



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

**ARTIGO ACADÊMICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Danielly Thaynara da Fonseca Silva

Danielly Thaynara da Fonseca Silva

**ARTIGO ACADÊMICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito à obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva

CAMPINA GRANDE – PB
2022

S586a Silva, Danielly Thaynara da Fonseca.
Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa / Danielly Thaynara da Fonseca Silva. - Campina Grande, 2022.
137 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva"
Referências.

1. Formação Docente. 2. Linguística Aplicada. 3. Letramentos Acadêmicos. 4. Práticas de Letramento. 5. Eventos de Letramento. 6. Artigo Acadêmico. I. Silva, Elizabeth Maria da. II. Título.

CDU 377.8(043)

Danielly Thaynara da Fonseca Silva

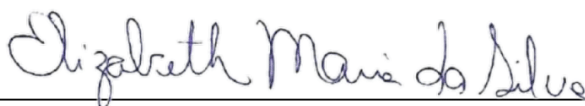
**ARTIGO ACADÊMICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito à obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Data de aprovação: 19/09/22

Nota 10,0

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva – PPGLE/UFMG

Orientadora



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier – PPGLE/UFMG

Examinador titular interno



Profa. Dra. Laura Silveira Botelho – PPGP/UFJF

Examinadora titular externa

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – PPGLE/UFMG

Examinadora suplente interna

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves – UAEd/UFMG

Examinadora suplente externa

À minha avó, Arione da Cruz. Nós a perdemos cedo demais, vó, mas fomos abençoados por tê-la pelo tempo que pudemos. Eu a amo e sinto sua falta todos os dias. Carregarei seu lema para sempre: “Estude e estude. Seja comprometida. Faça o melhor. Trate as pessoas com respeito. Não abandone seus sonhos”.

AGRADECIMENTOS

Ao universo, por possibilitar que até os desequilíbrios, aparentemente desestruturantes, fossem elementos fundamentais do processo de planejamento, de execução e de finalização desta pesquisa.

A mamãe, Daniel e Diego por compartilharem a leveza de uma vida regada a amor e apoio. Orgulho-me por serem sempre quem são e por emanarem cuidados afetuosos que renovam nosso laço de família. Vocês continuam a me inspirar a ser uma boa pessoa.

A minha querida Jess por sempre acreditar em mim e sempre enfrentar as adversidades junto comigo, sem hesitação. Agradeço por se doar tanto, por acreditar que o presente e o futuro se costumam em uma harmonia tão linda de se apreciar e por iluminar meu mundo e ser a pessoa mais amável e impressionante que conheci.

À minha orientadora, Elizabeth Maria da Silva, por sua orientação extremamente cuidadosa e inspiradora. Agradeço pela disponibilidade, pelos questionamentos e pelos diálogos que foram fundamentais para que este estudo se tornasse possível de ser realizado.

Aos participantes desta pesquisa (Licenciandos do Curso de Letras: Língua Portuguesa), pela elevada compreensão em colaborar com a pesquisa e por oportunizar conversas esperanças e desafiadoras. Agradeço pela gentileza, atenção e disponibilidade que tiveram em todo o período de realização deste estudo.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente Roberto Costa e Antonio Naéliton, por todos os infinitos diálogos sobre nossas pesquisas e pelas zelosas contribuições. Agradeço, também, pelos encontros via *Meet* nos dias anteriores às inúmeras apresentações que trouxeram aproximações em meio à turbulência do distanciamento;

Aos coordenadores do curso de Letras: Língua Portuguesa que me receberam na Universidade Federal de Campina Grande, por possibilitar um ambiente acolhedor.

Aos professores Manassés Morais Xavier e Laura Silveira Botelho, pelas profundas reflexões oportunizadas pelo exame de qualificação e por aceitarem prosseguir participando da banca de defesa. Às professoras Maria Augusta Gonçalves de Macedo e Maria de Fátima Alves por fazerem parte como suplentes.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, especialmente Manassés Morais Xavier, Williany Miranda da Silva, Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo e, minha orientadora, Elizabeth Maria da Silva, pelas inúmeras reflexões desenvolvidas nas disciplinas, durante o período em que estive matriculada, que possibilitaram traçar voos diversos para a pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação amplia a discussão realizada em torno do artigo acadêmico (AA), focalizando, de modo especial, nos significados construídos acerca deste objeto em curso de formação docente, no qual se propõe estimular a construção do perfil do professor pesquisador. Nesse sentido, com o intuito de explorar um dos gêneros mais demandados na divulgação de pesquisas desenvolvidas pelos licenciandos, surge o seguinte questionamento: De que forma o AA se constitui como uma prática de letramento em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa? Face a esse questionamento, tem-se como objetivo geral de pesquisa: Investigar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede. Já como objetivos específicos: a) Mapear eventos de letramento, ocorridos no curso de formação referido, nos quais demanda-se a produção de AA, sob a ótica de licenciandos do curso de Letras da UFCG; b) Identificar as maneiras pelas quais os licenciandos em Letras se relacionam com a produção de AA demandada em eventos de letramento ocorridos no seu curso de formação; c) Associar os modos pelos quais esses licenciandos significam a produção do AA com as práticas de letramento acadêmico acadêmicos. A fim de propiciar subsídios à investigação, a pesquisa proposta ancora-se na corrente dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003) e dos Letramentos Acadêmicos (CASTANHEIRA; CARVALHO; STREET, 2015; FIAD, 2015; LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS; SCOTT, 2007; VIANA *et al.*, 2016; ZAVALA, 2010), considerando também os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 2012), bem como o de AA (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), gêneros discursivos e campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2019 [1930]). Em termos metodológicos, a pesquisa em questão insere-se no campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), à luz da abordagem qualitativa e interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008). No que concerne à geração de dados, a pesquisa apresenta classificação híbrida, do tipo exploratória (GIL, 1999) e experiencial (MICCOLI, 2014). Os dados gerados remotamente, via *Google Meet*, com três licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, através da aplicação de três instrumentos: 1) um questionário (MOREIRA; CALEFFE, 2006) *online*; 2) uma entrevista semiestruturada individual (ABRAHÃO, 2006) e 3) uma sessão reflexiva (ABRAHÃO, 2006; LIBERALI, 1999). Em relação aos objetivos elencados, mapeamos os eventos de letramento em que houve a demanda de produção de artigos acadêmicos vivenciados pelos licenciandos no curso de Letras: Língua Portuguesa: (1) A produção de AA em eventos de letramento em sala de aula: “o famoso terceiro estágio” e (2) A produção de AA em eventos de letramento de publicização: “eu preciso levar para algum lugar”. Nos eventos relatados, os licenciandos revelam a complexidade das construções de significados (práticas de letramento) em cada evento descrito, uma vez que a produção de AA tem de possibilitar que se sintam valorizados pelo professor da disciplina ou pela comunidade acadêmica; a oportunidade de se identificarem como uma área de conhecimento ou de explorar temas que fazem sentido para eles. Espera-se, portanto, que a escuta sobre a forma como os licenciandos significam essas práticas possa dar visibilidade a questões que, muitas vezes, não são levadas em consideração, bem como a expectativa de que os eventos vivenciados nesse contexto possam se relacionar constantemente com as práticas profissionais.

Palavras-chave: Formação docente; Letramentos acadêmicos; Práticas de Letramento; Eventos de Letramento; Artigo Acadêmico.

ABSTRACT

This dissertation expands the discussion carried out around the academic article, focusing, in a special way, on the meanings constructed about this object in the course of teacher training, in which it is proposed to stimulate the construction of the profile of the researcher teacher. In this sense, in order to explore one of the most demanded genres in the dissemination of research developed by the undergraduates, the following question arises: In what way does the academic article constitute itself as a practice of academic-professional literacy in a training course for teachers of Portuguese language? Faced with this questioning, the general objective of the research is: To investigate the meanings of the academic article in the course of Letters: Portuguese Language at UFCG, headquarters campus. As specific objectives: a) Map literacy events that took place in the aforementioned training course, in which the production of an academic article is demanded, from the perspective of graduates of the UFCG Letters course; b) Identify the ways in which Letters undergraduates relate to the production of academic article demanded in literacy events that took place in their training course; c) Associate the ways in which these undergraduates signify the production of the academic article with the practices of academic-professional literacy. In order to provide subsidies for the investigation, the proposed research is anchored in the current of New Literacy Studies (STREET, 1984, 2003) and Academic Literacies (CASTANHEIRA; CARVALHO; STREET, 2015; FIAD, 2015; LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS; SCOTT, 2007; VIANA et al., 2016; ZAVALA, 2010), also considering the concepts of literacy events and literacy practices (STREET, 2012), as well as the academic article (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), discursive genres and sphere of human activity (BAKHTIN, 2003; 2007). In methodological terms, the research in question falls within the field of Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006), in the light of a qualitative and interpretative approach (BORTONIRICARDO, 2008). With regard to data generation, the research presents a hybrid classification, exploratory (GIL, 1999) and experiential (MICCOLI, 2014). The data were generated remotely, via Google Meet, with three undergraduates from the Portuguese Language course at UFCG, through the application of three instruments: 1) an online questionnaire (MOREIRA; CALEFFE, 2006); 2) an individual semi-structured interview (ABRAHÃO, 2006) and 3) a reflective session (ABRAHÃO, 2006; LIBERALI, 1999). In relation to the listed objectives, we mapped the literacy events in which there was a demand for the production of academic articles experienced by the undergraduates in the course of Letters: Portuguese Language: (1) The production of AA in literacy events in the classroom: “the famous third stage” and (2) The production of AA in publicity literacy events: “I need to take it somewhere.” In the events reported, the undergraduates reveal the complexity of the constructions of meanings (literacy practices) in each event described, since the production of AA has to make it possible for them to feel valued by the professor of the discipline or by the academic community; the opportunity to identify themselves as an area of knowledge or to explore topics that make sense to them. It is expected, therefore, that listening to the way in which undergraduates signify these practices can give visibility to issues that are often not taken into account, as well as the expectation that the events experienced in this context can constantly relate to professional practices.

Key-words: Teacher training; Academic literacies; Literacy Practices; Literacy Events; Discursive Genres; Academic article.

Lista de Figuras e Imagens

Figura 1 – Diagrama de gradação dos modelos de ensino da escrita (LEA; STREET, 1998)	23
Figura 2 – Mapa dos centros de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande na Paraíba	42
Figura 3 – Instrumentos para a geração de dados (GPS DA PESQUISA)	46
Figura 4 – Entrevista com os licenciandos do Curso: Letras Língua Portuguesa	52
Figura 5 – Caracterização dos dados de base metodológica exploratória	63
Figura 6 – Caracterização do fenômeno dos significados sobre o AA	64

Lista de Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos modelos de letramentos	18
Quadro 2 – Modelo dialógico de letramentos acadêmicos de três alunos do curso de Letras.....	29
Quadro 3 – Informações sobre o curso de Letras: Língua Portuguesa	43
Quadro 4 – Caracterização do questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa	47
Quadro 5 – Amostragem quantitativa dos alunos matriculados nas disciplinas	48
Quadro 6 – Amostragem quantitativa do questionário aplicado	49
Quadro 7 – Eixos das perguntas da entrevista semiestruturada individual	51
Quadro 8 – Roteiro da sessão reflexiva	57
Quadro 9 – Detalhamento do Movimento 2 – Andamento da Sessão	58
Quadro 10 – número de participantes a cada etapa da pesquisa	61
Quadro 11 – Formação dos licenciandos e as experiências de produção de AA	62
Quadro 12 – Mapeamento dos eventos de produção de AA em sala de aula	67
Quadro 13 – Mapeamento de eventos de letramento de publicização de artigos acadêmicos.....	89

Lista de Abreviaturas e Siglas

AA	AA
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Coronavirus Disease
DGPB	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
NEL	Novos Estudos dos Letramentos
PPC	Projeto Político Pedagógico
PPGLE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RAE	Regime Acadêmico Extraordinário
SR	Sessão Reflexiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 NORTEAMENTO TEÓRICO	14
2.1 Novos Estudos do Letramento: aporte para uma compreensão mais ampla da escrita.....	14
2.2 Um caminho para pensar a escrita no ensino superior: Letramentos Acadêmicos.....	20
2.3 Práticas e eventos de letramentos no campo da comunicação discursiva: a produção e a publicização de artigos acadêmicos.....	30
3 NORTEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	39
3.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação	39
3.2 Caracterização e geração de dados	41
3.2.1 Contexto da pesquisa	41
3.2.2 Instrumentos de pesquisa	46
3.2.2.1 Questionário	47
3.2.2.2 Entrevista semiestruturada individual	50
3.2.2.3 Sessão reflexiva	55
3.2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	61
3.3 Sistematização e categorização dos dados	63
4 OS SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO DE AA EM EVENTOS DE LETRAMENTO	66
4.1 A produção de AA em eventos de letramento em sala de aula: “o famoso terceiro estágio”	66
4.2 A produção de AA em eventos de letramento de publicização: “eu preciso levar para algum lugar”	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

O Artigo Acadêmico (AA) é um dos gêneros mais recorrentes no campo da comunicação discursiva acadêmica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). No caso das instituições superiores, o gênero configura-se como necessário para os pesquisadores, os estudantes e os profissionais de áreas especializadas de conhecimento, principalmente por possibilitar que a comunidade acadêmica partilhe das pesquisas desenvolvidas, se beneficie dos resultados veiculados e cumpra com o compromisso de impulsionar a construção do conhecimento. Dentro dessa lógica, a comunidade acadêmica é constantemente marcada pela demanda de produzir artigos de relevância para congressos, revistas e livros.

Na graduação, a finalização do curso dos estudantes que recebem bolsas de apoio acadêmico e a progressão na carreira dos docentes estão associadas, ainda que parcialmente, a critérios de produtividade acadêmica. Na pós-graduação existe um rigor maior, organizado a partir de um sistema de controle sobre os projetos em andamento, as orientações, a participação em eventos, a publicação de artigos e livros pelos professores e pelos estudantes.

Esse cenário de pressão pela produtividade está associado às mudanças na forma de organização do trabalho, na medida em que a expectativa e a produção de escrita acadêmica são fortemente influenciadas por forças institucionais externas. Robinson-Pant e Street (2012) nomeiam essas forças externas como Novas Ordens, capazes de provocar uma pressão institucional mais ampla sobre a educação como um todo. Com isso, para garantir a produtividade, de certa forma importante, a universidade precisa estar em conformidade com esses padrões, recorrendo, muitas vezes, à produção e publicação de artigos.

Desse modo, em aproximadamente duas décadas, o AA¹ tem sido objeto de interesse de livros que buscam auxiliar na escrita acadêmica de gêneros típicos do campo da comunicação discursiva, a exemplo de “A Infraestrutura Textual de Artigos Científicos e Resumos da Área dos Estudos Literários” (2014), de Evandro Gonçalves Leite e Francisco Edson Gonçalves Leite; “Escrita Acadêmica no Ensino Superior: um estudo em introduções de artigos científicos de alunos de graduação” (2014), de Socorro Cláudia Tavares de Sousa; “Como Escrever e Ilustrar um Artigo Científico” (2017), de Bjorn Gustavii, quinto volume da coleção Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos, coordenada por Anna Rachel Machado; “Produção Textual na Universidade” (2010), de Désirée Motta-Roth e Graciela

¹ Na pesquisa em tela, embora reconheçamos o uso dos termos “AA” e “artigo científico”, optamos por adotar o primeiro, em consonância com a compreensão de Motta-Roth e Hendges (2010), para as quais a designação “AA” é mais ampla por abarcar todos os artigos – revisão de literatura, teóricos, experimentais ou empíricos.

Rabuske Hendges, de grande repercussão; o capítulo de livro “A Elaboração da Introdução do Artigo de Pesquisa”, de Maria Gilmária V. Sousa, da coletânea Professora, como é que se faz? (2012), organizado por Elizabeth Maria da Silva.

Esse aumento na quantidade de livros que exploram os elementos constituintes do AA evidencia uma preocupação de garantir o ensino e a aprendizagem no campo da comunicação discursiva de um dos gêneros mais utilizados na divulgação de pesquisas, uma vez que é nesse âmbito que a comunidade precisa corresponder às demandas de produção e de publicização impulsionadas pela própria área de atuação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Há também, no Brasil, diversas pesquisas voltadas para o AA, conforme mapeamento de publicações *online* feito em janeiro de 2022, no portal do periódico CAPES, um portal de grande relevância para a comunidade acadêmica que disponibiliza pesquisas desenvolvidas no mundo. Tendo selecionado o site referido, procuramos as pesquisas sobre AA, digitando os termos “Artigo Acadêmico” e “artigo científico” em todos os campos de busca (título, palavras-chave e resumo), com a delimitação temporal dos últimos dez anos – período de 2012 a 2022 (ano em que o levantamento foi realizado). Com esse mapeamento, catalogamos, dezoito pesquisas sobre artigos acadêmicos (Apêndice A).

No referido mapeamento, contemplamos algumas informações sobre as pesquisas identificadas: título do trabalho, nome do autor, objetivo geral da pesquisa, base teórica, curso investigado, tipo de material publicado, instituição e ano da publicação. Agrupamos em três categorias de foco de pesquisa: (1) foco na estrutura do artigo; (2) foco na voz/ no dizer/na citação e (3) foco nas práticas acadêmicas de produtores de artigos. A primeira refere-se às pesquisas que exploram os elementos constitutivos do AA – resumo, introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, considerações finais; a segunda refere-se às pesquisas que exploram os recursos da intertextualidade, podendo focalizar na voz do autor, nos dizeres ou nas citações; e a terceira categoria refere-se às pesquisas que exploram as práticas ou os significados do AA.

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico mais citado nos artigos, destacam-se os Novos Estudos do Letramento, Letramentos Acadêmicos, Estudos Retóricos dos Gêneros e o Interacionismo Sociodiscursivo. Essa predominância, talvez, aconteça em função do objeto de investigação ser o gênero AA, típico do campo da comunicação discursiva, o que requer um enquadramento teórico-metodológico que dê conta do objeto.

Quanto aos cursos investigados, os autores focalizaram cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento, a saber: Letras, Pedagogia, Saúde Pública, Matemática,

Psicologia, Nutrição, Direito, Medicina Geral e Engenharia Elétrica. Embora Bezerra (2015), Lousada, Tonelli e Barioni (2017), Elias e Silva (2018), Fischer, Ferreira e Silva (2020) e Bezerra, Silva e Lêdo (2021) tenham selecionado o curso de Letras para ser a área investigada, o foco de suas pesquisas reside ora na estrutura do gênero, ora na voz/no dizer/ na citação dos artigos produzidos nesse curso, diferentemente do objetivo traçado nesta dissertação, explicitado posteriormente.

Retomando as categorias utilizadas para agrupar as pesquisas, outro elemento que chamou nossa atenção diz respeito ao número de pesquisas que dão visibilidade às práticas acadêmicas de produtores de artigos acadêmicos. O mapeamento evidenciou que, de dezenove pesquisas desenvolvidas e publicadas nos últimos dez anos sobre AA, apenas uma o focaliza sob a perspectiva das práticas acadêmicas de produtores. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Silva, Silva, Cunha e Brito (2020), na qual essas autoras exploram as concepções de artigo científico de estudantes da área de Engenharia Elétrica de uma universidade federal brasileira.

Este mapeamento de pesquisas juntamente com o levantamento de livros que focalizam o artigo indicam que, embora existam manuais acadêmicos e investigações centrados na análise e na compreensão dos usos e das formas de organização desse gênero, que trouxeram contribuições esclarecedoras para as diversas áreas do conhecimento, ainda há a necessidade de investigações que deem visibilidade ao AA enquanto uma prática de letramentos acadêmicos situada. Segundo Fiad (2011), quando pensamos nos gêneros do campo da comunicação discursiva acadêmica, é preciso problematizar também os elementos que estão em torno da própria organização global dos gêneros, a fim de que as convenções sejam compreendidas por aqueles que estão envolvidos com a escrita em determinados eventos e os significados atribuídos aos diversos eventos constituintes do campo da comunicação.

Nesse sentido, quando pensamos particularmente no caso do curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, em que o AA também tem sido um dos gêneros mais requisitados em práticas de leitura e de escrita (FERREIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016), em que se espera um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do curso: ensino, pesquisa e extensão (PPC do curso de Letras: Língua Portuguesa - 2011), entendemos ser relevante investigar como esse gênero aparece nesse curso e como é significado pelos próprios licenciandos. Para tanto, partimos da compreensão de que a formação do professor de língua portuguesa implica em um currículo que seja relevante para a atualização de seus conhecimentos sobre o funcionamento de gêneros em um campo da comunicação discursiva acadêmica e profissional (KLEIMAN, 2008). Nesse

sentido, a formação dos licenciandos em Letras: Língua Portuguesa precisa estimular a construção do perfil do professor a partir de experiências que possibilitem a inserção e a permanência na pesquisa e no campo de atuação profissional, a sala de aula.

Face à realidade de que o AA é um dos gêneros demandados em cursos de formação docente com vistas à divulgação de pesquisas desenvolvidas pelos licenciandos e tendo em vista que ainda são raras pesquisas que o exploram com objeto constituinte do campo da comunicação discursiva acadêmica, este estudo pretende responder ao seguinte questionamento:

De que forma o AA se constitui como uma prática de letramentos acadêmicos em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa?

Face a esse questionamento, tem-se como objetivo geral de pesquisa: Investigar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede. Já como objetivos específicos:

- a) Mapear eventos de letramento, ocorridos no curso de formação referido, nos quais demanda-se a produção de AA, sob a ótica de licenciandos do curso de Letras da UFCG;
- b) Identificar as maneiras pelas quais os licenciandos em Letras se relacionam com a produção de AA demandada em eventos de letramento ocorridos no seu curso de formação;
- c) Associar os modos pelos quais esses licenciandos significam a produção do AA com as práticas de letramento acadêmico.

Essa pesquisa justifica-se por direcionar a sua atenção para aquele que produz o AA em eventos de letramento que ocorrem no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. Entendemos que, uma vez inserido no ambiente acadêmico, o licenciando, ao ter contato com esse gênero, começa a significar a sua forma de envolvimento com a produção de AA, isso porque a sua experiência, aquilo que traz consigo de sua formação, juntamente com o ambiente social, caracterizado pela formação profissional do curso, atuam como elementos preponderantes no modo de compreender o AA.

A partir da investigação realizada, buscamos não criar juízo de valor acerca do que está acontecendo no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, mas observar, descrever, analisar e interpretar os eventos de letramento marcados pela demanda de produção de AA e as práticas de letramento vinculadas às experiências sinalizadas pelos participantes.

Por fim, quanto à organização desta dissertação, além da presente introdução, há cinco capítulos. No primeiro capítulo, situamos os conceitos centrais que nortearam a análise dos dados, tais como: Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003, 2014; GEE, 1996 [1990]), Letramentos acadêmicos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS, 1999, 2019; MARINHO, 2010; ZAVALA, 2010), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2003), práticas de letramento (STREET, 1984, 2003, 2014), gêneros do discurso e campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], 2017; VOLÓCHINOV, 2019 [1930]).

No segundo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica adotada. Nesse sentido, exploramos a interface entre os Estudos dos Letramentos e os Estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019), a natureza qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) da pesquisa, bem como a classificação híbrida da pesquisa exploratória e experiencial (GIL, 1994; MICCOLI, 2014; MICCOLI; LIMA, 2012). Além disso, caracterizamos o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os participantes e a sistematização analítica.

No terceiro e quarto capítulos, analisamos como os eventos de letramento de produção de artigos acadêmicos são significados pelos participantes da pesquisa, considerando o questionário, as entrevistas individuais e a sessão reflexiva realizados com eles, a que práticas de letramento estão vinculados e de que forma os modos pelos quais esses licenciandos significam a produção do AA se associam a práticas de letramento acadêmico. Em cada um desses capítulos, com base em pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]), descrevemos, analisamos e interpretamos os eventos de letramento em sala de aula – “O famoso terceiro estágio” – e os eventos de letramento de publicização - "eu preciso levar para algum lugar".

Por último estão as considerações finais desta pesquisa. Retomamos, brevemente, o percurso da pesquisa desenvolvida e elencamos algumas implicações advindas dos resultados alcançados no estudo.

2 NORTEAMENTO TEÓRICO

Para investigar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa, considerando as diversas orientações teóricas possíveis para a abordagem dessa temática, entendemos que seja importante situar as perspectivas adotadas para a realização desta pesquisa. Com esse intuito, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, abordamos os Novos Estudos do Letramento e seus aportes para a pesquisa que focaliza os usos da escrita enquanto uma prática social; na segunda seção, focalizamos na abordagem dos Letramentos Acadêmicos como um caminho para se pensar a escrita no Ensino Superior; na terceira seção, exploramos os conceitos teórico-analíticos de práticas e de eventos de letramento, pensando, particularmente, no campo da comunicação discursiva acadêmica, que implicam no processo de produção e publicação de artigos acadêmicos no curso de Letras: Língua Portuguesa.

Tendo em vista as temáticas mobilizadas e a inserção desta investigação na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, consideramos importante ressaltar também que concebemos a linguagem a partir de uma dimensão dialógica, conforme defende Bakhtin (2017), compreendida como uma atividade social, realizada por sujeitos situados em um contexto histórico e discursivo. Dessa forma, os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se, com isso, que a forma como os participantes significam a escrita de artigos acadêmicos está marcada pelo contexto histórico e cultural que constituem suas experiências em determinados eventos.

Ressaltamos, ainda, que o intuito deste capítulo não é o de realizar uma extensa retomada histórica, nem de mapear exaustivamente os campos disciplinares relacionados a esta pesquisa, mas, sim, de situar em um enquadramento mais amplo as perspectivas teóricas com as quais buscamos dialogar.

2.1 Novos Estudos do Letramento: aporte para uma compreensão mais ampla da escrita

O aporte dos “Novos Estudos do Letramento” (NEL) surgiu em meados da década de 1980 e representa uma nova tradição de estudos que concebem o letramento como uma prática social (BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996 [1990]; STREET, 1996; 2003). Esses estudos reúnem as contribuições de diversos campos e subcampos disciplinares, como as teorias socioculturais de aprendizagem, a antropologia, os estudos do discurso e a linguística aplicada, na tentativa de se separar da visão predominante de que a aquisição do

código escrito da língua ocorre de forma autônoma, ou seja, por meio de processos cognitivos individuais. Portanto, o adjetivo “novo”, conforme Street (2003), refere-se basicamente a uma mudança de paradigma, que desloca o foco da investigação do cognitivo para o contexto das práticas culturais, sociais e ideológicas.

Para Street (2014), a visão predominante de escrita integra a corrente de estudos conhecida como “Grande Divisão” entre oralidade e letramento. Walter Ong (1998) foi um dos estudiosos representantes dessa visão e defendia que o letramento, a partir do sistema escrito, permite, facilita e promove a mudança de uma mentalidade pré-lógica para uma mentalidade lógica, enquanto a oralidade seria o contrário. Dessa forma, na lógica da “Grande Divisão”, as culturas predominantemente orais estariam para uma lógica mitológica, subjetivista e inconsistente; enquanto as culturas predominantemente escritas estariam para a história e, por consequência, para o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração, gerando efeitos cognitivos aos sujeitos envolvidos. Para Street (2014), esse pressuposto, que predominou por muito tempo nos círculos acadêmicos e no discurso de agências de desenvolvimento educacional, parte de relações políticas e ideológicas de suposta superioridade “ocidental” de se conceber o mundo.

Os Novos Estudos do Letramento opõem-se à visão da “Grande Divisão”, defendida por Ong (1998), Goody (1968), Greenfield (1972) e Hildyard e Olson (1978). Para Street (1984), o letramento precisa ser concebido como uma prática social, uma vez que a forma como as pessoas usam a escrita, a leitura e a oralidade estão atreladas a concepções diversas a depender do contexto em que estão inseridas. A fim de esclarecer as distinções existentes na forma de se conceber o letramento, Street (1984) construiu uma divisão conceitual entre os modelos de letramento autônomo e ideológico.

Uma observação terminológica deve ser feita para evitar mal-entendidos a respeito da palavra “modelo”. Não se trata de postular regras fixas, mas uma terminologia próxima às noções de perspectiva e de abordagem, que possibilita pensar nos modos de se conceber algo, no caso, a produção e a compreensão da escrita, ou seja, refere-se às perspectivas conceituais, que padronizam noções sobre o mundo, determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem marcações acerca da noção de letrado ou não letrado (STREET, 2010).

A seguir, no Quadro 1, apresentamos os modelos de letramentos:

Quadro 1 – Caracterização dos modelos de letramentos

<p>ESTUDOS DO LETRAMENTO (MODELO AUTÔNOMO)</p>	<p>NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS (MODELO IDEOLÓGICO)</p>
---	---

<p>Pressuposto: o letramento em si terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas;</p>	<p>Pressuposto: o letramento é uma prática social, que está sempre embutido em princípios epistemológicos socialmente construídos;</p>
<p>Característica: Introduzir o letramento a pessoas pobres, "analfabetos", aldeias, jovens urbanos etc.;</p>	<p>Característica: oferecer uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Possibilita reconhecer as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita, o que está enraizado nas concepções de conhecimento, identidade e ser;</p>
<p>Impacto: terá o efeito de melhorar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que explicam seu "analfabetismo" em primeiro lugar.</p>	<p>Impacto: O argumento de que os letramentos sociais são sempre um ato social desde o início. Letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, portanto, versões particulares dele são sempre "ideológicas", estão sempre enraizadas em uma visão de mundo particular e em um desejo de que essa visão de alfabetização domine e marginalizar os outros (GEE, 1996 [1990]; BESNIER, STREET, 1994).</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Os modelos de letramento autônomo e ideológico são um dos aparatos conceituais cunhados por Street (1984, 1993) com o intuito de detalhar os pressupostos culturais e ideológicos; de firmar uma postura de desafio ao modelo autônomo; e de, por fim, consolidar os Novos Estudos de Letramento. Tais modelos, embora apresentem um aparente compromisso similar: o foco no letramento, carregam, de forma geral, visões distintas acerca de seus pressupostos, de suas características e de seus impactos. Nesse percurso, a prática social, enquanto uso dos letramentos em diferentes condições, parece ser um dos elementos divisores do modelo autônomo e do modelo ideológico de letramento, descentralizando, por consequência, a visão ocidental de que a escrita era superior à oralidade.

Para Street (1984, 1993, 2003), no modelo autônomo, concebe-se o letramento como um conjunto de habilidades de escrita, dissociado do contexto social, histórico e cultural, capaz de promover efeitos sociais e cognitivos para os sujeitos. Em função dos ganhos anunciados pelo modelo, ele costuma ser utilizado como um modelo a ser introduzido a pessoas pobres, "analfabetos", aldeias, jovens rurais e/ou minorias para que possam melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das

condições sociais, econômicas e culturais que caracterizam suas existências. Nesse modelo, acredita-se que a alfabetização, ou o conhecimento ocidental, parece ser um dos caminhos mais confiáveis de se garantir a salvação dos que estão em situações de exploração e ou de marginalização (SANTOS, 2017).

De fato, as características e os impactos do modelo autônomo para outras culturas, para outra classe ou para outro grupo cultural disfarçam os pressupostos culturais e ideológicos ocidentais dos letramentos (STREET, 2003), evidentemente, isso invalida a postura supostamente neutra e universal do modelo. Os programas políticos internacionais de educação/alfabetização, para Street (2003), carregam em seu escopo parte dessa visão universal de alfabetização. A UNESCO, conforme Wagner (2011), ocupa a posição de uma das maiores lideranças mundiais em questões de letramento. Ao lado de governos e de agências internacionais, costuma produzir relatórios indicando os níveis de desenvolvimento do letramento global.

Ao analisar as perspectivas conceituais de letramentos que subjazem à UNESCO, Wagner (2011) identificou que o modelo de letramento predominante é marcado por visões que oscilam entre uma concepção freiriana de letramento e a concepção de ‘funcional’ letramento. A primeira considera o letramento como um caminho emancipatório, capaz de permitir a leitura do mundo por meio da palavra; a segunda considera a escrita, a leitura, o cálculo e a aritmética como um conjunto de habilidades do letramento que juntas possibilitam a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, ou seja, o acesso ao letramento garante funcionalidade ou circularidade ao sujeito na economia neoliberal.

De acordo com Wagner (2011), no que diz respeito às concepções adotadas pela UNESCO, a centralidade do letramento, com frequência, está no esforço coletivo de incitar a erradicação do analfabetismo. Já que o letramento possibilita mudança cognitiva, a ausência desse letramento ocidental representa um problema, uma doença, uma limitação ou um inimigo que precisa ser combatido. Nessa direção, é possível associar esse letramento funcional como uma versão customizada ou com uma nova roupagem do modelo autônomo de letramento, uma vez que existe a pressuposição de que o processo de aquisição de habilidades universais será suficiente para garantir a promoção do sujeito, esquecendo que o letramento carrega relações de poder e disputas ideológicas. Para Street (2003, 2014), propostas como essa servem mais para reproduzir desigualdades sociais do que construir projetos de emancipação dos agentes.

Parte da crítica que os NEL direcionam às campanhas universais de alfabetização recai sobre a insistência de impor formas de pensar, de falar, de escrever sem antes considerar as

práticas locais de letramento existentes em um determinado contexto, ou relacionar as práticas de letramento introduzidas por aqueles que desenvolvem as campanhas, aos letramentos já desenvolvidos na comunidade. Não é ser antiescola, mas ser ciente de que os sujeitos estão desenvolvendo algum tipo de letramento (STREET, 2003).

Esse reconhecimento das práticas locais de letramento como fundamentais no processo de desenvolvimento de campanhas ou de projetos de letramento, defendidos por Street (1998, 2003), acabou gerando algumas preocupações teóricas para a comunidade acadêmica. Brandt e Clinton (2002), por exemplo, comentam sobre os “limites do local”, sob o argumento de que tais estudos ficaram tão preocupados em destacar o caráter local das práticas, com vistas à fuga do modelo autônomo, que perderam a dimensão ampla de teorização.

Dentro desse embate teórico, Street (2003) esclarece que a combinação local/global é diferente da visão romântica de que o paraíso “folclórico” das comunidades não podem ser influenciados pela plena interferência da cultura urbana e moderna prometida pelas políticas de alfabetização. A questão do local representa ver o lado de fora, ou seja, o global, como incluído no local, uma espécie de hibridização de percepções. O potencial de reconhecer o local permite que o pesquisador consiga enxergar o que talvez tivesse deixado de ver por suposições genéricas.

O respeito à cultura local, para Street (2003), não pode ser confundido com romantismo, mas como o compromisso de reconhecer que existem práticas letradas para além do *status quo* e da promessa de progresso, de saúde, de emprego e de direitos políticos. Essa postura serve para impedir que o pesquisador não corra o risco de impor cruamente um modelo ocidental ou urbano que, muitas vezes, marginaliza e nega a experiência local.

