcas de autoria.

3.4 A (IN)APROPRIAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA DA INTRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO

Em consonância com a segunda questão de pesquisa - que recursos linguísticos e discursivos os alunos usam para introduzir marcas de autoria nas introduções dos artigos científicos? – desenvolvemos a análise que segue com base nas introduções dos artigos acadêmicos apresentados no componente curricular *APTA*, buscando identificar tais recursos.

Faz-se importante destacar que a produção e o estudo dos gêneros acadêmicos não se restringem ao domínio de aspectos organizacionais, já que a produção textual também abrange os planos lógico-argumentativo e linguístico-textual. Compreendemos que o domínio dos aspectos retórico-organizacionais não prescinde, tampouco substitui as demais dimensões do texto escrito.

No tópico anteriormente desenvolvido, referente à observação de critérios organizacionais, ficou evidente a prática do plágio pelas três colaboradoras investigadas. A análise da estrutura organizacional ficou indissociada da observação e constatação das cópias realizadas, uma vez que, a observação ao atendimento à estrutura organizacional também implicou a observação do domínio discursivo na construção do texto. Assim, nesta seção, buscaremos identificar as marcas linguísticas que apontam a produção autoral das introduções dos artigos a partir da distinção entre:

1) marcas linguísticas que sinalizam a inserção da *voz empírica do autor* (BRONCKART 2012, p. 130 -131) nas introduções dos artigos acadêmicos, “voz” aqui compreendida em um sentido estrito, enquanto voz que profere o enunciado e/ou reproduz estruturas discursivas prototípicas;

2) marcas linguísticas que denotam indícios de *autoria* no sentido mais amplo, enquanto voz autoral que se insere no texto como legítimo membro da comunidade discursiva acadêmica - aquele que contextualiza, discute, problematiza, situa sua pesquisa, toma posição, avalia, comenta, interpreta, produz conhecimentos.

Segue análise da marcação das *vozes empíricas* (sentido estrito) e das *vozes na produção autoral* (sentido amplo) nas introduções dos artigos acadêmicos. Tendo em vista que nosso objetivo é recuperar as marcas de autoria na produção fidedigna dos graduandos envolvidos na pesquisa, faz-se importante ressaltar que a análise incidirá apenas nos trechos que não foi identificada a prática do plágio.

COLABORADORA A

Para a colaboradora A, analisaremos apenas o excerto abaixo, uma vez que as demais partes da sua introdução são constituídas de cópia indevida.

Figura 23: Excerto autoral da colaboradora A

Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da compreensão da leitura por alunos na academia, para isto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica.

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora A

A partir do excerto apresentado, notamos que se trata de um trecho de natureza descritiva no qual a colaboradora A realiza a apresentação do objetivo da pesquisa e destaca o aspecto metodológico do artigo por meio da própria voz (*voz do autor empírico*) de modo não marcado em primeira pessoa.

As marcas linguísticas usadas pela colaboradora A para introduzir sua voz no texto foram o uso da terceira pessoa do singular do tempo presente - “tem”- seguido do verbo “foi” em terceira pessoa do tempo pretérito. Tais escolhas linguísticas denotam que o autor não chama para si as ações de delimitação dos objetivos e das escolhas metodológicas. Há, nesse caso, um distanciamento entre o autor e as ações do mesmo.

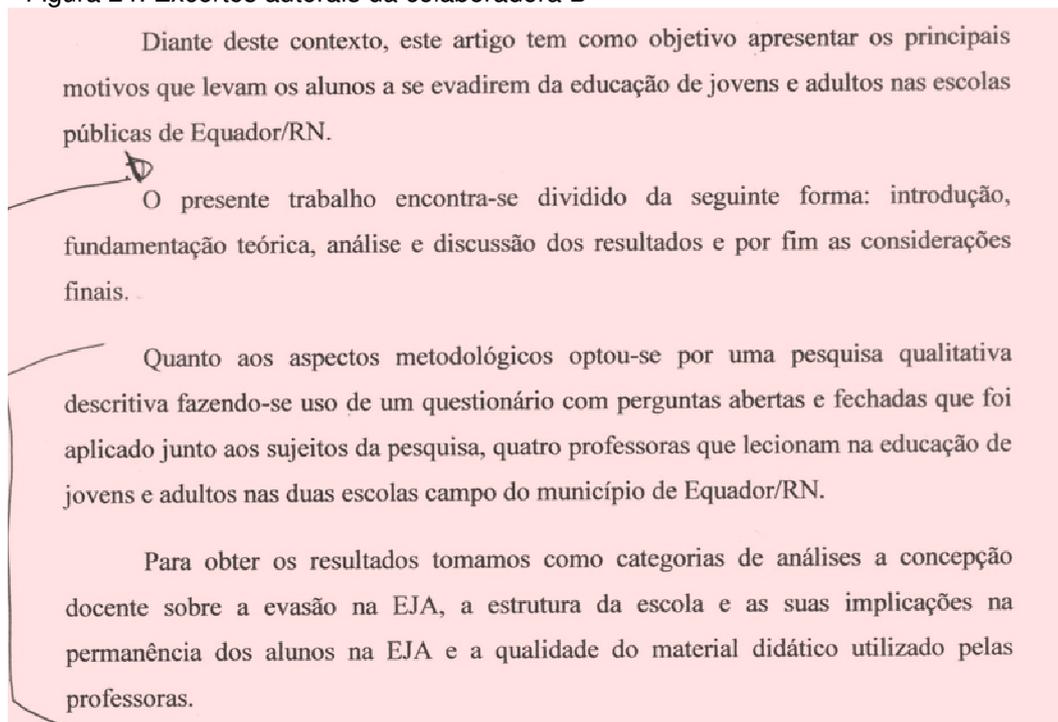
Assim, embora de forma não marcada, e reconhecendo o caráter legítimo na produção das sequências destacadas, percebemos que elas não apresentam ações de tomada de posição, comentário ou avaliação, constituindo-se apenas como uma sequência descritiva de aspectos organizacionais do trabalho.

O excerto analisado evidencia então que se trata da voz autêntica da colaboradora, em sentido estrito, porém não constitui uma voz autoral em sentido amplo, tendo em vista a natureza meramente descritiva de partes constituintes do artigo. Vejamos a produção autoral da segunda colaboradora.

