

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI

**O DESIGN PEDAGÓGICO PARA UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL  
PARA FINS ACADÊMICOS**

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
NÍVEL DOUTORADO

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI

**O *DESIGN* PEDAGÓGICO PARA UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL PARA FINS ACADÊMICOS**

**Porto Alegre**

**2020**

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI

**O *DESIGN* PEDAGÓGICO PARA UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL PARA FINS ACADÊMICOS**

Tese de doutorado em Linguística, apresentada  
como requisito para obtenção do título de Doutor em  
Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul – PUCRS

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna

Porto Alegre

2020

## **Ficha Catalográfica**

A573d Andrighetti, Graziela Hoerbe

O design pedagógico para um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos / Graziela Hoerbe Andrighetti .

– 2020.

206.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna.

1. Português como língua adicional para fins acadêmico. 2. Letramento Acadêmico. 3. Design Pedagógico. I. Perna, Cristina Becker Lopes. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

**O *DESIGN* PEDAGÓGICO PARA UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL PARA FINS ACADÊMICOS**

Tese de doutorado em Linguística, apresentada  
como requisito para obtenção do título de Doutor em  
Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul – PUCRS

Área de concentração: Linguística

APROVADA EM 28 de fevereiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz – UFMG

---

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles – UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Margarete Schlatter – UFRGS

---

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – PUCRS

Porto Alegre

2020

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a muitas pessoas. Doutorar-se é um ato conjunto, totalmente colaborativo. É, ao final das contas, uma colcha de retalhos de leituras realizadas, teorias e práticas que nos inspiram, de trocas de ideias, de conversas, de momentos em que os ouvidos atentos de outros ajudam a guiar as nossas escolhas e a dar (novos) rumos à pesquisa.

Assim sendo, agradeço inicialmente a todos os professores que tive ao longo de minha formação, que se dedicaram, e ainda se dedicam, a compartilhar seus conhecimentos e suas vivências. Vejo como fundamental o papel desses profissionais comprometidos em formar sujeitos, leitores, cidadãos. Defendo que o conhecimento tem que ser uma entrega para que possa desacomodar, inspirar e fazer a diferença na vida das pessoas, na sociedade. É nessa entrega que se estabelece o diálogo, e é a partir dele que inspiramos outros sujeitos a fazer a roda girar.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001, a bolsa de estudos que me foi concedida durante a realização desta pesquisa.

Agradeço à PUCRS a acolhida e a possibilidade de muitas reflexões.

Agradeço à minha querida orientadora, Cristina Becker Lopes Perna, a oportunidade que me foi dada para olhar o ensino do PLA para fins acadêmicos e aos espaços que ela me concedeu para criar e propor. Agradeço ainda aos membros do grupo de pesquisa UPLA a rede de amizade, as leituras, as trocas e as boas risadas que estabelecemos.

Agradeço a muitos amigos, colegas e professores queridos com quem tive a oportunidade de conviver em minha trajetória de formação como professora e pesquisadora. Em especial, aos que estiveram comigo em algum momento destes últimos quatro anos. Muitas costuras desta tese foram feitas das trocas de ideias que tivemos. Minha gratidão à Cristina Marques Uflacker, ao José Peixoto Coelho de Souza, à Letícia Grubert dos Santos, à Maíra da Silva Gomes e à Simone Carvalho. Às professoras Margarete Schlatter e Simone Sarmento, agradeço as reflexões possibilitadas a partir da leitura do texto na banca de qualificação. À Johanna Dagort Billig e à Catilcia Prass Langue, agradeço ao incentivo constante e a amizade. Aos queridos colegas e amigos da UNISINOS, o apoio e as inúmeras oportunidades de aprendizagem significativa que tenho tido com vocês nesse contexto acadêmico. Saibam que muito me ajudam a ressignificar o conceito de trabalho colaborativo.

Doutorar-se é também lidar com momentos em que é preciso negar a escuta a quem nos cerca para dar vez a um processo silencioso e solitário de escrita.

Meu agradecimento primeiro nesse sentido é para uma pessoinha muito especial: Antônia. Teu sorriso, teus movimentos e tua música me inspiraram ao longo destes quatro anos, enquanto eu lia, analisava e costurava meu texto. Eles não me deixaram desistir, mesmo nos momentos de conflito, em que o olhar de mãe e o olhar de pesquisadora não podiam se encontrar.