No modelo ideológico, o uso da escrita, diferente da concepção de que a escrita se restringe à constituição por palavras a serem decodificadas de forma absoluta, carrega significados, interações sociais e relações de poder. Nesse sentido, a forma como as pessoas atribuem significados à leitura e à escrita está enraizada em concepções de conhecimento, de identidade e de ser. Desse modo, os NEL consideram importante observar as atividades sociais; os significados construídos sobre essas atividades e os textos utilizados nelas; e as formas com as quais um determinado grupo social usa a leitura e a escrita em seu dia a dia.

Dentro dessa concepção de que os letramentos variam de um contexto para outro, Gee (2010) afirma que um mesmo texto pode mobilizar sentidos diferentes dos objetivos do leitor ou do escritor. Nesse processo, não é o texto em si que muda depois de produzido, mas o uso social que se faz dele. Então, uma pessoa lê e escreve um ensaio crítico diferentemente de textos literários, assim como pode ler com propósitos distintos. Para Gee (2010), “as pessoas

podem ler a Bíblia como teologia, literatura, história, ou como um guia de autoajuda” (GEE, 2010, p. 2-3)². Os sentidos mobilizados são construídos pela existência pessoal do sujeito e revela a natureza ideológica do letramento.

Para Gee (2010), as pessoas leem e escrevem tipos específicos de “textos” em áreas específicas e essas especificidades são determinadas por valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais (GEE, 2010, p. 4). Consoante essa perspectiva, podemos afirmar que cada experiência de produção de artigos acadêmicos em do campo da comunicação discursiva envolverá especificidades, assim como os valores atribuídos a cada uma das experiências de produção. Por esse ângulo, a leitura e a produção desse gênero, por exemplo, não é apreendida de forma absoluta e definitiva.

O modelo ideológico, pelo seu viés social, cultural e ideológico, possibilitou o reconhecimento de diferentes letramentos e influenciou o desenvolvimento de estudos em diferentes linhas de pesquisa. Silva e Gonçalves (2021), cientes das contribuições dos NEL em contexto brasileiro, realizaram um levantamento para identificar as linhas de pesquisa, seus respectivos grupos de pesquisa e instituições de ensino e pesquisa vinculados aos novos estudos do letramento no Brasil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativo-interpretativista, no sítio do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os autores identificaram que foi a partir da noção de letramentos defendida pelos NEL que surgiram vários desdobramentos de estudos, a exemplo: letramentos acadêmicos (MARINHO, 2010; ARAÚJO; BEZERRA, 2013; FIAD; SILVA MIRANDA, 2014; SANTOS; SILVA, 2020); letramento escolar (ROJO, 1995, 2001; SIGNORINI, 2007; BUNZEN, 2010); letramento do professor (KLEIMAN, 2006, 2008; OLIVEIRA, 2010; KLEIMAN; SANTOS, 2014), letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; SIGNORINI, 2012; KOMESU; GAMBARATO, 2013; ARAUJO; PINHEIRO, 2014; VIDOTTI DE REZENDE, 2016; RIBEIRO, 2016; ALMEIDA; ALVES, 2020; ARRUDA, 2020), letramento literário (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991; SOARES, 1999; PAULINO, 2001; COSSON, 2009), letramento científico (SANTOS, 2007; MOTTA-ROTH, 2011; CUNHA, 2017; SILVA, 2018).

Dentre os desdobramentos de estudos, Terra (2013) destaca que os estudos direcionados para o letramento escolar, por exemplo, possibilitam tratar das atividades escolares em estreito diálogo com a realidade dos estudantes. Dessa forma, os Novos Estudos do

² “they can read the Bible as theology, literature, history, or as a selfhelp guide”

Letramento, em sua perspectiva ideológica, contribuíram para uma melhor compreensão dos usos da escrita em contexto educacional, bem como as consequências para a sociedade e indivíduos.

Assim sendo, consideramos os dois modelos de letramento relevantes para o estudo dos significados do AA no curso de Letras, porque, subjacente à caracterização das experiências de produção, feitas pelos participantes da pesquisa, está uma determinada forma de compreender, de avaliar e de significar as práticas de escrita, conforme uma percepção em que a escrita está relacionada a um conjunto de habilidades universais e transferíveis a outros contextos; conforme uma percepção em que a escrita é uma prática social contextualizada e marcada por relações de poder; ou conforme ambas.

Tendo situado os Novos Estudos do Letramento e seu arcabouço conceitual, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da nossa pesquisa, apresentamos, na próxima seção, outra abordagem que também adotamos, a saber: letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

2.2 Um caminho para pensar a escrita no ensino superior: Letramentos Acadêmicos

No âmbito das discussões promovidas nos NEL, Lea e Street (1998), assumindo a concepção de letramento como prática social e reconhecendo que são processos, no plural, de letramento, de usos e de aprendizagens da leitura e escrita, nas variadas atividades interativas, desenvolveram pesquisa com o intuito de analisar o que e como a escrita estava sendo utilizada e significada em universidades do Reino Unido.

A pesquisa desenvolvida por Lea e Street (1998) foi impulsionada pelas inúmeras discussões que surgiam na divulgação dos discursos oficiais e na recepção de professores universitários, na década de 1990, diante de um contexto histórico-institucional específico: a expansão do ensino superior e a conseqüente ampliação de acesso de estudantes de classes sociais minoritárias a esse nível de ensino, na Inglaterra. Essa expansão fazia parte de uma agenda oficial de ampliação de acesso, no Reino Unido, e representou uma mudança significativa das expectativas e dos entendimentos em torno das experiências de vida dos alunos, das aprendizagens, da linguagem, das práticas semióticas, evidenciando uma lacuna entre os alunos e a academia em torno das práticas de escrita acadêmica.

Lea e Street (1998), desafiando a visão simplista de que essa expansão causou empobrecimento dos usos da escrita, para além de um reconhecimento de uma escrita “boa” ou “ruim”, investigaram as práticas de escrita desenvolvidas e identificaram três modelos de pesquisa e de ensino de escrita acadêmica nas esferas acadêmicas, os quais podem existir de

forma isolada ou entrelaçada: estudo de habilidades, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Com base na defesa de Lea e Street (1998) sobre os modelos de pesquisa e de ensino, propomos a seguir um diagrama de ilustração.

Figura 1 – Diagrama de gradação dos modelos de ensino da escrita (LEA; STREET, 1998)



Fonte: Elaboração própria (2021).

A Fig. 1 ilustra a articulação gradual entre os três modelos. Na parte inferior, visualizamos o modelo de habilidades de estudo, que, por representar, conforme Lea e Street (1998), os elementos superficiais do texto, situa-se numa parte mais específica da escrita de gêneros típicos da do campo da comunicação discursiva. Para os autores, o modelo de habilidades de estudo fundamenta-se na Psicologia Comportamental e Cognitiva, e parte do pressuposto de que a escrita é uma habilidade técnica. Cabe ao professor, assim, enfatizar os “problemas de escrita” dos alunos, os quais se materializam na ortografia e na gramática do texto, ou seja, na superfície textual.

O letramento, nesse modelo, é visto como único, de modo que, uma vez aprendido pelo aluno, pode ser transferido a outros contextos (LEA; STREET, 2014). Embora, reconheçamos que os elementos ortográficos e gramaticais sejam necessários para o processo de escrita, quando adotado isoladamente esse modelo induz a uma postura de distanciamento de questões mais amplas, uma vez que o seu foco é resolver lacunas específicas na aprendizagem do aluno.

Na parte intermediária, visualizamos o modelo de socialização acadêmica, que, por representar a “aculturação” em discursos e gêneros, situa-se em um lugar de relativo

aprofundamento dos elementos mais contextualizados da escrita de textos em disciplinas e em áreas de conhecimento. Para Lea e Street (1998, 2014), esse modelo se fundamenta na Psicologia Social, na Antropologia e no Construtivismo, e envolve a figura do professor e/ou tutor, sendo visto como essencial na inserção do discente em novas práticas de escrita de gêneros típicos dessa esfera de atividade. O processo de familiarização de estudantes universitários com novos gêneros envolve o modelo de habilidades, uma vez que as habilidades específicas de escrita são exploradas de acordo com o contexto. No entanto, o modelo de socialização possui certas limitações, dentre as quais citamos duas: primeiro, parte-se da compreensão de que a cultura escrita é homogênea, de modo que o estudante, ao aprender determinadas normas de composição de um gênero, pode utilizá-las em toda a instituição; segundo, embora reconheça as distinções entre os textos por disciplina e por área de conhecimento, o modelo não problematiza as relações de poder, em âmbito institucional, que subjazem à produção de tais textos e que, portanto, repercutem na construção desses textos (LEA; STREET, 1998).

Na parte superior da Fig. 1, visualizamos o modelo de letramentos acadêmicos, que, por problematizar as relações de sentido, de poder e de identidade do modelo habilidades de estudo e de socialização acadêmica em eventos de produção e de recepção de textos, situa-se em um lugar mais amplo e abrangente. Conforme Lea e Street (1998, 2014), esse modelo fundamenta-se em aportes teóricos advindos da Antropologia, das Teorias Socioculturais e da Linguística Aplicada, logo compreende os letramentos como práticas sociais. Não exclui os modelos anteriores, mas defende uma perspectiva mais ampla que contempla os encontros e desencontros envolvidos na escrita de textos em âmbito institucional. Com isso, o enfoque se distancia de uma visão unicamente centralizada e reducionista do texto e do sujeito e se aproxima de uma postura mais descentralizada e ampla que contempla também questões epistemológicas complexas, dinâmicas e situadas em processo constante de negociação de poder e de constituição identitária.

Lillis e Scott (2007), com base nos três modelos identificados por Lea e Street (1998), afirmam que a maioria das instituições de Ensino Superior do Reino Unido direciona o ensino da escrita a partir dos modelos de habilidades e de socialização acadêmica. A ausência do modelo dos Letramentos Acadêmicos no ensino da escrita reforçava o mito da homogeneidade dos discentes, da estabilidade das disciplinas e da relação unidirecional professor-estudante. Para as autoras, à semelhança de Lea e Street (1998), os Letramentos Acadêmicos, diferente dos demais modelos, permitem problematizar, assim, o discurso do *déficit* que, no Reino Unido, surgiu num contexto de expansão do sistema de Ensino

Superior, cuja diversidade de estudantes locais e internacionais passou a ser vista como um "problema".

Ao longo dos últimos vinte anos, pesquisadores de outros países, motivados por contexto similar de ampliação do ensino superior e pela constatação de que, de fato, havia algumas incompatibilidades entre as expectativas da instituição, dos professores e dos alunos quanto à escrita acadêmica, contribuíram para que o modelo dos letramentos acadêmicos ganhasse espaço e novos significados, sobretudo com os estudos desenvolvidos no Reino Unido (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010; ROBINSON-PANT; STREET, 2012), na França (DELCAMBRE; DONOHUE, 2015), na Argentina (CARLINO, 2013), no Chile (AVILA REYES, 2017), no Peru (ZAVALA, 2010), no Brasil (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011).

Uma das pesquisas realizadas no contexto descrito acima e que rejeita essa visão de "problema" e/ou de *déficit* é de Lillis (1999). No artigo intitulado *Whose "Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, a pesquisadora mostra que as convenções que regulam a escrita acadêmica fazem parte do "senso comum", ou seja, são apresentadas como se fossem transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica, mas para quem pretende ingressar não são tão transparentes. Essa não transparência das convenções acadêmicas foi nomeada por Lillis (1999) como "prática institucional do mistério", que emerge dos contextos e das situações específicas de aprendizagem no Ensino Superior, bem como da cultura dessa esfera. Para a pesquisadora, essa prática está alinhada ao modelo de habilidades cognitivas para o ensino da escrita. Esse modelo, tratado anteriormente, tende a reforçar a visão de que as convenções da escrita são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis.

Dessa forma, a "prática institucional do mistério" consolida-se quando não são explicitadas ao aluno as convenções que regem a escrita acadêmica e quando o professor pressupõe que o discente já as saiba. Fiad (2011, p. 363), ao tratar da crítica realizada por Lillis (1999), argumenta que a "prática institucional do mistério" nega o aluno real com o qual o professor está lidando, não reconhecendo como ele é. Assim, "há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica" (FIAD, 2011, p. 363).

Outra prática sinalizada pela ótica dos Letramentos Acadêmicos foi identificada por Street (2010) durante o processo de escrita de um artigo por alunos matriculados em uma disciplina de doutorado sobre letramento na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia. O pesquisador em parceria com os estudantes da disciplina explicitaram

dimensões escondidas, compreendidas como critérios utilizados nas avaliações dos artigos acadêmicos, que, muitas vezes, permanecem implícitos, recorrentes na composição de textos pertencentes a esse gênero e detalhadas como: enquadramento do gênero; contribuição/ “para quê?” da pesquisa; voz do autor; ponto de vista; marcas linguísticas e estrutura. Tais dimensões são validadas pela comunidade acadêmica: professores das disciplinas, pesquisadores experientes, avaliadores de periódicos e de eventos acadêmicos, mas desconhecidas dos estudantes, pois não eram explicitadas no processo de compreensão e de produção dos textos. Street (2010), coadunando-se com Lillis (1999) e a prática institucional do mistério, afirma que há dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita que deveriam ser mais claras.

A verificação de dimensões escondidas nas produções acadêmicas só reforça a necessidade de que o trabalho com a produção de textos seja o mais claro possível, para evitar maiores conflitos e tensões, com encaminhamentos mais transparentes (LILLIS, 2003) que auxiliam o estudante no entendimento do que lhe é pedido, dando espaço a uma prática que minimiza o “mistério” das produções científicas. A prática do mistério identificada por Lillis (1999) e as dimensões escondidas apontadas por Street (2010) sinalizam que nem tudo que é esperado na escrita fica claro para os estudantes. Nesse sentido, a mudança de um foco estritamente textual para uma observação das perspectivas dos estudantes sobre os textos e sobre as práticas permite trazer à tona a natureza sociocultural da escrita, as práticas e as relações de poder associadas ao ensino e ao uso da escrita (LILLIS, 2003).

Para além das dimensões reconhecidas por Street (2010), podem ser verificadas divergências sobre o entendimento de condições de produção de gêneros acadêmicos em práticas situadas de estudantes. Um direcionamento problemático ou pouco eficiente pode levar a um descompasso entre o que o professor espera e a atividade feita pelo acadêmico, considerando-se, também, uma dimensão escondida entre a atividade proposta pelos professores e o que, de fato, foi entendido pelo aluno.

Para amenizar parte dos conflitos existentes na comunidade acadêmica (descompasso entre professor e estudante, as dimensões escondidas dos critérios de avaliação e a prática institucional do mistério), problematizados pelos estudos no âmbito dos letramentos acadêmicos, as instituições de Ensino Superior do Reino Unido implantaram regulamentos e regimentos no formato de documentações que auxiliariam na construção de uma relação mais transparente e também mais produtiva para a comunidade (ROBINSON-PANT; STREET, 2012).

Robinson-Pant e Street (2012), interessados em explorar a forma como supervisores e alunos significam a implantação de regulamentos e regimentos nas relações institucionais do Ensino Superior do Reino Unido, investigaram, por meio de entrevistas, as novas práticas em uma universidade do Reino Unido. Os pesquisadores identificaram que as “novas” práticas inseridas pelas instituições provocaram algumas contradições e tensões, uma vez que tanto os alunos quanto os supervisores significavam as “novas” práticas como uma pressão institucional rígida e estreita, que interferia no desenvolvimento de um trabalho fluído e menos burocrático. Desse modo, essas mudanças institucionais que foram pensadas para garantir clareza e objetividade nas práticas de ensino de escrita são consideradas por Robinson-Pant e Street (2012) como não correspondentes às muitas e complexas expectativas das práticas letradas de supervisores e de alunos, o que, portanto, tem como resultado o conflito entre as crenças e as tradições culturais.

Reconhecemos que a adoção de novas práticas para reduzir a contradição e a tensão entre professores e os alunos é, de certa forma, importante para o processo de diálogo e de construção de conhecimento entre professores e alunos nas diferentes áreas, cursos e disciplinas (LILLIS, 2003; STREET, 2010). No entanto, conforme Robinson-Pant e Street (2012), a clareza e a objetividade podem escorregar para uma rigidez, um estreitamento e até um esvaziamento do que é defendido por Lillis (2003) e Street (2010). Por isso, compreendemos que as investigações no âmbito do modelo dos letramentos acadêmicos podem auxiliar na investigação da escrita em seus aspectos relativos à construção de significados, à sua função e às relações de poder e autoridade que perpassam as áreas e disciplinas acadêmicas nas quais é produzida.

Ainda no âmbito das pesquisas que são norteadas pelos letramentos acadêmicos, Delcambre e Donohue (2015), ao explorarem a escrita universitária, na França e também nos Estados Unidos, por meio de intercâmbios e projetos de pesquisa e de ensino compartilhados nos últimos dozes anos, propõem que os letramentos acadêmicos sejam entendidos como um campo específico dos Novos Estudos de Letramento, envolvido tanto com as práticas de ensino quanto com práticas institucionais mais amplas. Dentre os objetivos dos letramentos acadêmicos, para as autoras, está o de analisar a resistência dos alunos à cultura acadêmica; refletir sobre questões de relações de poder e autoridade nas práticas de escrita; procurar talvez até encorajar essas resistências; e desenvolver, em resposta, uma crítica às convenções da escrita acadêmica e atender a diferentes contextos disciplinares.

Em projeto desenvolvido em uma universidade norte-americana, Delcambre e Donahue (2015), por exemplo, mostram o quanto a transição da graduação para o mestrado transforma

profundamente as concepções dos alunos. As autoras discorrem sobre os novos desafios de escrita que esses alunos encontram, ao escreverem seus textos no âmbito do mestrado. Os letramentos acadêmicos, dessa forma, permitem explorar essa relação contínua do aluno com a escrita. Nesse sentido, no projeto, Delcambre e Donohue (2015) reconhecem a abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, baseando-se em pesquisas empíricas que permitem descrever as representações de alunos e professores e criar uma compreensão das condições necessárias para um diálogo profícuo entre esses dois. Para Lillis e Scott (2007), uma abordagem transformadora analisa as convenções de escrita em relação a tradições de conhecimentos específicos; explora a forma como estudantes e professores constroem significados nas práticas de leitura e de escrita; problematiza as diferentes construções de significados na academia, considerando a bagagem cultural carregada pelos alunos.

Zavala (2010) reforça a caracterização dos letramentos acadêmicos como um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, identitários e poder. O primeiro refere-se às formas de construção do conhecimento acadêmico que se constituem a partir de diversas vozes; pela impessoalidade discursiva dos textos produzidos; pela narrativa lógica da construção do conhecimento; o segundo refere-se às formas de se sentir pertencente ao contexto acadêmico, que se configuram pela aquisição de práticas discursivas e pelo constante conflito com o processo de apropriação do discurso acadêmico; o terceiro refere-se às diferentes frentes ideológicas e de poder ecoadas pela instituição, pelo professor e pelo aluno, e configura-se pela produção do letramentos acadêmicos no marco das relações geopolíticas; pelo conflito entre as vozes ouvidas e as vozes marginalizadas; pela tendência de uniformizar e homogeneizar as práticas acadêmicas.

No Brasil, a adoção dos Letramentos Acadêmicos enquanto eixo teórico-metodológico aconteceu em função da crescente massificação do ensino superior, algo similar ao que aconteceu no Reino Unido e na França. Frente a esse cenário, algumas pesquisadoras brasileiras, encorajadas pelas pesquisas de cunho etnográfico, exploradas anteriormente, demonstraram preocupação em relação à leitura, à escrita e à constituição letrada ao longo da formação dos alunos egressos em instituições de ensino superior brasileiras. Dentre as estudiosas precursoras dos Letramentos Acadêmicos em âmbito nacional estão Adriana Fischer, Marildes Marinho e Raquel Fiad.

Fischer (2007) inaugurou o campo dos Letramentos Acadêmicos, no Brasil, a partir da publicação da sua tese de doutorado, cujo foco era compreender como se dava a constituição letrada de três alunas do curso de Letras. A autora estruturou, recorrendo à perspectiva sociocultural do letramento e às contribuições da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos,

um modelo dialógico de letramentos acadêmicos, orientador da construção letrada das alunas em eventos de letramentos acadêmicos: interdiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo.

Quadro 2 – Modelo dialógico de letramentos acadêmicos de três alunos do curso de Letras

Eventos interDiscursivos	Eventos identitário-profissionais	Eventos reflexivo-transformativos
“os que promovem a interface entre tipos de Discursos (primários e/ou secundários), conseqüentemente entre instituições sociais diversas, devido às orientações de letramento desencadeadas pelo professor” (2007, p. 131).	“realçam a posição socialmente situada de professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio no conhecimento desenvolvido na do campo da comunicação discursiva” (2007, p. 152)	“os que, valendo-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado, têm as funções de libertação [...] e de emancipação – das práticas sociais em que os alunos de Letras participam e das próprias identidades assumidas por eles nessas práticas” (2007, p. 175)

Fonte: Elaboração própria com base na tese de Fischer (2007)

Fischer (2007) caracteriza os *eventos interdiscursivos* como os procedimentos pedagógicos adotados pelo professor do curso de Letras, acompanhado na pesquisa, capazes de favorecer uma postura crítica diante dos conhecimentos acerca da linguagem e do ensino de língua; os *eventos identitário-profissionais*, por sua vez, são compreendidos por Fischer (2007) como aqueles que permitem a construção de um lugar de atuação em práticas profissionais, valorizando o uso de uma linguagem especializada e contextualizada em esfera de letramentos acadêmicos, isto é, no âmbito acadêmico – a universidade – e no âmbito profissional – a escola; os *eventos reflexivo-transformativos* são os momentos em que existe o domínio ou o gerenciamentos dos discursos dominantes da academia, transformando e sendo transformados pelos letramentos acadêmicos de maneira reflexiva e crítica.

Nesse sentido, a preocupação e os resultados da pesquisa de Fischer (2007) acerca das constituições letradas dos alunos possibilitaram esclarecer os eventos que os licenciandos estavam envolvidos, as práticas subjacentes aos eventos e os propósitos de formação do curso de Letras. Elementos já sinalizados como ausentes por Santos (2017), ao afirmar que o curso de formação docente precisa ser pensado como um lugar de projeto de formação de professores (inicial e continuada), considerando as representações dos sujeitos acerca dos objetos de estudo como importantes para sua formação profissional.

Marinho (2010), por sua vez, investiga as relações dos alunos ingressantes em um curso de Pedagogia com a escrita acadêmica da resenha. A partir de uma abordagem etnográfica do letramento associada à concepção bakhtiniana, a autora verifica que a resenha pressupõe dois lugares de enunciação: o lugar de autor investido de autoridade para comentar criticamente o objeto resenhado e o lugar de leitor crítico desse objeto, papéis que o iniciante de graduação em geral apresenta dificuldade para assumir, pois não é um especialista no assunto do texto a resenhar e vê-se chamado a resenhar para um provável especialista (o professor da disciplina). Embora necessária, dadas as condições de produção do discurso acadêmico, essa artificialidade, para Marinho (2010), é um exemplo da relação tensa e conflituosa entre os alunos ingressantes e a escrita de textos típicos da do campo da comunicação discursiva.

Já Fiad (2011), com base nos Estudos de Letramentos Acadêmicos, analisa o que alunos do primeiro semestre de um curso de Letras dizem sobre suas escritas e o confronto destas com o que lhes é esperado na universidade. Em suas análises das meta-reflexões dos estudantes, a autora identifica significados sobre a escrita que ultrapassam a questão dos gêneros acadêmicos e suas especificidades textuais, tais como: a importância da interlocução, da reescrita e do debate crítico. Com isso, Fiad (2011) ressalta que não basta explicitar a organização linguística dos gêneros acadêmicos, sendo importante deixar claro porque algumas práticas são privilegiadas em detrimento de outras na universidade, descortinando as convenções veladas de uso da língua escrita nessa esfera social.

Em um plano geral, as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos letramentos acadêmicos, conforme Lillis (2019), têm como uma das principais contribuições desvelar as dimensões da escrita acadêmica, no que concerne à lacuna nas suposições e entendimentos entre alunos e professores acerca das convenções de escrita acadêmica e o valor de tais convenções para o conhecimento; ao pressuposto problemático de que é relativamente simples ensinar e aprender os letramento atrelados à academia; à importância das identidades na escrita de alunos, professores e pesquisadores; à necessidade de desafiar uma abordagem de *déficit*; à importância de abrir o debate sobre o valor epistemológico das práticas dominantes e das práticas alternativas na participação da academia.

Em um plano específico, as pesquisas precursoras no Brasil, mencionadas anteriormente, destacam-se por explorar os significados das práticas de escrita; a participação dos alunos e professores no contexto acadêmico e sua construção letrada; e a produção escrita na do campo da comunicação discursiva, principalmente em cursos de formação docente. Após pouco mais de dez anos, outras pesquisas foram realizadas nacionalmente com enfoques mais amplos, conforme mapeamento feito por Pasquotte-Vieira (2014) e Silva (2017),

explorando outros cursos de graduação (Letras, Ciência e Tecnologia, Educação do Campo e Pedagogia) e de pós-graduação – especialização (Linguagem e Tecnologia) e mestrado (Agricultura e Ambiente).

Ainda que as pesquisas nacionais tenham dado visibilidade aos cursos de formação docente, existe um ponto que vem sendo problematizado, desde a década de 1990, que é o letramento do professor. Principalmente diante das inúmeras mudanças no âmbito educacional ocasionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelos questionamentos da mídia, das secretarias de educação e até da própria universidade, acerca da formação docente, tanto inicial, quanto continuada. Segundo Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016), esses questionamentos ultrapassavam o limite da formação em si, não era mais a capacidade para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas também sobre a própria condição de letrado do professor, ou seja, sua capacidade de conseguir ler, escrever ou analisar texto, as competências linguístico-enunciativo-discursivo.

Frente a esse panorama, emergiu da crítica a noção de letramento para o local de trabalho ou letramento do professor, que conforme Kleiman (2001) projetava atividades de formação do professor baseadas nas práticas e nas exigências de letramento no local de trabalho. Um dos grupos que se destacam é o Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, sediado na Unicamp desde 1991, que, através da associação entre as abordagens antropológica e microetnográfica nas pesquisas do grupo, objetivava entender o que está envolvido nos processos de formação inicial e continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na legitimação do professor para agir no seu contexto de atuação. A base do Núcleo foi ampliada, incluindo hoje pesquisadores e líderes de pesquisa da PUC-MG, UFPA, UCS, da Faculdade de Educação da UNICAMP e da ONG Ação Educativa. O Núcleo tem sido responsável pela formação de doutores e mestres, pela orientação de alunos de iniciação científica e de doutores recém-formados, e pela publicação de livros, coletâneas e artigos com os resultados da pesquisa sobre o letramento e a formação de professores e outros agentes de letramento.

Para Vianna *et al.* (2016), a construção de uma identidade profissional – a de professor – em parte decorre de práticas específicas situadas na do campo da comunicação discursiva que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que delas participam, professores universitários e professores em formação. Daí a importância de, nas práticas de letramento acadêmico, trabalhar para a construção da autonomia do professor em formação. Vianna *et al.* (2016), baseando-se em Lea e Street (1998), defendem a ideia de que cabe à academia (re)orientar suas práticas de letramento acadêmico a fim de contribuir para uma formação que fortaleça os

professores em seu processo formativo, inclusive fornecendo-lhe as bases para a formação dos alunos da educação básica na perspectiva dos novos letramentos.

Compactuamos com Vianna *et al.* (2016) e Kleiman (2006) em relação a dois aspectos. Primeiro, com a importância de articulação entre as práticas de letramento acadêmico, em contexto de formação inicial ou continuada, e a construção da autonomia profissional do professor em formação, no que concerne à consolidação de sua própria voz e à constituição de um agente de letramento; segundo, com o potencial da abordagem dos letramentos acadêmicos para garantir esse percurso que rompa as possíveis assimetrias entre a formação e atuação do professor (KLEIMAN, 2006), e fortaleça os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

Tendo apresentado os três modelos de ensino de escrita acadêmica identificados por Lea e Street (1998) – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos –, aprofundando conceitualmente o último, a partir das pesquisas realizadas em âmbito internacional e nacional e a partir dos potenciais existentes quando relacionado à formação docente, cabe-nos ressaltar que, embora tenhamos privilegiado o último, ele não se constitui de forma única e isenta das outras. Partimos da compreensão de que o modelo dos letramentos acadêmicos encapsula os demais modelos (LEA; STREET, 1998). Por esse ângulo, identificamos esses modelos a partir da análise das experiências de produção de AA sinalizadas pelos participantes da pesquisa, o que, possivelmente, revela significados que, ora podem estar associados a um modelo; ora a outro. No caso desta pesquisa, esses modelos foram úteis porque, ao explorar as maneiras pelas quais os participantes do estudo lidavam com o gênero referido, no curso investigado, pudemos explorar a que abordagens de ensino de escrita estavam ligadas.

Cabe-nos ressaltar, também, que, ao considerar tais abordagens e revisitar as pesquisas que exploram o AA no âmbito do contexto universitário, a exemplo das identificadas no nosso levantamento (vide introdução desta dissertação), pudemos observar que privilegiam a estrutura e a voz/citação/dizer. Essa ênfase nos estudos sobre estrutura e a voz/citação/dizer, por um lado, contribui para que parte do ensino e aprendizagem seja explorada em eventos de produção do gênero; por outro lado, há menos ênfase acerca das práticas acadêmicas, sugerindo, talvez, que o pouco interesse nos significados e nas relações de poder que subjazem à produção do gênero pode ser visto como um processo que dispensa explicitação e investigação.

Na próxima seção, apresentamos os últimos conceitos que nos auxiliaram no processo analítico dos dados: eventos e práticas de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984, 2003,

2010, 2012) e gêneros do discurso e campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], 2017; VOLÓCHINOV, 2019 [1930]).

2.3 Práticas e eventos de letramento no campo da comunicação discursiva: a produção e a publicização de artigos acadêmicos

No âmbito das discussões sobre os significados do AA, os conceitos de práticas e eventos de letramento em do campo da comunicação discursiva se configuram como necessários, dada nossa escolha por entender os letramentos enquanto uma prática social situada. Para Street (2003), é produtivo desenvolver termos e métodos a partir dos quais seja possível melhor lidar com as questões ideológicas e políticas que perpassam os múltiplos letramentos situados nos diferentes contextos. Para isso, o autor desenvolveu uma distinção funcional entre dois conceitos que decorrem do modelo ideológico: eventos de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984, 2003) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2003, 2010, 2012).

No que diz respeito ao conceito de eventos de letramento, um dos focos da nossa pesquisa, Heath (1983) foi uma das primeiras a utilizar o conceito em pesquisa realizada em uma comunidade da classe trabalhadora nas Carolinas do Piemonte, Estados Unidos, com base na teoria que analise os eventos de fala. A autora descreveu como as pessoas se engajaram com textos religiosos em contexto da igreja, conversando em torno deles enquanto pais e padres ensinavam às crianças o que era certo ou errado (STREET, 2003). Heath (1983) definiu o evento de letramento como qualquer ocasião em que um texto é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos e consolidou um conceito capaz de descrever situações em seus aspectos, textos, objeto, falas sobre a escrita. Dessa forma, o evento é visualmente perceptível, pois representa uma ocasião na qual os sujeitos estão envolvidos com a leitura e/ou escrita.

Para Street (2010), Heath (1983) ajudou a entender o que realmente está acontecendo em um determinado contexto, relacionando os eventos a padrões culturais mais amplos, a exemplo de sua pesquisa que relacionou o uso da leitura e escrita às crenças religiosas e aos modos como os pais se relacionavam com as palavras (faladas e escritas). A partir desses *insights* mais amplos já apontados por Heath (1983), Street (1984) empregou a expressão práticas de letramento como outro conceito capaz de focar nas práticas e nas concepções atreladas à leitura e à escrita. De fato, essa formulação conceituada de Street (1984) possibilitou o aprofundamento dos significados associados aos eventos de letramento destacados por Heath (1983).

A ampliação do conceito de eventos aconteceu a partir do conceito de práticas na pesquisa de Street (1984) realizada no trabalho de campo no Irã. Nessa pesquisa, Street (1984) observou como pessoas em uma vila iraniana lidavam com materiais escritos – as contas e notas associadas à venda de maçãs; textos da escola religiosa e as práticas escolarizadas introduzidas pela educação nacional, e identificou que, em cada caso, os significados do letramento estavam embutidos em práticas culturais mais profundas, o que revelava que apenas o conceito de eventos em si, ou seja, a ideia de apenas observar e descrever o que estava acontecendo, não permitia entender a ocasião em que a escrita estava presente. Desse modo, Street (1984) consolidou ambos como fundamentais para a compreensão dos letramentos, uma vez que permite pensar os usos da escrita (mas também da leitura) em variados contextos.

Para Bloome, Castanheira, Leung e Rowsell (2019), a publicação de Street (1984) representou um divisor de águas nos estudos direcionados aos letramentos, uma vez que consolidou a perspectiva de que o uso da linguagem falada e/ou escrita em qualquer situação é orientada por um conjunto de práticas de letramento compartilhadas pelos participantes. As práticas não eram um modelo cultural abstrato mantido na mente dos sujeitos, mas convenções, concepções e padrões de como usar e como significar essas linguagens em situações sociais. A partir da década de 1980, dessa forma, os estudos dos letramentos como prática social começaram a se fundamentar nestes dois conceitos — eventos e práticas.

Pensando particularmente nos dois conceitos como úteis para compreender, pesquisar e ensinar os letramentos apropriados a diferentes contextos (STREET, 1993), a definição de cada um só é clara em relação ao outro. O uso do conceito de eventos de letramento de forma isolada, conforme Street (2003), há o perigo da pesquisa permanecer no âmbito estritamente descritivo, conseqüentemente, o pesquisador ainda se encontra na condição de não participante das convenções e das regras de letramento daquele contexto, isso pode implicar em uma percepção limitada acerca do que está ocorrendo, a maneira como o texto é falado e utilizado pela comunidade.

Os eventos de letramento são a situação em que a escrita possui papel principal e integrante nas relações interpretativas dos participantes envolvidos, conforme Heath (1983, *apud* STREET, 1984). Street (2014) exemplifica a palestra como um típico evento de letramento, principalmente por enfatizar a mescla entre traços orais e escritos na comunicação.

Pode ser que o palestrante leia anotações; um projeto de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação. (STREET, 2014, p. 146).

O exemplo de Street (2014) representa a materialização de um evento de letramento, isso é possível pelo próprio potencial do evento de ser caracterizado, seja pelo seu contexto de realização, seja pelo fato de poder ser observado em sua realidade física, seja pelos participantes envolvidos. O conceito permite ao pesquisador visualizar e descrever quando e de que forma os sujeitos estão envolvidos com o texto. Terra (2013) ainda reforça que esse detalhamento dos usos da escrita em seus contextos de realização indica as particularidades sócio-históricas que são constituintes dos eventos de letramento, tornando-os particulares de uma comunidade específica.