COLABORADORA B

De modo similar à colaboradora A, a colaboradora B também apresenta boa parte do seu texto constituído de cópia, com exceção dos parágrafos apresentados abaixo:

Figura 24: Excertos autorais da colaboradora B



Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora A

Os trechos analisados dão conta que a voz enunciada é a voz da própria autora do texto, no entanto também apontam que a colaboradora B os desenvolve com o intuito de apontar aspectos composicionais da introdução do artigo - como apresentação dos objetivos, descrição da organização do trabalho, descrição de aspectos metodológicos e categorias de análise.

Percebe-se fortemente a natureza descritiva dos parágrafos e a tentativa de inserção do sujeito como agente nas ações: há uma oscilação entre emprego de verbos pessoais - primeira e terceira pessoa “tomamos”, “visa”, e verbos impessoais, tais como “encontra-se”, “optou-se”. O emprego do verbo “tomamos” na primeira pessoa do plural denota o comprometimento direto do autor com o seu enunciado.

Assim, embora também reconhecendo a voz do autor na constituição dos excertos, ou seja, enquanto voz empírica que enuncia, ainda não se pode falar em presença de autoria no que concerne à produção do novo sentido, produção autônoma. Também nesse caso podemos falar apenas em reprodução de aspectos formais e organizacionais da introdução. Por fim, segue análise da produção autoral da colaboradora C.

COLABORADORA C

Para a colaboradora C também importa-nos apenas a análise dos trechos abaixo transcritos, tendo em vista que acreditamos constituírem-se como produção legítima, uma vez que não foi constatada a prática do plágio nos referidos parágrafos.

Figura 25: Excertos autorais da colaboradora C

A escola em seu papel preza principalmente pela disciplinalização dos corpos, onde a criança deve permanecer quieta, a exigência da disciplina do corpo é visível em qualquer sala de aula, umas das maiores exigências que a escola impõe às crianças é a obediência, a disciplina e a "ordem", no entanto o movimento faz parte dela e é de suma importância para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Quando a criança brinca, imita e dança, apropria-se do repertório da cultura corporal da qual faz parte, fortifica-se enquanto indivíduo ao mesmo tempo em que afirma sua existência enquanto ser social (FERREIRA, 2008, p.141)

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de apresentar a importância do movimento da criança na escola, de analisar e discutir como a criança é vista neste âmbito, o porque a escola não valoriza o movimento do aluno e como o movimento ajuda em seu aprendizado. Com base em estudiosos que se dedicaram ao tema e produziram novas maneiras de pensar a questão do corpo na escola. Este trabalho será dividido inicialmente em introdução, logo após discursão e por fim considerações finais.

Fonte: Introdução do artigo científico apresentado pela colaboradora C

A análise da introdução da colaboradora C incide sobre um parágrafo de revisão da literatura, seguido de citação e descrição de aspectos metodológicos – objetivos, embasamento teórico e organização do trabalho.

Diferentemente dos artigos da colaboradora A e B, percebemos que o parágrafo inicial é constituído de apreciação temática, sendo por isso, considerado uma produção autônoma/autoral, na qual a autora argumenta em favor da exposição de um ponto de vista. Tem destaque a expressão: “*é de suma importância*” (L. 4 e 5 do parágrafo 1) na qual a colaboradora C expressa um ponto de vista, possivelmente, o próprio.

O último parágrafo, por sua vez, segue os padrões de reprodução organizacional já observados nas introduções dos artigos acadêmicos das colaboradoras A e B nos quais são realizados movimentos de descrição de aspectos metodológicos/estruturais do trabalho. Mesmo de forma vaga e abrangente, a autora tenta marcar o seu território como autora na introdução do artigo apresentando indícios de uma tentativa de situar a literatura prévia: “*Com base em estudiosos que se dedicaram ao tema (...)*” (L. 4 do parágrafo 2). A nosso ver, o raciocínio da autora não foi concluído e por isso, a marcação do território não ocorreu de forma produtiva.

Assim, a análise da introdução da colaboradora C aponta tanto para a presença da voz do autor em sentido estrito, quanto, de modo discreto, para a produção autoral no sentido da produção autônoma.

Apresentamos a seguir tabela síntese dos verbos e expressões usadas na produção das introduções dos artigos investigados para introduzir a *voz do autor empírico* (sentido estrito) e as *marcas de autoria* (sentido amplo).

Tabela 11: Síntese das marcas linguísticas empregadas

	MARCAS LINGUÍSTICAS		
	COLABORADORA A	COLABORADORA B	COLABORADORA C
VOZ EMPÍRICA QUE ENUNCIA (profere o enunciado)	“tem” “foi”	“Tem” “encontra-se” “optou-se” “fazendo-se” “tomamos”	“consiste” “será dividido”
VOZ QUE DENOTA PRODUÇÃO AUTORAL (contextualiza, problematiza, toma posição, avalia, comenta)			“Preza” “é de suma importância”

Fonte: Elaborada pela autora (2015) com base nos dados

Tendo em vista a produção analisada fazer parte do discurso acadêmico, e este ser marcado pela inserção da voz do autor/comprometimento com o afirmado, sobretudo marcado pelo emprego da primeira pessoa do plural - *acreditamos, julgamos, assumimos* -, acreditávamos que, também nas produções selecionadas, a primeira pessoa do plural seria uma marca recorrente. No entanto, observamos que foi comum o uso de verbos em terceira pessoa do singular - pessoal e impessoal -, bem como a presença de verbo em primeira pessoa do plural para marcar a *voz que enuncia*. Para *produção autoral*, foi possível identificar o uso da terceira pessoa do singular.

De modo geral, a análise evidenciou que movimentos mais complexos - como a contextualização do problema investigado, problematização, justificativas e revisão de literatura - foram copiados - no caso de A e B -, enquanto que aspectos descritivos da pesquisa – aspectos metodológicos, indicação de base teórica, descrição da organização - foram desenvolvidos - A, B e C.

A apresentação dos aspectos descritivos da pesquisa foi um movimento que se mostrou recorrente nas produções das três colaboradoras, de modo a dar conta de aspectos organizacionais estudados na disciplina contexto de pesquisa. Tal percepção, ao mesmo tempo que aponta a apropriação de aspectos formais, reforça a percepção da não

apropriação dos aspectos discursivos, bem como inscreve a prática da reprodução de um modelo/estrutura, sem que haja a produção e autonomia do sujeito que domina o discurso acadêmico.