Agradeço ao André o zelo, o amor e a incansável presença, mesmo em lugares e momentos em que eu estava ausente.

Agradeço aos meus pais o incentivo incondicional ao estudo e o ensinamento de que em todo momento sempre há espaço para o saber. Aos meus irmãos queridos, Letícia e Marcelo, que me inspiram como pessoa. À família do André, a rede de apoio com a qual pude contar ao longo do processo de doutoramento e o carinho de sempre.

Por fim e não menos importante, agradeço às amigas-irmãs que a vida me deu: Jô, Zel, Anas, Pupi. As conversas que tivemos ao longo destes últimos quatro anos sobre a vida e o nosso papel enquanto seres humanos também estão costuradas neste texto.

Obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 177).



## RESUMO

Partindo de uma perspectiva de uso social da linguagem, que se dá sempre de forma dialógica e situada, e entendendo práticas letradas como construções sociais, culturalmente situadas, nesta tese, apresento uma proposta de *design* pedagógico para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para fins acadêmicos que busca promover aos estudantes possibilidades ampliadas de lidar com a diversidade de textos que se coloca a eles na esfera acadêmica. Para tanto, analisei um roteiro didático desenhado para um curso voltado ao trabalho com gêneros acadêmicos – que é ofertado a estudantes realizando intercâmbio em uma universidade estadual no Sul do Brasil – e uma disciplina direcionada ao ensino de leitura e escrita acadêmica, ofertada a estudantes intercambistas em nível de pós-graduação em uma universidade privada do Sul do Brasil, buscando verificar de que forma eles oportunizavam o trabalho com os textos acadêmicos por uma perspectiva social de uso da linguagem, propiciando um trabalho de leitura e escrita que atendesse ao que os discentes precisavam fazer em suas rotinas na universidade. Com base nas análises desenvolvidas, é possível afirmar que o *design* de um curso de PLA para fins acadêmicos comprometido em auxiliar os estudantes em suas demandas acadêmicas precisa partir da diversidade de textos que se coloca aos alunos nas atividades em que se inserem no mundo acadêmico, contemplando as singularidades das condições de produção desses textos e observando também os modos específicos que se estabelecem para lidar com tais textos. Além disso, por ser o português uma língua adicional a esses alunos, as especificidades de uso da língua materna e da língua adicional precisam ser consideradas nos textos que produzem em português, trazendo para a discussão percepções sensíveis, não apenas com relação ao código, mas também com relação às questões culturais, envolvendo os modos de fazer nessas línguas e a implicações possíveis, bem como diferenças e estranhamentos relacionados a esses usos que possam ser trazidos aos estudantes na compreensão e no uso de textos acadêmicos. Também precisam ser consideradas as especificidades das linguagens acadêmicas de cada área em textos na língua materna e na língua adicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Adicional para fins Acadêmico; Letramento Acadêmico; Design Pedagógico.

## ABSTRACT

Considering a perspective of social usage of language, which always occurs in a dialogical and situated way, and understanding literate practices as culturally situated social constructions, this research presents a pedagogical design proposal for the teaching of Portuguese as Additional Language for academic purposes that seeks to provide students with increased possibilities to deal with the diversity of texts that are found in the academic sphere. In order to do so, I analyzed a didactic script designed for a course aimed at working with academic genres, which is offered to undergraduate and graduate students doing an exchange program at a state university in the south of Brazil, and a course aimed at teaching academic reading and writing, offered to graduate exchange students at a private university also located in the south of Brazil. In these analyses, the purpose was to verify how these courses promoted the work with academic texts through a social perspective of language use, providing a reading and writing work that met what the students needed to do in their university routines. Based on the analysis, it is possible to state that the design of an PAL course for academic purposes committed to assisting students in their academic demands needs to consider the diversity of texts that are presented to students in the activities in which they are inserted in the academic world, considering the singularities of the conditions of production of these texts and also observing the specific ways that are established to deal with such texts. Furthermore, since Portuguese is an additional language for these students, the peculiarities of using the mother tongue and the additional language need to be considered in the texts they produce in Portuguese, bringing to the discussion sensitive perceptions not only regarding the code, but also the ways of doing things in these languages, especially regarding the academic sphere.