Para Street (1993), nem sempre é possível aprender um tipo de letramento em um determinado evento e depois empregá-lo para outro contexto. As experiências de produção de AA em eventos de letramento relatadas pelos participantes desta pesquisa podem ser concebidas de forma similar. A produção de um artigo em um evento disciplinar carrega traços diferentes de um artigo produzido para eventos de publicização, visto que envolvem relações diferentes de lidar com a produção e a publicação desse artigo, em função da relação dos participantes envolvidos (licenciando, professor, pesquisador, revisores, editores), conforme evidenciamos nos capítulos analíticos desta dissertação.

O conceito de práticas, devido a sua capacidade de revelar o que não pode ser observado imediatamente, é compreendido como mais amplo (STREET, 2003). Na formulação de Street (1984), o conceito refere-se às práticas sociais e concepção de leitura e escrita relacionadas aos eventos. Nesse sentido, há o reconhecimento também de que existem diferentes formas de se conceber a leitura e a escrita, visão ligada ao modelo ideológico de letramento. Street (2003) aprofunda essa definição ao compreender que as formas de se pensar sobre a escrita envolvem as crenças, atitudes, sentimentos, relações culturais e sociais que subjazem às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita. O pesquisador, amparado nesse conceito, busca construir uma percepção acerca dos modelos sociais relacionados ao evento de letramento observado, o que o faz funcionar, quais os significados atribuídos àquele funcionamento, o que seria impossível de alcançar apenas observando e descrevendo determinados usos da escrita.

Desse modo, os eventos designam momentos particulares em que a leitura e a escrita têm um papel central e/ou integral, enquanto as práticas designam os comportamentos, as ações e as concepções que subjazem aos usos da leitura e da escrita nesses determinados eventos. Uma metáfora interessante para entendermos o contraste entre ambos conceitos seria

na própria observação de um *iceberg*. O estudo da hidrostática³, em um primeiro momento, lida com a ponta, a parte do gelo que fica sobre a superfície dos oceanos, e que corresponde a 10% do que emerge à superfície; em um segundo momento, o estudo da hidrostática precisa considerar os 89% do volume submerso que constitui e estrutura essa ponta do *iceberg*, caso queira compreender a proporção, o volume e a massa. Então, os estudos do letramento sugerem uma percepção parecida, quando apresentam os conceitos teóricos e metodológicos de eventos e práticas de letramento. O pesquisador dos letramentos, em um primeiro momento, descreve a situação específica em que vê a leitura e a escrita sendo utilizadas, ou seja, os eventos de letramento, mas não pode perder de vista, em um segundo momento, as práticas, os modelos culturais profundamente enraizados nesses eventos.

Nesse sentido, ao utilizar os dois dispositivos, práticas e eventos de letramentos, cabe ao pesquisador, conforme Street (2014), está embebido em uma visão mais sensível acerca da complexidade do contexto de investigação para que possa reconhecer o processo dinâmico de interação por trás dos eventos, uma vez que algumas práticas predominam em detrimento de outras, o que torna os eventos diferentes entre si. Portanto, abordar e valorizar as peculiaridades das práticas de letramento tornam-se fundamentais também.

Street (2014) sustenta a ideia de que esses dois conceitos, eventos e práticas de letramento, podem auxiliar em pesquisas comparativas, bem como organizar programas e desenvolver currículos de um modo mais socialmente consciente e explícito. É preciso reconhecer as práticas de letramento sinalizadas pelos sujeitos como um caminho para compreender o contexto de interação. A questão precisa ser sutil, pois tais dispositivos não foram desenvolvidos com o intuito de examinar o aspecto cultural do letramento e recriar uma lista reificada (STREET, 2014). Nesse sentido, conforme Street (2014), é preciso ser capaz de compreender que há diversas práticas de letramento que distinguem diversos letramentos e, ao mesmo tempo, existem diversas práticas num letramento específico.

Ao considerar os significados do AA trazidos pelos participantes, nesta pesquisa, não focalizamos em examinar ou em avaliar as produções escritas dos licenciandos das disciplinas finais do curso, mas, sim, em considerar como os participantes em eventos de letramento descritos por eles mesmos construíam significados, as relações envolvidas nesses processos e as negociações feitas frente às expectativas de produção e de publicização no curso de Letras: Língua Portuguesa. Por isso, nesta dissertação, voltamos nossos olhares aos letramentos

³ A hidrostática estuda os fluidos em repouso por meio de variáveis como pressão, volume e densidade. A pressão exercida por um fluido em repouso é chamada de pressão **hidrostática** e é proporcional à profundidade do fluido.

acadêmicos, que engendram eventos e práticas sociais em torno da escrita de artigos acadêmicos que são específicos da do campo da comunicação discursiva. Assim, também dialogamos com os conceitos de gêneros e de esfera de atividade humana de Bakhtin (2017).

Para Bakhtin (2017), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Segundo o autor, o uso da linguagem acontece por meio de enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos, que, por sua vez, são moldados pelas condições sociais, históricas e ideológicas da sociedade. Nesse sentido, a definição e a caracterização de gêneros discursivos perpassam o reconhecimento da premissa teórica dos campos da comunicação discursiva, compreendidos como a situação sócio-histórica de interação discursiva: espaço, tempo e finalidade, na qual participantes interagem por meio de gêneros específicos.

Nesse sentido, Bakhtin (2017) parte do pressuposto de que não há como pensar em um gênero discursivo sem articular com o espaço de interação discursiva — campos da comunicação discursiva — que mobiliza seu surgimento e sua funcionalidade. Dentre os diversos campos, Bakhtin (2003) estabelece a distinção entre dois grupos de gêneros: primários e secundários. Essa distinção não indica a superioridade dos secundários sobre os primários, mas se relaciona à constituição dos gêneros e às condições específicas destes em dado campo da atividade humana.

Os gêneros primários se caracterizam pela ideologia do cotidiano, estão ligados mais propriamente às situações sociais imediatas de interação verbal, sem uma relação direta com instituições ideológicas mais formalizadas. Exemplos que melhor esclarecem a natureza desses gêneros, de acordo com Bakhtin (2003), são: conversa familiar, bilhete a um(a) amigo(a), lista de supermercado.

Conforme o autor, os gêneros secundários, orais ou escritos, são próprios de situações de uma comunicação cultural mais elaborada, gerados e utilizados nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal, marcados por ideologias mais formalizadas advindas de interações sociais especializadas. Ainda que exista uma complexidade mais evidente nos gêneros secundários, há a presença da ideologia do cotidiano, uma vez que os sujeitos são atravessados por campos diversos da comunicação discursiva.

Dentre os diversos campos da comunicação discursiva – profissional, religiosa, acadêmica, esta pesquisa focaliza na acadêmica que se configura como um espaço comunicativo constituído por gêneros secundários, como: resumo, resenha, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, artigos acadêmicos (objeto de investigação da nossa pesquisa), dentre outros.

Na comunicação discursiva, o participante, ao interagir dentro de um campo, precisa saber se expressar a partir dos gêneros discursivos típicos desse campo. O domínio de um gênero específico, para Bakhtin (2017), envolve as formas da língua (léxico, gramática) e as formas do gênero – formas relativamente estáveis, flexíveis, combináveis, em relação às mudanças sociais. No entanto, o “bom” domínio linguístico-discursivo em determinadas situações não garante que o participante consiga se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Para Bakhtin (2017), trata-se de uma inabilidade de dominar os gêneros específicos daquele campo comunicativo.

Ainda segundo o autor, os gêneros são reflexo de condições específicas dos campos da comunicação discursiva nos quais são engendrados, tomando formas relativamente estáveis indissolúvelmente constituídos (BAKHTIN, 2017) por construção composicional, conteúdo temático e estilo. Esses três elementos refletem inevitavelmente as condições e especificidades de cada campo da comunicação, de tal modo que se pode verificar, em cada um deles, a constituição do dialogismo⁴.

A construção composicional, o conteúdo temático e o estilo constituem a estilística do enunciado. Para Volóchinov (2019 [1930]), o colorido estilístico de qualquer enunciado (o sentido geral do discurso, a entonação, a escolha das palavras e sua disposição) não é determinado só pelas intenções individuais e psicológicas nem pelas “vivências”, mas também pelo conjunto de condições de uma situação e de um auditório. Ressalta-se que esses três elementos: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo são indissociáveis uns dos outros, a separação é mais de caráter pedagógico, apenas para efeito de compreensão de cada elemento em determinado enunciado.

A construção composicional dos enunciados diz respeito, em certo sentido, à organização e à estruturação do gênero, ao modo como os campos da comunicação discursiva organizam os enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), "todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo". Ou seja, o ato comunicativo se realiza através do formato, da organização linguística, textual e discursiva dos enunciados. São esses recursos que regulam a forma dos gêneros, permitindo que sejam identificados. A construção composicional, nesse sentido, refrata as propriedades do gênero através de elementos linguísticos e discursivos que sustentam determinados tipos de

⁴ Conforme Xavier, Almeida e Bezerra (2018), dialogismo representa as relações dos enunciados e as produções de sentido estabelecidos no âmbito da comunicação discursiva. Cada sentido terá sua oportunidade de renovação, de acordo com o tempo. Nessa possibilidade de renovação, de sentidos lembrados e atualizados que os estudos bakhtinianos denominam de dialogismo ou concepção dialógica da linguagem.

construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com os leitores e o discurso do outro na comunicação, conforme Bakhtin (2003).

O conteúdo temático, por sua vez, está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos, uma vez que os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 297). Ao lançar sua voz, o falante ou escrevente sempre considera, em certa medida, vozes outras que estão relacionadas com seu texto. Isso porque qualquer enunciado “por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão [...]” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 298). O conteúdo temático do enunciado, dessa forma, é palco dos elos dialógicos que ligam o objeto de discurso do enunciado a outras vozes, que já versaram acerca daquele mesmo “objeto”. Entendemos, assim, que estudar o tema da enunciação, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o “tema” ou “assunto” de uma fala ou texto. É necessário vislumbrar as relações dialógicas através das quais o conteúdo temático se constitui.

Já o estilo é constituído pela seleção de recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais do enunciado, dependendo do destinatário e das relações dialógicas com outros enunciados, porque, como diz Mikhail Bakhtin: “Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. (BAKHTIN, 2003, p. 301). O estilo é, portanto, resultante de escolhas individuais e coletivas. O sujeito não é modelado pelo meio, tampouco pela sua soberania – sem qualquer influência do meio onde se localiza. O que ocorre é uma tensão entre estes dois âmbitos: individual e coletivo. E é essa tensão que gera a ação comunicativa. Vale aqui destacar que nem todo texto reflete a individualidade do sujeito e que, dependendo do gênero, a personalidade pode ser revelada em maior ou menor grau. Além disso, Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 306) acredita que a “análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável”. Assim, a exemplo do conteúdo temático e da construção composicional, o autor adverte que para apreciar o estilo é preciso interpretá-lo no interior das relações dialógicas que ligam o enunciado a outras vozes da cadeia discursiva.

Volóchinov (2019 [1930]) reforça que os enunciados, enquanto signos ideológicos por excelência, por serem produto da história humana, não só refletem, mas também inevitavelmente refratam todos os fenômenos da vida social. A forma como refletem e refratam os fenômenos não acontece de modo absolutamente preciso, o enunciado não é uma

fotografia daquilo que ela significa, mas um som significante, emitido ou pensado por uma pessoa real em um determinado momento da história real, e, portanto, um enunciado inteiro ou uma parte dele, seu elemento.

A interface do modelo dos letramentos acadêmicos e dos conceitos bakhtinianos de gênero discurso e de campo da comunicação discursiva nos auxilia a problematizar as práticas de letramento envolvendo a produção de artigos acadêmicos para além dos aspectos estruturais e técnicos, passando a considerar também os aspectos histórico-sociais, as relações de poder, de sentido e de tensão presentes na esfera de atividade do curso de Letras: Língua Portuguesa.

Portanto, as reflexões e compreensões teóricas dessa seção serão suporte para a análise dos dados na subseção que discute os eventos de letramentos e a caracterização das práticas sinalizadas pelos licenciandos das disciplinas finais do curso. No próximo capítulo, com o objetivo de descrever o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, discutimos o contexto da pesquisa, caracterizamos os instrumentos, a geração de dados e os sujeitos da pesquisa, e, por fim, apresentamos a sistematização dos dados.

3 NORTEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, explicitamos o percurso metodológico delimitado para a pesquisa. Para tal, inicialmente, caracterizamos a natureza e o tipo de pesquisa, em seguida, expomos e descrevemos o contexto de pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os participantes envolvidos, por fim, apresentamos a sistematização dos dados e as categorias de análise.

3.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação

Na interface entre os Estudos dos Letramentos e os Estudos da Linguística Aplicada, a perspectiva de língua(gem) como prática social ilumina as investigações das situações de uso da linguagem, uma vez que é na atuação em contextos interacionais concretos que existem os efeitos de sentido neles engendrados (MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019). Essa interface possibilita tomar o objeto de investigação a partir da forma como os sujeitos participantes pensam, conhecem, interrogam e significam os usos da escrita. Com isso, ao explorar as falas dos licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, buscaremos refletir sobre as situações reais de uso do AA para ser capaz de não apenas teorizar sobre o gênero, mas sobretudo problematizá-lo, buscando compreender a sua complexidade dentro da formação docente.

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, porque, por um lado, como assegura Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas procura entender e interpretar processos socialmente situados em um dado contexto. Por outro lado, porque o pesquisador integra parte do processo de conhecimento e, a partir disso, interpreta os fenômenos, adentrando no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social. A realidade, dessa forma, é encarada como múltipla, intangível e divergente, daí a necessidade de compreendê-la e interpretá-la.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos inseridos em um contexto, sob um paradigma interpretativista. Dessa forma, segundo esse paradigma, não há como observar um fenômeno independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes. O foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, no sentido e na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Entendemos ainda que, implicado no processo de análise, o pesquisador somente pode apreender com profundidade as informações dos contextos socioculturais em que se insere (BORTONI-RICARDO, 2008).

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa apresenta classificação híbrida, do tipo exploratória e experiencial. Recorremos, de um lado, ao tipo de pesquisa exploratória porque esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados, através de um percurso que transcende as ideias generalizadas e categóricas apontadas pelos sujeitos (GIL, 1994). Para isso, utilizamo-nos de procedimentos sistematizados – elaboração e aplicação de questionário, e realização de entrevistas individuais semiestruturadas e de sessão reflexiva os quais serão detalhados na seção 3.2 caracterização e geração dos dados – a fim de tornar os dados de análise mais esclarecedores e possíveis de investigação. Sob a ótica diversificada dos dados, nosso interesse é de proporcionar uma visão situada sobre os significados do AA mobilizados por licenciandos.

De outro lado, recorremos à modalidade experiencial porque privilegiamos a voz dos participantes da pesquisa, compreendidos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (MICCOLI, 2014; MICCOLI; LIMA, 2012). Desse modo, daremos visibilidade às experiências daqueles que vivenciam o contato com as práticas de produção do gênero AA durante o seu envolvimento com experiências em disciplinas, em projetos e em eventos que demandem a divulgação do saber especializado acadêmico e científico como forma de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Isso nos forneceu informações esclarecedoras, bem como a compreensão e a ampliação do fenômeno problematizado.

Ao explorar as experiências de produção de AA dos participantes, identificamos uma recorrência da descrição de o quê?, o como? e o quando? aconteciam essas produções, que possibilitaram um mapeamento dos eventos de letramento e o reconhecimento de alguns significados atribuídos a cada evento. Exploramos esses eventos descritos a partir da abordagem qualitativa e interpretativista de investigação. Ao assumir uma postura interpretativista, não nos detemos apenas a descrever os eventos experienciados pelos participantes da pesquisa, mas, sobretudo, a refletir sobre tais eventos, observando a que práticas de letramento estavam vinculados. Nesse processo reflexivo, pudemos contrastar os significados dos participantes com pesquisas já realizadas, com o PPC do curso Letras: Língua Portuguesa e com as práticas que regem a Capes ou os processos de publicação. Essa aproximação entre os valores e as crenças que moldam a forma de pensar dos participantes e os que subjazem à forma de pensar da academia, ajudou-nos a construir uma compreensão sobre os significados do AA no contexto focalizado.

Portanto, a abordagem qualitativa e interpretativista, juntamente com tipo experiencial e exploratório, forneceu-nos um aparato analítico útil e produtivo para explorar os significados do AA no contexto selecionado, bem como as noções de eventos e práticas de letramentos às quais estão ligados.

3.2 Caracterização e geração de dados

Propomos, neste momento, apresentar o contexto de pesquisa, os instrumentos de geração de dados (aplicação de questionário, realização de entrevistas individuais e de sessão reflexiva) e os participantes de pesquisa, bem como o percurso metodológico necessário para a geração e apreciação dos dados.

3.2.1 Contexto de pesquisa

O local de pesquisa é a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Embora a Instituição, oficialmente, tenha sido criada a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2002, a UFCG iniciou a sua história em 1952, com a criação da Escola Politécnica, pioneira em ensino superior no interior nordestino. Em 1960, a Escola Politécnica e a Faculdade de Ciências Econômicas, criada em 1955, são federalizadas e tornam-se um *campus* universitário da UFPB, na cidade de Campina Grande.

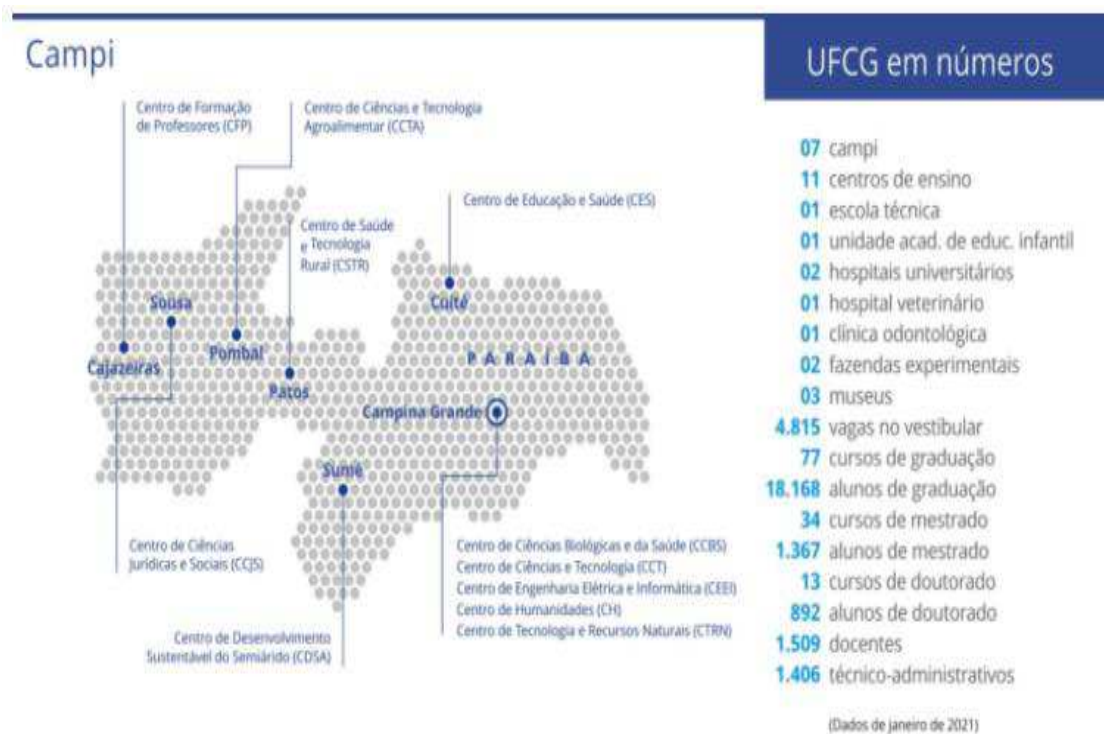
Com o desmembramento da UFPB, os *campi* localizados nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras passaram a integrar a UFCG. Posteriormente, foram instalados os *campi* Cuité (2005)⁵, Pombal (2006)⁶ e Sumé (2008)⁷. Com essa estrutura, a instituição conta com 11 centros de Ensino, ofertando cursos de ensino superior (77 graduações, 35 mestrados e 12 doutorados) e da educação básica (infantil, médio e técnico). O mapa a seguir ilustra a distribuição dos centros de Ensino no estado da Paraíba.

Figura 2 – Mapa dos centros de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande na Paraíba

⁵ Resolução 9 do Colegiado Pleno, de 18 de outubro de 2005.

⁶ Resolução 5 do Colegiado Pleno, de 26 de abril de 2006.

⁷ Resolução 5 do Colegiado Pleno, de 22 de julho de 2008



Fonte: <https://portal.ufpa.edu.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Todos os Centros de Ensino seguem um planejamento institucional composto por metas e ações estratégicas definidas em oito eixos de atuação – Ensino; Pesquisa e Inovação; Interação com a sociedade; Assistência estudantil; Internacionalização, Dinâmica processual; Recursos humanos; e Gestão estratégica – inspirados nas discussões com a comunidade acadêmica (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2020–2024).

Nesse contexto, a UFPA renova e amplia parcerias com vários entes públicos e privados; impactando no desenvolvimento regional – nos cenários político, econômico, social, artístico e cultural – e favorecendo a interiorização de suas ações. Ao mesmo tempo, possui políticas de assistência (moradia, alimentação, auxílios e orientação psicossocial) e programas de bolsas acadêmicas (monitoria, educação tutorial, iniciação científica e extensão), contribuindo para permanência estudantil e para formação profissional. Nas suas práticas acadêmicas, pautadas na flexibilidade, interdisciplinaridade e transversalidade, a UFPA adapta às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão às demandas e dinâmicas sociais.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024), no *campus* central de Campina Grande, lugar no qual realizamos a pesquisa, são oferecidos, de forma gratuita, diversos cursos de graduação para formação profissional de forma presencial, nos turnos

diurno e noturno: **Ciências Biológicas e da Saúde** – Enfermagem, Psicologia, Medicina; **Centro de Ciências e suas tecnologias** – Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Petróleo, Engenharia Materiais, Engenharia Produção, Matemática, Física, Estatística, Designer; **Centro de Engenharia Elétrica e Informática** – Engenharia Elétrica e Ciências da Computação; **Centro de Tecnologias e Recursos Naturais** – Engenharia Civil, Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos, Meteorologia, Engenharia de Minas; **Centro de Humanidades** – Pedagogia, Música, Letras: Língua Portuguesa, Letras: Língua Inglesa, Letras: Língua Francesa/Portuguesa, Letras Libras, Letras Espanhol, História, Geografia, Filosofia, Comunicação Social, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Arte e Mídia e Administração.

Levando em consideração os cursos oferecidos pela instituição, foi escolhido o curso Diurno de Letras: Língua Portuguesa. A escolha aconteceu em função de ser o campo de conhecimento em que esta pesquisa se situa e pelo vínculo que temos com o curso, o que facilitou a imersão no campo de pesquisa. Além de ser uma área situada na licenciatura, com foco na formação docente, permitindo-nos investigar as formas como os licenciandos significam um dos gêneros mais recorrentes no campo da comunicação discursiva em sua formação inicial. A seguir, o Quadro 3 apresenta uma síntese de informações sobre este curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa (PPC):

Quadro 3 – Informações sobre o curso de Letras: Língua Portuguesa

CURSO	Letras – Língua Portuguesa
TURNO	Diurno – o ingresso do estudante ocorre no primeiro semestre
VAGAS	35 vagas por semestre
DURAÇÃO PADRÃO	9 períodos
OBJETIVO DO CURSO	O Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do CH/UFCG tem como objetivo geral formar profissionais habilitados a lecionar a língua materna e a literatura brasileira na educação básica. Conforme os eixos, formar profissionais capazes de usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da Língua Portuguesa; formar profissionais com visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; formar profissionais capazes de articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sócio-político e educacional no qual estão inseridos.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO	<p>A composição curricular do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa será constituída de conteúdos básicos e complementares. A formação do profissional em Letras requer uma base teórica e prática que advém dos estudos linguísticos e literários. Guardadas as suas especificidades, esses estudos mantêm uma relação de sustentação mútua na apreciação estética e crítico-reflexiva sobre os diversos usos da linguagem.</p> <p>Os saberes de referência dos estudos linguísticos e literários que focalizam a linguagem como um objeto de estudo são fundamentais para o graduando em Letras, da mesma forma que os saberes relacionados à linguagem como um objeto de ensino e os saberes práticos como objeto de ação interpessoal.</p> <p>Nessa perspectiva, este Projeto Pedagógico entende que a formação do graduando em Letras: Língua Portuguesa se orienta por três eixos de formação: o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente. A delimitação desses eixos, entretanto, é meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam interrelacionados.</p>
ÁREA DE ATUAÇÃO	<p>O licenciado em Letras: Língua Portuguesa, do CH/UFCG, tem como campo de atuação profissional o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Curso oferece também subsídios para atuação do licenciado na revisão de textos ou de assessoria pedagógica na sua área.</p>

Fonte: Elaboração própria com base no PPC (2011).

Após ter definido o curso a ser focalizado na pesquisa, entramos em contato com o coordenador do curso de Letras: Língua Portuguesa. Realizamos a entrada no contexto de pesquisa em cinco momentos. No primeiro, enviamos um *e-mail* para o coordenador, apresentando-nos, expondo a proposta da nossa pesquisa e perguntando sobre a possibilidade de disponibilizar uma lista constando do nome e do contato dos licenciandos das disciplinas finais do curso. Para tal, entregamos o Termo de Anuência Institucional (vide Anexo B) e o Termo de Compromisso (vide Anexos C), conforme exigências do Comitê de Ética e Pesquisa da universidade investigada (Resolução nº 466 versão 2012), o qual aprovou esta pesquisa, cujo número é: CAAE 44588721.0.0000.5182.

Embora as medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID – 19 (novo coronavírus SARS-CoV-2) tenham impossibilitado o encontro presencial, a comunicação por *e-mail* foi bastante produtiva, uma vez que o coordenador do curso contactado demonstrou receptividade à pesquisa e compartilhou a lista com os nomes e os *e-mails* dos licenciandos das disciplinas finais do curso. Esse contato inicial possibilitou o fortalecimento do sentimento de confiança no processo de entrada no espaço a ser investigado.

No segundo momento, elaboramos um *e-mail* com informações detalhadas sobre os objetivos da pesquisa e os encaminhamos para os licenciandos das disciplinas finais do curso⁸ que constavam da lista disponibilizada pelo coordenador do curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa. Infelizmente, não conseguimos o retorno dos licenciandos dessas disciplinas.

No terceiro momento, em razão da dificuldade de estabelecer contato com os possíveis participantes, repensamos as estratégias de acessá-los. Então, consultamos o fluxograma⁹ do curso¹⁰, nele constam das disciplinas recomendadas para cada período, e atentamos para aquelas centradas na produção final de textos escritos e situadas nos últimos períodos do curso. Delimitamos, assim, as disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Linguística, Metodologia da Pesquisa em Literatura, Monografia em Linguística e Monografia em Literatura, nelas estavam matriculados licenciandos dos anos finais do curso, e decidimos entrar em contato com os professores responsáveis pelas respectivas disciplinas. Embora tenha ocorrido a mudança da estratégia de interação com os participantes, esse processo não alterou os objetivos da pesquisa.

No quarto momento, enviamos para os professores das disciplinas referidas um *e-mail* apresentando a proposta investigativa e solicitando autorização para divulgar, remotamente em alguma aula, a pesquisa para os licenciandos das disciplinas finais do curso, a fim de conseguir o maior número de participantes interessados em compartilhar das experiências de produção do AA e dos significados deles em sua formação docente.

No quinto e último momento, apresentamos a pesquisa e solicitamos a participação dos licenciandos das disciplinas finais do curso. Após a aplicação do questionário, primeiro instrumento de geração de dados, com os estudantes e após ter feito uma análise inicial das suas falas, iniciamos o processo de triagem dos licenciandos que participariam posteriormente das entrevistas semiestruturadas individuais e da sessão reflexiva, para isso focalizamos nos participantes que conseguiram desenvolver e/ou aprofundar as respostas cedidas ao questionário.

⁸ As disciplinas finais dos cursos consideradas: Metodologia da Pesquisa em Linguística, Metodologia da Pesquisa em Literatura, Monografia em Linguística e Monografia em Literatura.

⁹ O fluxograma do curso, disponibilizado pelo Analytics UFCG, não indica o número adequado de períodos, nove (9), como é indicado pelo PPC (2011). Mesmo assim, nos baseamos nele, para selecionar as disciplinas e consultamos a Coordenação para confirmar as informações ausentes.

¹⁰ O fluxograma do curso está disponível em:

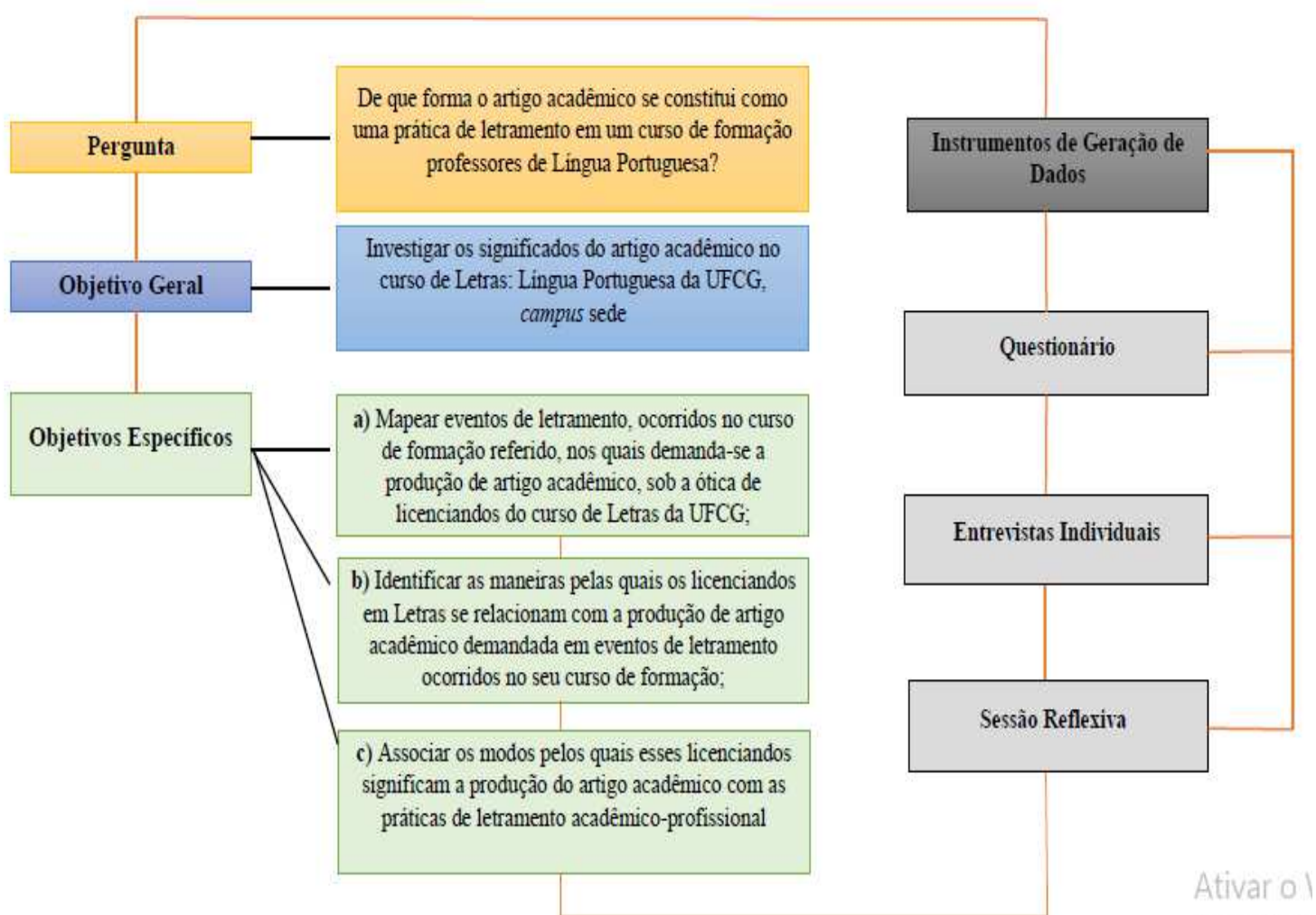
http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#!/letras_lingua_portuguesa_lic_d_cg/requisitos. Acesso em: 1 de mar. de 2021.

A respeito dos instrumentos utilizados na geração de dados, apresentamos na subseção a seguir.

3.2.2 Instrumentos de pesquisa

Na fase de geração de dados, a investigação desenvolveu-se em três etapas, realizadas entre março e agosto de 2021. A primeira etapa foi relativa à aplicação de um questionário a 14 (quatorze) participantes. A segunda, relativa à realização das entrevistas individuais semiestruturadas com gravação em áudio/vídeo que contou com a participação de 4 (quatro) participantes. A terceira etapa, referente à realização da sessão reflexiva com gravação em áudio/vídeo, contou com o quantitativo de 3 (três) participantes, conforme a Fig. 3:

Figura 3 – Instrumentos para a geração de dados (GPS DA PESQUISA)



Fonte: Elaboração própria (2021)

Como é possível visualizar na Fig. 3, cada instrumento de geração de dados foi definido com base em um ou mais objetivos específicos da pesquisa, para que assim conseguíssemos atingir o objetivo geral. Além disso, a disposição apresentada nessa figura indica a ordem de

aplicação e realização de cada etapa de pesquisa. Nas subseções seguintes (3.2.2.1, 3.2.2.2 e 3.2.2.3), caracterizamos a elaboração e a aplicação de cada instrumento.

3.2.2.1 Questionário

Para a primeira etapa, realizada entre os meses de abril a maio de 2021, utilizamos do questionário misto (BARCELOS, 2001), por apresentar na sua elaboração questões objetivas e subjetivas. Essa escolha decorre dos propósitos de investigação: de um lado, buscamos explorar as experiências pessoais e coletivas com o AA em eventos de letramento no curso de formação de professores de Língua Portuguesa, de outro lado, explorar as informações voltadas a aspectos pessoais, (extra)curriculares, socioculturais que envolvem os participantes em suas vivências, ambas resgatadas em momentos posteriores da pesquisa. Assim, na elaboração do questionário, surgiu a necessidade de contemplar questões que permitissem aos participantes respostas com base em suas experiências.

Desse modo, a composição, deste documento, contou com 23 (vinte e três) questões que registraram informações pessoais, além de uma seção referente à identificação – nome, *e-mail*, instituição, período, turno, cidade residente. Para melhor compreensão da natureza das questões, utilizamos o Quadro 4, a seguir, com o propósito de apresentar a configuração do questionário utilizado para a primeira etapa de investigação.