A seguir, apresentaremos os resultados referentes à terceira e última questão de pesquisa.

3.5 PERTENCIMENTO INCIPIENTE À COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA

Em atendimento à terceira questão de pesquisa, - o que revelam as produções escritas dos graduandos em Pedagogia realizadas no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* acerca do domínio da escrita acadêmica? - investigamos o domínio da produção escrita de tais graduandos dentro do componente curricular *APTA*.

A análise da produção da introdução do artigo científico requerido na disciplina *APTA*, desenvolvido nos tópicos 3.3 e 3.4, deu conta de apontar que enquanto se pôde notar o domínio de aspectos formais, quais sejam, a organização retórica das partes constituintes da seção introdução, houve uma (in)apropriação de aspectos discursivos, revelados sobretudo pela ausência da produção autoral.

A análise dos aspectos linguísticos ficou um tanto quanto limitada em virtude da pouca ocorrência de produção autoral, tendo em vista a constituição do plágio quase que integral nos fragmentos apresentados na constituição das introduções dos artigos, bem como devido ao fato de os poucos fragmentos redigidos pelas colaboradoras estarem relacionados à descrição de aspectos organizacionais do trabalho – referentes aos movimentos de ocupação de nicho. Assim, tendo em vista as cópias realizadas, as vozes das colaboradoras ficaram pouco evidentes nas produções, que só apareceram quando apresentados os objetivos e/ou apresentação da estrutura organizacional dos artigos.

Assim, em face da consideração dos históricos de letramento das colaboradoras e de suas produções textuais, os dados revelam que, de modo geral, as colaboradoras demonstraram insegurança para a produção da introdução do artigo científico, já que recorreram para a prática da cópia indevida. As colaboradoras que tinham uma relação mais próxima com a escrita - A e B - não demonstraram domínio da seção observada, fato aqui relacionado às especificidades da escrita acadêmica.

Relacionando os dados obtidos com o histórico de letramento das colaboradoras, também podemos afirmar que a familiaridade da colaboradora A com a prática de escrita em outros contextos também pode ser visto como um fator favorável à boa articulação e uso de estratégias para adequação do texto copiado à situação comunicativa requerida em sala de aula - nível vocabular, escolha linguística - para a produção do artigo final da disciplina *APTA*. Por sua vez, a colaboradora B articulou as informações do seu texto com bastante adequação e propriedade apesar deste ser constituído de plágio. O bom desempenho na atividade de rearticulação pode estar relacionado possivelmente aos letramentos anteriores advindos dos diversos contextos e práticas de escrita, notadamente o letramento acadêmico advindo de sua experiência no contexto acadêmico. A aluna, apesar de ingressante no Curso de Pedagogia, já possuía formação em Ciências Biológicas. Também vale destacar que embora já tendo experimentado práticas de uso da leitura e escrita em contexto acadêmico, a experiência anterior deu-se em outra área (saúde), o que direciona para a prática de escrita no contexto acadêmico, porém com padrões distintos de escrita. De proporcional modo, a colaboradora C demonstrou dificuldade na tessitura e articulação das ideias na sua introdução, fato possivelmente relacionado ao seu histórico de letramento, o qual indicou uma não proximidade com as práticas de escrita em contextos sociais.

O uso de mecanismos conforme empregados por A e B na tessitura dos seus textos parece ser uma prática comum de estudantes universitários – notadamente os mecanismos de inserção, substituição e/ou apagamento de elementos – o que passa a exigir do professor uma maior atenção na hora da correção do texto do aluno.

Em síntese, considerando a comunidade acadêmica enquanto comunidade discursiva constituída e o fato de um de seus princípios ser a presença de membros expertos e membros novatos para a manutenção e continuidade dos limites e convenções restritivas da mesma, podemos situar as colaboradoras investigadas como membros incipientes que ainda não dominam a produção do discurso acadêmico. A produção escrita revelou que as colaboradoras ainda não se inserem na comunidade discursiva acadêmica como membros proficientes. A análise das produções apontou, sobretudo, que as colaboradoras não se assumem como sujeitos do seu discurso, não conseguindo construir conhecimentos.

Por fim, observamos na seção seguinte, a percepção e as avaliações das colaboradoras quanto ao componente curricular *APTA* e o aproveitamento deste para as suas práticas de escrita na academia.

3.6 A PERCEPÇÃO/AVALIAÇÃO DAS COLABORADORAS SOBRE O COMPONENTE *APTA*

Conforme já explicitado nos objetivos, um dos nossos propósitos, também em consonância com a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, é a apreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de escrita, no caso específico, do graduando recém-ingresso. Estamos partindo da asserção de que ouvir o outro sobre o próprio processo de escrita constitui ferramenta valiosa na construção e compreensão do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, importou-nos ouvir os colaboradores envolvidos na pesquisa acerca dos seus processos de escrita

Para dar conta dessa apreensão do ponto de vista das colaboradoras investigadas em seus processos de escrita, elaboramos um levantamento acerca das expectativas e avaliações dos alunos cursistas do componente *APTA* com base nos excertos de suas falas.

Perguntadas acerca de suas expectativas quanto ao componente *APTA* - início do semestre -, as colaboradoras foram categóricas ao afirmar que o componente contribuiria muito para melhorar suas práticas de escrita. Foram apontadas justificativas de três naturezas conforme excertos abaixo transcritos:

Tabela 12: Expectativas das colaboradoras quanto ao componente curricular *APTA*

Expansão da prática da escrita	<p><i>“Através dos conteúdos ministrados em sala de aula e das atividades aplicadas vai ampliar meus conhecimentos para a prática escrita.” (Colaboradora A)</i></p> <p><i>“melhorar minha escrita acadêmica.” (Colaboradora B)</i></p>
Extensão a outros componentes	<p><i>“o conhecimento adquirido na disciplina me auxiliará nas demais, porque durante todo o curso realizamos atividades de produção de textos.” (Colaboradora A)</i></p> <p><i>“(…) o conteúdo aprendido nesta disciplina é um dos mais importantes neste curso e em minha vida acadêmica, irei usa-los sempre na graduação e até em pós-graduação se chegar a fazê-las.” (Colaboradora C)</i></p>
Aprendizagem de novos gêneros	<p><i>“Aprender a ler criticamente; aprender a escrever um bom texto de vários gêneros.” (Colaboradora B)</i></p> <p><i>“São outros gêneros, de certa forma novas linguagens que até então desconheço, e com uma maior prática da escrita acredito que posso melhorar.” (Colaboradora C)</i></p>

Dados obtidos a partir das repostas ao Questionário IV

As colaboradoras A e B mencionam relação direta do componente com a prática da escrita. Relacionam a importância do componente *APTA* de forma extensiva a outras disciplinas e a toda vida acadêmica. Por fim, as colaboradoras B e C expõem suas expectativas em relação à aprendizagem de novos gêneros.