**Keywords:** Portuguese as Additional Language for Academic Purposes; Academic Literacy; Pedagogical Design.

## RESUMEN

Partiendo de una perspectiva de uso social del lenguaje, que es siempre de forma dialógica y situada, y entendiendo las prácticas letradas como construcciones sociales situadas culturalmente, este trabajo presenta una propuesta de diseño pedagógico para enseñar PLA para fines académicos que busca ofrecer a los estudiantes mayores posibilidades de lidiar con la diversidad de textos que se le presentan en el ámbito académico. Para esto, analicé un guión didáctico diseñado para un curso destinado a trabajar con géneros académicos, que se ofrece a los estudiantes que realizan un intercambio en una universidad estatal en el sur de Brasil, y una disciplina dirigida a la enseñanza de lectura y escritura académica, que se ofrece a los estudiantes de intercambio a nivel de posgrado en una universidad privada del sur de Brasil, buscando verificar cómo hicieron posible trabajar con textos académicos a través de una perspectiva social del uso del lenguaje, proporcionando un trabajo de lectura y escritura que cumplió con lo que tenían que hacer en sus rutinas universitarias. Con base en el análisis, es posible afirmar que el diseño de un curso de PLA para fines académicos que esté comprometido a ayudar a los estudiantes en sus demandas académicas debe comenzar desde la diversidad de textos que se les pone a los alumnos en las actividades en la que se insertan en el mundo académico, contemplando las singularidades de las condiciones de producción de estos textos y observando también las formas específicas que se establecen para tratar con dichos textos. Además, como el portugués es una lengua adicional para estos estudiantes, los aspectos específicos del uso de la lengua materna y de la lengua adicional deben considerarse en los textos que producen en portugués, lo que lleva a la discusión percepciones sensibles no solo con respecto al código, sino también con respecto a los aspectos culturales que involucran las formas de hacer en estos idiomas y las posibles implicaciones que las diferencias y extrañezas relacionadas con estos usos pueden traerles en la comprensión y uso de textos académicos. Las especificidades del lenguaje académico de cada área también deben considerarse en textos en la lengua materna y en la lengua adicional.

**Palabras-clave:** Portugués como Lengua Adicional para fines Académicos; Letramento Académico; Diseño Pedagógico

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Introduction to study</i> .....	45
Figura 2 – <i>New discourses and genres</i> .....	47
Figura 3 – Unidade 1 – Resumir é ir direto ao ponto! .....	74
Figura 4 – Atividade de Preparação .....	75
Figura 5 – Bloco de Atividades – Unidade 1 - a .....	76
Figura 6 - Bloco de Atividades – Unidade 1 - b .....	77
Figura 7 – Extensão da unidade – Unidade 1 .....	80
Figura 8 – Atividade de Avaliação – Unidade 1 .....	81
Figura 9 – Situação de Uso .....	83
Figura 10 – Atividade de Preparação .....	84
Figura 11 – Bloco de Atividades - Unidade 2 .....	85
Figura 12 – Atividade 3 .....	86
Figura 13 – Atividade 3 – continuação .....	87
Figura 14 – Extensão da Unidade - Unidade 2 .....	88
Figura 15 – Atividade de Avaliação - Unidade 2 .....	89
Figura 16 – Número de alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS de 2012/1 a 2019/2 .....	97
Figura 17 – Ementa da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos 2017/1 .....	107
Figura 18 – Língua Portuguesa - Prof. Gilberto Scarton .....	146
Figura 19 – Renovação de bolsas .....	182
Figura 20 – I Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGS em Letras da PUCRS e da UFRGS .....	185
Figura 21 – Programação .....	186
Figura 22 – Inscrição - Trabalhos em Andamento .....	186
Figura 23 – Apresentação de Projetos .....	188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS .....	98
Quadro 2 – Perguntas norteadoras para a entrevista semiestruturada .....	102
Quadro 3 – Alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em 2017/1.....	104
Quadro 4 – Panorama das atividades realizadas nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos no período de 26/4 a 28/06 de 2017 .....	111