Quadro 4 – Caracterização do questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa

Número e modelo das questões	Natureza das questões
<p>11 (onze) questões de natureza mista: objetivas e subjetivas relacionadas ao perfil dos licenciandos do curso de Letras Língua Portuguesa.</p>	<p>Questionamentos acerca do “<i>nível de escolarização do pai e da mãe</i>”; das “<i>atividades extra-acadêmicas</i>”; da “<i>modalidade do acesso ao ensino básico</i>”; do “<i>motivo da escolha do curso</i>”.</p>
<p>12 (doze) questões de natureza mista relacionadas ao envolvimento dos participantes com a produção do AA no curso de Letras Língua Portuguesa.</p>	<p>Questionamento acerca da “<i>compreensão do que seja AA</i>”; do “<i>envolvimento com os eventos de escrita de AA no curso – Letras Língua Portuguesa</i>”; dos “<i>significados atribuídos ao AA no curso</i>”.</p>

Fonte: Elaboração própria (2021)

Com esse instrumento, foi possível acolher um conjunto de particularidades partilhadas pelos diferentes participantes acerca dos significados atribuídos ao AA. Embora reconheçamos o potencial limitador das informações partilhadas por meio de um questionário, somos cientes do potencial facilitador de explorar informações que possivelmente seriam mais difíceis em outras situações, assim como também antecipar a possibilidade de gerar respostas

flexíveis diante das perguntas subjetivas que poderiam ser melhor retomadas e explanadas na segunda etapa de geração de dados – a entrevista semiestruturada individual.

Como o nosso interesse maior era conhecer o perfil dos licenciandos que aceitaram participar da pesquisa e as experiências de produção de artigos acadêmicos que eles vivenciaram no curso, entendemos que a aplicação do questionário deveria se dá com os licenciandos das disciplinas finais do curso de Letras: Língua Portuguesa, por acreditarmos que, nessa condição, eles possivelmente participaram de eventos de letramento envolvendo a produção do AA, fato que nos possibilitou conhecer os significados por eles atribuídos ao AA.

Convém mencionar que, antes da aplicação desse instrumento de geração de dados, apreciamos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa (PPC), a fim de obter informações acerca da organização do curso. Nesse sentido, de posse desse documento oficial de apreciação, tivemos acesso às informações que serviram de base para afunilar informações gerais que caracterizariam os sujeitos, tais como: a) objetivos para a formação profissional; b) competências, atitudes e habilidades necessárias à formação; c) composição curricular; d) organização curricular e distribuição de disciplinas por período letivo e; e) fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (Diurno), informações apresentadas no Quadro 2.

Diante dessas informações, selecionamos as disciplinas finais do curso em que os licenciandos estavam matriculados. Para isso, tomamos como referência as disciplinas de Metodologia da pesquisa em Linguística e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Monografia em Literatura e Monografia em Linguística, direcionadas para os licenciandos das disciplinas finais do curso. Como recebemos o consentimento dos professores responsáveis pelas respectivas disciplinas, a aplicação do referido questionário aconteceu sem problemas, uma vez que tivemos o retorno imediato do instrumento. Por não conseguir contatar o professor responsável pela disciplina de Metodologia da pesquisa em Literatura (2020.1) em período letivo, não foi possível aplicar o questionário. No Quadro 5, a seguir, detalhamos quantitativamente o número de alunos matriculados em cada disciplina:

Quadro 5 – Amostragem quantitativa dos alunos matriculados nas disciplinas

Quantidade de alunos matriculados	Disciplinas
11	Monografia em Literatura (2020.1)
6	Monografia em Linguística (2020.1)

4	Metodologia da Pesquisa em Linguística (2020.1)
---	---

Fonte: Elaboração própria (2021)

Assim, conforme se nota no Quadro 5, o quantitativo de alunos por disciplina foi bem inferior ao esperado. Quanto às disciplinas de Monografia em Literatura e Linguística, o número de alunos durante a geração de dados foi diferente ao número inicial de matriculados, essa diferença quantitativa aconteceu por conta da conclusão e defesa do TCC meses antes da ruptura do período que aconteceu no recesso de dezembro. No que concerne à disciplina de Metodologia da Pesquisa em Linguística, o número reduzido de matriculados no semestre de 2020.1 e as desistências (a disciplina contava com quatro alunos, mas no período da geração de dados, só tinha dois) talvez tenham sido influenciados pelo regime acadêmico extraordinário (RAE) o qual se organizava de forma remota. Segundo a Resolução N° 6/2020¹¹, que regulamenta o RAE, estavam autorizadas, por exemplo, a oferta de disciplinas em ambiente virtual de aprendizagem; orientação e defesa de trabalho de conclusão de curso; orientação de práticas e estágios, obedecendo às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais durante a execução do período, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19.

No Quadro 6, a seguir, detalhamos quantitativamente o número de questionários aplicados em cada disciplina:

Quadro 6 – Amostragem quantitativa do questionário aplicado

Quantidade de questionários respondidos	Disciplinas
10	Monografia em Literatura (2020.1)
3	Monografia em Linguística (2020.1)
1	Metodologia da pesquisa em Linguística (2020.1)

Fonte: Elaboração própria (2021)

Pensando na quantidade de questionários respondidos, a entrada na disciplina, facilitada pelos professores responsáveis, permitiu a adesão da maioria dos licenciandos à proposta da pesquisa. O *status* dos professores garantiu o envolvimento imediato dos participantes ao questionário.

¹¹ Fonte: <https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/2100-publicada-resolucao-sobre-regime-academico-extraordinario-da-ufcg.html>. Acesso: 10 nov. 2021.

Finalizada a aplicação do questionário com os 14 (quatorze) participantes, passamos para o momento de seleção de dados, leitura e mapeamento desse instrumento. Nesse momento, os participantes que apresentaram maior detalhamento das informações fornecidas pareciam ser mais receptivos para o segundo momento de geração de dados. Assim, sob esse critério, selecionamos 6 (seis) participantes para as entrevistas individuais. Com a escolha desse sistema de triagem, evitamos o desconforto de escolher participantes aleatoriamente que não descrevessem suas experiências de forma mais detalhada, pois isso, provavelmente, implicaria nos significados atribuídos à produção do AA.

Na composição do questionário, destinamos um espaço referente às informações pessoais que nos foram úteis para possível contato posterior. Assim, por meio de *e-mail* e/ou número de telefone (somente para aqueles que não tinham *e-mail*), entramos em contato com os sujeitos selecionados para a segunda etapa de geração dos dados, enviando um convite para participar das entrevistas individuais. Entretanto, apesar de termos sinalizado aos participantes, no momento da aplicação do questionário, que retornaríamos o contato com alguns deles através de envio de *e-mail* ou por meio de ligação para os números fornecidos, não foi possível contatá-los de imediato, pois, em se tratando da comunicação por *e-mail*, alguns dos sujeitos convidados não responderam ao nosso pedido de participação.

Para garantir a interação com os participantes selecionados, optamos por utilizar o aplicativo *WhatsApp* que se mostrou eficaz nesse processo. Para Xavier e Serafim (2020), o aplicativo pode e deve ser lido como um ecossistema comunicativo capaz de ser utilizado com caráter pedagógico, uma vez que possibilita, sobretudo por uma visão dialógica, a interação verbal em sua atmosfera descentralizada de interação. Nesse sentido, um dos ganhos do uso do aplicativo foi o de oportunizar aos participantes um espaço aberto para se posicionarem dentro desse universo comunicativo, que parece familiar. Com isso, visto que a informação do contato pessoal foi dada no momento da aplicação do questionário, a partir de conversas breves pelo *WhatsApp* entre a pesquisadora e os participantes, conseguimos estabelecer contato com 5 (cinco) participantes que de imediato confirmaram participação nas entrevistas individuais.

3.2.2.2 Entrevista semiestruturada individual

Conforme relatado na subseção 3.2.2.1, o *WhatsApp* foi utilizado como uma ferramenta importante, cujo suporte permitiu um contato mais dinâmico com os participantes. Através de mensagens instantâneas, negociamos com eles o dia e o horário das entrevistas individuais, no período 2020.2.

Realizamos, durante o mês de julho, uma entrevista semiestruturada individual com cada participante, totalizando cinco entrevistas, realizadas através da ferramenta *Google Meet*¹², extensão do Google, que permitiu, na época, a videoconferência e a gravação de áudio/vídeo com outros usuários. Através da conta institucional da pesquisadora, agendamos, por *e-mail*, o dia e o horário de cada entrevista, com duração de até 60 minutos.

A elaboração do roteiro das entrevistas individuais considerou, por um lado, as respostas sinalizadas nos questionários a respeito dos eventos de letramento vivenciados e dos significados atribuídos ao AA produzidos nesses eventos; por outro lado, os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), os quais nos auxiliaram na formulação de perguntas que ajudassem a identificar e caracterizar os eventos e práticas de letramento acadêmico vivenciadas pelos licenciandos, revelando os sentidos, as crenças, as relações de poder e autoridade que permearam esses eventos de letramento. As perguntas foram elaboradas partindo de quatro eixos que estavam voltados para produção de artigos acadêmicos no curso de Letras: Língua Portuguesa.

Quadro 7 – Eixos das perguntas da entrevista semiestruturada individual



Fonte: Elaboração própria (2021)

Cada um dos eixos que organizou o roteiro da entrevista semiestruturada continha perguntas que auxiliavam na investigação dos eventos e das práticas de letramento que

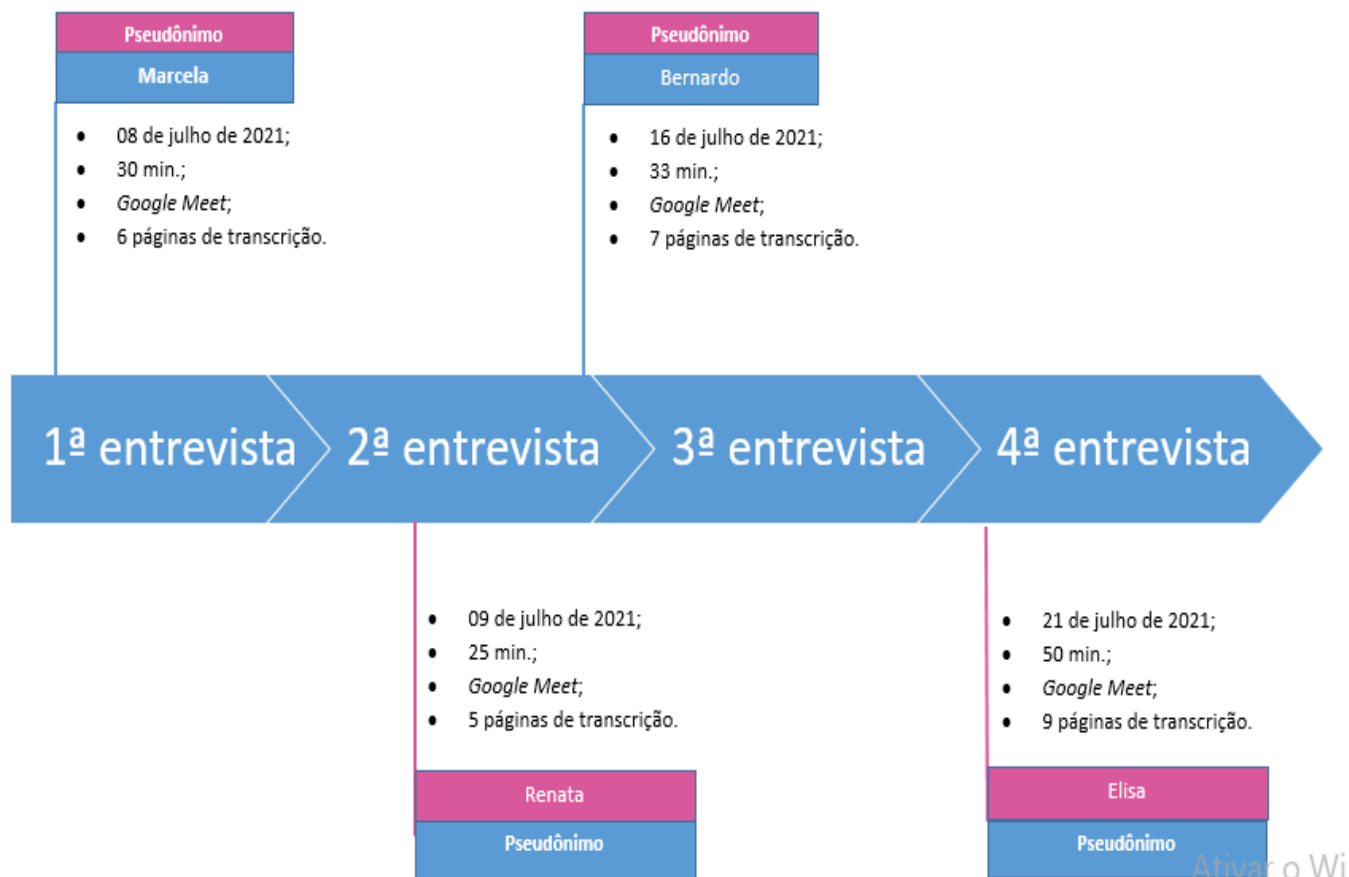
¹² Conforme Suporte Google, a partir de 10 de janeiro de 2022, a gravação de videochamadas no *Meet* estará disponível apenas para os clientes do *Teaching and Learning Upgrade* e do *Education Plus*.

envolviam a escrita do AA. A entrevista constitui um instrumento importante, sobretudo dentro da abordagem sociocultural dos estudos dos letramentos, uma vez que a observação ou a análise do registro dos fatos (documentos e relatórios) nem sempre dão conta de revelar os sentidos, as crenças e a compreensão dos participantes acerca de suas práticas.

A entrevista semiestruturada individual, ou a conversa com finalidade (MINAYO, 2015), tem uma estruturação, de certa forma, flexível, já que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (MINAYO; COSTA, 2019).

A entrevista semiestruturada individual foi escolhida como instrumento de geração de dados, dado que o instrumento permite ao pesquisador construir maior relacionamento com o participante no momento inicial da pesquisa. A conversa individual a partir desse instrumento possibilita explorar ainda mais as experiências já sinalizadas pelos participantes em momento anterior. Portanto, após agendarmos o dia e o horário para a entrevista com os seis participantes, quatro aceitaram participar das entrevistas individuais que estão caracterizadas na Fig. 4:

Figura 4 – Entrevista com os licenciandos do Curso: Letras Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria (2021)

Os dados da Fig. 4 indicam um total de 02h18min de gravações em vídeo/áudio de entrevistas, que somam 27 páginas transcritas. As quatro entrevistas individuais foram gravadas através da ferramenta *Google Meet*, sob prévia aceitação dos participantes, e transcritas em notebook, no *Microsoft Word*, a partir da escuta minuciosa de cada entrevista. Em função da velocidade da comunicação, utilizamos o recurso de diminuição da velocidade para garantir a transcrição na íntegra.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base nas contribuições de Minayo e Costa (2019). Para os autores, durante a entrevista a fala de cada um deve ser valorizada, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive, nem sua ação e pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo. Sua experiência é também reveladora do grupo em que está inserido e de seu tempo histórico, uma vez que toda singularidade está entranhada na cultura. Para isso, o pesquisador vai conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, mas antes, precisa entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e visões de mundo. Recorremos, também, às sugestões de Fraser e Gondim (2004) que, à semelhança de Minayo e Costa (2019), defendem que a

relação entre entrevistador e entrevistado seja menos diretiva para favorecer o diálogo mais aberto e fazer emergir novos aspectos significativos sobre o tema. Dessa forma, segundo Minayo e Costa (2019), a palavra e o olhar (fala e observação) são colocados como ferramentas e instrumentos de pesquisa, mas como funções inerentes à condição humana do entrevistador e do entrevistado. Nessa dupla condição, os autores defendem a necessidade de uma interação empática e integrativa. Com isso, a empatia é valorizada nesse processo, não como um recurso técnico, mas como uma atitude necessária na priorização do ver, do sentir, do conviver no campo, em diferentes medidas entre o participar e o observar.

Em consonância com estas orientações apresentadas por Fraser e Gondim (2004) e Minayo e Costa (2019), buscamos, ao longo das entrevistas realizadas com os participantes, ser receptivas com eles: permitimos o acesso à imagem e ao áudio; deixamos falar à vontade; apresentamos uma postura sorridente e confirmativa diante de cada experiência relatada. A construção de uma postura empática durante as entrevistas contribuiu, de certa forma, para que cada entrevistado se sentisse confortável com aquele momento de relatar as suas experiências. Visto que cada recorte de experiência relatado parecia carregar certos significados e valores, tínhamos a cautela de escutar e esclarecer certos pontos na possibilidade de não ter mal-entendidos. As entrevistas, dentro dessa dinâmica de negociação, tornaram-se um espaço para reflexões sobre suas experiências com a produção de artigos acadêmicos desenvolvidos no curso:

Aquele questionário que respondemos me fez pensar muito, principalmente, em relação a escrever o artigo, né, porque geralmente é demandado desde o começo do curso e a gente fica meio louco sem saber o que é o artigo e o porque a gente tem que fazer aquele artigo. Então, a gente enquanto produtor não pensa muito em relação ao que é ser um bom produtor, por exemplo. (Trecho de entrevista com Elisa, maio de 2021, grifos nosso)

Espera, deixa eu pensar. Nunca tinha parado para pensar sobre isso. Desde o questionário que penso sobre isso agora. Inclusive eu fiquei em dúvidas ao responder a produção mais significativa porque as disciplinas de Latim morfologia e literatura latina foram próximas nas produções, mas resolvi mencionar Literatura Latina porque a análise foi do livro literário. A disciplina de Literatura Latina é optativa, eu já queria pagar faz um tempo, porque eu queria saber se, inclusive, conseguiria me situar nessa área. Isso acabou acontecendo. Foi significativo porque ajudou a me situar academicamente na minha área. Então foi significativo porque me ajudou a decidir o lugar que eu queria estar. Não só a temática, mas a área como um todo. Foi significativo porque me deu a oportunidade de fazer pesquisa, numa área que depois, naturalmente, a pesquisa se expandiu. (Trecho de entrevista com Bernardo, maio de 2021, grifos nossos)

Esse momento tá sendo importante, eu não tinha parado para pensar sobre. Eu só sei que produzia o artigo, não tinha pensado o motivo. Mas eu partilho do que Elisa disse, nós somos cobrados a produzir, mas chega um momento em que se sente feliz, realizada, em produzir e mostrar aquilo para outras pessoas. Apresentar um trabalho que os outros vão ver, espero que gostem daquilo e entendam do assunto que vamos tratar. Que seja um trabalho pesquisado e lido pelos outros. (Trecho de entrevista com Marcela, maio de 2021, grifos nosso)

Essa postura reflexiva dos participantes evidencia a via de mão dupla das entrevistas. Essa relação intersubjetiva permite, não só ao pesquisador identificar certos valores diante daquilo que é tido como pressuposto, mas também aos participantes encontrarem em suas experiências padrões sobre os quais ainda não tinham pensado. Nesse sentido, as descobertas dos participantes sobre suas experiências indicam e reforçam que a entrevista não é um instrumento neutro, mas como um caminho ou um espaço de reflexão e de construção de significados para o entrevistador e o entrevistado.

Estas experiências relatadas pelos participantes, embora revelem traços caracterizadores do grupo, são particulares, então, nossa intenção é desvelar as singularidades que perpassam as experiências e não as generalizar. Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Minayo e Costa (2019), buscamos ser empáticos e cautelosos aos contextos de realização das entrevistas, sobretudo às descrições dos participantes.

No processo de transcrição e de análise das entrevistas, adotamos algumas pistas de contextualização sugeridas por Gumperz (2002 [1982]) para registrar os elementos da conversação. Segundo o autor, as pistas são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Há diferentes tipos de pistas de contextualização que podem aparecer, pois isso depende do repertório, historicamente determinado, de cada participante. Dentre as pistas, Gumperz (2002 [1982]) menciona as paralinguísticas

representadas por pausas, tempo de fala, hesitações, riso; as prosódicas representadas pela entonação, o acento, o tom, o ritmo; bem como a alternância de código, de dialeto ou registro; as escolhas entre diferentes formas de abertura e fechamento conversacionais; as escolhas entre diferentes opções sintáticas e lexicais. Assim, este conceito se configurou como relevante também para o processo analítico dos eventos de produção de AA pelos participantes da nossa pesquisa, porque, ao observar que pistas sinalizavam, quando descreviam suas experiências, pudemos perceber como eles as significavam, bem como pudemos verificar a que práticas de letramento estas experiências descritas estavam ligadas.

Na próxima subseção, descrevemos o terceiro instrumento de geração de dados.

3.2.2.3 Sessão reflexiva

Para a terceira etapa da pesquisa, realizada no dia 26 de agosto de 2021, utilizamos a sessão reflexiva (SR) (LIBERALI, 1999; 2003; MAGALHÃES, 2007; SILVA; BRUM, 2014), por representar um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quem sabe, reconstruí-las (SILVA; BRUM, 2014). Ao definirmos esse instrumento de geração de dados para esta pesquisa, pensamos no potencial que esse espaço teria para que cada participante pudesse encontrar informações convergentes e/ou divergentes das suas.

Conforme Magalhães (1996, 2001, 2002), Celani (2002) e Celani e Magalhães (2002), a sessão reflexiva tem como objetivo auxiliar os professores a analisarem a relação entre seus objetivos e suas práticas para depois poderem repensar e modificar seus objetivos de forma particular e situada. Nesse espaço de reflexão, os participantes de um contexto colaborativo em que determinadas discussões são tematizadas e problematizadas permitem que a sessão reflexiva aconteça, a fim de oportunizar a construção de conhecimento.

Nessa linha de pensamento, na sessão reflexiva que realizamos, os eventos de produção de AA e seus significados foram tematizados, e as descrições em torno desses significados, problematizadas. A problematização, conforme Magalhães (2002) e Liberali (2003), é entendida como os apontamentos do que, de fato, aqueles eventos descritos significam para a formação dos licenciandos. Assim, é dada a oportunidade, na sessão reflexiva, de os licenciandos explicarem, problematizarem e modificarem as formas como compreenderam os eventos de produção e de publicação de artigos no curso de Letras: Língua Portuguesa, por meio da colaboração e do diálogo, em que, de certa forma, os participantes se tornam pesquisadores de sua própria ação.

Quanto à organização e à condução da SR, Magalhães (2002) salienta dois conceitos fundamentais: colaboração e reflexão crítica. O conceito de colaboração, conforme Magalhães (2002), significa agir com o objetivo de capacitar e encorajar os participantes a entender seus processos de resgate de experiências, descrevendo-as e explicando-as, criando, assim, contextos para a negociação de significados. Esse momento de exposição é complexo, uma vez que envolve os significados dos participantes sobre seu lugar e as relações de poder existentes em um contexto particular (MAGALHÃES, 2002), que, muitas vezes, pode ser de concordância ou pode ser de discordância em relação às experiências dos outros participantes.

As sessões reflexivas apresentam uma organização discursiva apoiada na argumentação, de modo que o objetivo pretendido na sua execução seja atingido. O que implica dizer que, na sua organização, cada um dos participantes assume dois papéis que ora se alternam: o de conduzir a reflexão sobre o tema delimitado e o de participar da discussão elaborando questionamentos considerados relevantes. No caso da nossa pesquisa, em um momento essencialmente *online* guiado pelo princípio interacional.

Nesse sentido, as sessões reflexivas condicionam à autoavaliação, o que permite que o participante se veja dentro da ação como membro da atividade social e, acima de tudo, tomando partido delas (KEMMIS, 1987 *apud* LIBERALI, 1999). Para Liberali (2003), a sessão reflexiva caracteriza-se pelos seguintes movimentos e/ou ações: i) descrever; ii) informar; iii) confrontar e iv) reconstruir, moderados pelo pesquisador. Dentro desse processo, na primeira ação, os participantes são estimulados a descreverem as experiências; na segunda ação, informam acerca dos significados de determinadas escolhas a fim de relacioná-las com algum contexto. Reconhecidos os significados atribuídos por cada participante, na terceira ação, há o confronto, ou seja, os participantes questionam-se sobre suas escolhas, sobre quais interesses sinalizaram em um determinado evento de escrita. De acordo com Liberali *et al.* (2003), através da compreensão dessas três ações, é possível levar o participante a uma intervenção produtiva, a qual se resume à quarta ação: reconstruir, que permite a reformulação dos significados mais amplos. Nesse processo, existe uma relação dialética entre a ação de descrever, de informar, de confrontar e de reconstruir, uma vez que os participantes são levados a refletir criticamente acerca dos significados atribuídos às suas vivências, então esse processo pode ser feito a partir da escolha do participante em informar primeiro e depois descrever; ou ser confrontado por algo e recorrer à descrição acerca de uma experiência.

Para a condução da sessão reflexiva, planejamos a elaboração do roteiro da sessão reflexiva, com base na organização retórica sugerida por Silva e Brum (2014). Conforme os

autores, a partir de uma perspectiva sociorretórica, o roteiro apresenta três movimentos retóricos principais (Abertura, Andamento e Encerramento da Sessão) que se materializam em 7 estágios (ou passos) obrigatórios, que, por suas recorrências, determinam o sucesso na realização da sessão. A seguir, descrevemos cada movimento e os passos associados a ele:

Quadro 8 – Roteiro da sessão reflexiva

Movimentos	Passos
Movimento 1: Abertura da Sessão	Passo 1: Saudações; Passo 2: Apresentar o(s) participante(s): a. pesquisadora b. participantes da pesquisa; Passo 3: Informar o tópico de discussão – significados do AAs na formação docente;
Movimento 2: Andamento da Sessão	Passo 4: Introduzir e discutir o tópico (sistematização dos conceitos centrais discutidos; questionamento (s) sobre as experiências relatadas): Auto-avaliação ou autopercepção como produtores; O papel da produção na formação docente; Produção de artigo na formação docente.
Movimento 3: Encerramento	Passo 5: Encerrar a sessão [e]; Passo 6: Despedidas.

Fonte: Adaptação do modelo de Silva e Brum (2014).

O Movimento 1 instancia a abertura do evento comunicativo e, geralmente, caracteriza-se por uma saudação inicial (Passo 1). Essa saudação foi acompanhada pela apresentação e identificação da pesquisadora e dos participantes da sessão (Passo 2) e, por fim, pela apresentação do tópico de discussão – significados do AA na formação docente (Passo 3). Nesse movimento inicial, a sessão reflexiva garante o primeiro contato para que os participantes possam se sentir à vontade nos momentos de discussão. Visto que eles não se conheciam, o passo 2 foi fundamental para a sessão. Quanto ao passo 3, considerado como fundamental, informa o tema proposto para a discussão, o que nos remete ao objetivo da sessão reflexiva. Então esclarecemos para os participantes o objetivo: investigar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa, com o intuito de garantir um núcleo temático para esse momento.

O Movimento 2 caracteriza a sessão propriamente dita, é o desenvolver da prática reflexiva e, por esse motivo, é o movimento mais longo. Esse movimento apresenta como elemento obrigatório o Passo 4, o qual optamos por introduzir e discutir o tópico através de eixos temáticos: Auto-avaliação ou autopercepção como produtores; O papel da produção na formação docente; Produção de artigo na formação docente, formulados a partir da sistematização dos conceitos centrais discutidos nas etapas anteriores da pesquisa. Detalhamos as perguntas elencadas para cada eixo temático no Quadro 8.

O Movimento 3 marca a conclusão do evento comunicativo. Realiza-se, geralmente, pela indicação do encerramento da sessão (Passo 5): o ato de finalizar o encontro, e pela despedida (Passo 6): o ato de agradecer a presença e a colaboração voluntária dos participantes.

Voltando para o detalhamento do Movimento 2, o andamento da sessão desenvolveu-se em eixos temáticos, cuja formulação partiu das respostas sinalizadas nos questionários e nas entrevistas individuais a respeito, principalmente, dos significados atribuídos ao AA produzido em eventos de letramento ocorridos no Curso Letras: Língua Portuguesa, uma vez que sentimos a necessidade de explorar com maior profundidade tais significados. O Quadro a seguir apresenta a organização dos eixos temáticos seguido das perguntas:

Quadro 9 – Detalhamento do **Movimento 2** – Andamento da Sessão

Introduzir e discutir o tópico (sistematização dos conceitos centrais discutidos; questionamento (s) sobre as experiências relatadas):	
Temas/Objetivos	Questões
<p>Auto-avaliação ou autopercepção como produtores.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatar experiências sobre como se percebem como produtores de artigos acadêmicos; – Relatar experiências sobre o que caracteriza um bom produtor de AA. 	<p>Para vocês, o que é ser um "bom" produtor de AA na área de Letras: Língua Portuguesa?</p> <p>Como vocês se veem, quando precisam produzir AA no terceiro estágio, como culminância da disciplina?</p> <p>Como vocês se veem, quando escrevem um artigo para submeter a um periódico ou aos anais de um congresso?</p> <p>Quando a produção do AA tem a ver com o “se sentir valorizado ou se avaliar como um bom produtor de texto”?</p> <p>O que é ser um bom produtor de artigos acadêmicos na área de Letras: Língua Portuguesa?</p>
<p>O papel da produção na formação docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatar experiências significativas compartilhadas no questionário e na entrevista semiestruturada sobre a produção, sobre o que costumam produzir; – Relatar experiências sobre o que motiva a produção de artigos acadêmicos. 	<p>O que vocês costumam pesquisar no AA?</p> <p>Para que vocês produzem AA?</p>
<p>Produção de artigo na formação docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relatar experiências significativas de produção de artigo na formação docente; – Relatar experiências sobre como percebem o AA na formação docente. 	<p>Para vocês, qual o lugar do AA na formação docente?</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

No Quadro 9, temos o detalhamento do andamento da sessão. Optamos por organizar esse Movimento 2 em três temas/objetivos: a auto-avaliação ou a autopercepção como produtores; o papel da produção na formação docente e a produção de artigo na formação docente. O primeiro tema tinha por objetivo promover o relato de experiências sobre como se percebem enquanto produtores de artigos acadêmicos e sobre o que caracteriza um bom produtor de AA; o segundo tinha o objetivo de explorar as experiências significativas compartilhadas no questionário e na entrevista semiestruturada sobre a produção de artigos acadêmicos, sobre o que costumam produzir e sobre o que motiva a produção de artigos acadêmicos; o terceiro tema buscava explorar as experiências significativas de produção de artigo na formação docente e sobre como percebem o AA na formação docente.

Por meio da realização da SR, compreendemos a importância do planejamento prévio do roteiro em movimentos e passos vinculados aos objetivos da pesquisa. Essa organização assegurou a realização efetiva da terceira etapa de geração de dados e evitou que o momento fosse influenciado por discussões que se distanciassem do objetivo pretendido. Nesse ínterim, o roteiro, apesar de ser um elemento previamente formulado, é flexível, o que garantiu um momento produtivo e de intenso diálogo entre os participantes e a pesquisadora.

Em consonância com as orientações apresentadas por Magalhães (2002), Liberali (2003) e Silva e Brum (2014), buscamos, ao longo da SR, adequar a sua composição ao contexto remoto. Diante da realidade em que as salas virtuais eram a forma viável de garantir a interação, organizamos a sessão com os três participantes: Bernardo, Elisa e Marcela, por meio do *Google Meet*. Para Liberali (2003), a sessão reflexiva, em contexto presencial, possui três elementos limitadores: o primeiro diz respeito ao agendamento da data e do horário da sessão com todos os participantes; o segundo diz respeito à dificuldade do mediador para estimular os participantes à reflexão sobre a temática/problemática da sessão reflexiva, e o terceiro diz respeito às formas de registrar/documentar a sessão reflexiva.

No que diz respeito ao primeiro elemento, o uso das sessões reflexivas remotas, forçado pelo contexto pandêmico, possibilitou o agendamento da data e do horário para todos os participantes. Talvez, o acesso à internet e ao recurso tecnológico facilitaram esse processo, visto que os participantes podiam estar presentes na sessão reflexiva, independentemente do lugar que estivessem, só bastava um click.

Quanto ao segundo elemento, sabíamos das dificuldades de garantir a interação entre os participantes presencialmente, e mais ainda em uma realidade em que não tínhamos nos conhecido pessoalmente. De forma atenciosa, buscamos construir um ambiente virtual sugestivo para o diálogo: inicialmente, preparamos a sala virtual com uma música ambiente para receber os participantes; em seguida, elaboramos uma dinâmica que oportunizou a apresentação de cada participante; por fim, conduzimos a SR com as perguntas direcionadas aos participantes, que no momento já estavam com as câmeras abertas. Esse momento inicial, seguido da nossa postura de receptividade, parece ter permitido a consolidação de um espaço virtual mais descontraído, os participantes responderam prontamente às perguntas geradoras de debates e a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar a SR, de forma a entender como cada participante reagia ao debate.

No que diz respeito ao terceiro elemento, observamos que o uso do *Google Meet* facilitou o processo de registro/documentação de toda a SR. Após a autorização dos participantes, iniciamos o processo de gravação de vídeo e de áudio. O pacote de ferramentas disponibilizadas pela plataforma mostrou as possibilidades de se realizar pesquisa, de forma mais rápida e simplificada.

3.2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Como sinalizamos nas subseções anteriores, os participantes da pesquisa foram os licenciandos matriculados em disciplinas finais do curso. No que diz respeito ao número de licenciandos que participaram da pesquisa, foi possível obter o seguinte retorno durante o processo de geração de dados:

Quadro 10 – número de participantes a cada etapa da pesquisa

Etapas da pesquisa	Número de participantes
Questionário	14
Entrevista	5
Sessão Reflexiva	3

Fonte: Elaboração própria (2021).

A diminuição do número de participantes à proposta da pesquisa sinaliza parte do processo conflituoso de entrada no campo. O período de distanciamento social, ao passo que possibilitou a facilidade de gerar dados em plataformas digitais, sem precisar se deslocar geograficamente, também representou mais uma dificuldade em termos de aproximação

afetiva, importante na construção de confiança entre pesquisador e participante, dificultando a adesão de alguns participantes. Embora tenham acontecido essas tensões, três licenciandos participaram das três etapas da pesquisa, tendo assinado, devidamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide Apêndice D)

No Quadro a seguir, constam das informações fornecidas ao questionário sobre os três participantes.

Quadro 11 – Formação dos licenciandos e as experiências de produção de AA

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Período do Curso de Graduação	Outro Curso de Graduação	Participação em Projeto e/ou Grupo de Pesquisa	Vínculo Empregatício	Escrita de artigo acadêmico para alguma(s) disciplina(s) do seu curso
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada					
Bernardo		X		X	9° (nono) período	Não	Sim	Não	Sim
Elisa	X		X		6° (sexto) período	Não	Sim	Não	Sim
Marcela	X		X		9° (nono) período	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme evidenciado no Quadro 11, o perfil de formação dos licenciandos é relativamente parecido: Elisa e Marcela estudaram tanto o ensino fundamental quanto o médio em escola pública, excetuando Bernardo que estudou em escola particular; os três estavam cursando a primeira graduação; diferente de Bernardo e Marcela que estavam matriculados no 9° (nono) período do curso de Letras Língua Portuguesa, Elisa estava matriculada no 6° (sexto) período.