De modo geral, as respostas das três colaboradoras revelam expectativas positivas em relação ao componente curricular *APTA*. Os excertos apontam que não houve resposta contrária às expectativas positivas em relação às contribuições desse componente para o domínio dos gêneros acadêmicos.

Indagadas acerca das **expectativas** em relação ao componente *APTA* – final do semestre -, obtivemos dois perfis de resposta, conforme aponta tabela em sequência:

Tabela 13: Avaliação do componente curricular APTA

Expectativas não alcançadas	A	<i>“Eu tinha muita expectativa no início da disciplina, uma vez que esta é muito importante para um bom desenvolvimento do aluno na academia, e infelizmente estas não foram alcançadas.”</i>
	C	<i>“Não”</i>
Expectativas alcançadas parcialmente	B	<i>“Somente no aprendizado de como fazer uma resenha. No tocante ao aprendizado de como fazer citações, referências bibliográficas e a escrita do artigo minhas expectativas <u>não</u> foram alcançadas, ainda tenho muitas dúvidas.”</i>

Dados obtidos a partir das repostas ao Questionário VI

As avaliações realizadas pelas colaboradoras revelam que suas expectativas não foram alcançadas (colaboradoras A e B) ou alcançadas parcialmente (colaboradora C). Para melhor compreendermos as razões, seguem avaliações que fizeram a respeito das suas dificuldades na elaboração dos artigos acadêmicos na tabela abaixo, segundo três aspectos:

Tabela 14: Dificuldades na elaboração dos artigos científicos

Carga horária insuficiente	<i>“por ter havido pouco tempo na disciplina para aprender e produzir o gênero artigo”. C “o tempo para leitura (do material teórico) foi pouco, devido a quantidade de feriados que tivemos nos dias de aula desta disciplina.” (Colaboradora A)</i>
Falta de acesso a material teórico	<i>“senti dificuldades em desenvolver o referencial teórico, eu não dispunha de muito material relacionado ao tema.” (Colaboradora A)</i>
Conhecimento insuficiente do gênero	<i>“Por ser um gênero que nunca havia produzido, por não conhecer sua estrutura.” (Colaboradora C) “dificuldade de organizar as ideias na fundamentação teórica.” (Colaboradora B). “dificuldade na escolha das categorias de análise dos dados”; (Colaboradora B). “dificuldade em demonstrar o ponto de vista na análise dos dados”; (Colaboradora B).</i>

Dados obtidos a partir das repostas aos Questionários V e VI

As respostas apontaram dificuldades de diferentes naturezas. Foram mencionados o fator do tempo – carga horária insuficiente –, falta de material teórico para fundamentar os artigos e dificuldades no momento da elaboração do gênero artigo. Dentre as justificativas apontadas, a falta de material teórico pode ser relacionada ao conhecimento que deixou de ser contemplado na disciplina – o *conhecimento do assunto*, já que a temática a ser desenvolvida no artigo ficou a critério de cada aluno e não houve um trabalho aprofundado do professor com a turma. A abertura feita pelo professor da disciplina em relação à

diversidade de temáticas a serem abordadas dificultou, de certa forma, um aprofundamento sobre os conteúdos dos artigos.

Ainda, a fala da colaboradora A quanto a sua dificuldade no desenvolvimento do referencial teórico ajuda-nos a pensar nos motivos que a levaram a realizar a prática do plágio. “*senti dificuldades em desenvolver o referencial teórico, eu não dispunha de muito material relacionado ao tema.*”

Além das dificuldades já apontadas nos questionários, na entrevista aberta foram reforçadas algumas das dificuldades para elaboração do artigo, como a falta de material para fundamentar¹⁶, dificuldade para encontrar temática, dificuldade para fazer citação e pouco tempo para produção. Segue trecho da entrevista:

Figura 26: Trecho entrevista-aberta

Trecho entrevista: dia 02 de setembro de 2014
(Presentes os alunos A4, A5, A10, colaboradora A, colaboradora B e colaboradora C)
((Depois de alguns minutos de conversa inicial))

Pesquisadora: e o artigo pessoal, estão fazendo?
Todos: ((risos, alguns gestos positivos, outros negativos))

Pesquisadora: vocês estão sentindo dificuldades?
Todos: ((simultaneidade de gestos positivos))

Pesquisadora: mas o que é que vocês estão achando mais difícil?
Aluno A4 : não tô conseguindo encontrar fundamentação... Não tô sabendo citar, sabe? :: dizer o já dito...

Colaboradora A: a entrega tá em CIMA
Aluno A10: Estou interessada em pesquisa algo que não tem nada a ver com a área da professora.

Fonte: Dados obtidos a partir da entrevista.

Relacionado à dificuldade na elaboração de citação, a nota de campo abaixo confirma a dificuldade da turma na realização de atividade referente ao uso de citações.

¹⁶ Vale salientar que é prática comum entre os professores que ministram de APTA entregar aos alunos listas com referências bibliográficas relevantes para as produções dos artigos, como também emprestar livros sobre as temáticas selecionadas, como o fez a professora da disciplina no período 2014.2.

Figura 27: Nota de campo - Dificuldades nas citações

Aula dia 03/07/2015

Contexto: A professora inicia a aula perguntando sobre a atividade sobre citação proposta na aula anterior. A “colaboradora A” adianta, em nome da turma, que não conseguiram fazer: *a gente não conseguiu fazer*. Em seguida, a “colaboradora A” pede que a professora realize a atividade coletivamente. Há interação da turma fazendo perguntas, confirmando que estão compreendendo.