## LISTA DE VINHETAS

Vinheta 1 - Produção de um resumo do artigo de Marcos Rolim .....	116
Vinheta 2 - Produção de um resumo do artigo de Florestan Fernandes .....	117
Vinheta 3 - Como elaborar uma resenha .....	117
Vinheta 4 – Lidando com resenhas.....	118
Vinheta 5 – A resenha de Ana Carina .....	119
Vinheta 6 – A resenha de Maria .....	120
Vinheta 7 – Outros fazeres acadêmicos.....	123
Vinheta 8 – A pesquisa de Carlos.....	124
Vinheta 9 - Resumo sobre a tese de Potyara Pereira .....	127
Vinheta 10 - O uso do gerúndio em textos acadêmicos .....	134
Vinheta 11 – Mais uma vez o gerúndio.....	135
Vinheta 12 – O resumo elaborado por Carlos sobre o texto ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’ .....	136
Vinheta 13 - Os significados das palavras que constituem os textos .....	138
Vinheta 14 - O emprego da língua para fins de referência e crédito .....	139
Vinheta 15 - Grafia e pronúncia .....	140
Vinheta 16 – Atividades com pronomes oblíquos.....	141
Vinheta 17 - A abordagem do glossário nas aulas .....	142
Vinheta 18 - A ordem das palavras e as possíveis implicações.....	142
Vinheta 19 – A palavra ‘lograr’ e seus significados.....	143
Vinheta 20 – A palavra ‘cadeira’ seus significados .....	143
Vinheta 21 – Estabelecendo padrões comparativos .....	143
Vinheta 22 – ‘a gente’ .....	144
Vinheta 23 – ‘a gente’ novamente.....	144
Vinheta 24 - O blog de Gilberto Scarton.....	145

## LISTA DE SEGMENTOS

Segmento 1 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017 .....	128
Segmento 2 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017 .....	129
Segmento 3 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017 .....	130
Segmento 4 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017 .....	132
Segmento 5 - conversa de Carlos na aula do dia 28 de junho de 2017 .....	132

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Internacional
PLA	Português como Língua Adicional
PPE/UFRGS	Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPE I	Português para Estrangeiros I
PPEII	Português para Estrangeiros II
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UPLA	Uso e Processamento da Linguagem Adicional



## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>18</b>
<b>2 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>28</b>
2.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO .....	28
2.2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O <i>DESIGN</i> PEDAGÓGICO DE CURSOS VOLTADOS AO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE .....	42
2.3 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	55
<b>3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FINS ACADÊMICOS .....</b>	<b>67</b>
3.1 ROTEIRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PLE EM CONTEXTO ACADÊMICO ..	73
3.1.1 Resumir é ir direto ao ponto! / Brasil .....	74
3.1.2 “Pura Resenha”/ Brasil .....	83
<b>4 A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS DA PUCRS .....</b>	<b>92</b>
4.1 O ENSINO DE PLA NA PUCRS .....	93
4.2 O CONTEXTO DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS DA PUCRS.....	95
4.2.1 Os alunos da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.....	96
4.3 AS AULAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2017 .....	101
4.3.1 Os participantes .....	104
4.3.2 Seleção de pontos relevantes para análise .....	104
<b>5 AS AULAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS NO SEMESTRE DE 2017/1.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1 OS OBJETIVOS DA DISCIPLINA.....</b>	<b>106</b>
<b>5.2 AS AULAS.....</b>	<b>108</b>
5.2.1 As aulas do período de 26 de abril a 28 de junho de 2017 .....	110
5.2.2 Propostas de produção textual, contextos de produção e práticas letradas .....	114
5.2.3 A dinâmica das aulas .....	134
5.2.4 Recursos linguísticos .....	140