Ainda conforme o Quadro 11, boa parte desses participantes afirmou que participavam de projetos e/ou programas, naquele período de realização da pesquisa: Elisa estava vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo enfoque é incentivar os licenciandos em pesquisas científicas em suas áreas de conhecimento; Bernardo, ao Programa de Educação Tutorial (PET), o qual busca proporcionar aos licenciandos a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, enquanto Marcela não tinha vínculo a projetos e/ou grupos de pesquisas, mas tinha vínculo empregatício. Todos os participantes afirmaram que a produção de artigos acadêmicos acontecia de forma recorrente no curso.

Participaram efetivamente da pesquisa, portanto, três participantes. Com essa amostra, pudemos explorar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG. Foi uma amostra suficiente, visto que, nas pesquisas desenvolvidas à luz da abordagem qualitativa, a exemplo desta, a quantidade de participantes não é o critério mais importante, e, sim, os significados atribuídos às experiências vivenciadas. Em outros termos, nos estudos

orientados por tal abordagem, importa observar e conhecer, por meio da observação indireta — realização de entrevistas individuais e de sessão reflexiva —, o que as pessoas, os licenciandos, estão fazendo e como estão organizando seu dia a dia; que relações estabelecem com a leitura e a escrita e de que modos elas significam essas práticas letradas.

3.3 Sistematização e categorização dos dados

O *corpus* analisado na pesquisa em tela é constituído por um conjunto de experiências de três licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, gerado por meio do instrumento questionário, da entrevista individual e da sessão reflexiva, que foram transcritos e, posteriormente, categorizados conforme unidades singulares identificadas no procedimento referente à leitura dos dados.

De posse dos dados da pesquisa, realizamos os seguintes procedimentos: leitura, categorização e análise. Esses procedimentos, a fim de proporcionarem uma visão geral do fenômeno das práticas de letramento, seguem a base metodológica de pesquisas do tipo exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008), como podemos melhor visualizar na Fig. 5:

Figura 5 – Caracterização dos dados de base metodológica exploratória



Fonte: Elaboração Própria (2021)

Nesse sentido, a partir da Fig. 5, utilizamos, inicialmente, a leitura, com o intuito de visualizar os dados de forma geral. Esse procedimento envolveu a revisão da literatura sobre o tema investigado, a partir de um viés interpretativista. Em seguida, a categorização, com o intuito de agrupar as experiências dos participantes da pesquisa por unidades gerais de significados que foram identificadas durante o momento inicial de leitura dos dados. Nesse

segundo momento, foi necessário relacionar as unidades gerais de significados com objetivos delineados da pesquisa.

Desse modo, os dados gerados a partir do questionário, da entrevista semiestruturada individual e da sessão reflexiva foram, por fim, analisados com o intuito de desvelar os significados atribuídos ao AA, porque, diante das experiências descritas, foi possível a compreensão do entendimento de que os participantes demonstram ter sobre o AA em contexto de formação docente. Essa realidade reconhecida a partir dos participantes caracteriza os elementos constitutivos das práticas de letramento associadas aos eventos de produção do AA. É o que procuramos expressar a partir da Fig. 6:

Figura 6 – Caracterização do fenômeno dos significados sobre o AA



Fonte: Elaboração Própria (2021)

Essa Fig. 6, de maneira simplificada, orienta a base de leitura do *corpus* que, por sua vez, gerou a análise de dados. É diante dessa interpretação, que organizamos a análise a partir de duas categorias, a saber: 1) A produção de AA em eventos de letramento em sala de aula: “O famoso terceiro estágio”; e 2) A produção de AA em eventos de letramento de publicização: “eu preciso levar para algum lugar”. As duas categorias foram identificadas na

exploração dos dados. A primeira sintetiza as experiências resgatadas pelos licenciandos sobre a produção de artigos acadêmicos nas disciplinas do curso. Essa categoria é organizada a partir do que retratam em suas experiências e os significados desvelados, a saber: o contexto de eventos de letramento e os significados das produções durante esses eventos. A segunda categoria refere-se às experiências daqueles que se utilizam do artigo para participar da dinâmica de socialização de conhecimentos especializados à comunidade acadêmica. Desse modo, igualmente àquela, esta é organizada a partir do contexto de eventos de letramento e dos significados das produções durante esses eventos.

O critério para a seleção dos eventos de letramento analisados neste estudo foi a partir de questionamentos acerca dos eventos mais significativos na formação dos próprios licenciandos. Para Moreira (2010), a aprendizagem significativa é aquela capaz de dialogar, de maneira apropriada e relevante, com o conhecimento prévio e com as expectativas do estudante. Entendemos, assim, que os eventos significativos são aqueles com os quais, de alguma forma, o licenciando se identifica e atribui sentido. Por esse ângulo, ao identificar cada evento, procuramos questioná-los sobre como teria acontecido, visando à estruturação do processo de análise. A partir dessa orientação geral, o capítulo a seguir está organizado em dois movimentos paralelos: no primeiro, situamos os eventos vivenciados pelos participantes (disciplina, participantes, tema dos artigos produzidos, organização da produção); no segundo, apresentamos as transcrições das experiências sinalizadas pelos participantes, organizada em trechos nos quais procuramos situar os eventos e os diferentes significados dos participantes sobre os respectivos eventos.

4 OS SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO DE AA EM EVENTOS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, exploramos eventos de letramento em que houve a demanda de produção de AA e os significados atribuídos a essa produção a partir da fala de licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG. Para tal, organizamos duas seções: 4.1 “O famoso terceiro estágio” e 4.2 “Eu preciso levar para algum lugar”.

Na primeira seção, analisamos a produção de AA em eventos de letramento ocorridos em sala de aula, denominados pelos próprios licenciandos como “o famoso terceiro estágio”, por ocorrerem no final da unidade de disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa. O objetivo das produções, segundo os participantes, é o de mostrar para o professor determinadas aprendizagens dos graduandos, os licenciandos significam de forma diferente. Na segunda seção, analisamos a produção de AA em eventos de letramento de publicização nos quais os participantes entrelaçam AA produzidos em eventos ocorridos em sala de aula, considerando as especificidades daquele outro tipo de evento de letramento. Ressaltamos ainda que, na análise desses eventos, demos visibilidade às práticas de letramento, entendidas como os significados atribuídos aos eventos mapeados. Para tanto, nós as sinalizamos, no presente texto, a partir do uso de alguns verbos que marcam a exploração de tais práticas, a exemplo de revela, sinaliza, significa, compreende.

4.1 A produção de AA em eventos de letramento em sala de aula: “o famoso terceiro estágio”

Nesta seção, são exploradas as experiências com a produção de artigos acadêmicos em eventos de letramento ocorridos em sala de aula de disciplinas ofertadas no curso de Letras: Língua Portuguesa. Desse modo, mapeamos os eventos de produção do gênero em sala de aula sinalizados pelos participantes, os quais estão apresentados a seguir:

Quadro 12 – Mapeamento dos eventos de produção de AA em sala de aula

Participantes	Eventos	Matrícula	Período	Duração da disciplina
Bernardo	Evento de produção de AA na Disciplina de Sintaxe Oracional	Obrigatória	5º PERÍODO	3 ESTAGIOS
	Evento de produção de AA na Disciplina de Língua Latina	Obrigatória	7º PERÍODO	3 ESTAGIOS
Marcela	Evento de produção de AA na disciplina de Morfologia de Classe	Obrigatória	4º PERÍODO	3 ESTAGIOS
	Evento de produção de AA na disciplina de Análise de Discurso	Optativa	Depende do interesse do aluno	3 ESTAGIOS
Elisa	Evento de produção de AA na disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita	Obrigatória	2º PERÍODO	3 ESTAGIOS
	Evento de produção AA na disciplina Estudos Linguísticos Contemporâneos	Obrigatória	3º PERÍODO	3 ESTAGIOS

Fonte: Elaboração própria com base nos dados analisados (2021).

No Quadro 12, é possível identificar um relativo equilíbrio entre os eventos de produção de AA em sala de aula, já que os três participantes sinalizaram o mesmo quantitativo de experiências. Para a disposição dos eventos mapeados, organizamos o Quadro em colunas, são elas: (i) participantes; (ii) eventos; (iii) matrícula; (iv) período; e (v) duração da disciplina. Cabe-nos esclarecer, nesse sentido, que a matrícula refere-se à disciplina ser obrigatória ou optativa, no caso da segunda, cabe ao aluno escolher; já o período refere-se à distribuição da disciplina em períodos do curso, de acordo com o fluxograma do curso de Letras: Língua Portuguesa.

Na descrição do evento de produção de AA em disciplinas diversas, Bernardo, licenciando do curso de Letras: Língua Portuguesa, destaca o para quê e como produziu esse gênero:

Pesquisadora:

Ao mencionar sua experiência de produção de artigos acadêmicos, naquele questionário a que você respondeu, você afirmou que produziu artigos acadêmicos em algumas disciplinas, como: Literatura comparada, Literatura latina, Sintaxe oracional, Sintaxe interoracional e Literatura popular. Poderia descrever como aconteciam essas produções?

Bernardo:

Geralmente, o artigo era o famoso terceiro estágio. A finalização da disciplina, era progressivo, podia ser de temáticas/conteúdos trabalhados nas unidades anteriores. Nem sempre era obrigatório na verdade, na disciplina de Sintaxe Oracional não era obrigatório a produção de artigos, era para fazer um texto final, mas ficava a critério da gente fazer o artigo, como era uma pesquisa que tínhamos que realizar, poderia servir para a apresentação em um evento, como eu já tinha feito antes e gosto de fazer, acabei produzindo artigo. Inclusive essas produções foram apresentadas em eventos posteriores. Então, a produção partia de uma solicitação do professor, não chegava a ser uma obrigação, mas o professor colaborou na escrita. Fez parte da graduação.

(Trecho de Entrevista com Bernardo em 16 de junho de 2021)

No trecho apresentado, Bernardo inicia a descrição de suas experiências com a produção de AA nas disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa, sinalizando como era essa produção: “*Geralmente, o artigo era o famoso terceiro estágio. A finalização da disciplina, era progressivo, podia ser de temáticas/conteúdos trabalhados nas unidades anteriores*”. Ao caracterizar a forma pela qual a produção do artigo se configura nas disciplinas do curso, o licenciando demarca, no advérbio temporal “geralmente”, que a produção do artigo era comumente no terceiro estágio. As disciplinas do curso geralmente são organizadas por três atividades avaliativas, podendo também ser chamadas de unidades ou estágios, que são as divisões pedagógicas capazes de representar a progressão/aprendizagem do aluno na disciplina. Então, esse marcador temporal indica uma pista acerca de como a produção de AA acontecia nas disciplinas. Além dessa demarcação, o licenciando também sinaliza uma caracterização dessas produções: “*A finalização da disciplina, era progressiva, podia ser de temáticas/conteúdos trabalhados nas unidades anteriores*”, destacando a progressividade da produção e a escolha da temática abordada no AA.

De modo mais específico, o participante relembra a experiência em um evento de letramento no qual a produção de AA foi demandada na disciplina de Sintaxe Oracional. Nesse evento, segundo o licenciando, não existiu um comando obrigatório e explícito para a produção de artigo, mas um comando para a produção de um texto final. Cabia ao aluno, neste evento, decidir ou não pela produção do gênero AA. Nesta experiência, o licenciando revela um elemento significativo das condições de produção na disciplina, a ausência da indicação do gênero e a opção por chamar de – uma produção de um texto final –.

Para Marinho (2010), o que se convencionou chamar de “trabalho de uma disciplina” são textos com estruturas semelhantes que não permitem uma aproximação com os gêneros produzidos em uma esfera comunicativa, típicas de práticas de escrita do ensino médio e ensino fundamental. O famoso trabalho de disciplina pode indiciar uma relação tensa e

conflituosa nas interações mediadas pelas escritas, uma vez que o envolvimento com o texto não considera a problematização e a reflexão acerca do domínio das formas estáveis dos gêneros em uma dada esfera (BAKHTIN, 2017). Embora o trabalho de disciplina indique essa relação conflituosa, Bernardo sinaliza tranquilidade com o comando, pois pôde optar por um gênero que ele alegou gostar de fazer, no caso o AA, e ainda o apresentou em um evento de letramentos acadêmico-científico posterior. Talvez Bernardo tenha escolhido o artigo porque normalmente é o gênero mais demandado pelos professores como o “terceiro estágio” e talvez o mais escolhido pelos próprios discentes, quanto têm a possibilidade de escolher.

Em seguida, Bernardo descreve como foi o evento de produção do AA na disciplina de Sintaxe Oracional:

A proposta da produção do artigo surgiu a partir de um desafio para a turma de literatura. Nós tínhamos que fazer um trabalho de análise linguística, precisava selecionar o gênero, daí ela [a professora] lançou o desafio para os alunos de literatura que precisavam escolher um gênero literário, tinha toda aquela coisa de que não podíamos ignorar o texto, o texto precisa ser produtivo, associado com algum conteúdo abordado na disciplina. Então, nesse caso, o artigo nasceu de um desafio, tanto temático, porque precisava selecionar um corpus, ver a temática que ia trabalhar, foi um desafio pensar no texto, do que ia selecionar como função sintática a ser analisada. A professora acompanhou a produção, mostrou exemplos de artigos sobre análise linguística, outros artigos, os modelos prévios apresentados pela professora facilitou o processo de escrita. Inclusive, esses artigos foram produzidos por alunos na disciplina passada. As produções de artigo foram importantes, inclusive para o meu TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], para entender questões de estrutura, de movimento de construção de ideias”.

(Trecho de Entrevista com Bernardo em 16 de junho de 2021)

Nesse trecho, Bernardo resgata a proposta de produção de AA no evento de letramento ocorrido na disciplina Sintaxe Oracional – que surgiu de um desafio para a turma de literatura –. A menção à turma de literatura promove sorriso em Bernardo, ao ser questionado sobre o motivo de ser “a turma de literatura”, uma vez que a disciplina é direcionada para os licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa. Ele alega que era por conta do interesse dos alunos, matriculados na disciplina, pela área de literatura. A professora, então, lançou o desafio de produzir um texto que envolvesse a análise da função linguística em um texto literário, já que faria mais sentido para os alunos matriculados na disciplina.

Sobre esse evento de letramento, Bernardo destaca que a produção foi facilitada pela disponibilização de modelos de artigos acadêmicos produzidos por licenciandos do semestre anterior ao dele. Geralmente, essa prática de ensinar gêneros escritos a partir de modelos de textos fundamenta-se no pressuposto de que os estudantes adquirem as formas de falar, de

escrever e de interagir característicos do campo da comunicação discursiva por meio da distribuição de um modelo do texto a ser produzido. Tal pressuposto embasa a abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), uma vez que, supõe que os gêneros são relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003), então, quando o licenciando domina as regras básicas do gênero, ele é capaz de reproduzi-lo em outros eventos de letramento.

A propósito desta prática de letramento relativa à utilização de modelos para auxiliar na produção de gêneros acadêmicos, Silva (2017) identificou algo semelhante, ao explorar, dentre outros aspectos, como professores do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), significavam as formas pelas quais solicitavam a seus alunos a escrita de textos acadêmicos. A autora constatou que a professora Tatiane, ao solicitar para seus alunos a produção de determinado texto, distribuía um modelo do texto a ser produzido. Para Silva (2017), a apresentação do modelo se configura, por um lado, como uma possibilidade de produzir o texto, a partir de um exemplo de como se configura, especialmente quando os estudantes ainda estão se familiarizando com as normas e as práticas que subjazem à comunidade da qual estão inseridos; por outro lado, quando a apresentação desse modelo não é atravessada por problematizações acerca das formas de organização, de apresentação, de circulação e de recepção, pode indicar uma prática esvaziada e mecânica de produção.

Bernardo também cita uma das finalidades da produção de artigo – *“para o meu TCC, para entender questões de estrutura, de movimento e de construção de ideias”*. Ao significar as produções como importantes para o trabalho de conclusão de curso, Bernardo parece compreender que o exercício de produzir artigos acadêmicos, em sala de aula, possibilitou a construção de uma consciência de escrita que pode ser transferida para outra produção textual, no caso o TCC.

Portanto, estas caracterizações feitas pelo licenciando acerca do evento de produzir AA na disciplina de Sintaxe Oracional e em disciplinas diversas — famoso terceiro estágio, trabalho de disciplina, a escrita por modelos e a transformação do AA em outro gênero — parecem sinalizar três práticas predominantes. A primeira refere-se à frequência da produção de AA em disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa; a segunda refere-se à prática de escrita de gêneros por meio de modelos; a terceira diz respeito às terminologias adotadas nas disciplinas para a produção do artigo: um trabalho de disciplina, um objetivo pedagógico, estando em consonância, inclusive, com os resultados aos quais Silva e Castanheira (2019) chegaram, ao entrevistarem graduandos do curso de Psicologia. Em sua pesquisa, as autoras mostraram que, segundo os alunos entrevistados, o artigo produzido em disciplinas da área

deles era demandado como o trabalho final a ser elaborado com vistas à obtenção da última nota da disciplina, o terceiro estágio.

Na descrição feita por Bernardo sobre a experiência mais significativa de produção de AA, a função pedagógica do gênero também é perceptível, mas não se restringe a essa função:

Foi uma questão progressiva, esse trabalho nasceu da disciplina de Latim, lá a professora solicitou que fizéssemos um ensaio falando sobre o que bem entendesse, contanto que fosse sobre alguma coisa relacionada ao corpus de literatura latina, daí eu escolhi uma obra já apresentada pela professora, que precisava ser um corpus da literatura latina, fiz um ensaio e apresentei para a disciplina, daí do ensaio nasceu o artigo que fiz em Literatura Latina que depois derivou meu TCC. Inclusive eu fiquei em dúvidas ao responder a produção mais significativa pq as disciplinas de Latim morfologia e literatura latina foram próximas nas produções, mas resolvi mencionar Literatura Latina porque a análise foi do livro literário. A disciplina de Literatura Latina é optativa, eu já queria pagar faz um tempo, porque eu queria saber se, inclusive, conseguiria me situar nessa área. Isso acabou acontecendo. Foi significativo pq ajudou a me situar academicamente na minha área. Então foi significativo pq me ajudou a decidir o lugar que eu queria estar. Não só a temática, mas a área como um todo. Foi significativo porque me deu a oportunidade de fazer pesquisa, numa área que depois, naturalmente, a pesquisa se expandiu.

(Trecho de Entrevista com Bernardo em 16 de junho de 2021)

No trecho apresentado, o licenciando, semelhantemente à sua experiência no evento de produção de AA na disciplina de Sintaxe, refere-se, inicialmente, à produção do artigo a partir de uma expressão genérica – “*esse trabalho nasceu da disciplina de Latim*”. Ao caracterizar a produção na disciplina, Bernardo chama atenção para o gênero solicitado pela professora: “*que fizéssemos um ensaio*” [grifos nossos]. A menção ao gênero ensaio sinaliza que a proposta de produção permitiu, possivelmente, aos licenciandos a possibilidade de refletir sobre uma temática, uma vez que o ensaio envolve expor, refletir e argumentar acerca de um tema, de uma obra, de um autor (PAVIANI, 2009).

Entretanto, embora a professora tenha indicado o gênero a ser produzido, como sinaliza Bernardo, o tema não foi delimitado – “*falando sobre o que bem entendesse, contanto que fosse sobre alguma coisa relacionada ao corpus de literatura latina*” [grifos nossos]. Ao mencionar a escolha temática da produção, a expressão “*sobre o que bem entendesse*” é contrastada pela conjunção condicional “*contanto*” que exprime uma condição para que o fato de produzir o ensaio fosse realizado. Essa pista de contextualização ratifica a prática de estimular os licenciandos a escolherem a temática a ser abordada nos textos, que, de um lado, caracterizam as especificidades da produção de textos acadêmicos em disciplinas do curso de Letras, uma vez que apontam para a autonomia dos alunos. De outro lado, indica um dos

elementos que tornam a produção significativa para os licenciandos, uma vez que aproveitam essa oportunidade de explorar temas que fazem sentido para si mesmos.

A experiência descrita por Bernardo, embora inicialmente tenha sido de produção de um ensaio, foi marcada pela transformação desse gênero em um artigo: “*daí do ensaio nasceu o artigo. [...] depois derivou meu TCC*”. O licenciando sinaliza outro elemento importante: o AA como um gênero caleidoscópico (PEREIRA; BASÍLIO; LEITÃO, 2017). Pereira, Basílio e Leitão (2017) problematizam o aspecto híbrido, multifacetado e constitutivo do AA, caracterizando-o como gênero caleidoscópico, uma vez que sua apropriação acontece a partir de elementos específicos: resumir, relatar, argumentar, expor, descrever, comparar. O processo de elaboração do artigo demanda, então, a experiência de produção de resumos, resenhas, ensaios e projetos, nos quais vão estar presentes processos de textualização e de retextualização. Nesse sentido, o licenciando demonstra uma experiência madura de escrita, uma vez que é capaz de gerenciar e de articular diversos elementos da escrita na elaboração do AA. Bernardo revela uma prática de letramentos acadêmicos situada e contínua, a primeira por saber lidar com a construção dos gêneros de acordo com a área de conhecimento; a segunda por saber lidar com a mudança de um gênero para outro.

Nestas circunstâncias, Bernardo entende que uma produção significativa envolve a identificação com uma área de investigação: “*ajudou a me situar academicamente na minha área. [...] a decidir o lugar que eu queria estar*”. Esse destaque para o lugar no campo de investigação alinha-se às premissas da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), conforme as quais, a escrita está relacionada às questões epistemológicas, uma vez que carrega as produções de sentido acerca do que os licenciandos precisam aprender e fazer. Bernardo caracteriza essa produção significativa não só pela temática explorada, mas também da área como um todo, revelando o potencial da experiência de fazer sentido em sua formação enquanto pesquisador.

Ao caracterizar a área de pesquisa, Bernardo explora a identificação com o campo da literatura clássica:

Partiu do interesse da própria área, de estudar a literatura clássica. Parte também do interesse pessoal, todo mundo já ouviu falar sobre tipo, no meu tempo não existia isso em relação às pessoas LGBT, a homoafetividade e afins, daí partiu mais daquela coisa – “mas sempre existiu” – eu já ouvi falar na Grécia e na Roma Antiga, isso já era uma coisa completamente comum, não faz sentido uma pessoa falar que “no meu tempo não existia isso”, então parte dessa questão pessoal de que “eu sei que existia nesse tempo”, isso nem é uma questão de literatura, mas humana, uma consideração humana, eu queria associar uma coisa com a outra, daí perceber, a partir do texto literário, como essas questões podem se apresentar, em específico o homoerotismo, a pesquisa foi nascendo, eu já

tinha essas coisas em mente, eu só precisava tentar situar o texto, nas disciplinas eu encontrei. Minha orientadora, também professora das disciplinas, me conduziu, me ajudou nesse processo de expandir o trabalho. Também trabalhei com LGBT na literatura, então a questão do gênero e sexualidade eu já trabalhava antes, mas a literatura latina foi do ano passado para cá.

(Trecho de Entrevista com Bernardo em 16 de junho de 2021)

No trecho exposto, Bernardo caracteriza o tema de investigação: “*LGBT na literatura*”, a partir do interesse pessoal em explorar a questão de gênero e sexualidade homoafetiva na literatura latina. A fala “*no meu tempo não existia isso em relação às pessoas LGBT*”, que costuma predominar no imaginário, o motivou a pesquisar acerca do assunto, uma vez que, para ele, ‘*sempre existiu*’, *eu já ouvi falar na Grécia e na Roma Antiga, isso já era uma coisa completamente comum, não faz sentido uma pessoa falar que ‘no meu tempo não existia isso’, então parte dessa questão pessoal de que ‘eu sei que existia nesse tempo’*”. Essas falas resgatadas por Bernardo, reforçadas pelo trecho “*isso nem é uma questão de literatura, mas humana*”, sinalizam um elemento importante da pesquisa e da escrita acadêmica: o compromisso social, coadunando-se, assim, com as proposições teóricas da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Além de caracterizar o porquê e o como aconteciam as produções de AA em eventos de letramento ocorridos em disciplinas do curso em tela, Bernardo reflete acerca do como se via diante da demanda dessas produções, como culminância de disciplinas, o terceiro estágio:

Pesquisadora:

Como vocês se veem, quando precisam produzir AA no terceiro estágio, como culminância da disciplina?

Bernardo:

Eu acho que a produção do artigo no terceiro estágio é extremamente útil, mas aí depende da maneira como ela acontece. Se ele não tiver um norte do professor, uma maneira dele conseguir conduzir isso, o processo fica bem mais complicado. Tipo quando chega no terceiro estágio e de repente tem um artigo.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo pondera acerca da produção de artigos acadêmicos no terceiro estágio – “*Eu acho que a produção do artigo no terceiro estágio é extremamente útil, mas aí depende da maneira como ela acontece” [grifos nossos]. A ideia de ponderação é construída pelo licenciando a partir do modo pelo qual ele descreve a condição para que o AA seja útil no terceiro estágio. O uso do advérbio de modo “*extremamente*”, que remete a algo de primeira importância, é uma pista discursiva que enfatiza a compreensão de Bernardo de que as produções no terceiro estágio foram e são úteis em eventos de letramento situados no*

contexto de sala de aula. No entanto, o licenciando se utiliza da conjunção adversativa “mas” que opõe e, com o acréscimo da expressão “aí depende”, condiciona a utilidade dessa produção ao encaminhamento dado pelo professor.

Para Bernardo: “*Se ele não tiver um norte do professor, uma maneira dele conseguir conduzir isso, o processo fica bem mais complicado. Tipo quando chega no terceiro estágio e de repente tem um artigo” [grifos nossos]. Na caracterização do como se via com a produção de AA, o licenciando sugere o possível desconforto das relações que podem ser estabelecidas entre o professor e o licenciando diante das produções de artigos acadêmicos. Para ele, na condição da disciplina não ter norte, não ter a condução do professor, o processo fica mais complicado.*

A ausência de norte, de condução e de, possivelmente, esclarecimento quanto aos encaminhamentos da produção de textos na disciplina e a solicitação “*de repente [...] um artigo*” potencializam a denominada Prática Institucional do Mistério, conforme Lillis (1999), uma vez que não há transparência para aqueles que estão envolvidos nos eventos de letramento em relação ao que é esperado da produção. Essa não explicitação das práticas que constituem os eventos de letramento parte do pressuposto de que os licenciandos já conhecem as normas e as regras que orquestram determinada do campo da comunicação discursiva. Se o objetivo da disciplina e da produção não for explicitado para os licenciandos, e se eles, por si sós, não conseguirem construir sentido, haverá probabilidade de significarem a elaboração do AA como “*complicado*” e “*estressante*”, como fez Bernardo.

Quando há clareza na proposta de escrita, o licenciando parece se sentir mais confiante na produção, o que pode ser identificado, também, no relato de Bernardo:

Eu já tive uma experiência com um professor que foi bem qualitativa, desde o início ela avisou que a gente tinha uma produção para fazer e durante toda a disciplina, ela sugeria temas de pesquisas de acordo com as temáticas problematizadas, os trabalhos que poderiam ser realizados. Então, a gente aprende o conteúdo, e o professor fala: isso poderia dar uma pesquisa, fica a dica. Eu acho que isso é uma ideia legal, mesmo que a pessoa não siga a dica, mas fica aquele sentimento de que você está sendo conduzido para um processo final e a professora fica citando isso o tempo todo, você vai se acostumando, ela vai dando dicas, então não é somente o artigo no final da disciplina, mas a maneira como ele é conduzido, o processo para chegar até ele faz a diferença todinha.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho apresentado, Bernardo caracteriza uma experiência que trouxe satisfação – “*uma experiência com um professor que foi bem qualitativa*”. Para ele, a antecipação da professora para alertar sobre a produção que aconteceria no final da disciplina, seguida das

sugestões de pesquisa de acordo com a progressão da disciplina, foi fundamental para se sentir satisfeito com a produção, uma vez que pôde ser conduzido para o “*processo final*”, no caso a produção do AA. Essa experiência relatada por Bernardo parece concretizar o que Lillis (1999, 2003) e Street (2010) sugerem sobre as práticas de escrita: a necessidade de apresentar encaminhamentos transparentes a fim de amenizar conflitos e tensões em torno da escrita acadêmica.

Quanto à recorrência da produção de AA no terceiro estágio em quase todas as disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa, Bernardo destaca o pertencimento a uma área como um elemento importante nesse processo recorrente de escrita:

Quanto mais eu produzo artigos em áreas diferentes da minha, mais eu percebo as coisas que têm relação comigo. Então quando eu faço uma coisa que não gosto, eu descubro o que eu gosto, isso ajuda a criar autonomia na forma como eu pesquiso, pois eu sei o lugar. O que complica essa experiência é esse terror que é causado pelo professor, pela turma, pela pressão de inúmeras coisas da academia. Então, ao mesmo tempo que é útil, é também estressante. Existe muita coisa envolvida, não é só o fato de está no terceiro estágio, mas a circunstância. No geral, depende muito do professor e da maneira como ele conduz isso.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo afirma que a produção de artigos em subáreas dentro do curso auxilia na criação de “autonomia”, na forma como “pesquisa” e no lugar que está. Ele se opõe ou se exime à pressão que existe em torno da produção escrita do AA, causada pelo professor, pela turma e pela academia e delega, a estes, o ônus de causar terror aos licenciandos. Essa postura reflexiva acerca dos potenciais da produção de AA e das limitações das pressões em torno dessa escrita para a sua formação acadêmica está, de um lado, em consonância com a abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). De outro, em consonância com o que nomeiam Robinson-Pant e Street (2012) de “Novas Ordens”, compreendidas como forças institucionais externas capazes de provocar uma pressão em torno da manutenção de uma produtividade acadêmica. Com isso, a questão de produzir AA no terceiro estágio parece ser útil para Bernardo, uma vez que é uma forma dele encontrar autonomia na pesquisa, embora ele deixe claro que o terror existe quando as circunstâncias (professor, turma, pressão acadêmica), não permitem uma condução feliz desse processo de produção. Essa produção constante de artigos acadêmicos, portanto, potencializa, simultaneamente, (a) o processo de autoconhecimento e de autonomia enquanto pesquisador, conforme sinalizou Bernardo; e (b) o processo de desespero e de angústia diante de uma demanda constante e, por vezes, não explicitada nem didatizada.

Na descrição feita por Marcela sobre o evento de letramento em que houve a demanda de produção de AA na disciplina de Morfologia de Classes, a licencianda explicita como e para quê aconteciam as produções de AA nas disciplinas, além de destacar a função pedagógica da escrita:

Geralmente, os professores passavam esse tipo de trabalho para atribuir nota e eles iam ensinando a turma passo a passo de como produzir um artigo. Aí a gente produzia e enviava para ele, inclusive a disciplina de Morfologia de Classes, a professora trabalhou as dez classes de palavras, ela pediu para a gente escolher uma ou duas e fizesse um artigo baseado nessa classe de palavra e no ensino dessa classe. Eu e duas meninas escolhemos a classe artigo e interjeição. A professora orientou várias vezes a primeira versão e as demais, e ela sempre pedia que as classes de palavras estivessem relacionadas ao ensino. Então, nós analisamos essas duas classes no gênero tirinha. Não foi uma experiência tranquila, porque a gente não sabia produzir AA e ainda tinha que unir o AA e a sequência didática. Logo no início do curso – terceiro período – foi um pouco difícil porque a gente não dominava o gênero. Aos poucos, a gente foi aprendendo. No terceiro período, a gente não estava familiarizado com o AA.

(Trecho de Entrevista com Marcela em 08 de julho de 2021)

No trecho apresentado, a licencianda de Letras: Língua Portuguesa, à semelhança de Bernardo, destaca dois elementos que caracterizam parte das suas experiências de produção de AA nas diversas disciplinas do curso: (1) a presença do professor – ensinando à turma o passo a passo para elaborar o AA e (2) a finalidade de produzi-lo – objetivo de atribuir nota. Na descrição da licencianda, o AA passa pelo processo de didatização do gênero no curso, o que revela que o AA é um objeto de ensino e de aprendizagem no curso de Letras: Língua Portuguesa. Não há clareza sobre o que é avaliado nesse processo, se é o domínio do gênero, o domínio da temática ou ambos.

Ao descrever especificamente sua experiência em um evento de letramento no qual precisou produzir um AA, ocorrido na disciplina Morfologia de Classes, Marcela nomeia o artigo como um tipo de trabalho, sinalizando e reforçando uma compreensão do gênero enquanto ferramenta pedagógica. Para exemplificar o evento, a licencianda relata a produção na referida disciplina na qual o artigo precisava explorar tematicamente duas classes de palavras em uma proposta de ensino. Para ela, “*Não foi uma experiência tranquila, porque a gente não sabia produzir AA. [...] a gente não dominava o gênero. [...] a gente não estava familiarizado com o AA*” [grifos nossos]. A repetição do advérbio de negação (usado quatro vezes nesse trecho) e a expressão facial de descontentamento ao reforço sentido de negação são pistas de contextualização que intensificam as características da produção evidenciadas

por escolhas discursivas que apontam a natureza complexa da apropriação do AA no período inicial do curso.

Nessa direção, Marcela chama atenção para o comando da professora: “*a professora orientou várias vezes a primeira versão e as demais, e ela sempre pedia que as classes de palavras estivessem relacionadas ao ensino*” [grifos nossos]. Esse comando é potencializado pela expressão “sempre pedia”, em um tom de exclamação. A partir dessa pista de contextualização, empregada pela licencianda, há o destaque para a tentativa da professora da disciplina de utilizar o evento de produção de AA para potencializar as relações entre as práticas de letramento do professor (KLEIMAN, 2006) e as atividades e produções de gêneros acadêmicos, realizados em do campo da comunicação discursiva. Essa vinculação entre os letramentos acadêmicos e o letramento do professor também foi percebida por Gonçalves (2018), que constatou que a produção de gêneros acadêmicos em um programa do curso de Letras, de âmbito nacional, promoveu a inserção dos futuros profissionais dos cursos de formação de professoras nas demandas e exigências dos campos de trabalho.

O reconhecimento dessa relação entre as duas esferas, acadêmica e profissional, sinalizada por Marcela, sugere um alinhamento das práticas desenvolvidas no Curso de Letras: Língua Portuguesa aos objetivos do Programa desse Curso que pretende, de modo geral: formar um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do curso – o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa, de 2011.