Impressões: Os alunos estão com muitas dúvidas na elaboração de referências e citações. Eles estão confusos. Sinto que seria necessária a retomada dos conteúdos sobre referências, por parte do professor da disciplina, exercícios sistemáticos, correção, revisão etc.

Fonte: Dados coletados a partir da observação direta

Devemos esclarecer que os resultados apresentados na presente pesquisa oferecem uma visão unilateral na relação ensino-aprendizagem, tendo em vista que estão sendo postos em evidência a avaliação dos alunos, e não a avaliação do professor. Outros aspectos poderiam ser apontados pelo professor da disciplina como concorrentes às justificativas dos alunos, como falta de compromisso de alguns alunos, comodismo de deixar para última hora a leitura dos textos teóricos que fundamentam os artigos, entre outros.

Em sequência, após o término do semestre, perguntamos se as colaboradoras continuavam avaliando o componente curricular *APTA* como “muito importante”. Novamente as colaboradoras foram categóricas ao afirmarem que sim. A seguir, os excertos com justificativas:

Tabela 15: Avaliação do componente curricular *APTA*

A	<i>“A disciplina é importante para nós graduandos, porque produzir textos acadêmicos científicos adequados e relevantes é uma tarefa complexa, e no ‘mundo’ acadêmico precisamos saber escrevê-los, uma vez que em todas as disciplinas do curso, somos cobrados a produzir textos dessa natureza.”</i>
B	<i>“Facilita o aprendizado de todas as outras disciplinas da universidade. E me ajudou na inserção do mundo das pesquisas.”</i>
C	<i>“Nesta aprendemos gêneros que nos vão ser necessários por toda vida acadêmica.”</i>

Fonte: Dados obtidos a partir das repostas ao Questionário VI

As supracitadas justificativas revelam que as colaboradoras têm consciência da importância da escrita como meio de inserção na comunidade acadêmica. Apontam ainda a percepção da complexidade na produção dos gêneros produzidos na universidade.

A análise das expectativas e das avaliações dos sujeitos colaboradores mostrou que eles julgaram a disciplina como muito importante para o desenvolvimento da escrita acadêmica, conforme atesta tabela síntese a seguir:

Tabela 12: Síntese dos resultados - expectativas e avaliações

	Expectativas quanto ao componente curricular APTA Início semestre	Avaliação sobre o componente curricular APTA Fim semestre	Ainda julgavam APTA importante Fim semestre
A	Positivas	Não atendeu	Sim
B	Positivas	Atendeu parcialmente	Sim
C	Positivas	Não atendeu	Sim

Fonte: Dados obtidos a partir da análise

Quanto às dificuldades apontadas para a elaboração das produções textuais, tiveram destaque dificuldades de três naturezas, como desenvolvimento de partes específicas do artigo, falta de material teórico e carga horária insuficiente. Acreditamos que tais fatores tenham concorrido conjuntamente para o resultado final da produção escrita bem como para a prática do plágio observado nas introduções dos artigos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação nos propusemos a investigar a eficácia do componente curricular de escrita *APTA* para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia. Para tal, realizamos uma pesquisa no âmbito da disciplina *Análise e Produção de textos Acadêmicos* do Curso de Pedagogia da UFCG, a partir da qual buscamos responder às seguintes questões: I) Que impacto(s) o componente curricular *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* provoca no Letramento Acadêmico dos graduandos do Curso de Pedagogia?; II) Que recursos linguístico-discursivos foram usados pelos alunos para introduzir marcas de autoria nas introduções dos artigos científicos?; e III) O que revelam as produções escritas dos graduandos realizadas no componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* acerca do domínio da escrita acadêmica dos alunos de Pedagogia?

Para responder as questões de pesquisa, adotamos uma direção teórico-metodológica que perpassou a discussão e/ou análise dos seguintes pontos:

- O papel da escrita na produção e socialização do saber;
- O papel da escrita no contexto acadêmico;
- A revisão das correntes de estudo do texto institucionalizado;
- A importância do artigo científico como difusor do conhecimento no meio acadêmico;
- A prática do plágio no universo acadêmico;
- A questão da autoria na produção científica;
- A Análise do plano de curso, ementa, escolhas teóricas e metodológicas empregadas no componente curricular *APTA* - importantes para se compreender o processo de produção;

- Construção do histórico individual de letramento das colaboradoras envolvidas na pesquisa;
- Análise da introdução do artigo científico no âmbito da disciplina investigada, - especificamente analisamos a introdução do gênero acadêmico artigo científico;
- Análise das expectativas e avaliações das colaboradoras cursistas do/acerca do componente *APTA*;

A análise dos dados revelou a relativa eficácia dos componentes de escrita para a expansão do letramento acadêmico dos graduandos do Curso Pedagogia, tendo em vista as limitações observadas nos resultados obtidos:

A análise das produções escritas, objeto de interesse da primeira questão de pesquisa, apontou que o componente *APTA* favoreceu a apropriação de aspectos formais do gênero investigado, sem apontar favorecimento à apropriação de aspectos discursivos na/para a produção acadêmica;

Em relação à segunda questão de pesquisa, ficou constatado o uso pouco recorrente de recursos linguístico-discursivos para introduzir marcas de autoria nas produções das introduções dos artigos investigados, o que representa a ausência de discussão e posicionamento pessoal no texto produzido, tendo em vista que as introduções foram constituídas, em sua maioria, por cópias.

Por fim, no tocante à terceira questão de pesquisa, a prática do plágio realizada pelas colaboradoras envolvidas na pesquisa indicou e reforçou o domínio insuficiente das práticas letradas e dos conhecimentos exigidos para a escrita do texto especializado. Essa (in)apropriação e /ou imaturidade no letramento acadêmico - quanto às dimensões textuais e discursivas constitutivas do gênero - foi, ao nosso ver, o fator que, possivelmente, mais importou para a apropriação indevida dos textos.