5.2.5 Os materiais de apoio .....	145
<b>6 DESIGN PEDAGÓGICO PARA CURSOS VOLTADOS AO ENSINO DE PLA PARA FINS ACADÊMICOS .....</b>	<b>151</b>
6.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS PARA NORTEAR AS PRÁTICAS DO CURSO DE PLA PARA FINS ACADÊMICOS .....	160
6.2 PROPOSTAS DE TRABALHO COM O TEXTO ACADÊMICO QUE OPORTUNIZAM OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA.....	178
6.2.1 Da vida dos alunos na universidade para as aulas de PLA para fins acadêmicos e das aulas de PLA para fins acadêmicos para a vida dos alunos na universidade .....	179
6.2.2 Do “resumo” para a vida, da vida para o “resumo” e do “resumo” para a vida.....	184
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>205</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha relação com ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (doravante PLA)<sup>1</sup> é de longa data. Teve início no ano de 2004, durante minha graduação em Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando comecei a fazer parte do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS<sup>2</sup>, idealizado e também coordenado, à época, pela Profa. Dra. Margarete Schlatter. Foi a partir de minha atuação como professora bolsista para alunos em níveis básico, intermediário e avançado nesse Programa que dei início a um olhar mais atento para os fazeres pedagógicos voltados ao ensino de PLA. Desde então, pensar sobre espaços de ensino, sobre práticas pedagógicas e sobre a elaboração de materiais didáticos centrados no PLA tem sido um constante foco de interesse, pesquisa e formação continuada para mim.

Em 2005 e 2006, tive a oportunidade de atuar como professora em um contexto de ensino de leitura e escrita a um grupo de alunos intercambistas chineses no curso de Leitura e Produção Textual ofertado pelo PPE/UFRGS. As experiências vivenciadas nesse curso propiciaram o desenvolvimento de reflexões sobre o aprimoramento das habilidades de compreensão e produção textual, através de práticas pedagógicas norteadas pela pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; BARBOSA, 2004; HERNÁNDEZ, 2004) e foram tema, na época, do meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>3</sup>.

De 2007 a 2009, como mestranda em Linguística Aplicada pela UFRGS, desenvolvi minha pesquisa baseada no ensino de compreensão oral a partir do trabalho realizado no curso de Compreensão Oral III do PPE/UFRGS, no qual também atuava como professora e elaboradora dos materiais de ensino. Nessa pesquisa, apresentei uma proposta para pensar a elaboração de materiais didáticos em PLA que levassem em conta características específicas

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, estou alinhada a perspectivas teóricas que compreendem o aprendizado de uma língua pelo viés inclusivo. Isso significa compreender que, ao aprender uma língua, somam-se aos conhecimentos que já se tem, outros saberes, relacionados ao repertório linguístico e cultural dessa língua-alvo. Ao adicionar uma língua, o indivíduo passa a compreendê-la pelo viés de um usuário, no qual usar essa língua passa a ser algo necessário e desejável para agir em determinados contextos. Essa língua passa a ser, então, também do indivíduo, e não necessariamente estrangeira a ele. Estabelece-se, dessa maneira, uma noção de pertencimento e de relações com a língua que se aprende. Para leituras no assunto, ver: Schlatter e Garcez (2009, p.127) e Jordão (2014).

<sup>2</sup> O Programa de Português para Estrangeiros (<http://www.ufrgs.br/ppe>) é um programa de extensão voltado à formação continuada de professores na área de PLA e ao desenvolvimento de pesquisas nessa área. Para saber mais sobre o Programa, ver Costa (2018, p.110 a 118).

<sup>3</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2006 e intitulado *Pedagogia de Projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. Para maiores informações sobre o projeto desenvolvido, ver artigo *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos* (ANDRIGHETTI, 2012).

do trabalho com textos orais para aprendizes de português em nível inicial<sup>4</sup>, oportunidade na qual pude aprofundar conhecimentos sobre o que há disponível em termos de materiais pedagógicos voltados ao ensino de compreensão oral em PLA para níveis iniciais, bem como sobre o quanto esses materiais oportunizam olhar para o uso do português a partir de situações reais, explorando o uso da linguagem verbal e não verbal na construção de significados em situações da vida cotidiana. Esse estudo que subsidiou o trabalho apresentado em minha dissertação também contribuiu para reflexões acerca do papel que os textos autênticos desempenham já em níveis iniciais de aprendizes de uma LA, como convites para se olhar as instâncias de uso da linguagem de forma situada, ou seja, para as “atividades nas quais, com a linguagem, as pessoas fazem coisas” no mundo (CLARK, 2000, p.55).