A repetição do advérbio de negação (usado quatro vezes nesse trecho) e a expressão facial de descontentamento ao reforço sentido de negação são pistas de contextualização que contrastam com as escolhas feitas pela estudante para caracterizar um evento significativo de produção de AA, na disciplina de Análise de Discurso. Segundo ela:

Por já estar no final do curso, eu achei interessante [a produção de artigo em disciplina do curso] porque resolvi analisar músicas românticas e assim eu não sabia que o professor ia amar tanto a ideia, e ia apoiar tanto a produção. A gente estudou a teoria de análise do discurso, analisou alguns materiais a partir da perspectiva, já achei bem interessante e bem difícil. Quando foi lançada a proposta de escrita do artigo, eu fiquei com medo, porque eu não sabia se ia conseguir utilizar bem a teoria da análise do discurso. O professor ajudou no processo de escrita, nos orientando. Eu lancei a ideia e ele gostou, inclusive ele conhecia uma das cantoras e ele achou minha análise super diferente do que ele achava das músicas. Então foi uma experiência que me marcou muito porque o professor gostou muito da ideia. Ele embarcou completamente na produção desse artigo. O apoio do professor, apesar de estarmos em um ensino remoto, ele pediu um artigo,

deu várias orientações. A produção aconteceu no final da disciplina, correspondeu à terceira nota da disciplina.

(Trecho de Entrevista com Marcela em 08 de julho de 2021)

No trecho apresentado, ao descrever o evento de produção de AA na disciplina de Análise de Discurso, Marcela destaca dois elementos que garantiram uma experiência significativa: (1) “*Por já estar no final do curso*” e (2) “*o professor ia amar tanto a ideia*”. No primeiro caso, a licencianda faz referência ao critério de experiência de escrita. A disciplina de Análise de Discurso é optativa, geralmente os licenciandos se matriculam nesse componente curricular depois do quinto período, o que, possivelmente, garante uma experiência menos impactante, uma vez que o licenciando já tem passado por outras disciplinas e por outras experiências de produção de AA. Esse elemento de acúmulo de experiência de produção indica a importância de vivenciar práticas diversas durante o curso, pois isso garante a familiarização com os eventos de letramento que compõem a do campo da comunicação discursiva.

No segundo caso, ao afirmar que “*o professor ia amar tanto a ideia*”, e ia apoiar tanto a produção”, “*ele gostou da ideia*” “*ele achou minha análise super diferente do que ele achava das músicas*” [grifos nossos], somada a uma expressão facial de contentamento, que ela demonstrou ao se referir à experiência de produção AA, revelam o impacto que a recepção do professor tem para a significação de uma experiência. O uso dos verbos “amar”, “apoiar” e “gostar” exprime a recepção de positividade do professor acerca da produção do AA, a experiência foi marcante porque “*o professor gostou muito da ideia*”. Esse apoio, mesmo sendo em período remoto, foi decisivo para a produção e a finalização do AA. A experiência de Marcela indica um interlocutor prévio, talvez mais próximo, dessa escrita que é o professor, o que mais uma vez sinaliza uma relação pedagógica com o gênero em questão, pois existe um receio de que a produção não seja aceita pelo professor. De acordo com Bakhtin (2003), a produção de um gênero se realiza em relação a um interlocutor, a um destinatário, a quem se dirige. Desse modo, a forma como Marcela concebe o professor será determinante para a composição, o estilo e o propósito do enunciado.

Ainda no trecho, Marcela menciona como aconteceu a produção de AA no evento de letramento em questão. Ao descrever como aconteceu essa produção, a licencianda destaca três momentos: (1) a leitura da teoria de análise de discurso; (2) a análise de materiais pedagógicos, publicitários e/ou midiáticos a partir da perspectiva da análise de discurso; (3) a produção de AA na disciplina. Nesta experiência, o que mais provocou medo em Marcela foi a forma como utilizaria a teoria de análise de discurso, diferente do evento de produção de

AA na disciplina de morfologia de classes, na qual o gênero e a sua produção era o mais temível. Ao que parece, a forma como o licenciando significa a produção vai depender, dentre outros fatores, do período em que ele vivencia essa experiência. No caso de Marcela, a parte mais preocupante da experiência de produzir artigo na disciplina de Morfologia de classes direcionada para os alunos do início do curso, foi atender às expectativas do gênero; enquanto na disciplina de Análise de Discurso, cursada no final do curso, a parte mais preocupante foi utilizar a teoria em função dos objetivos do AA. Desse modo, as formas de significar as produções de AA dependem das experiências acumuladas pelo licenciando.

Para além da caracterização do porquê e do como aconteciam as produções de artigo no curso de Letras: Língua Portuguesa, Marcela reflete acerca da angústia de se deparar com a escrita do artigo, como culminância da disciplina:

Eu compartilho do misto de Bernardo, quando a gente se depara com a proposta do artigo no terceiro estágio, a pessoa fala: Jesus, um artigo, e ainda têm as outras disciplinas que também solicitam artigos. Então, os professores passam o semestre todo dando os conteúdos e depois jogam o artigo para a gente escolher e fazer. Quando a gente não entende a teoria fica muito difícil da gente fazer um artigo, fazer uma coisa bem feita se a gente não entender a teoria. E isso de entender a teoria e aprimorar é importante, na produção do artigo que mencionei na entrevista isso aconteceu, eu gostei da teoria da disciplina, o professor embarcou na ideia, eu gostei muito do tema que escolhi para o artigo, a teoria tava difícil de mastigar e colocar na análise, foi algo complicado, mas gostei do desafio, o professor gostou e aprovou. Então é difícil entender o tema e escrever no artigo.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Marcela em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Marcela caracteriza como se sentia diante da proposta de produzir artigo no terceiro estágio – “Jesus, um artigo, e ainda tem as outras disciplinas que também solicitam artigos” [grifos nossos]. O uso da expressão “Jesus, um artigo” é uma pista de contextualização que evidencia a ênfase dada pela licencianda à angústia de produzir o artigo no terceiro estágio. Essa angústia, conforme Marcela, é provocada por três fatores. O primeiro é o de que “*outras disciplinas que também solicitam artigos*”. Esse fator confirma que o AA é um dos gêneros mais recorrentes nas práticas de escrita das disciplinas do curso de Letras (FERREIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016).

O segundo fator é o de exigir a produção de AA sem preparar o licenciando: “*depois jogam o artigo para a gente escolher e fazer*”. A prática de surpreender o licenciando com a produção de um artigo – “depois jogam o artigo” – confirma o que Bernardo indicou como uma prática que provoca estresse no processo de produção de um AA. Essa demanda de produção de artigos é uma prática de letramento associada a eventos de letramento situados na

maioria das disciplinas de Letras, sobretudo no final dessas disciplinas, que revela certa falta de direcionamento por parte do professor, no sentido de apresentar orientações e/ou instruções sobre como produzir o AA, segundo os licenciandos. Ao que tudo indica, essa visão está relacionada a uma concepção tácita do conhecimento acadêmico e/ou a um pressuposto de que os estudantes já sabem escrever o AA.

O terceiro fator é o de “*entender o tema e escrever no artigo*”. A licencianda indica a teoria como um elemento importante na construção do AA: “*quando a gente não entende a teoria fica muito difícil da gente fazer um artigo*”. O domínio da teoria, elemento constituinte do AA, é fundamental para a produção desse gênero, uma vez que o conhecimento veiculado pelo artigo se situa em uma ou mais áreas de conhecimento. Para Motta-Roth e Hendges (2010), o produtor de um artigo precisa selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto; refletir sobre estudos anteriores na área; delimitar um problema ainda não totalmente para o exame desse problema. Pressupõe-se, assim, que o AA é um gênero no qual divulgamos uma pesquisa e, conseqüentemente, a pesquisa demanda uma teoria.

Nesta perspectiva, embora “o trabalho escrito acadêmico” ou “o famoso terceiro estágio” apontem inicialmente o objetivo de mostrar para o professor determinadas aprendizagens dos graduandos, o licenciando pode significá-lo de forma diferente:

Geralmente, essas produções acontecem no final da unidade da disciplina, nas primeiras unidades nós temos contato com a parte mais teórica, eu diria que em todas as experiências as produções aconteciam dessa forma. Na disciplina de Estudos Linguísticos Contemporâneos, teve a leitura teórica, a leitura dos artigos e, por fim, a escrita do artigo. O lugar do artigo depende muito da disciplina, na de Leitura e escrita, ele estava no lugar de garantir uma nota, como um lugar para preencher ou pra gente entregar um produto, então nós tivemos contato com a disciplina e com as teorias da disciplina, então o artigo mostra o que a gente aprendeu na disciplina e como pode aplicar o que aprendeu em um texto. O artigo, no caso dessa disciplina, foi restrito, não chegou a contemplar o potencial do AA. Outras disciplinas, como Estudos Linguísticos Contemporâneos, embora tenham sido colocadas como uma nota também, a produção foi mais ampla.

(Trecho de Entrevista com Elisa em 08 de julho de 2021)

Elisa, similar ao que foi indicado por Bernardo e Marcela, aponta que a produção de AA geralmente acontece “*no final da unidade da disciplina*”, prática também sinalizada por graduandos do curso de Psicologia, conforme Silva e Castanheira (2019). A produção de artigos acadêmicos no final da unidade da disciplina talvez aconteça em função de dois fatores. O primeiro é pela própria natureza do AA de discutir sobre problemas de pesquisa que surgem em determinada área e interpretá-los na forma de resultados de pesquisa (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); o segundo é por ser uma forma de comunicação entre

pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). A frequência de solicitar a produção de AA no final da unidade de disciplinas do curso de Letras parece revelar a intenção do professor de avaliar o que o aluno aprendeu na disciplina, através da forma como o licenciando discute no AA os textos ou as teorias com os quais trabalhou na disciplina, bem como possibilitar o exercício de escrita de um dos gêneros mais recorrentes.

No trecho exposto, a licencianda, similarmente à Marcela e a Bernardo, cita como aconteciam essas produções: “*nas primeiras unidades nós temos contato com a parte mais teórica, eu diria em todas as experiências as produções aconteciam dessa forma*”. Elisa sinaliza que, embora exista o estudo teórico, inicialmente, em quase todas as experiências de produção de AA no curso, cada disciplina gerencia a produção de forma diferente. De um lado, a produção configura-se como uma ferramenta que “*estava no lugar de garantir uma nota, como um lugar para preencher ou pra gente entregar um produtor*”, a exemplo da experiência dela em um evento de letramento em que ocorreu a demanda de produção de AA na disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita Leitura e Escrita. Nesse trecho, a licencianda demarca a função escolarizada do gênero, pois ele tem uma função clara de averiguar o compromisso do aluno com a disciplina. Essa função é reforçada por ela, ao mencionar que “*o artigo mostra o que a gente aprendeu na disciplina e como pode aplicar o que aprendeu em um texto*”. Essa caracterização, conforme Elisa, reflete uma experiência restrita de produção de artigo, uma vez que não permite “*contemplar o potencial do AA*”. Elisa, ao indicar a função restrita do artigo e apontar para o potencial mais amplo do artigo, sinaliza uma compreensão madura da escrita, além de ecoar parte das outras experiências de produção e de publicação em projetos de iniciação à pesquisa sinalizadas por ela no questionário.

De outro lado, a licencianda descreve a experiência de produção ampla de AA que vivenciou em um evento de letramento no qual a produção de AA foi exigida na disciplina de Estudos Linguísticos Contemporâneos. Embora, inicialmente, a proposta “*tenha sido colocada como uma nota*”, a produção seguiu um percurso que possibilitou a construção de outros significados. Vejamos a resposta de Elisa, ao ser questionada pela pesquisadora sobre como aconteceu essa experiência na disciplina em questão:

Pesquisadora:

Poderia descrever como aconteceu essa experiência de produção de artigo na disciplina de Estudos Linguísticos Contemporâneos?

Elisa

A primeira parte da disciplina, que foi essa parte mais teórica pra gente entender os estudos linguísticos contemporâneos, os textos, a perspectiva

funcionalista e a tradicional, a maioria dos alunos já se sentiram estimulados, porque tinha essa questão do diálogo dos textos, a gente já sabia que íamos nos direcionar para a escrita do artigo no final, então a gente já foi lendo e vendo qual teoria a gente se alinhava mais, gostava mais, e já foi escolhendo.

(Trecho de Entrevista com Elisa em 08 de julho de 2021)

Nesse trecho, a licencianda caracteriza “*a primeira parte da disciplina*” a qual corresponde à primeira unidade. Nesse caracterização, ela, de um lado, indica parte do conteúdo curricular contemplado na disciplina “*os textos, a perspectiva funcionalista e a tradicional*” e, de outro lado, caracteriza a forma como os licenciandos da disciplina recepcionava esse conteúdo “*a maioria dos alunos já se sentiram estimulados*” e justifica essa recepção, reforçando a importância dos diálogos em torno do texto, que tanto estimulavam a leitura quanto direcionavam os licenciandos para a produção do artigo no final da disciplina. Para Lillis (2003), diálogos em torno do texto é, de fato, um passo valioso para longe de uma lente apenas textualista, que envolve um reconhecimento (muitas vezes implícito), para explorar o que é significativo e está em jogo em qualquer ato específico de escrita acadêmica.

A relevância dada ao diálogo sugere uma visão de que, para ela, não se configurava como uma prática recorrente, por isso a considerou inovadora. Além disso, o diálogo parece sugerir a explicitude e a clareza do encaminhamento da disciplina, do que se espera do licenciando para aquele componente disciplinar, consequentemente permite que o licenciando fosse “*lendo e vendo qual teoria a gente se alinhava mais, gostava mais, e já foi escolhendo*”. Embora a leitura não seja foco da nossa pesquisa, reconhecemos como uma parte importante no processo de significação das experiências de escrita do AA. Ao reconhecer a leitura da teoria como uma possibilidade de tornar a experiência de produção significativa, a licencianda parece estar em consonância com um dos princípios dos Letramentos Acadêmicos: de que o trabalho com a produção de texto seja o mais claro possível, para evitar maiores conflitos e tensões, com encaminhamentos mais transparentes (LILLIS, 1999, 2019; STREET, 2010).

Na descrição de Elisa sobre o que aconteceu na segunda unidade da disciplina Estudos Linguísticos Contemporâneos, a autonomia da licencianda a partir da abordagem dialógica também é perceptível:

Na segunda unidade, o professor já perguntou se a gente já teria uma teoria que a gente fosse se alinhar dos Estudos Linguísticos Contemporâneos, qual seria, qual a possibilidade de tema. Então, ele deixou a questão do tema aberta. Foi algo que gostei muito porque na época tava acontecendo as manifestações contra os cortes na educação e eu estava bem revoltada, eu como uma estudante estava bem revoltada, eu como pibiciana estava bem revoltada, risos, pensei: “ah, eu tenho que falar alguma coisa sobre isso”, eu tenho que analisar esses discursos que estão acontecendo. Na época, quando um jornalista perguntou para um presidente o que ele achava dessas

manifestações, o presidente chamou os manifestantes, os estudantes, de idiotas inúteis, aí peguei esse discurso juntei com a teoria análise de discursos, na perspectiva dialógica de Bakhtin, aí analisei esses discursos e os ecos que eles produziam nas redes sociais facebook e instagram, e fiz o artigo com base nisso com uma colega da turma. Foi muito bom pra mim, eu tinha um objetivo, eu tava empolgada com o contexto sociocultural que estávamos vivenciando, gostei da perspectiva teórica que me alinhei na disciplina, a perspectiva bakhtiniana.

(Trecho de Entrevista com Elisa em 08 de julho de 2021)

No trecho exposto, Elisa caracteriza como surgiu a temática do artigo – “o professor já perguntou se a gente já teria uma teoria que a gente fosse se alinhar dos estudos linguísticos contemporâneos, qual seria, qual a possibilidade de tema” [grifos nossos]. A repetição do advérbio de tempo *já* (usado duas vezes nesse trecho) aponta para uma antecipação por parte do licenciando para pensar em um tema que estivesse articulado ao componente curricular da disciplina, reforçado pela repetição da expressão interrogativa (*qual seria, qual a*). A liberdade de escolher a temática a ser abordada no artigo foi vista como algo positivo pela licencianda, uma vez que ela pôde explorar o discurso do presidente sobre as manifestações contra os cortes na educação, situação que, para ela, era oportuna, já que enquanto estudante e enquanto pibiciana se sentia revoltada. A orientação da produção do artigo indica a menção explícita acerca de um dos elementos constitutivos do gênero exigido – Tema – (BAKHTIN, 2017).

Quanto à formulação do tema, a licencianda considera no processo de construção a situação social – “o contexto sociocultural que estávamos vivenciando” – e as condições específicas de sua constituição – “estava bem revoltada, eu como uma estudante estava bem revoltada, eu como pibiciana estava bem revoltada, risos”. Essa motivação contextualizada de escrita está em consonância, de um lado, com a perspectiva Bakhtiniana de gênero discursivo. Nessa perspectiva, os gêneros originam-se nas diferentes esferas sociais e as condições de produção são refletidas em um tema o qual envolve a intenção do falante a partir de seu lugar social. De outro lado, a postura reflexiva e autônoma de utilizar o gênero em função de investigar acerca de um tema que a incomodou coaduna-se com premissas norteadoras da abordagem dos letramentos acadêmicos.

Ao caracterizar os elementos que influenciaram na configuração da experiência de produção de AA como significativa, Elisa afirma:

O professor não tinha dado a proposta de ampliar mais esse artigo para uma publicação, mas pelo fato dele fazer sentido para naquele momento já foi bem significativo, o tema ser significativo já foi muito bom, então, a gente já começou a produzir ele na segunda unidade, a gente já começou a fazer a leitura, a recolher os dados e a fazer as análises iniciais, foi nessa

disciplina que a gente levou a nossa proposta e a primeira versão da análise dos dados e a gente apresentou para a turma, o professor fez um círculo, cada dupla mostrou qual era sua proposta, o que pretendia fazer, porque estávamos ainda na segunda unidade. O professor já estava adiantando essas questões. Pedia pra gente lê, explicando os dados, de uma forma mais descontraída, os alunos puderam contribuir em alguns pontos. Foi uma experiência boa, porque conseguimos sistematizar, a gente recolheu dos alunos, do professor, aí pudemos seguir com esses encaminhamentos. Essa orientação mais de perto, a valorização do nosso trabalho, dele ser digno de ser apresentado, olhado, eu acho que contribuiu mesmo na parte do querer fazer o artigo, no âmbito da disciplina. Quando o professor depois colocou a proposta de reunir os mais de dez artigos em um livro, aí nós ficamos mais felizes ainda, porque seria essa nossa primeira publicação.

(Trecho de Entrevista com Elisa em 08 de julho de 2021)

Nesse trecho, a licencianda indica que mesmo sem ter uma proposta de publicação para o artigo, a produção foi significativa, principalmente por conta de “o tema ser significativo” e a produção “fazer sentido”. A postura de Elisa sinaliza que a publicação é um elemento significativo, mas que a produção, nesta disciplina, já tinha sido significativa mesmo sem ter os indícios de que o artigo seria publicado posteriormente.

Ainda no trecho, Elisa caracteriza a produção do AA que teve início no segundo estágio. Segundo ela, “*a gente já começou a produzir ele [o artigo] na segunda unidade*”. Para tal, quatro etapas são elencadas pela licencianda. A primeira: a leitura, a coleta de dados e a análise de dados; a segunda: a apresentação da primeira versão para a turma; a terceira: a entrega do artigo para a disciplina e a quarta: a publicação do artigo em um livro. Nas etapas descritas, a licencianda caracteriza a transição do evento de produzir o artigo para a disciplina para o evento de publicar o artigo em um livro. Ao que parece, os eventos de letramento que ocorrem no âmbito da sala de aula podem se configurar como representação do que ocorre extra sala – evento de publicização. Há, assim, o exercício de produção de artigos em eventos como “o famoso terceiro estágio” para depois, em outra oportunidade, submeter um resumo para um evento ou um artigo para um periódico ou um para um livro também na do campo da comunicação discursiva, elemento também sinalizado por Bernardo.

Essas etapas referentes à produção de AA incluem elementos relativos à socialização do texto com a turma – “*o professor fez um círculo, cada dupla mostrou qual era sua proposta, o que pretendia fazer*”. Segundo Elisa, essas condições de produção possibilitaram um momento descontraído de discussão e de reflexão. Esse destaque para o processo de socialização da proposta do artigo alinha-se às premissas da abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), conforme as quais, os licenciandos são “aculturados” em gêneros e discursos, conforme a temática e a disciplina. A socialização das produções

funcionaria, assim, como umas das possibilidades de adquirirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas que caracterizam a do campo da comunicação discursiva.

A escrita processual do AA, acompanhada pelos colegas e pelo professor da disciplina, permitiu a satisfação da licencianda – *“Foi uma experiência boa [...] Essa orientação mais de perto, a valorização do nosso trabalho, dele ser digno de ser apresentado, olhado”* [grifos nossos]. O uso da palavra “valorização” e da expressão “ser digno” caracteriza a forma como a licencianda produziu sentido diante da proposta, para além da escrita enquanto uma habilidade técnica, de domínio dos aspectos superficiais da língua. Essa compreensão da escrita de Elisa pode estar associada ao modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Segundo os autores, esse modelo foca na relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral mas também, mais amplamente, contemplando relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. A licencianda se sentiu digna de ser vista.

Por fim, Elisa caracterizou o para quê e como aconteceu a produção de artigo na disciplina de Estudos Linguísticos Contemporâneos. Para isso, a licencianda estabelece comparação entre os artigos produzidos com a finalidade de garantir uma nota, com a finalidade pedagógica, cujo foco é avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, e o artigo produzido em uma disciplina cuja experiência tornou-se significativa para sua formação, uma vez que a produção fez sentido e permitiu se sentir valorizada diante da escrita e da socialização. Essa experiência é significativa (AUSUBEL, 1968) no evento de letramento descrito, pois diz respeito à integração de novas informações/ novos conhecimento em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos em suas ações, interações, retroações e determinações, a licencianda consegue realizar a produção do AA.

As descrições de Elisa confirmam, de um lado, as diferenças existentes entre o que se produz e como, nas diversas disciplinas, o que reforça a compreensão de que cada evento de letramentos é constituído por determinadas concepções, práticas e significados que o torna distinto. Por outro lado, sugerem uma semelhança entre aquelas disciplinas que cumprem o objetivo de avaliar o licenciando, indicando, assim, que por mais que os eventos sejam diferentes, o propósito dos participantes, dentro da do campo da comunicação discursiva, é capaz de atribuir relativa estabilidade na forma de se envolver com o texto. Nesta perspectiva, embora o artigo seja demandado como o “famoso terceiro estágio”, cada evento de letramento será significado de formas diferentes por cada licenciando.

Para além da caracterização do porquê e do como aconteciam as produções de artigo em contexto disciplinar, Elisa reflete sobre a escrita do artigo, como culminância da disciplina:

Primeiro, eu acho que fica uma loucura na cabeça, porque a gente está estudando um conteúdo bem teórico e nem sempre os professores falam sobre esse planejamento de que no terceiro estágio vai ter um artigo, essa informação, às vezes, é só no segundo estágio. A gente fica com aquela agonia, um artigo precisa passar por um processo de elaboração, leva tempo, e eu preciso de tempo para escrever e estudar. Então, eu me vejo agoniada.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho apresentado, Elisa descreve de que forma se vê quando produz artigo no terceiro estágio nas disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa. Afirma que “*fica uma loucura na cabeça*”, uma vez que estão explorando a parte mais teórica e nem sempre os professores explicitam o planejamento da disciplina de produzir o AA. À semelhança dos licenciandos Bernardo e Marcela, Elisa destaca o elemento da não explicitação da produção de artigo na disciplina, que conseqüentemente influencia no pouco tempo para a produção, como elementos capazes de tornar a experiência agonizante.

Se, por um lado, Elisa afirma que o não esclarecimento acerca da produção de artigos acadêmicos para a disciplina, no trecho suprarreferido, provoque angústia; por outro lado, a produção de artigos acadêmicos em disciplinas que deixam o planejamento explícito também provoca certa angústia:

mesmo quando há um planejamento, mesmo quando o professor desde a primeira aula apresenta o plano de curso, e que lá conste a produção do AA no terceiro estágio, a gente sente o peso do artigo, de fazer o artigo, mesmo que seja para a disciplina, a gente precisa fazer um artigo de qualidade, a gente precisa de uma nota boa para avançar no curso. Embora eu já tenha feito artigos, hoje em dia, eu me sinto agoniada quando sei que tenho um artigo para fazer no terceiro estágio. Vou seguindo, tentando estudar as teorias, tento seguir uns passos na minha cabeça. De uma forma geral, eu começo um pouco agoniada com o artigo e principalmente quando não sei lidar com aquela teoria que está sendo abordada na disciplina, quando eu tenho uma afinidade maior, isso facilita mais o processo. Eu fico agoniada, mas à medida que o professor vai olhando, vai vendo como está a escrita, e eu vou vendo o que organizar, as coisas ficam mais tranquilas, eu vou conseguindo lidar com a escrita.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Elisa não faz referência a nenhum evento de produção de AA. No entanto, ela informa que, nas disciplinas com planejamento prévio, as experiências de produção de AA acabam sendo angustiantes. A repetição, na fala da licencianda, da afirmação “eu me sinto agoniada” é uma pista de contextualização que sinaliza como ela se sente diante da demanda de AA. De fato, produzir artigos acadêmicos não é um processo simples, principalmente por envolver dos licenciandos o gerenciamento de diversos elementos que constituem a produção de um artigo: a construção teórica, a construção metodológica, a construção analítica, a contribuição para uma área do conhecimento.

Tendo explorado, neste capítulo, os significados da produção de AA em eventos de letramento em sala de aula, exploramos, no próximo, os significados da produção de AA em eventos de letramento de publicização.

4.2 A produção de AA em eventos de letramento de publicização: “eu preciso levar para algum lugar”

Nesta seção, são exploradas experiências de produção de artigos acadêmicos em eventos de letramento de publicização, nos quais os licenciandos aproveitaram AAs produzidos em outros eventos de letramento, ocorridos em disciplinas e em projetos de pesquisas e de extensão. Esses eventos de publicização estão mapeados a seguir:

Quadro 13 – Mapeamento de eventos de letramento de publicização de artigos acadêmicos

Participantes	Eventos de letramento de publicização	Especificidades
Bernardo	Publicização de AA na Revista Leia Escola;	A Revista Leia Escola ¹³ é o periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. A revista publica textos inéditos que reflitam sobre a linguagem e o ensino, a partir dos seguintes eixos: ensino de literatura e formação de leitores; práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; práticas sociais, históricas e culturais de linguagem; e ensino de línguas e formação docente. QUALIS: B4 (2013-2016) Letras/Linguística/Literatura ANO DE CRIAÇÃO: 2012
	Apresentação de AA em Bienal da UNE;	A Bienal da UNE ¹⁴ é um festival de cultura, arte, ciência e tecnologia que mapeia, conecta e apresenta o que de mais interessante tem sido produzido dentro e fora das universidades brasileiras há mais de 20 anos. É considerado o maior festival estudantil da América Latina, reunindo cerca de 15 mil estudantes a cada dois anos.

¹³ Fonte: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia>. Acesso em: 13 jan. 2022.

¹⁴ Fonte: <https://www.une.org.br/noticias/programacao-da-12a-bienal-reflete-preocupacao-com-os-prejuizos-da-pandemia/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Elisa	Publicização de AA em livro;	Editora Mentis Abertas ¹⁵ , coletivo plural e internacional, é formada por profissionais de diversas áreas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de pessoas. Seu objetivo é disseminar a literatura em diálogo com outras artes; promover e o conhecimento científico; e valorizar a voz do autor. Tem como proposta: ser referência no lançamento de novos autores, na formação de profissionais e na construção colaborativa de conhecimento.
	Publicização de AA em Revista com Qualis B2;	A <i>Verbum</i> ¹⁶ objetiva divulgar pesquisas sobre a área da linguagem, principalmente no sentido de oportunizar aos alunos de pós-graduação stricto sensu publicar seus trabalhos. Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. QUALIS: B2 (2013-2016) Letras/Linguística/Literatura ANO DE CRIAÇÃO: 2012

¹⁵ Fonte: <https://mentesabertas.minhalojanouol.com.br/> Acesso em: 13 jan. 2022.

¹⁶ Fonte: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Marcela	Apresentação de AA no Selimel.	O Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas ¹⁷ (SELIMEL) é um evento bienal realizado pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse evento nasceu em 1997 da iniciativa de Professores dos Cursos de Especialização, vinculados ao Departamento de Letras do Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com a transformação daquele campus em UFCG, os Professores da UAL, juntamente com o Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), deram continuidade à realização deste Seminário. O SELIMEL tem por objetivo promover o diálogo entre os estudos literários, linguísticos e áreas afins, com vistas a aprofundar o diálogo sobre o papel da linguagem nas mais distintas formas de participação do cidadão em contextos, sejam eles de ensino ou de efetiva construção e desenvolvimento social.
---------	--------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria com base nos dados analisados (2021).

No Quadro 13, é possível identificar uma diversidade considerável de eventos de letramento de publicização de AA, uma vez que os três participantes sinalizaram experiências de publicização em revistas, em livros e em congressos. Para a disposição dos eventos mapeados, organizamos o Quadro em colunas, são elas: (i) participantes; (ii) eventos de letramento de publicização e (iii) especificidades. Cabe-nos esclarecer, nesse sentido, que as especificidades referem-se à caracterização de cada contexto de realização do evento em foco.

O evento de letramento “Publicação de AA na Revista Leia Escola”, apresentado no Quadro 13, mencionado por Bernardo como uma experiência significativa de publicização de AA, revela uma das formas existentes de publicar os artigos no curso de Letras: Língua Portuguesa e de se engajar em eventos de letramentos acadêmicos:

Pesquisadora:

Qual a experiência mais significativa de publicação/apresentação de AA?

Bernardo:

A publicação mais significativa foi na Revista Leia Escola, em uma edição especial voltada para a FLIC - Feira Literária de Campina-Grande. Em 2019, participei do Projeto Leitura Viva que é para levar Literatura paraibana, especialmente campinense, para as escolas, trabalhei com a poeta e cantora Fidélia Cassandra, ela foi à escola. Os alunos prepararam uma manhã de homenagem para ela, com peça, com música e com recital de poesia, foi super legal, a gente fez até matéria para a tv Itararé, e daí eu juntei toda essa experiência e fiz um trabalho e publiquei na Leia Escola. Foi tudo legal, o desenvolvimento do projeto, a produção do artigo, pois tive a oportunidade de falar academicamente sobre o que aconteceu. Então

¹⁷ Fonte: <https://sites.google.com/view/selimel/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 13 jan. 2022.

juntou uma experiência muito positiva que resultou em um trabalho bacana de ter sido realizado e daí registrar ele em nível acadêmico foi uma conquista feliz.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo faz referência a uma de suas experiências mais significativas de publicização de AA na Revista Leia Escola. Ele informa que, nessa experiência, ele pôde relatar na produção do artigo, em termos acadêmicos, o que aconteceu no Projeto Leitura Viva, cujo foco era trabalhar literatura paraibana, especialmente campinense, nas escolas da cidade. Em sua afirmação de que “*a oportunidade de falar academicamente sobre o que aconteceu*”, de “*registrar ele [a experiência no Projeto Leitura] em nível acadêmico*”, há pistas de contextualização que representam, de um lado, a experiência empírica no desenvolvimento de um projeto; de outro lado, a experiência acadêmica de falar sobre o projeto.

Movido pelo interesse em publicar em uma edição especial voltada para a Feira Literária de Campina Grande (FLIC), Bernardo percebeu a potencialidade do gênero AA para publicizar uma experiência positiva. A FLIC é uma feira anual que explora a Literatura em suas representações variadas. Essa feira surgiu em 2018, a partir da iniciativa de quatro educadores, com o intuito de fomentar feiras, saraus, encontros, oficinas e eventos em escolas, parques, bibliotecas e centros culturais, sempre na tentativa de aproximar os mais variados públicos leitores dos livros, das discussões sobre literatura e da escrita. Essa experiência de produção e de publicação de Bernardo revela o potencial que o envolvimento em outras experiências, em âmbito acadêmico ou fora dele, podem oportunizar para os licenciandos do curso.

No evento de publicização de AA na Revista Leia Escola, Bernardo demonstrou maturidade para reconhecer as mudanças contextuais existentes entre as práticas de letramento vivenciadas com a comunidade externa, no Projeto FLIC, e a experiência de publicização de AA na Revista Leia Escola. O primeiro contexto se constitui dos seguintes elementos: quem o produz: – os participantes do Projeto FLIC; para quem ele o produz – para a comunidade escolar, os ouvintes e participantes das feiras, saraus, oficinas –; qual o principal objetivo – realizar intervenção literária local –; onde o texto circula – se expande para um público diverso–; por que – porque os participantes estão inseridos em um projeto de literatura, ancorado em propósitos de democratizar a literatura local para a comunidade, a fim de permitir o acesso e a apreciação de textos que dificilmente conseguiram em outro contexto.

Enquanto o segundo contexto se constitui dos seguintes elementos: quem o produz – o estudante, sob alguma orientação e/ou coautoria–; para quem ele o produz – para a

comunidade acadêmica de leitores do periódico – professores, pesquisadores, estudantes –; qual o principal objetivo – publicar uma pesquisa desenvolvida–; onde o texto circula – na comunidade acadêmica –; por que – porque as instituições de ensino utilizam os periódicos como um meio de compartilhar as pesquisas desenvolvidas em projetos, em disciplinas, em eventos, a fim de garantir o diálogo entre os especialistas de uma área de conhecimento.

O participante Bernardo também menciona outro evento de letramento de “Apresentação de AA em Bienal da UNE”, fruto do evento de letramento de sala de aula, como experiência significativa de publicização:

Bernardo:

Uma experiência de apresentação também significativa foi quando participei da Bienal da UNE, em 2019. É o maior evento de reunião dos estudantes da América Latina, tem gente de todas as áreas, daí a energia do ambiente foi muito legal porque tinha muita coisa acontecendo. Foi divertido apresentar para tanta gente diferente, ganhar esse espaço de fala, foi uma experiência única. Além disso, ganhei o prêmio de melhor trabalho na área de ciências humanas, então foi mais significativo ainda.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo descreve uma experiência de apresentação de AA em um evento acadêmico de proporção internacional. Ao afirmar que a Bienal da UNE corresponde “[a]o maior evento de reunião de estudantes da América Latina” e que esse evento permite maior visibilidade à apresentação da pesquisa, há uma intenção do participante de explicitar o porquê de considerar esse evento tão significativo para ele: sua amplitude, uma vez que envolve estudantes da América Latina. Essa expectativa do licenciando acerca de ganhar espaço de fala em um evento internacional parece dialogar com os requisitos de classificação dos eventos acadêmicos, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para CAPES, o evento acadêmico reúne especialistas e interessados em determinadas áreas do saber para discussão de temas que atendam a preocupações comuns, com vistas à atualização e ao progresso da pesquisa científica em uma área e promover a formação de pesquisadores. Cada evento, então, é avaliado por critérios, como: Consolidação, Abrangência, Nacional, Regional, Estadual, Local. Tais critérios objetivam considerar a produção de eventos de programas de pós-graduação, de grupos/ redes de pesquisadores, de instituições acadêmicas e de associações científicas, que servirão de parâmetro para avaliar a produção individual de professores, pesquisadores e alunos. O evento descrito por Bernardo está em consonância com o modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), uma vez que considera questões mais amplas na produção do gênero AA, a exemplo das práticas

institucionais de avaliação da Bienal da UNE por critérios e das questões de poder “*ganhar espaço de fala*”.