Destacamos ainda que as produções analisadas são fruto de um conjunto de variáveis e, por isso, uma diversidade de fatores influenciaram direta e indiretamente para a (in)apropriação do gênero observado. Os dados apontaram que diversos fatores – notadamente, o fator tempo, as condições de produção e/ou o desconhecimento da construção e tessitura das vozes no texto acadêmico - concorreram para que o componente curricular não tenha correspondido completamente às expectativas das colaboradoras, bem como para o não alcance de um domínio satisfatório do gênero investigado.

O fator tempo foi apontado pelas colaboradoras como um aspecto negativo no desenvolvimento do componente *APTA*, tendo em vista a quantidade de feriados nos dias das aulas, bem como o curto prazo para entrega das versões finais das produções, em virtude do encerramento do semestre. Quanto às condições de produção, entendemos que a necessidade de avaliação de rendimento individual na disciplina quase transformou a produção dos textos em atividade escolar de cumprimento de nota, distanciando-se das práticas sociais reais conforme defende a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos. Outro aspecto relevante é a hipótese de os alunos estarem usando textos de outros autores sem os devidos créditos, seja pelo desconhecimento do discurso científico, das formas de citar ou por não saber referenciar o outro.

Assim, quanto à eficácia do componente *Análise e Produção de Textos Acadêmicos* do Curso de Pedagogia para o letramento dos graduandos, podemos afirmar que, embora tenhamos constatado uma certa (in)apropriação das práticas letradas, fato que justifica a não produção autoral do gênero solicitado, observamos também que (I) o componente apontou um direcionamento positivo para a escrita especializada por meio do trabalho com os conhecimentos requeridos para a escrita especializada, notadamente quanto ao conhecimento retórico; bem como que (II) os alunos do segundo semestre possuem uma imaturidade inerente relacionada às poucas vivências com a produção escrita acadêmica. Em outros termos, compreendemos que alunos dos semestres iniciais são imaturos academicamente para a produção de um gênero da complexidade do artigo científico.

Os resultados expostos reafirmam, a nosso ver, a necessidade do trabalho sistemático com os gêneros acadêmicos segundo níveis de complexidade. Apontam ainda a necessidade da ampla discussão acerca da produção autoral e da prática do plágio no contexto de produção do saber científico, já que a ausência da produção autoral nos textos dos alunos revelou-se, nesta pesquisa, como um dos aspectos mais preocupantes no âmbito das discussões das práticas de escrita na academia.

REFERÊNCIAS

ALVES, GUIOVANE. **A evasão escolar na EJA**: Uma realidade da escola estadual Maria Merian dos Santos Cordeiro Fernandes. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3302393> acesso em 23 de setembro de 2014.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. WELLER, W; PFAFF, N.(orgs). Ed. 2, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p 29-52.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 130p.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]

BATHIA, Vijav K. **Analysing Genre**: language use in Professional setting. New York: Longman, 1993.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHATIA. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London/New York: Continuum. 2004.

BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de pedagogia. **Revista ao pé da letra**, v. 11.2, p. 105-124, 2009.

BEZERRA, Benedito. Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, out/dez. 2012.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32. (Leitura, Escrita e Oralidade).

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 19 – 83. Tradução de Qualitative Research for Education.

BRAIT, Beth. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo:Contexto, 2005, p 37- 60.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.:**CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.:**CNE/CP 001/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível de curso de licenciatura, de graduação plena.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. Trad. de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.

CARLINO, P. **Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles**. EDUCERE, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

_____. **Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones**. Textos en contexto 6 Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura, 2004.

_____. **Escribir, leer y aprender en la Universidad**. Una Introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **Section essay: who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?** In: THAISS, C. et al. (Org.). Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places. Disponível em: . Acesso em: 15/08/2012. 382

CASTELLÓ, M. et al. **La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis**. Signos, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011a.

_____. **Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice**. Higher Educacion, v. 63, n. 1, p. 97-115, 2011b.

CARNEIRO, Ana Paula Sarmento. **Jogos imaginários e movimentos das posições-sujeito: unidade/dispersão no discurso de formação docente/ Ana Paula Sarmento Carneiro**. Tese de doutorado - UFPB - João Pessoa : [s.n.], 2010.

COSTA, Adriano Ribeiro. **Mecanismos Enunciativos: Análise Das Vozes E Modalizações Em Artigos Científicos**. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, ano 6, n. 6. Dezembro de 2012.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento de escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras**. 175 fl. Dissertação de mestrado. Mestrado em linguagem e ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande. 2014.

FERREIRA, M. de Lourdes Santos. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, Adriana. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>>

FLORENTINO, José; FLORENTINO F. R. Alves. **Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 12 - Nº

113 - Outubro de 2007 Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd113/o-corpo-na-contemporaneidade.htm>> acesso em 23 de setembro de 2014.

FONSECA, Randal. **Expropriação de propriedade intelectual**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. – São Paulo- SP: Cortez, 2011.

HOFFNAGEL, Judith C. Gêneros discursivos e a universidade. In: HOFFNAGEL, Judith C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 273-282.

HYLAND, K. **Genre e second language whiting**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

LAPERRIÈRE, Anne et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser**. 3. ed. –Petrópolis, RJ: Vezes, 2012. (Coleção sociologia)

LEA, Mary R.; STREET Brian V. Student whiting in higtereducation: an academic literacies approach. **Studies in high education**. v.23, n. 2, p 157-172, jun. 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. – São Paulo: UPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 2. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

_____. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____ et al. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009

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

MENDONÇA, Helena Maria Ramos de. **A escrita ensaística da escola do Recife: uma releitura do movimento sob a perspectiva sociorretórica de gêneros textuais**. Tese de doutorado, Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11048/Tese%20Helena%20Mendonca-PPGD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA** [online]. v. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

MILLER, Carolyn. R. Genre as social action. In: _____. **Quarterly Journal of Speech**, 1984. p. 151-167.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. Tradução de Judith C. Hoffnagel. In: MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. da UFPE, 2009. p. 21-44.

_____. **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488>> Acesso em: 30 mar. 2014.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>. Acesso em: 28 de junho de 2014

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do projeto SESA**. 2013. 418f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2013.

SILVA, Elizabeth Maria da (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

_____. **Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica**. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3. p. 1-9;

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?** Revista Brasileira de Educação. V. 13, nº 38, maio/ago 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise do gênero Textual: concepção sociorretórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. (org.) Ribeiro, Vera Masagão. 2. ed. Ed. Global, São Paulo, 2004.