De 2009 a 2015, tendo atuado como professora em uma escola privada na Região Sul do Brasil, voltada especificamente ao ensino de PLA, tive a oportunidade de pensar, juntamente com uma equipe de colegas professores da instituição, o desenho de cursos e a elaboração de materiais para contextos específicos, envolvendo o ensino do português para fins de negócios, com o propósito de atender a profissionais que buscavam aprender português para atuar em ambientes corporativos nos quais ele é utilizado como língua de comunicação<sup>5</sup>. Para propor tais materiais, partimos de possíveis cenários situados, envolvendo ambientes de negócios e de reflexões sobre modos de dizer/fazer a partir do uso situado da linguagem, ancorados em uma perspectiva de ensino de língua e cultura como algo indissociável, na qual “aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado esperado/adequado em determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade” (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p. 19).

Em 2016, recebi um convite para pensar o ensino de PLA em outro contexto específico, voltado a profissionais da área da saúde. Nessa época, juntamente com um grupo de colegas profissionais da área da educação, elaboramos um material no âmbito do Programa Mais Médicos para o Brasil, destinado a profissionais de saúde de outras nacionalidades, em

---

<sup>4</sup> ANDRIGHETTI, Graziela H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>. Acesso em janeiro de 2020.

<sup>5</sup> A comunicação oral intitulada *O ensino de português como língua adicional para fins específicos*, apresentada por mim, em coautoria com Letícia Grubert dos Santos, no I Congresso Internacional de Língua Portuguesa realizado na Universidade de Santiago (2016), no Chile, é fruto desse trabalho realizado pela equipe da escola sobre o ensino de PLA para fins de negócios. A comunicação apresentada tinha como objetivo refletir sobre tarefas pedagógicas para o ensino de PLA para falantes de línguas próximas que tinham por finalidade desempenhar funções de negócios.

especial de países que têm o espanhol como língua de comunicação, com ênfase em tarefas de compreensão oral em português<sup>6</sup>. As vivências que obtive com essa experiência ampliaram ainda mais minhas reflexões sobre o ensino de PLA – a partir de práticas sociais contextualizadas (práticas cotidianas de profissionais da área da saúde que atuam na prestação de serviços de saúde pública em diversos locais do Brasil) – e sobre a necessidade de olhar para as ações conjuntas que constituem os espaços cotidianos de interação (entre profissionais da saúde e pacientes), reforçando a concepção de que o “significado emerge através da interação social” (SCHLATTER, 2000, p.518), algo que precisa ser levado em conta nas práticas pedagógicas que levamos para as salas de aula.

Foi também no ano de 2016 que tive a oportunidade de conhecer o grupo de pesquisa Uso e Processamento da Linguagem Adicional (UPLA) da PUCRS, coordenado pela professora Dra. Cristina Becker Lopes Perna<sup>7</sup>, e suas linhas de estudo. As pesquisas desenvolvidas pelo UPLA visam a uma maior qualificação do ensino ofertado nos cursos de português e inglês como língua adicional no contexto da PUCRS e envolvem estudos sobre a aplicabilidade das teorias linguísticas e de aquisição em língua adicional, tendo a Pragmática como a área central. Dentre as contribuições de pesquisa pretendidas pelo UPLA, está o desenvolvimento de práticas pedagógicas, materiais didáticos e instrumentos de avaliação que possam ser utilizados nos cursos e nas disciplinas de ensino de português como língua adicional ofertados a estudantes de graduação e pós-graduação na PUCRS.

Nessa ocasião, interessou-me olhar para uma disciplina de ensino de português como língua adicional para fins acadêmicos: um contexto de ensino sobre o qual eu ainda não havia me debruçado enquanto pesquisadora. Essa disciplina busca atender especificamente estudantes que estejam realizando seus estudos e pesquisas em nível de pós-graduação na PUCRS, é ofertada semestralmente e tem o intuito de auxiliar os estudantes em práticas orais e escritas, em português, com as quais precisam/desejam lidar na esfera acadêmica em que se encontram. Embora ofertada desde 2012, esse componente curricular ainda não havia sido observado enquanto foco de análise e pesquisa por um viés que busca descrever e refletir sobre a sua criação, assim como sobre os objetivos aos quais se propõem, o número de vezes que já foi ofertada, seu público-alvo e as práticas pedagógicas que desenvolve. Ademais, a disciplina também não dispunha de materiais didáticos elaborados especificamente para serem

---

<sup>6</sup> Trata-se de um material didático disponível como recurso eletrônico intitulado “*Sou Todo Ouvidos!*”: *Curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para a área médica* (BRASIL, 2018).