Se, por um lado, o licenciando sugeriu que a abrangência do evento foi um elemento importante para torná-lo significativo, ancorando-se numa percepção madura sobre a validade da experiência para sua formação acadêmica; por outro lado, ele destaca o prêmio de melhor trabalho apresentado na área de ciências humanas como importante para tornar essa experiência significativa:

Bernardo:

O artigo que apresentei foi aquele que produzi na disciplina de Sintaxe Oracional. Como gostei da pesquisa, resolvi apresentar no evento, o título foi A subversão da sintaxe na estética futurista: a imobilidade do sujeito frente ao progresso representada nas orações reduzidas de infinitiva. Tava bem animado para falar sobre a pesquisa, sabe. Tive a oportunidade de trabalhar literatura e linguística, isso chamou atenção do evento. Eles comentaram sobre a criatividade e a relevância da pesquisa. Essa experiência foi satisfatória.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo indica que o AA apresentado na Bienal da UNE foi resultado de outro evento de letramento no qual foi demandada a produção de um artigo, na disciplina de Sintaxe Oracional, já analisado na seção 4.1. Na descrição da publicização do AA, o licenciando destaca dois elementos.

O primeiro diz respeito à forma como os eventos de letramento de produção de AA em disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa permitem que o licenciando produza esse gênero e publicize em um outro evento de letramento, a exemplo da apresentação de AA na Bienal da UNE. Ao mencionar que o artigo apresentado foi fruto da disciplina de Sintaxe Oracional, Bernardo revela também o potencial que as produções de artigos em disciplinas oferecem aos licenciandos do curso: de participar de eventos de letramento de publicização. O artigo solicitado em contexto de sala de aula, que parecia funcionar apenas como uma ferramenta pedagógica avaliativa, ancorada em propósitos pedagógicos e avaliativos, e nomeado como o “famoso terceiro estágio”, passa, portanto, a ocupar também um evento de letramento para além da sala de aula. A experiência de Bernardo dialoga com a finalidade esperada para o AA, demonstrando compreensão de que o AA é um dos gêneros mais utilizados como via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Há, assim, na postura do licenciando um interesse em consolidar sua pesquisa por meio da submissão da pesquisa à apreciação e aprovação no sistema de circulação de informação científico, a exemplo dos eventos de letramento de publicização.

O segundo elemento diz respeito à autonomia que o licenciando precisa demonstrar para aproveitar um texto produzido em um evento de letramento de sala de aula para outro evento, em contexto de publicização. Enquanto na disciplina do curso, a produção do artigo surge em função do professor e do componente curricular da disciplina, cabendo ao aluno cumprir com o que é demandado no âmbito do processo de escolarização; o evento de publicização de artigo, por sua vez, só é vivenciado quando o licenciando opta por participar desse momento. Na fala de Bernardo há, inclusive, pistas de contextualização que reforçam esse significado: “*como gostei da pesquisa, resolvi apresentar no evento. [...] Tava bem animado para falar sobre a pesquisa*” [grifo nosso]. O uso da primeira pessoa do singular reforça que a vivência em eventos de letramento de publicização só acontece quando o licenciando tem a iniciativa de submeter o seu texto ao evento.

No que diz respeito ao AA apresentado, Bernardo também destaca os elementos que, talvez, tenham influenciado na premiação dada à sua pesquisa: primeiro, a articulação entre literatura e linguística; segundo, a criatividade de explorar a temática no artigo; e, terceiro, a relevância da pesquisa. A indicação detalhada desses elementos, que dificilmente são explicitados nos eventos de letramento, influenciou no destaque de sua pesquisa entre as demais da área de ciências humanas. Bernardo demonstra, assim, uma percepção madura acerca daquilo que é considerado relevante para uma pesquisa. Esses elementos estão em consonância com um dos princípios do modelo dos Letramentos Acadêmicos, qual seja, o de que a produção e a apresentação de textos são diversificadas, o que requer a disposição de um conjunto de percepções que possibilitem reconhecer as práticas de letramento associadas aos eventos, sempre no sentido de ser ciente dos sentidos sociais e identitários evocados (LEA; STREET, 2014).

Ao descrever como se via, quando produzia um artigo para submeter a um periódico ou aos anais de um congresso, Bernardo aponta a relação conflituosa que compõe o processo de participação nesses eventos:

Bernardo:

Quando é em evento, geralmente a gente envia o resumo, depois de aceito apresenta, faz a comunicação oral e daí tem um feedback, um mínimo, e envia o artigo, mas a situação do periódico é realmente mais angustiante, porque ela é muito feita às cegas, você não sabe quem está avaliando, é todo um processo, quando você vai publicar na graduação com um professor, você vai publicar com uma pessoa que geralmente é quem avalia, aí ela deixa de ser a avaliadora e passa a ser a pessoa que vai entrar no desafio com você, parece que amplia o grau de dificuldade, a pessoa que avalia também vai ser avaliada, são muitas questões que mexem como o emocional e com o psicológico. São preparações diferentes, a questão aqui não é necessariamente o texto em si, a questão principal é a parte emocional e

psicológica. Naturalmente, você vai escrevendo e vai aumentando o nível do texto, é uma questão de bagagem, de experiência, ao longo você vai se acostumando como fazer, geralmente não é o primeiro artigo que você vai mandar para o periódico, você manda quando já tem produzido na disciplina e pelos anais de eventos, é processual e gradual, naturalmente já tem esse nível de dificuldade que vai crescendo aos poucos. A questão do periódico é emocionalmente angustiante e, ao mesmo tempo, necessário. É pesado e necessário, a academia é bem isso.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

Nesse fragmento, Bernardo caracteriza, inicialmente, como acontece a submissão do AA para os anais. Segundo o licenciando, “*Quando é em evento, geralmente a gente envia o resumo, depois de aceito apresenta, faz a comunicação oral e daí tem um feedback, um mínimo, e envia o artigo*”. Para tal, quatro etapas são elencadas por Bernardo: a submissão do resumo ao evento; a comunicação oral do AA, após a confirmação de participação; o *feedback* da apresentação da pesquisa, por meio dos coordenadores do grupo de trabalho e, por fim, o envio do AA aos anais do evento.

Estas etapas referentes aos eventos de letramento de publicização por meio da comunicação oral incluem produção, submissão, apresentação, avaliação de apresentação (ou *feedback*) de textos escritos e publicação. No caso da penúltima e última etapas, Bernardo considera o *feedback* e a publicação como elementos que consolidam a experiência como angustiante ou não: “*mas a situação do periódico é realmente mais angustiante, porque ela é muito feita às cegas, você não sabe quem está avaliando, é todo um processo*”. A publicação de artigos acadêmicos em periódicos, principalmente nacionais, envolve todo um processo que é parcialmente semelhante nas diversas áreas do conhecimento e nos diferentes periódicos, embora existam alguns padrões que demarquem alguns periódicos, principalmente em função do tema.

Mesmo reconhecendo as possíveis diferenças disciplinares, é possível resumir, segundo Elson e Brouard (2012), as principais etapas do processo editorial: a submissão; a avaliação pelo editor e revisor, a decisão final (aceitar ou rejeitar) e, por fim, a publicação (divulgação). O processo de submissão requer adequação do artigo às diretrizes para os autores. Todo periódico disponibiliza suas diretrizes; o processo de avaliação é marcado por *Loops* (retornos), principalmente no processo de revisão; feito o processo, é dada a decisão final de publicação ou não do artigo no periódico. Esse processo é marcado por duas premissas: a primeira, de que o artigo, antes de ser publicado, necessita ser avaliado por outros pesquisadores (designados por pares) como forma de verificação e legitimidade; e a segunda, de que todo o processo de submissão decorre de forma anônima, de modo que nem

o autor sabe quem são os revisores, nem os revisores sabem quem são os autores, denominado de *Double Blind*. O anonimato visa a garantir que outros fatores não interajam na avaliação, não enviesando o resultado.

Para Bernardo, o evento de publicização de AA em periódicos é marcado por um grau maior de dificuldade, cuja relação mexe com o emocional e com o psicológico do licenciando, sendo assim, angustiante, à semelhança do que percebemos, guardadas as devidas proporções, em algumas experiências com AA em eventos de letramento em sala de aula. Esse grau maior de dificuldade acontece em função do processo de revisão por pares, uma vez que não se sabe quem está realizando o processo de revisão do artigo, diferentemente da produção de artigos acadêmicos para as disciplinas do curso, na qual o professor, conhecido dos discentes, é o leitor e o revisor do texto. Outro fator que provavelmente influencia na carga emocional de participação nesse evento parece ser o lugar do licenciando. Na disciplina, ele é avaliado como estudante, a partir do seu processo de escrita construído no decorrer do período letivo; na submissão de AA a um determinado periódico da área, ele ocupa o lugar de pesquisador em colaboração, ou não, com outro pesquisador, que pode ser professor e/ou orientador. Então, aquele que supostamente avaliava seu texto também será avaliado nesse processo.

Para Bernardo, a experiência de publicar artigo em um periódico é angustiante, principalmente em razão dos critérios de submissão e de avaliação, uma vez que os editores e os revisores são especializados na área de conhecimento do artigo e exigem: relevância da pesquisa para a área; contribuições do avanço das discussões naquela área; autoria do pesquisador; maturidade etc. Nem sempre esses critérios coincidem com os adotados pelos professores, ao avaliarem os AAs produzidos pelos seus discentes, até porque os objetivos são diferentes. Então, os pareceristas, esses leitores especializados, podem provocar no licenciando esse desconforto. Essa experiência de publicar artigo em um periódico implica numa consciência de que a angústia do processo de escrita não está relacionada à estrutura linguística e/ou normativa do gênero. Nesse sentido, esse processo de participação em eventos de letramento de publicização em um periódico envolve princípios dos modelos de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), pois o AA precisa atender às normas gramaticais; de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), pois precisa atender à estrutura da gênero escolhido (artigo, resenha, ensaio, relato); e de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), uma vez que a preocupação está centrada em elementos para além da estrutura de língua ou do gênero.

Parece, assim, que, ao assumir a condição de pesquisador que produz um AA e o submete para um periódico da área, Bernardo compreende que os leitores especializados do

periódico provocam uma inquietação no processo de participação em eventos de publicização. Essa postura do participante está em consonância com o que nos lembra Bakhtin (2017): os enunciados são elaborados em função do público alvo para o qual o texto será elaborado. O outro possui um papel fundamental nesse processo de construção.

A licencianda Elisa também participou de evento de letramento de publicização de AA:

Elisa: Tive duas experiências significativas de produção de artigo fora da disciplina, a primeira foi a escrita de um artigo para a publicação de um livro impresso, foi em parceria com um professor de uma disciplina, mas se estendeu, tanto que começamos a planejar em uma disciplina. Depois que a disciplina acabou, nós voltamos para o texto e fizemos novos ajustes, entramos em contato com a editora que poderia lançar o livro, então se estendeu bastante para a publicação de livro. Vê nosso nome em um livro físico é bastante significativo, porque a gente se sente mais autor daquele artigo, a gente sente que tem qualidade, a gente tá conseguindo avançar, acumular experiência. Então foi bastante significativo, principalmente porque o professor viu o potencial do artigo. Essa publicação foi mais significativa por conta do contexto que essa temática surgiu, o contexto era que havia vários cortes na educação, professores e alunos foram para a rua, eu acho que era no dia 10 de maio, não lembro. Eles foram para rua se manifestar contra, naquela época o atual presidente chamou essas pessoas de idiotas inúteis e foi interessante, para mim, eu peguei esse enunciado e analisei sobre a perspectiva da Análise do discurso. Então, enquanto professora em formação, foi interessante todo o contexto que passava naquela época e os significados de determinados usos.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Elisa faz referência a uma das experiências mais significativas de publicização de AA em um livro. Ela informa que, nessa experiência, pôde publicar nesse livro um artigo, cujo foco era explorar enunciados proferidos pelo presidente da república na perspectiva da Análise do Discurso. Ao mencionar “[...] começamos a planejar em uma disciplina”, a licencianda destaca um elemento já sinalizado por Bernardo: a oportunidade de mobilizar para outros eventos de letramento, a exemplo dos de publicização, a produção de AA realizada em um evento ocorrido em sala de aula de disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa.

Na descrição feita por Elisa, há pistas de contextualização, semelhantes às indicadas na fala de Bernardo, sinalizadoras de que o AA, na situação por ela caracterizada, se configura em função do seu contexto de circulação. O mesmo AA que foi produzido na disciplina de Estudos Linguísticos Contemporâneos a partir do planejamento estipulado pelo professor, conforme analisamos na seção 4.1, agora precisa passar pela exigência inevitável do processo de submissão que a publicização em livros recomenda. Para Elisa, “*nós voltamos para o texto e fizemos novos ajustes, entramos em contato com a editora que poderia lançar o livro, então se estendeu bastante para a publicação de livro*”. A licencianda optou por descrever de forma

ampla esse processo, demarcando três etapas: a primeira, de realizar ajustes novos no texto; a segunda, de entrar em contato com a possível editora que lançaria o livro; e a terceira, de publicação do livro. Entretanto, dentro desse contexto descrito por Elisa, existem variações no modo de submeter e de publicar esses textos, norteados, geralmente, pela editora escolhida.

A publicação de livros representa uma das oportunidades de ampliar a visibilidade e atestar a credibilidade daquele que produz o AA, garantindo o reconhecimento perante os especialistas da área, uma vez que a pesquisa divulgada servirá de referência para a área de conhecimento. Para a CAPES, a carreira acadêmica é validada a partir da publicação de livros, de capítulos, de artigos, de outros eventos de letramento do tipo de publicização. Para quem atua no meio acadêmico (professor, aluno e pesquisador), portanto, a publicação de livros reflete diretamente em vários níveis de evolução de uma carreira acadêmica, em nível de graduação e de pós-graduação.

Ao descrever o que tornou sua experiência significativa, Elisa afirma que “*Vê nosso nome em um livro físico é bastante significativo, porque a gente se sente mais autor daquele artigo, a gente sente que tem qualidade, a gente tá conseguindo avançar, acumular experiência” [grifos nossos]. A licencianda destaca, inicialmente, a presença do seu nome em um livro físico que permite que ela se veja como “*mais autor[a] daquele artigo*” e que sinta que o texto tem mais qualidade. Essa descrição reflete o *status* que a publicação possui na carreira acadêmica, principalmente para a graduação. O livro físico reflete uma evolução do pesquisador em nível de graduação e de pós-graduação, tanto pela CAPES que acompanha a progressão profissional por meio do número de publicações, como pela própria natureza do livro em dar visibilidade e atestar a credibilidade daquele que o produz.*

A licencianda, em seguida, destaca que o evento de publicar artigo em livro reflete que ela está “*conseguindo avançar, acumular experiência*”. Para Elisa, existem níveis para a formação acadêmica a partir das experiências em eventos de publicização. A publicação de artigos acadêmicos em livros, por exemplo, pode possibilitar o avanço, talvez em nível de currículo ou de formação enquanto pesquisadora, e o acúmulo de experiências ao ponto de se sentir mais autor. Essa compreensão de Elisa de que a publicização de AA possibilita avançar, parece refletir o próprio processo editorial, uma vez que envolve etapas rigorosas estipuladas pela editora. A percepção da licencianda está alinhada aos princípios da abordagem de escrita dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), cujo foco reside justamente no entendimento de que a escrita é uma prática social a qual envolve, além de habilidades linguísticas, textuais e estruturais de gêneros, questões em nível epistemológico e identitário.

Assim, a publicização em livros, por ser constituída por critérios rígidos de submissão e publicação, carrega relações ideológicas diferentes, a exemplo da própria forma como Elisa se sente mais autora do artigo.

A participante Elisa também menciona o evento de letramento de “Publicização de AA em Revista com Qualis B2 ” como experiência significativa de publicização:

Elisa: A segunda produção mais significativa foi publicar um artigo em uma revista, um periódico, que tinha Qualis B2, e não é ruim, embora não seja o melhor. Acredito que para um aluno de graduação já é mediano, já dá mais visibilidade para o nosso trabalho. O artigo veiculava os resultados do segundo ano do PIBIC, submetemos o artigo com base em uma retextualização do relatório final e ele foi aceito e publicado. Essa publicação foi significativa porque eu pude ampliar meu trabalho desenvolvido em um ano de PIBIC, ele não ficou limitado à produção e à entrega do relatório, mas ele se transformou em um artigo.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Elisa faz referência a uma experiência de produção e de publicação de um AA em uma Revistas Qualis B2. Ao descrever a publicação, a licencianda destaca elementos do periódico: “*publicar um artigo em uma revista, um periódico, que tinha Qualis B2 [...] e não é ruim, embora não seja o melhor. Acredito que para um aluno de graduação já é mediano, já dá mais visibilidade para o nosso trabalho*”. A intenção de mencionar o Qualis da revista e seus aspectos representativos na sua formação de graduação sinaliza a consciência de Elisa acerca daquilo que se espera de um currículo acadêmico. A CAPES, por exemplo, é o órgão vinculado ao Ministério da Educação, e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado) *stricto sensu*. Por meio das avaliações dos periódicos, essa fundação estratifica em níveis de qualidades que, posteriormente, servirá de base para a formulação de políticas para a área de graduação e de pós-graduação, bem como para o direcionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

O Qualis, por sua vez, é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para a estratificação da qualidade da produção intelectual¹⁸. Segundo o Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), a CAPES disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta.

¹⁸ Fonte: <http://www.sbu.unicamp.br/sbu/qualis-capes/#:~:text=QUALIS%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,do%20aplicativo%20Coleta%20de%20Dados>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Elisa parece estar familiarizada nos critérios de classificação da produção acadêmica, talvez por estar envolvida em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo foco é promover ou estimular os licenciandos de graduação à iniciação no âmbito da pesquisa. A consciência dos critérios de avaliação de qualidade torna-se, assim, fundamental para atuar em projetos de iniciação científica, uma vez que a publicação geralmente é um dos critérios de manutenção das bolsas de fomento, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a CAPES.

Ao descrever como se via, quando produzia um artigo para submeter a um periódico, livro ou anais de um congresso, Elisa aponta a relação conflituosa que compõe o processo de participação nesses eventos:

Elisa: É interessante pensar nos dois contextos: evento e periódico. Eu me sinto diferente e sinto que meu texto de alguma forma se configura de forma diferente para cada contexto. Eu me sinto mais pressionada quando eu estou submetendo para um periódico, porque além de uma configuração mais fechada e mais sistemática e mais minuciosa, não só na questão do conteúdo, mas também na estrutura, as normas e as regras causam uma pressão maior e ainda sabe que vai ter avaliadores, têm dois em geral, dois avaliadores, o nosso texto vai passar por avaliadores que a gente nem conhece, nunca viu, e estou vinculados à revista. A gente tem esse receio maior, essa pressão. Então, a gente acaba tendo um receio maior de não se considerar um bom produtor, sempre me perguntando: será que esse meu texto é de qualidade para ser submetido a uma revista? Por exemplo, se ele surgiu de uma disciplina, o que eu preciso fazer mais aqui, o que eu preciso aprofundar para ele ter uma qualidade para ser submetido a um periódico ou a um anais de evento, tem um peso menor, mas também tem um peso maior do que a disciplina, porque a gente sabe que vai ser publicado e vai ter um nicho de leitor maior. O sentimento depois da publicação é incrível, conseguimos fazer algo que não conseguimos imaginar. Eu diria que eu fico de duas formas nos dois contextos, para cada contexto eu me vejo de forma diferente e com pressões diferentes. Já em congresso, eu me sinto mais tranquila, sabe. A questão nem é a submissão, porque a pessoa manda o resumo, com os objetivos, a metodologia e parte dos resultados e espera o parecer. A parte mais intensa do congresso é a apresentação, dependendo de quem vai avaliar o seu trabalho, a pesquisa pode ser elogiada ou não, então essa é a parte mais intensa.

(Trecho de Sessão Reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho apresentado, a licencianda Elisa compara os eventos de letramento de publicizar um AA em um periódico e em um simpósio e/ou congresso. Ao compará-los, Elisa chama atenção para a forma como o texto se configura em cada evento. No caso do periódico, ela o caracteriza como “*mais fechada e mais sistemática e mais minuciosa*”, na questão referente às “*normas e [à] as regras*” que regem a organização do “*conteúdo*” e da

“*estrutura*”. A repetição do advérbio “mais”, somada à entonação enfática, o franzir a testa e a inclinação para trás são pistas de contextualização que sugerem a natureza complexa que envolve o evento de publicização de AA em um periódico, sob a percepção da licencianda. Essa preocupação com elementos de organização do AA recomendados pelo periódico está em consonância com os princípios do modelo de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), cujo foco reside justamente sobre as normas e as regras estruturais do texto. Esse elemento já não foi algo que preocupou Elisa, quando descreveu os eventos de letramento marcados pela demanda de produção de AA em disciplinas do curso (seção 4.1), o que reforça que cada evento mobiliza práticas de letramento específicas.

Outra preocupação destacada por Elisa, semelhante à Bernardo, refere-se à pressão provocada pelos critérios de submissão e de avaliação dos AAs: “*sabe que vai ter avaliadores, [...] dois avaliadores [...] que a gente nem conhece*”. Essa pressão do leitor especializado, figurado nos dois avaliadores do artigo, configura-se, assim, como desconfortável para o licenciando, uma vez que este se coloca no lugar de ser avaliado por pesquisadores da área, que estão no lugar de questionar o texto, detendo o poder de tomar a decisão de aceitá-lo ou não como passível de ser publicado. A própria percepção do licenciando sobre o que é ser um “bom” produtor de AA é perpassada por essa experiência, a ponto de questionar a qualidade do texto que vai ser submetido: “*será que esse meu texto é de qualidade para ser submetido a uma revista?*”. O envolvimento em eventos de letramento de publicização promove em Elisa e em Bernardo pressão e receio. Por ter, principalmente, a ampliação do número de leitores, a possibilidade de publicar parecer ser um elemento que valida o sentimento de se sentir valorizado na academia, contribuindo para que os licenciandos se sintam um “bom” produtor, um “bom” escritor, um “bom” pesquisador. Portanto, embora o evento de publicizar AA extrapole as experiências de produção em disciplinas do curso, provocando certa angústia nos licenciandos, é algo de que eles participam, uma vez que garante o *status* de pesquisador.

A participante Marcela menciona o evento de letramento de “Apresentação de AA no Selimel” como experiência significativa de publicização:

Nunca tive a experiência de escrever para publicar em periódico, ou em livro, geralmente quem publica participa de algum projeto de pesquisa, eu não participava de nenhum, mas para evento e para a universidade, apesar de ser medrosa, eu já resgatei alguns artigos feitos em disciplinas e já apresentei uns quatro artigos, eu acho assim mais útil, a gente vai apresentar aquele trabalho, vai ter um monte de gente assistindo e aquele trabalho vai ser enviado e a gente vai ter um retorno, e existe a chance de ser publicado nos anais. No meu caso, a apresentação mais significativa foi no Selimel. Aproveitamos o trabalho da disciplina de análise do discurso, o

professor gostou da apresentação, então resolvi apresentar no evento Selimel. Nesse artigo analisei canções românticas pela perspectiva da análise do discurso, gostei muito do artigo e da apresentação. Fiquei feliz quando elogiaram o artigo. (Trecho de Sessão Reflexiva com Marcela em 26 de agosto de 2021).

No trecho exposto, a licencianda caracteriza o perfil do licenciando, do curso de Letras, que publica em periódicos e em livros. Segundo Marcela, “*geralmente quem publica [em periódico ou em livro] participa de algum projeto de pesquisa*”. Essa caracterização, introduzida pela expressão “participa de algum projeto de pesquisa”, revela que a licencianda compreende que a participação em projetos garante privilégios de participar de eventos de publicação em periódicos e em livros. De fato, espera-se que licenciandos vinculados a projetos, tal como Elisa e Bernardo que sinalizaram participar de PIBIC e PET, respectivamente, tenham participado de um número maior de experiências de publicização, até em função das demandas que os bolsistas têm, ao se vincularem a um programa institucional. No entanto, não é porque o(a) licenciando(a) não esteja vinculado(a) às experiências de participação em programas de pesquisas que ele não vai poder vivenciar o mesmo que Elisa e Bernardo. Talvez, a inquietação de Marcela em relação à participação em eventos de letramento de publicização sinalize um elemento que precise ser destacado: se para um licenciando que possui orientação constante de um professor, o evento de publicação em periódicos ou em livros torna-se um processo angustiante e estressante que demanda autonomia e iniciativa. Nesse ínterim, perguntamo-nos: como fica o licenciando que não é conduzido da mesma forma a ter essa autonomia?

Semelhante à Elisa e a Bernardo, Marcela apresentou um artigo que foi produzido na disciplina de Análise de Discurso. Para ela, a recepção positiva do professor da disciplina para o artigo possibilitou a submissão e a apresentação do AA no evento Selimel. Mais uma vez nos deparamos com uma prática recorrente nos eventos de publicização de AA focalizados nesta dissertação: atravessamento de experiências. Para Marcela, que não tinha vínculos com projetos de pesquisa, os eventos de letramento de produção de artigos em sala de aula, “o famoso terceiro estágio”, tornam-se essenciais para que possa participar de eventos de letramento de publicização, na medida em que todas as experiências em eventos de publicização partiram dos eventos de produção de AA desenvolvidos em disciplinas do curso.

Ao ser questionada sobre o medo que sentia em participar de eventos de publicização, a licencianda destaca:

A questão da apresentação, eu tenho medo de falar em público porque não sei se aquilo que estou apresentando ou falando é bom o suficiente para as pessoas. Sempre tive medo de submeter meus trabalhos, mas como já estava chegando no final do curso, alguns professores começaram a me dizer que

se eu não publicar não tinha como concluir o curso. Então eu fui obrigada a perder o medo, comecei a apresentar os trabalhos nos eventos. (Trecho de Sessão Reflexiva com Marcela em 26 de agosto de 2021).

No trecho exposto, Marcela sinaliza um elemento que possivelmente tenha dificultado sua participação em eventos de publicização de AA no curso de Letras: Língua Portuguesa, *“eu tenho medo de falar em público”* e explica que *“não sei se aquilo que estou apresentando ou falando é bom o suficiente para as pessoas”*. A licencianda, diferentemente de Bernardo e Elisa, indica o elemento *“do medo de falar em público”* e o medo de que aquilo que é falado não seja aceito pelo público especializado. Além de destacar que a desconstrução desse medo: *eu fui obrigada a perder o medo, comecei a apresentar os trabalhos nos eventos*”, foi a condição de concluir o curso: *“alguns professores começaram a me dizer que se eu não publicar não tinha como concluir o curso”*. Mesmo não sendo nosso objeto de investigação, reconhecemos que, para Marcela, o medo de falar em público, acontece não só pelo processo de publicização, mas também pela apresentação oral.

No que concerne à publicização, vejamos que existem diferenças entre a expectativa da licencianda sobre a participação em eventos de letramento de publicização: “ter medo” e aquilo que a instituição, o curso e o professor esperam dos licenciandos: “participação para cumprir com os créditos do curso”. Surge, portanto, uma tensão entre os motivos que justificam as demandas institucionais e os modos pelos quais Marcela se rende à demanda: *“eu fui obrigada a perder o medo, comecei a apresentar os trabalhos nos eventos”*. A relevância dada pelos professores à publicização de pesquisas sugere uma visão de que, para eles, se configura como fundamental na formação acadêmica desse licenciando, seja para cumprir com os créditos do curso, seja para contribuir em uma área de conhecimento. Esse pressuposto está em consonância com os princípios do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998): de que a produção e, também, a apresentação de textos é concebida como um espaço no qual o produtor demarca seu posicionamento, suas tensões e seus conflitos, podendo, assim, manter uma relação de continuidade ou descontinuidade com os significados dos participantes.

No caso de Marcela, a forma como ela concebia a participação em eventos de letramento de publicização sinalizava certo conflito, quando comparada com as expectativas do curso. Ao que tudo indica, o medo surge porque este evento é fortemente influenciado por questões de poder: Quem pode publicar? Quem está autorizado a publicar? Como será avaliado pelos especialistas da área? Esses questionamentos atravessam a validação, a credibilidade e a contribuição da pesquisa, podendo, assim, gerar medo para quem ainda está se apropriando dos discursos, das normas e das convenções de escrita da do campo da comunicação discursiva

Nesta seção, focalizamos a produção de AA em eventos de letramento de publicização, a partir de experiências caracterizadas pelos licenciandos. Evidenciamos que os licenciandos, ao participarem de eventos de publicização, aproveitavam os AA produzidos em outros eventos de letramento — em disciplinas, em projetos de pesquisas em projetos de extensão —, sinalizando-nos um atravessamento de experiências envolvendo a elaboração desse gênero, do qual eles tiveram a necessidade de “levar para algum lugar”, no caso, para outros lugares, nos quais o texto pudesse ser publicado e visibilizado pela comunidade acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa com inquietações provocadas pela recorrência dos usos do AA nas interações acadêmicas e pelo posicionamento dos licenciandos frente a essa conflituosa necessidade de produção e de publicação desse gênero. Para isso, objetivamos analisar os significados atribuídos ao AA por licenciandos de um curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa.

Como norteamento da pesquisa tivemos o referencial teórico-metodológico dos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984, 2003, 2014; GEE, 1996 [1990]), dos Letramentos Acadêmicos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS, 1999, 2019; MARINHO, 2010; ZAVALA, 2010), dos eventos de letramento (HEATH, 1983; STREET, 2012), das práticas de letramento (STREET, 1984, 2003, 2012), dos gêneros do discurso e do campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], 2017; VOLÓCHINOV, 2019 [1930]).

Assim, com o amparo dessas teorias e em busca de atender ao objetivo geral: Investigar os significados do AA no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, da nossa investigação, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, relatada nesta dissertação, que gerou dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e sessão reflexiva com três licenciandos dos anos finais do Curso de Letras: Língua Portuguesa. Os participantes da pesquisa atribuíram a si mesmos os pseudônimos de Bernardo, Elisa e Marcela.

Os dados gerados por meio desses instrumentos e analisados com os suportes teóricos mencionados, nos permitiram responder aos objetivos específicos definidos para a pesquisa: **a)** Mapear eventos de letramento, ocorridos no curso de formação referido, nos quais demanda-se a produção de AA, sob a ótica de licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG; **b)** Identificar as maneiras pelas quais os licenciandos em Letras se relacionam com a produção de AA demandada em eventos de letramento ocorridos no seu curso de formação e **c)** Associar os modos pelos quais esses licenciandos significam a produção do AA com as práticas de letramento acadêmico.

Em relação aos objetivos elencados, mapeamos os eventos de letramento em que houve a demanda de produção de artigos acadêmicos vivenciados pelos licenciandos no curso de Letras: Língua Portuguesa: (1) os eventos de produção de AA em sala de aula e (2) os eventos de produção de AA de publicização. O primeiro é constituído pelos seguintes eventos: Evento de produção de AA na disciplina de Sintaxe Oracional, Evento de produção de AA na disciplina de Língua Latina, Evento de produção de AA na disciplina de Morfologia de

Classe, Evento de produção de AA na disciplina de Oralidade e Escrita, Evento de produção de AA na disciplina Estudos Linguísticos Contemporâneos. Enquanto o segundo é constituído pelos seguintes eventos: Eventos de publicação de AA na Revista Leia Escola, Evento de apresentação em Bienal da UNE, Evento de apresentação de AA no Selimel, Evento de publicação de AA em livro, Evento de publicação de AA em revista com Qualis B2.

Por meio da análise dos eventos de letramento categorizados como A produção de AA em eventos de letramento em sala de aula: “o famoso terceiro estágio”, apresentada na seção 4.1, ficou evidenciada a complexidade das construções de significados em cada evento descrito pelos participantes. Evidenciamos, a partir das experiências dos licenciandos, que eles afirmaram que as produções de artigos acadêmicos nas disciplinas do curso aconteciam geralmente no terceiro estágio, destacando-se três etapas: leitura teórica do conteúdo referente ao componente curricular, leitura de artigos de temas problematizadores e, por fim, produção de AA.

Sinalizamos que estas etapas, embora sejam recorrentes nas experiências dos licenciandos, ou seja, nas práticas de letramento acadêmico, revelam que cada evento de letramento de produção de artigo constrói o para quê e como produzir esse gênero, à semelhança do postulado defendido por Bakhtin (2017) de que cada esfera comunicativa produz formas relativamente estáveis de enunciados, além de se assemelhar aos postulados dos eventos e das práticas de letramento acadêmicos, uma vez que defendem que cada esfera funciona a partir dos textos – orais e escritos – e dos significados que são atribuídos aos eventos.

Além disso, mostramos que uma diversidade de produção de artigos acadêmicos em eventos de letramento em sala de aula, no curso de Letras, acontece em associação ao “trabalho escrito acadêmico” ou ao “famoso terceiro estágio”. Embora essa associação aponte inicialmente para uma abordagem escolarizada, com objetivo de mostrar para o professor determinadas aprendizagens dos graduandos, os licenciandos significam de forma diferente. Ao que parece, a produção de artigo em eventos como “o famoso terceiro estágio” torna-se um exercício de amadurecimento para depois, em outra oportunidade, submeter o artigo aos anais de um evento acadêmico ou a um periódico. Além disso, mostramos que os significados construídos pelos licenciandos também perpassam: a oportunidade de se sentirem valorizados pelo professor da disciplina; a oportunidade de construir uma escrita processual e acompanhada; a oportunidade de se identificarem com uma área de conhecimento; a oportunidade de explorarem temas que fazem sentido para eles.

Argumentamos que esta nossa compreensão acerca do “famoso terceiro estágio”, no contexto acadêmico do curso de Letras: Língua Portuguesa, está em consonância com estudo também desenvolvido no âmbito do ensino superior – práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação feito por Silva e Castanheira (2019). Assim como essas autoras, que reconhecem as práticas do processo de escolarização do gênero AA no curso de Psicologia, nós também reconhecemos a oportunidade que essas produções oferecem para o professor avaliar a aprendizagem dos licenciandos e para o de vivenciar práticas de escritas que podem oportunizar a participação em eventos de letramentos para além da disciplina.

Por meio da análise da produção de AA em eventos de letramento de publicização: “eu preciso levar para algum lugar”, apresentada na seção 4.2, foi possível notar as tensões dos licenciandos frente às expectativas e demandas acadêmicas de produção e publicação. Os licenciandos destacaram que os eventos de publicização são atravessados por outros eventos. Bernardo, por exemplo, sinalizou que o evento de publicação de AA na Revista Leia Escola aconteceu a partir de uma experiência que teve com a comunidade externa, enquanto participava do Projeto FLIC; o evento de apresentação de AA em Bial da UNE aconteceu a partir do evento de produção de artigo em uma disciplina do curso. Elisa e Marcela, semelhante à Bernardo, participaram de eventos de publicização a partir das produções em eventos de letramento ocorridos em disciplinas do curso.