SOBRAL, Adail. Autoria e estilo. In: **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem, p. 61-71.

SOUZA, M. G. de; BASSETO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos de letras e as possíveis implicações para a formação docente. In: **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte : MG: Faculdade de Letras da UFMG. 2014.

SOBRAL, Adail. Autoria e estilo. In: **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem, p. 61-71.

STREET, B. V. STREET, B. V. **Dimensões “escondidas” na escrita de Artigos Acadêmicos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p 541-567, jul./dez. 2010.

_____. **Políticas e práticas de Letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de Letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cad. Cedes, Campinas, V. 33, n. 89, p. 51-71, jan-abr. 2013.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and researching setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOURINHO, Cleber. **Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior**: “deficiência” ou simples falta de hábito Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>.

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Pedagogia**. Centro de Humanidades - CH. Unidade Acadêmica de educação - UAE. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 2009.

ANEXOS

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO I – alunos de LPT

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

DADOS GERAIS		
Componente curricular: Leitura e Produção de textos		Data: / /
Curso: Pedagogia	Campus: I	
Período letivo:	Turno:	Semestre:
PERFIL SOCIAL		
Faixa etária: 17 a 21 anos () 22 a 26 anos() 27 a 32 anos () acima de 33()		
Escola de conclusão do ensino médio: pública: () privada ()		
Trabalha: sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quantas horas diárias você trabalha: menos de quatro () quatro () mais de quatro () oito ()		
PERFIL DO GRADUANDO		
Por que faz Pedagogia?		
Sempre foi sua primeira opção de curso? Sim () não ()		
Justifique sua resposta caso a resposta anterior tenha sido negativa.		
É a primeira vez que cursa o componente <i>Leitura e Produção e Textos</i> ? Sim () não ()		

Qual o tempo diário dedicado aos estudos? máximo uma hora () duas a três horas () mais de três horas ()
Qual estratégia individual mais usada para estudo? fichamento () anotações () resumo () resenha ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA EXTRA ESCOLAR
Gosta de escrever? não () pouco () médio () muito ()
Escreve em contextos fora da universidade? sim () não ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, indique os contextos.
Participa/participou de alguma atividade em grupo? não () esfera religiosa () esfera comunitária () esfera política () esfera cultural ()
Você considera que tem domínio da escrita? não () pouco () médio () muito ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO
Sobre sua experiência com a escrita no ensino médio, marque com X as opções que indiquem os procedimentos mais comuns: () ênfase nos aspectos linguísticos estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão); () ênfase na tipologia textual (descritiva, narrativa, dissertativa) () ensino de escrita a partir de um tema sem considerar as condições de produção; () ensino de escrita a partir de gêneros textuais e considerando elementos da situação comunicativa (locutor, interlocutor, finalidade, registro linguístico e outros); () ensino de escrita voltado para processos seletivos (vestibular/Enem); () ensino de escrita restrito ao ambiente escolar; () ensino de escrita a partir de situações reais de escrita e com circulação fora da sala de aula.
Com relação à realização de produção textual no ensino médio, qual era a frequência? Semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () bimestralmente () semestralmente () nunca ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NA ACADEMIA
Você já foi solicitado para fazer um resumo, resenha ou artigo científico na universidade? sim () não ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, houve alguma orientação do professor na elaboração do solicitado? sim () não ()
Antes de chegar a Universidade, você já conhecia o resumo, a resenha e o artigo científico? não () pouco () médio () muito ()
Você costuma ler artigos, resenha e artigos científicos? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, qual(s) especificamente? E com qual objetivo?
Com que frequência você é solicitado para fazer um resumo, uma resenha e/ou um artigo científico? sempre () às vezes () nunca ()



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO II – alunos de APTA

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

DADOS GERAIS		
Componente curricular: Análise e Produção de Textos Acadêmicos		Data: / /
Curso: Pedagogia	Campus: I	
Período letivo:	Turno:	Semestre:
PERFIL SOCIAL		
Faixa etária: 17 a 21 anos (); 22 a 26 anos (); 27 p 32 anos (); acima de 33()		
Escola de conclusão do ensino médio: pública: () privada ()		
Trabalha: sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quantas horas diárias você trabalha: menos de quatro () quatro () mais de quatro () oito ()		
Você já ensina ou já ensinou? sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quanto tempo? 1 ano() de 1 a 3 anos () mais de 3 anos ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, em que tipo de escola? Pública () privada ()		
PERFIL DO GRADUANDO		

Por que faz Pedagogia?
Sempre foi sua primeira opção de curso? sim () não ()
Justifique sua resposta caso a resposta anterior tenha sido negativa.
É a primeira vez que cursa o componente <i>Análise e Produção de Textos acadêmicos</i> ? sim () não ()
Qual o tempo diário dedicado aos estudos? Máximo uma hora (); duas a três horas (); mais de três horas ()
Qual estratégia individual mais usada para estudo? fichamento () anotações () resumo () resenha ()
AVALIAÇÃO
O componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> contribuiu para melhorar sua prática de escrita? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, aponte que contribuição(s).
Como você avalia a importância do componente curricular <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> ? nenhuma () pouca () médio () muito ()
Na sua opinião, o componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> trouxe contribuições para a sua prática de escrita acadêmica? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, explicita que contribuição(s)
No seu ponto de vista, o componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> trouxe contribuições para a sua formação enquanto futuro professor? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, explicita que contribuição(s).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO III – alunos de LPT

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

DADOS GERAIS		
Componente curricular: Leitura e Produção de Textos		Data: / /
Curso: Pedagogia	Campus: I	
Período letivo:	Turno:	Semestre:
PERFIL SOCIAL		
Faixa etária: 17 a 21 anos () 22 a 26 anos() 27 a 32 anos () acima de 33()		
Escola de conclusão do ensino médio: pública: () privada ()		
Trabalha: sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quantas horas diárias você trabalha: menos de quatro () quatro () mais de quatro () oito ()		
PERFIL DO GRADUANDO		
Por que faz Pedagogia?		
Sempre foi sua primeira opção de curso? Sim () não ()		
Justifique sua resposta caso a resposta anterior tenha sido negativa.		