<sup>7</sup> Em sua criação, em 2014, o grupo também contou com a contribuição e participação das professoras e pesquisadoras Dra. Ana Maria Tramunt Ibaños, professora titular da PUCRS, e Dra. Karina Veronica Molsing, na época, vinculada à PUCRS como pesquisadora de pós-doutorado.

utilizados no curso e não havia orientações norteadoras disponíveis que pudessem servir de base para consulta e auxílio aos professores que a ministram. Questões essas consideradas como um caminho profícuo que guiaria o desenvolvimento desta tese, tal como será apresentado.

A partir dessa breve apresentação de algumas de minhas principais experiências, cabe-me destacar que, nos diferentes contextos de ensino envolvendo PLA com os quais tive a oportunidade de lidar, seja como professora, pesquisadora ou elaboradora de materiais, sempre tive meu trabalho embasado em uma perspectiva de uso social da linguagem (CLARK, 2000), considerando que esta se dá de forma dialógica, situada e organizada por gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016). Foi também por esse viés de quem olha para as práticas letradas como culturalmente situadas, a partir de uma perspectiva de letramento como prática social (BARTON e HAMILTON, 2003), que, em 2017, acompanhei as aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos como observadora participante, ao longo do primeiro semestre. Em tal experiência, busquei verificar como se davam as práticas pedagógicas e que demandas surgiam naquele espaço de ensino ofertado a estudantes intercambistas oriundos de diferentes nacionalidades que realizavam seus estudos de pós-graduação na PUCRS.

Ao olhar para o contexto da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, percebi um cronograma flexível, com espaços para a construção conjuntamente entre professor e alunos de textos a serem trabalhados, que tinha como fio condutor um trabalho centrado em leituras e discussões das produções textuais dos alunos e que oportunizava momentos para dialogar sobre dúvidas e entendimentos trazidos por eles. Porém, embora as discussões propostas abarcassem também demandas de produções com as quais os alunos precisariam, de fato, lidar no seu cotidiano acadêmico, havia ainda uma predominância no trabalho com os gêneros resumo e resenha, e um olhar para os textos distanciado de suas condições de produção.

Em busca por estudos e materiais didáticos já publicados que se voltassem especificamente ao ensino de PLA para fins acadêmicos, pude perceber também se tratava de uma seara não tão explorada, com um número reduzido de estudos relacionados à essa especificidade de ensino. Pude constatar ainda que há, também, um número reduzido de publicações, envolvendo práticas pedagógicas e materiais didáticos disponíveis para auxiliar professores que atuam nessa área específica de ensino de PLA.

Dentre os materiais disponíveis, encontrei na pesquisa por mim realizada um roteiro didático (KILLNER, 2016) com propostas pedagógicas em PLA para fins acadêmicos

voltadas a auxiliar estudantes oriundos de outras nacionalidades que estejam realizando seus estudos em universidades brasileiras. Após analisar esse material, percebi que, mesmo propondo, em muitas de suas atividades, um olhar para além do texto em si, as atividades nele presentes privilegiam ainda um foco nas etapas constitutivas de um gênero e na forma como tais etapas são pensadas em termos de estrutura, de elementos de coesão, não sendo problematizadas as situações específicas de produção do texto (quem escreve, quem são os possíveis interlocutores, de que posição escrevem, sobre o que ou quem escrevem, para que razões tal texto é produzido etc.) e os efeitos que essas especificidades têm na construção dos significados, nas escolhas do que dizer e de como dizer.