A partir das experiências dos licenciandos, percebemos que a participação em eventos de publicização, no curso de Letras Língua Portuguesa, caracteriza-se por dois elementos. O primeiro diz respeito às relações entre os eventos do “famoso terceiro estágio” e os eventos “eu preciso levar para algum lugar”, uma vez que as produções de AA em disciplinas do curso permitem que o licenciando tenha artigos que, fazendo as adaptações necessárias, porque o contexto é diferente (o evento é outro, as práticas são específicas), podem ser utilizados em outros contextos, a exemplo dos eventos de publicização partilhados pelos participantes da pesquisa. O segundo elemento diz respeito à autonomia que o licenciando precisa desenvolver para participar de outros eventos de letramento. Enquanto a vivência de produção de artigo nas disciplinas do curso representa uma necessidade para cumprir o componente curricular, em caso de ser uma demanda do professor para a finalização da disciplina; o evento de publicização só é vivenciado quando o licenciando opta por participar, seja para divulgar uma pesquisa realizada; seja para cumprir com o quantitativo de publicações para manutenção de bolsas; seja para cumprir com os créditos necessários para a finalização do curso.

Foi possível notar, também, por meio das descrições dos eventos de publicização, que os licenciandos têm uma percepção em comum acerca do AA, qual seja, a de que esse gênero possibilita colocá-los em diálogo com outros pesquisadores, em publicações em anais, em livros e em periódicos. Os licenciandos destacaram que o evento de publicização em periódicos é marcado por um grau maior de dificuldade, quando comparado com apresentações em eventos e publicações em anais, podendo influenciar no emocional e no psicológico do licenciando, sendo assim, angustiante. Para Bernardo e para Elisa, a experiência de publicar AA em um periódico é angustiante, principalmente em razão dos critérios de submissão e de avaliação, uma vez que os editores e os revisores são especializados na área de conhecimento do artigo. Então, esse leitor especializado provoca provavelmente esse desconforto no licenciando.

Quando pensamos na forma como os licenciandos significam esses eventos de publicização pela ótica dos modelos de escrita (LEA; STREET, 1998), podemos perceber que Bernardo compreende que a angústia do processo de publicização não está relacionada diretamente à estrutura linguística (modelo de habilidades) e/ou normativa do gênero (modelo de socialização), mas às questões de poder (letramentos acadêmicos). Nesse sentido, para o licenciando, existe uma compreensão de que esse processo de participação em eventos de publicização em um periódico não se restringe isoladamente aos princípios dos modelos habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), mas a uma percepção mais ampla, associada à abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), uma vez que a preocupação está centrada em elementos que se configuram como para além da estrutura de língua ou do gênero, abarcando relações de poder existentes entre aquele que submete o AA e aqueles que o apreciam. Diferentemente de Elisa, que o evento de publicização é angustiante por envolver valores ideológicos que estão relacionados ao processo de submissão do AA, bem como das normas que regem a organização do texto, do conteúdo, do gênero e da área de conhecimento; e diferente de Marcela, que o evento de publicização é angustiante por não ter experiências em projetos de pesquisa e por ter medo de submeter o AA aos eventos de publicização.

Embora os dados sinalizem que os eventos de publicização e os eventos em sala de aula (em menor proporção) provoquem pressão e angústia nos licenciandos, os licenciandos optam por passar por essas experiências, pois é através delas que eles validam o sentimento de se sentir valorizados na academia. Esses aspectos, denotados nos eventos de letramento focalizados e nos significados atribuídos pelos participantes desse estudo, nos dão pistas da complexidade e dos desafios enfrentados por todos esses licenciandos no processo de

participação nos eventos de letramento de produção de AA. Para eles, um “bom” produtor, um “bom” escritor e um “bom” pesquisador parece ser um lugar ocupado por aqueles que conseguem extrapolar os eventos de produção de AA em disciplinas do curso. Com isso, o AA caracteriza-se como uma prática de letramento na formação de professores por envolver não somente o que os licenciandos fazem com o gênero, mas de que forma eles significam o que fazem, considerando as construções de valor e as construções ideológicas que já permeiam a produção do gênero em eventos de letramento de sala de aula e de publicização.

Em síntese, pudemos notar que existe um grande esforço dos professores do curso de Letras: Língua Portuguesa de estimular a produção de artigos acadêmicos em disciplinas do curso. Nos eventos destacados pelos licenciandos em contexto disciplinar, foi possível notar que parte das experiências era conduzidas pelos professores, seja ensinando o gênero, seja sugerindo temáticas, com o intuito de permitir que o licenciando exercesse a prática de escrita do gênero. Quando pensamos em um curso de Formação Docente, a expectativa que se tem é a de que os eventos vivenciados nesse contexto possam se relacionar constantemente com as práticas profissionais. Nos dados analisados, contudo, dos três licenciandos que participaram da pesquisa, apenas Marcela destacou uma experiência em que a professora utilizou do evento de letramento de produção de AA para potencializar as práticas de letramento dos futuros professores e as produções de gêneros acadêmicos. Não sabemos ao certo o que limita essa relação. Entretanto, pelo que vimos nos dados, os professores permitem que os licenciandos pesquisem sobre temáticas diversas, desde que estejam articuladas ao conteúdo programático da disciplina. Então, parece que as pesquisas que são desenvolvidas no curso, de certa forma, se aproximam das práticas profissionais.

Desse modo, é perceptível que no curso de Letras: Língua Portuguesa há eventos de letramento marcados pela demanda de produção de artigos acadêmicos nas disciplinas do curso, a partir de diferentes possibilidades de negociação e de reflexão entre licenciandos e professores que conduzem as disciplinas do curso. No entanto, reforçamos a necessidade de que esses eventos possam permitir também uma relação mais estreita com as práticas profissionais, pois acreditamos, assim como Kleiman (2008), que o currículo da formação do professor seja capaz de permitir a atualização de seus conhecimentos sobre o funcionamento de gêneros em do campo da comunicação discursiva e profissional. Nesse sentido, os eventos de produção de artigos acadêmicos podem estimular a construção do perfil do professor, desde que garanta uma experiência que possibilite a estreita relação da pesquisa ao campo de atuação profissional, a sala de aula.

Queremos destacar, desse modo, a necessidade de continuarmos explorando os modos pelos quais os licenciandos significam a produção de AA na formação do curso de Letras: Língua Portuguesa. Parte das experiências resgatadas por cada participante, seja em eventos de sala de aula, seja em eventos de publicização, ecoa de seus valores e de suas crenças, mas são atravessados por questões mais amplas, de âmbito institucional, a exemplo das demandas de publicação de órgãos de fomento à pesquisa. Desse contexto, a escuta sobre a forma como os licenciandos significam essas práticas pode dar visibilidade a questões que, muitas vezes, não são levadas em consideração, tais como: o como se veem, quando produzem AA como culminância de disciplinas ofertadas no curso e quando produzem AA para publicização. Investir em pesquisas dessa natureza pode favorecer a ampliação dos estudos brasileiros sobre a produção de gêneros acadêmicos no âmbito, principalmente, dos letramentos acadêmicos; dos estudos acerca do AA já investigados por diversos estudiosos nos últimos dez anos (consultar mapeamento no apêndice); dos estudos sobre a forma como se concebe o AA em cursos de graduação. Por fim, quanto às sugestões para as próximas pesquisas, destacamos a necessidade de observação de eventos de letramento de produção de artigos acadêmicos vinculados ao curso de Letras ou a diferentes áreas do conhecimento, que permitam descobrir com mais detalhes como professores e licenciandos se envolvem com o gênero; mapeamento de gêneros em outros cursos de licenciatura e identificar as maneiras pelas quais licenciandos de outras áreas do conhecimento se relacionam com a produção de AA e a significam na formação docente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehartand Winston, 1968.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, ago. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A.; SILVA, W. R.; SOUSA GÓES, M. L. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 293-320.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 9, p. 5-37, out. 2013. Disponível em: http://www.revistadiologos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.htm. Acesso em: 2 jan. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normas ABNT sobre Informação e documentação**. Rio de Janeiro: ABNT 6022, 2011.

AVILA REYES, N. Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics intellectual influence. **London Review of Education**, v. 15, n. 1, p. 21-37, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/LRE.15.1.03>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 jan. 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

BESNIER, N.; STREET, B. Aspects of literacy. *In*: INGOLD, T. **Encyclopedia of anthropology: humanity, culture, and social life**. London: Routledge, 1994. p. 527-562.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/zDHwLv4hn3BHrx986d4NZBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BJORN, G. **Como escrever e ilustrar um artigo científico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M.L.; LEUNG, C; ROWSELL, J. **Rethinking literacy practices Complex social and cultural contexts**. New York/London: Routledge, 2019.

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337- 356, ago. 2002. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15548430jlr3403_4. Acesso: 13 jan. 2022.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18, n. 57, p. 355-381, jan. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A Formação do professor como um profissional reflexivo**: linguagem e reflexão. Campinas. Mercado de Letras, 2002. p. 150-180.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P. da e BASTOS, L. Cabral (org.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 169-186, mar. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782017000100169&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

DELCAMBRE, I.; DONOHUE, T. 'What's at stake in different traditions? Les Littéracies Universitaires and Academic Literacies'. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R. (org.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 227-236. ISBN: 978-1-64215-067-4 versão online. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/lillis/literacies.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ELSON, P.; & BROUDARD, F. Advice for new authors on the submission of articles. **Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research**, v. 3 n. 1, p. 79-91, ago. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315955184_Advice_for_New_Authors_about_the_Submission_of_Articles_Conseils_pour_les_nouveaux_auteurs_sur_la_soumission_d'articles. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQZ253NnBsNThGRndGYTdIRzIYSmVwbHIPRk8w/view. Acesso em: 13 jan. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, v. 10, n. 4, p. 357-369, jan. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FIAD, R. S.; SILVA MIRANDA, F. D. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, p. 31-50, jun. 2014. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RCOL/article/view/70>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso: 10 jan. 2022.

FRASER, M. T. D.; GUEDES GONDIM, S. M. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-11393-003>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, 1996 [1990].

GEE, J. P. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: Baker, E. (org.). **The new literacies: Multiple perspectives reasearch and practice**. New York: Guilford Press, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002 [1982]. p.149-182.

GREENFIELD, P. M. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. **Language and Speech**. v. 7. n. 15, p. 169-178, jan. 1972. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4653683/>. Acesso: 10 jan. 2022.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, 1982. p. 91-117.

HILDYARD, A.; OLSON, D. **Literacy and the-Specialization of Language**. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor** – perspectiva da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS, C. B. dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. *In*: GONÇALVES, A. V.; SOUSA GÓES, M. L.; SILVA, W. R. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 15-38, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15437>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1991.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. A infraestrutura textual de artigos científicos e resumos da área dos estudos literários. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 89-115.

LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. v. 6, n. 23, p. 157-172, ago. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493. jan. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/307671453_O_modelo_de_letramentos_academicos_teor%C3%ADa_e_aplicacoes. Acesso em: 13 jan. 2022.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

LIBERALI, F. C. O Papel do Multiplicador. *In*: Celani, M.A.A. (org.). **Professores e Formadores em Mudança**: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T. Drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, jan. 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/42792331_Student_Writing_as_'Academic_Literacies'_Drawing_on_Bakhtin_to_Move_from_Critique_to_Design. Acesso em: 16 dez. 2021.

LILLIS, T. Letramentos acadêmicos: sustentando um espaço crítico sobre a escrita na academia. **Journal of Learning Development in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 02-18, ago. 2019. Disponível em: <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 3, n. 4, p. 5-32, ago. 2007. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramentos acadêmicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 10, n. 2, p. 363-386, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgLdd8n/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação dos sentidos. **Cadernos de Linguística Aplicada**, v. 30, n. 6, p. 57-70, jan. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637040>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. *In*: HEDEGAARD, M. (ed.). **Learning in Classrooms**: A Cultural-Historical Approach. Aarhus: Aarhus University Press, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e formação do professor. *In*: FIDALGO, S.; SHIMOURA, A. **A pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

MICCOLI, L. S. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L.S.; LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/FPsN3Y6rVVpq4qBb9f8FZqc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, M. C.; & COSTA, A. P. **Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa qualitativa em ação**. Portugal: Ludomedia, 2019.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 4, n. 17, p. 711-723, ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, v. 1, n. 0, p. 12-25, ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOREIRA, M.A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. *In*: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 121-140.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade

- Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2415>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.
- PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, v. 3, n. 5, p. 117-125, ago. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- PAVIANI, J. O Gênero Ensaio e sua função na produção do conhecimento e dos saberes. **Anais do V simpósio internacional de estudo de gêneros textuais**, 2009.
- ROBINSON-PANT, A; STREET, B. ‘Students’ and tutors’ understanding of ‘new’ academic literacy practices’. In: ROBINSON-PANT, A; STREET, B. **University writing: Selves and Texts in Academic Societies**. Emerald Press: UK, 2012. p.71-92.
- RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- SANTOS, M. S. A oferta do letramento e a garantia de futuros sociais: análise das políticas de letramento da UNESCO e de suas ideologias linguísticas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 56, n. 02, mai. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dVySJJcwDTZVQDBHzYrppws/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- SANTOS, M.; SILVA, C. Letramentos acadêmicos e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo, Brasil. **EntreLetras**, v. 11, n. 2, p. 228-254, jan. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9954>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-492, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. *In:* KLEIMAN, Â.; COUTO CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-334.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In:* SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/854>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado__elizabeth_silva__fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, E. M. da (org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Editora Bagagem, 2012.

SILVA, E. M. da.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, jan. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SILVA, C. da; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre: Linguagem em tecnologia**, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/29164>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, E. A. da; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, v. 29, n. 2, p. 186-201, ago. 2014. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:D-3zuRqyq6YJ:https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/20966/15438/53721+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, S. C. T. de. Escrita acadêmica no ensino superior: um estudo de interlocuções de artigos científicos de alunos de graduação. *In:* PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ateliê de Letramentos Acadêmicos – Didatização e Construção de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014.

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

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-99, jan. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 16 jan. 2022.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, jan. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 jan. 2022.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94–107, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramentos acadêmicos e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1930]. p. 306-336.

XAVIER, M.M.; ALMEIDA, M. F.; BEZERRA, S. N. C. Jornalismo, política e ideologia: a valorização em artigos de opinião da revista *Veja*. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 3, p. 26-36,

dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1077>. Acesso em: 17 mai. 2022.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: mentes Abertas, 2020.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramentos acadêmicos, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.

WAGNER, D. A. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. **International Journal of Educational Development**, vol. 31, n. 3, p. 319-323, jan. 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059310001677>. Acesso: 10 ja. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MAPEAMENTO DAS PESQUISAS VOLTADAS PARA O AA

Nº	Título Autor	Objetivo Geral	Base teórica	Curso investigado	Tipo de material publicado/ Instituição/ Ano de publicação
PESQUISAS SOBRE O ARTIGO COM FOCO NA ESTRUTURA					
1.	A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual Juliana Gava Silva; Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira; Luzia Bueno.	“Depreender características do artigo científico na área de Educação para apresentar um modelo didático desse gênero textual que possa ser utilizado em cursos de graduação ou pós-graduação a fim de preparar os alunos para a escrita desse gênero e os professores para o seu ensino.”	“Assumiram-se os pressupostos de Bakhtin (2000), Bakhtin/Volochinov (2009), Bronckart (1999, 2006) e Dolz e Schneuwly (2004).”	Área de Educação	AA Universidade de São Francisco 2014
2.	Substantivos em artigos científicos: o vocabulário técnico e acadêmico na perspectiva da Linguística de Corpus. Aparecida de Araújo Oliveira; Monique Vieira Miranda.	“Classificar esses itens lexicais como integrantes das categorias: vocabulário acadêmico, vocabulário técnico e vocabulário de uso geral. Foi realizada uma análise semântica não automática de 35.320 linhas de concordância – número correspondente à soma dos totais de ocorrências em contexto para cada um desses substantivos –, a fim de se obter seus significados de uso mais comum.”	Perspectiva da Linguística de Corpus	Diferentes áreas de conhecimentos.	AA Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 2016

3.	<p>Letramentos acadêmicos em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários</p> <p>Eliane Gouvêa Lousada</p> <p>Jaci Brasil Tonelli</p> <p>Mariana Casemiro Barioni</p>	<p>“Apresentar o modelo didático do gênero textual artigo científico em francês para, em seguida, mostrar uma sequência didática elaborada para ensinar a produzir esse gênero, assim como reflexões sobre sua aplicação.”</p>	<p>“Apoiamo-nos nos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1999/2003; Schneuwly e Dolz 2004), que tem como base os escritos de Vigotski (1997,1998).”</p>	<p>Alunos da Graduação em Letras.</p>	<p>AA</p> <p>Universidade de São Paulo (USP)</p> <p>2017</p>
4.	<p>Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico</p> <p>Regina Celi Mendes Pereira</p> <p>Raquel Basílio</p> <p>Poliana Dayse Vasconcelos Leitão</p>	<p>“descrever o artigo científico como gênero caleidoscópico.”</p>	<p>“Aportes teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (cf.: Bronckart 1999, 2006, 2008; Bulea 2010; Schneuwly e Dolz 2004), que, também, alicerçaram os procedimentos didáticos.”</p>	<p>“Disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba”</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</p> <p>2017</p>
5.	<p>O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas</p> <p>Paulo Nunes da Silva</p> <p>Rute Rosa</p>	<p>“Explicitar as principais propriedades dos planos de texto de quatro artigos científicos produzidos em áreas disciplinares distintas (Ciências vs. Ciências Sociais e Humanas/Humanidades), com vista a uma aplicação ao ensino de gêneros, no âmbito da promoção do letramentos acadêmicos e, mais especificamente, da didática dos gêneros.”</p>	<p>“Privilegia-se o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart [1997] 1999, 2010), as propostas da escola de língua francesa da Linguística Textual (Adam 2001) e os princípios da Didática dos Gêneros (Schneuwly e Dolz 2004; Dolz e Gagnon 2008; Dolz 2011).”</p>	<p>Ciências vs. Ciências Sociais e Humanas/Humanidades</p>	<p>AA</p> <p>Universidade de Aberta, Lisboa – Portugal</p> <p>2019</p>

6.	<p>Do relato de experiência ao artigo científico: questões sobre gênero, representações e letramento na formação de professores a distância</p> <p>Adilson Ribeiro de Oliveira</p>	<p>“Pretende-se investigar, de um ponto de vista enunciativo-discursivo, as representações que são atualizadas na configuração de relatos de experiência, os quais culminaram na produção do gênero artigo científico.”</p>	<p>“Letramento e especificidades de gênero do domínio acadêmico (KLEIMAN, 2004; LANKSHEAR, 1999; STREET; 2003); Letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).”</p>	<p>Área de Pedagogia</p>	<p>AA</p> <p>IFMG – Campus Ouro Preto</p> <p>2012</p>
7.	<p>Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teórico-analíticos e contribuições para o ensino</p> <p>Vanda Maria Da Silva Elias</p> <p>Sandro Luis Silva</p>	<p>“Discutir aspectos multimodais na produção de artigos científicos”.</p>	<p>“Ancoramos a reflexão em estudos do texto que vêm incorporando ou apontando para a necessidade de considerar aspectos multimodais no encaminhamento teórico-analítico.”</p>	<p>Área de Letras</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Federal de São Paulo.</p> <p>2018</p>
8.	<p>Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública</p> <p>Fernanda Goulart Ritti-Dias</p> <p>Benedito Gomes Bezerra</p>	<p>“Verificar, por meio da aplicação do Modelo CARS (SWALES, 1990), de que modo introduções de artigos científicos da área da saúde pública são organizadas retoricamente.”</p>	<p>“O Modelo CARS conforme proposto por Swales (1990)”</p>	<p>Área da saúde pública</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Federal de Alagoas/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)</p> <p>2014</p>

9.	<p>Escrita acadêmica e organização retórica da introdução de artigos científicos em duas áreas disciplinares</p> <p>Benedito Gomes Bezerra</p> <p>Iraci Nobre da Silva</p> <p>Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo</p>	<p>“Analisar a organização retórica de introduções de artigos escritos por graduandos de Letras e de Matemática, a fim de identificar as estratégias mobilizadas na escrita dos textos.”</p>	<p>“Fundamentados em uma perspectiva sociorretórica, analisamos um corpus de dez artigos, cujas introduções são examinadas com base no Modelo CARS (SWALES, 1990).”</p>	<p>Área de Letras e de Matemática.”</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)</p> <p>2021</p>
10.	<p>A seção de introdução em artigos acadêmicos experimentais da cultura disciplinar de psicologia: um estudo sociorretórico</p> <p>Cibele Gadelha Bernardino</p> <p>Nícollas Oliveira Abreu</p>	<p>“Descrever como a área de Psicologia produz e compreende a seção de Introdução em artigos acadêmicos experimentais.”</p>	<p>“Como fundamentação teórica, nos apoiamos em Swales (1990), tanto em relação às concepções que envolvem os gêneros acadêmicos quanto em relação ao seu modelo teórico-metodológico CARS (Create a Research Space).”</p>	<p>Área de Psicologia</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Estadual do Ceará (UECE)</p> <p>2017</p>

11	Uma análise sociorretórica de introduções em artigos originais da cultura disciplinar da área de nutrição Jorge Tércio Pacheco Cibele Gadelha Bernardino	“Apresentar como a área de Nutrição constrói e entende a seção de Introdução em artigos acadêmicos originais.”	“Apoiamo-nos nas concepções teórico-metodológicas de Swales (1990), acerca dos gêneros acadêmicos, e nas descrições sociorretóricas de artigos experimentais, realizadas por Nwogu (1997) e Costa (2015) para a área de Medicina. Em relação à descrição da comunidade disciplinar em questão, adotamos o conceito de cultura disciplinar, postulado por Hyland (2000).”	Área de Nutrição	AA Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2017
12	O gênero AA e a cultura disciplinar da área do direito: as premissas de uma análise sociorretórica Cibele Gadelha Bernardino Dawton Lima Valentim	“Investigar de que maneira a cultura disciplinar da área de Direito constrói o gênero AA, a partir da sistematização e descrição da configuração retórica dos exemplares analisados.”	“Utilizando os modelos retóricos apresentados por Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010) e Costa (2015).”	Área do Direito	AA Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2016
PESQUISAS SOBRE O ARTIGO COM FOCO NA VOZ/NO DIZER/NA CITAÇÃO					
13	Relações dialógicas no discurso acadêmico-científico dos artigos das diferentes áreas do conhecimento Ângela Francine Fuza	“Artigos científicos brasileiros de periódicos A1 das diferentes áreas do conhecimento foram analisados a fim de verificar as relações dialógicas presentes no discurso acadêmico-científico.”	“O estudo adotou como aporte teórico-metodológico a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada.”	Diferentes áreas do conhecimento	AA Universidade Federal do Tocantins 2017

14	Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação Benedito Bezerra	“Analisamos a produção de artigos científicos por graduandos em Letras como parte do processo de inserção dos estudantes em práticas e eventos de letramento na academia.”	“À luz dos Estudos Culturais, Novos Estudos de Letramento e Estudos Retóricos de Gêneros.”	Área de Letras	AA Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 2015
15	Letramentos acadêmicos e posicionamento autoral em artigos científicos: Contribuições para o ensino do gênero Bárbara Martins Ferreira Valim; Lucy Martins Ferreira Valim Claudia Lopes Santos Pereira Costa Adilson Ribeiro de Oliveira	“Objetiva-se investigar o posicionamento autoral revelado pelo emprego de marcas de personalidade e de impessoalidade em artigos científicos de três áreas de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Engenharias, tendo como ponto de partida a primeira área aqui listada.”	“O aporte teórico utilizado insere-se nas abordagens do letramento como práticas sociais de uso da escrita e, mais estritamente, o letramentos acadêmicos como as práticas específicas da esfera universitária.”	Três áreas de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Engenharias	AA Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) 2019
16	Fundamentando o Artigo Científico: Um Estudo Piloto da Prática de Citação de Alunos do Primeiro Ano Mary Lourdes Silva	“Investigo o uso de referências base pelos alunos, a ‘fonte perfeita’ que enquadra o argumento central, a estrutura retórica e/ou o propósito do texto do aluno.”	“A partir O Projeto de Citação: HOWARD, SERVISS E RODRIGUES (2010).”	Diversas áreas	AA Universidade da Califórnia 2021

17	<p>A escrita de AA na universidade: autoria x plágio</p> <p>Mária Fátima Alves</p> <p>Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura</p>	<p>“Observamos neste trabalho a presença do plágio versus as marcas de autoria na introdução de artigos acadêmicos produzidos por graduandos iniciantes, em um Curso de Licenciatura”</p>	<p>“A partir dos estudos enunciativos bakhtinianos e, em seguida, apresentamos a base teórica dos Letramentos - com foco corrente dos Novos Estudos dos Letramentos - e da Sociorretórica.”</p>	<p>“curso de Licenciatura de uma universidade federal brasileira”</p>	<p>AA</p> <p>Universidade Federal de Campina Grande</p> <p>2016</p>
18	<p>Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares</p> <p>Adriana Fischer</p> <p>Klara Marcondes Ferreira</p> <p>Rochele da Silva</p>	<p>“Analisa a presença da autocitação em dez artigos científicos mais citados de duas áreas de conhecimento - Medicina Geral e Linguística – os quais foram publicados por autores brasileiros no período de 2015 a 2019.”</p>	<p>“Aproximamos os estudos de autocitação e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998;2006; LILLIS, 2008; CURRY; LILLIS, 2016; OLIVEIRA, 2012; FUZA, 2016).”</p>	<p>Áreas de conhecimento - Medicina Geral e Linguística.</p>	<p>AA</p> <p>Fundação Universidade de Regional de Blumenau (FURB)</p> <p>2020</p>
PESQUISAS SOBRE O ARTIGO COM FOCO NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS					

19	O que é um “bom” artigo científico? Concepções de estudantes do curso de Engenharia Elétrica	“Identificar concepções de artigo científico utilizadas por estudantes da área de Engenharia Elétrica de uma universidade federal brasileira.”	“Os fundamentos teóricos norteadores da pesquisa – discursos sobre escrita (IVANIC, 2004).”	Área de Engenharia Elétrica	AA Universidade Federal de Campina Grande 2020
	Elizabeth Maria da Silva				
	Maria Ariane Santos Amaro da Silva				
	Raquel Laurentino Cunha				
	Júlia Juliêta Silva de Brito				

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. ; MOURA, L. O. B. M. A Escrita de AA na Universidade: Autoria x Plágio. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3 , p. 77-93, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/K8drP4gCkYmt7XR5Jcbbsvx/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O.; SILVA, I. N. S. Escrita acadêmica e organização retórica da introdução de artigos científicos em duas áreas disciplinares. **Revista Investigações**, v. 34, n. 2, p. 1-29. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/247148>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERNARDINO, C. G.; ABREU, N. O. A seção de introdução em artigos acadêmicos experimentais da cultura disciplinar de Psicologia: um estudo sociorretórico. **Revista Raído**, v. 12, n. 27, p. 463-482, jan. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51897>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERNARDINO, C. G.; PACHECO, J. T. S. Uma análise sociorretórica de introduções em artigos originais da cultura disciplinar da área de nutrição. **Fórum linguistic.**, v.14, n.1, p.1749-1766, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1749/33784>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERNARDINO, C. G.; VALENTIM, D. L. O gênero AA e a cultura disciplinar da área do Direito: as primícias de uma análise sociorretórica. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 8, n. 2, p. 122-141, ago. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51936>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/zDHwLv4hn3BHrx986d4NZBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ELIAS, V. M. S., SILVA, S. L. Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teóricoanalíticos e contribuições para o ensino. **Linha D'Água**, v. 31, n. 1, p. 111-125, jan. 2018. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/048e/180968424ba26ae43e6a3e67b125a394ff4d.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FUZA, Â. F. Relações dialógicas no discurso acadêmico-científico dos artigos das diferentes áreas do conhecimento. **Raído**, v. 11, n. 25, 202-227, jan. 2017. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4958>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FISCHER, A.; FERREIRA, K. M.; DA SILVA, R. Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1257–1271, set. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14160>. Acesso em: 28 fev. 2022.

LOUSADA, E. G., BARIONI, M. C., & TONELLI, J. B. (2017). Letramentos acadêmicos em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários.

DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, v. 33, n. 3, p. 687-728, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35228>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MIRANDA, M. V.; OLIVEIRA, A. de A. Substantivos em artigos científicos: o vocabulário técnico e acadêmico na perspectiva da linguística de corpus. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 509-532, jul. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/311916767_Substantivos_em_artigos_cientificos_o_vocabulario_tecnico_e_academico_na_perspectiva_da_Linguistica_de_Corpus. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. R. Do relato de experiência ao artigo científico: questões sobre gênero, representações e letramento na formação de professores a distância. **Scripta**, v. 16, n. 30, 307-320, jan. 2012. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4253>. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. R.; VALIM, B. M. F.; COSTA, C. L. S. P.; VALIM, L. M. F. Letramentos acadêmicos e posicionamento autoral em artigos científicos: contribuições para o ensino do gênero. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. 1-12, jan. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/45123/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 3, p. 663-695, jan. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/nFwdCLKPHGDY5TPnVJXN9dc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RITTI-DIAS, F. G.; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 163-182, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1238/1078>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, J. G. B.; PEREIRA, M. T. B. F.; BUENO, L. A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 35-47, jan. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316728665_A_elaboracao_de_um_artigo_cientifico_subsidios_a_apropriacao_desse_genero_textual. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, P. N.; ROSA, R. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, p. 1-38, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/jjTzPZxYvzB8PYHyT5Txtht/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, M. L. Fundamentando o artigo científico: um estudo piloto da prática de citação de alunos do primeiro ano. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 24, n.1, p. 43-61, abr. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41848>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, E. M.; SILVA, M. A. S. A; CUNHA, R. L.; BRITO, J. J. S. O que é um “bom” artigo científico? Concepções de estudantes do curso de Engenharia Elétrica. **R. Bras. Est. Pedag.**, v. 101, n. 259, p. 771-786, set. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000300771&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 28 fev. 2022.

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, **Márcia Candeia Rodrigues**, coordenadora administrativa da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), autorizo o desenvolvimento da pesquisa **“OS SIGNIFICADOS DO ARTIGO ACADÊMICO EM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE”** que será realizada em 2021, no curso de Letras- Língua Portuguesa, da UFCG, *campus* sede, tendo como pesquisadora responsável Danielly Thaynara da Fonseca Silva, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria da Silva.

Campina Grande - PB, 11 de fevereiro de 2021.


Prof.^a Dr.^a Márcia Candeia Rodrigues
Coordenadora Administrativa da UAL/UFCG
Matr. SIAPE: 1428028

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientando e Orientador respectivamente, da pesquisa intitulada “Os significados do AA em curso de formação docente”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, visando a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das dados coletados com cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos, sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;

Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;

Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG), os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, 11 de fevereiro de 2021.

(Danielly Thaynara da Fonseca Silva)

Orientanda

Elizabeth Maria da Silva)

Orientadora

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: AA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, (inserir o nome),
 profissão, residente e domiciliado na
 portador da Cédula de identidade, RG , e inscrito no
 CPF/MF..... nascido (a) em ____ / ____ / _____ , abaixo assinado(a), concordo
 de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**AA como prática
 de letramento na formação de professores de língua portuguesa**”. Declaro que obtive
 todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às
 dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

I) A pesquisa tem como objetivo geral: Explorar os significados do AA no curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, campus sede. Já como objetivos específicos: a) verificar os modos pelos quais licenciandos do curso de Letras – Língua Portuguesa caracterizam experiências com a produção de artigos acadêmicos, vivenciadas no seu curso de formação docente; b) identificar as concepções que esses licenciandos possuem da produção de artigos acadêmicos demandada no seu curso de formação docente. II) Os instrumentos de coleta de dados serão de 3 tipos: (a) questionário online (Google Form), como forma de caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes e fazer um diagnóstico das experiências deles com a produção de AA; (b) sessão reflexiva e (c) entrevistas semiestruturadas individuais. Essas duas últimas serão realizadas e gravadas pela plataforma do Google Meet. No caso das entrevistas semiestruturadas, será solicitado aos participantes que disponibilizem no momento da entrevista artigos acadêmicos produzidos por eles mesmos, no decorrer do curso de licenciatura, a fim de enriquecer o diálogo sobre suas experiências com a produção desse gênero.

III) A investigação em tela busca contribuir para uma compreensão mais consciente das dimensões pessoais e coletivas dos licenciandos em Letras - Língua Portuguesa, uma vez que seu foco está nos significados que eles atribuem ao AA em sua construção profissional, ou

seja, no modo como cada licenciando constrói o seu percurso no interior da formação docente, através da produção do AA. Além disso, espera-se que os resultados contribuam para o enriquecimento da base curricular do curso de Letras investigado.

IV) A pesquisa em questão insere-se no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), à luz da abordagem qualitativa e interpretativa de investigação, cujos enfoques permitem explorar as falas dos licenciandos dos cursos de Letras, buscando refletir sobre as situações reais de uso do AA dentro da formação docente. No que concerne à geração dos dados, a pesquisa apresenta classificação híbrida, do tipo exploratória (GIL, 1999) - porque busca desenvolver e esclarecer conceitos já formulados - e experiencial (MICCOLI, 2014) - porque privilegia a voz dos participantes, compreendidos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem.

V) Os riscos e os danos que eventualmente poderão surgir em decorrência dos procedimentos adotados na pesquisa serão amenizados a partir da adoção de medidas de precaução e de proteção. Dentre essas medidas que poderão evitar danos e/ou atenuar seus efeitos, estão: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo a liberdade para não responder a questões constrangedoras; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir a divulgação pública dos resultados; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.

VI) A colaboração nesta pesquisa será de fundamental importância. No entanto, não há obrigação de fornecer as informações solicitadas nem colaborar com as atividades demandadas pelo pesquisador. Assim, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao participante;

VII) A divulgação de segmentos de vídeos ou áudios, em hipótese alguma, revelará a identidade do participante;

VIII) Os resultados deste estudo serão apresentados em eventos da área de Linguística Aplicada, de Formação de Professores e de Letramentos Acadêmicos, bem como publicados em revistas científicas (caso haja oportunidade), mas as respostas dos participantes serão tratadas de forma anônima e confidencial. Quando for necessário exemplificar determinada

situação, a privacidade será assegurada com a substituição do nome verdadeiro por siglas ou nome fictícios;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) Garantias de recebimento de uma via do TCLE;

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2021

Participante

Danielly Thaynara da Fonseca Silva	Prof ^a . Dr ^a . Elizabeth Maria da Silva
<p>Pesquisadora E-mail: Danielly_cuite@hotmail.com Tel: (83) 9.9894-1084</p>	<p>Orientadora E-mail:elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br</p>