É a primeira vez que cursa o Componente <i>Leitura e Produção e Textos</i> ? Sim () não ()
Qual o tempo diário dedicado aos estudos fora da Universidade? máximo uma hora () duas a três horas () mais de três horas ()
Qual estratégia individual mais usada para estudo? fichamento () anotações () resumo () resenha ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA EXTRA ESCOLAR
Gosta de escrever? não () pouco () médio () muito ()
Escreve em contextos fora da Universidade? sim () não ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, indique os contextos.
Participa/participou de alguma atividade em grupo? não () esfera religiosa () esfera comunitária () esfera política () esfera cultural ()
Você considera que tem domínio da escrita? não () pouco () médio () muito ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO
Sobre sua experiência com a escrita no ensino médio, marque com X as opções que indiquem os procedimentos mais comuns: () ênfase nos aspectos linguísticos e estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão); () ênfase na tipologia textual (descritiva, narrativa, dissertativa) () ensino de escrita a partir de um tema sem considerar as condições de produção; () ensino de escrita a partir de gêneros textuais e considerando elementos da situação comunicativa (locutor, interlocutor, finalidade, registro linguístico e outros); () ensino de escrita voltado para processos seletivos (vestibular/Enem); () ensino de escrita restrito ao ambiente escolar; () ensino de escrita a partir de situações reais de escrita e com circulação fora da sala de aula.
Com relação à realização de produção textual no ensino médio, qual era a frequência? semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () bimestralmente () semestralmente () nunca ()
EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NA ACADEMIA
Você já foi solicitado para fazer um resumo, resenha ou artigo científico na universidade? sim () não ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, houve alguma orientação do professor na elaboração do solicitado? sim () não ()
Antes de chegar a Universidade, você já conhecia o resumo, a resenha e o artigo científico? não () pouco () médio () muito ()
Você costuma ler artigos, resenha e artigos científicos? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, qual(s) especificamente? E com qual objetivo?
Com que frequência você é solicitado para fazer um resumo, uma resenha e/ou um artigo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO IV– alunos de APTA

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

DADOS GERAIS		
Componente curricular: Análise e Produção de Textos Acadêmicos		Data: / /
Curso: Pedagogia	Campus: I	
Período letivo:	Turno:	Semestre:
PERFIL SOCIAL		
Faixa etária: 17 a 21 anos (); 22 a 26 anos(); 27 a 32 anos (); acima de 33()		
Escola de conclusão do ensino médio: pública: () privada ()		
Trabalha: sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quantas horas diárias você trabalha: menos de quatro () quatro () mais de quatro () oito ()		
Você já ensina ou já ensinou? sim () não ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, quanto tempo? 1 ano() de 1 a 3 anos () mais de 3 anos ()		
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, em que tipo de escola? Pública () privada ()		
PERFIL DO GRADUANDO		
Por que faz Pedagogia?		
Sempre foi sua primeira opção de curso? sim () não ()		

Justifique sua resposta caso a resposta anterior tenha sido negativa.
É a primeira vez que cursa o componente <i>Análise e Produção de Textos acadêmicos</i> ? sim () não ()
Qual o tempo diário dedicado aos estudos fora da universidade? Máximo uma hora (); duas a três horas (); mais de três horas ()
Qual estratégia individual mais usada para estudo? fichamento () anotações () resumo () resenha () outra ()
AVALIAÇÃO
Você acredita que o componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> contribuirá para melhorar sua prática de escrita? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, aponte sua(s) expectativa(s).
Como você avalia a importância do componente curricular <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> ? nenhuma () pouca () médio () muito ()
Na sua opinião, o componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> trará contribuições para a sua prática de escrita acadêmica nos demais componentes do decorrer do curso? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, explicita sua(s) expectativa(s).
No seu ponto de vista, o componente <i>Análise e Produção de Textos Acadêmicos</i> trará contribuições para a sua formação enquanto futuro professor? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, explicita sua(s) expectativa(s).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO V– alunos de APTA

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

Nome: _____

PRÁTICAS DE ESCRITA NA ACADEMIA
Você sentiu alguma dificuldade na produção do gênero resenha? não () pouco () médio () muito()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique suas dificuldades.
Você sente a necessidade de um estudo sistemático do gênero resenha? não () pouco () médio () muito()
Na sua opinião, um trabalho sistemático contemplando as estruturas composicionais do gênero resenha, o ajudaria na produção desse gênero? não () pouco () médio () muito()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, justifique sua resposta.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

QUESTIONÁRIO VI– alunos de APTA

Este questionário destina-se à coleta de informações para a pesquisa “Escrita acadêmica em curso de licenciatura: contribuições para a graduação e a formação docente” desenvolvida por Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura, Mestranda em Linguagem e ensino (Pós-LE), Universidade de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos sua participação através da resposta a este questionário. Pedimos também, a sua autorização para apresentar os resultados dessa pesquisa em eventos da área de Linguística e/ou publica-los em Revistas científicas. Por ocasião de apresentação e publicação, o seu nome, textos e qualquer outra forma de identificação, serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos para você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos ainda que a pesquisadora estará à sua disposição par qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura através do e-mail lucielmaid@hotmail.com

Nome: _____

PRÁTICAS DE ESCRITA NA ACADEMIA
Você sentiu alguma dificuldade na produção do artigo científico? não () pouco () médio () muito ()
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique as dificuldades.
Você sente a necessidade de um estudo sistemático do gênero artigo científico?

não () pouco () médio () muito ()
Que outro(s) fator(es) poderiam ter contribuído positivamente para a elaboração do artigo científico?
Que outro(s) fator(es) podem ter contribuído de forma negativa para a elaboração do artigo científico?
No início do semestre perguntamos sobre suas expectativas sobre o componente <i>Leitura e Produção de Textos Acadêmicos</i> . Suas expectativas foram alcançadas?
Explicita dois pontos positivos e dois pontos negativos do componente <i>Leitura e Produção de Textos Acadêmicos</i> Positivos: Negativos:
Você continua avaliando o componente <i>Leitura e Produção de Textos Acadêmicos</i> como muito importante? sim () não ()
Justifique a resposta anterior.
Que dicas/sugestões você deixaria para os próximos semestres com relação ao componente <i>Leitura e Produção de Textos Acadêmicos</i> ?