No decorrer deste percurso, verifiquei que há espaços para se pensar em uma abordagem de ensino de PLA para fins acadêmicos centrada no letramento enquanto prática social, que busque propiciar discussões situadas, nas quais a construção de significados em um texto é vista com base nos fatores imbricados na singularidade de suas situações de produção. Somando-se a isso, considero ainda o fato de que, se na vida os textos que produzimos não são vistos como produtos finais em si, mas sim, como parte de um processo para realizar outras ações, também há espaços para se pensar em abordagens de ensino que levem em conta essa perspectiva de texto como processo, e que proponham discussões sobre as produções (orais e escritas) entrelaçadas por questões avaliativas, valorativas, identitárias, de entendimentos sobre a construção de conhecimento. Ao utilizar essa perspectiva do texto como processo, não me refiro apenas à escrita e reescrita, mas em pensar o texto em seu percurso, como algo que está em movimento e como algo que traz, constantemente, possibilidades, a saber: produzir um resumo para um evento científico, submetê-lo, receber retorno com aceite e voltar ao resumo para preparar a apresentação oral do evento; produzir um resumo para um evento científico, submetê-lo, receber o retorno com sugestões de mudança, concordar com tais sugestões, reescrever e submeter o resumo novamente; produzir um resumo para um evento científico, submetê-lo, receber o retorno com sugestões de mudança, não concordar com as observações recebidas e desistir da participação no evento; produzir um resumo para um evento científico, submetê-lo, receber o retorno com sugestões de mudança, não concordar com as observações recebidas e escrever para o evento, contestando os apontamentos feitos pelos pareceristas.

Entendendo que o espaço de ensino de PLA para fins acadêmicos deva estar comprometido com uma educação linguística que promova aos estudantes leituras críticas e a capacidade de transitar na diversidade que se coloca a eles na esfera acadêmica, neste

trabalho, tenho como objetivo refletir sobre o ensino de PLA para fins acadêmicos através de uma proposta de *design* pedagógico tendo em vista a seguinte pergunta norteadora:

Como pensar o *design* pedagógico de um curso voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos que faça sentido aos estudantes na construção de significados nas práticas de leitura e produção com as quais precisem lidar nos contextos em que estão inseridos na universidade?

A fim de responder à questão norteadora da pesquisa, este trabalho tem ainda como objetivos responder também às seguintes perguntas:

a) que objetivos pedagógicos podem orientar o desenho de um curso de PLA para fins acadêmicos com vistas ao letramento como prática social?

b) que propostas de trabalho com textos podem oportunizar esses objetivos pedagógicos na prática?

Para dar conta dos questionamentos apontados nesta tese, apresento um apanhado das contribuições dos estudos do Letramento Acadêmico e de estudos voltados a pensar na aplicabilidade dessas contribuições para um trabalho pedagógico em cursos de leitura e escrita acadêmica.

No que se refere ao foco específico deste trabalho, o ensino de PLA para fins acadêmicos, descrevo e analiso um roteiro didático pensado a auxiliar estudantes intercambistas de outros países que estejam realizando seus estudos em universidade brasileira (KILLNER, 2006). Discorro ainda sobre um contexto de ensino de português para estrangeiros com fins acadêmicos, envolvendo estudantes intercambistas em nível de pós-graduação em uma universidade privada no Sul do Brasil em relação a objetivos, público, práticas pedagógicas e materiais que compõem esses espaços. Ao olhar para esses dois contextos envolvendo cursos de PLA para fins acadêmicos, busco verificar se/de que forma oportunizam um olhar para o uso da língua como prática social e de que modo possibilitam uma participação mais autoral, crítica e confiante dos alunos em práticas sociais mediadas pela língua portuguesa em um contexto acadêmico.

Com base nas reflexões que surgem desses apontamentos, proponho objetivos pedagógicos para nortear o desenho de cursos de PLA para fins acadêmicos e apresento propostas de trabalho com os textos que podem oportunizar esses objetivos pedagógicos na prática.

Como as discussões presentes no contexto específico para o qual eu olho envolvem letramentos da esfera acadêmica, busquei estabelecer relações com as contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001, 2003;



LEA, 2004) que contemplam contextos de aprendizagem e escrita em cursos voltados a práticas de leitura e produção de textos na esfera acadêmica. Dentre as críticas apontadas pelos estudos do Letramento Acadêmico, está o fato de muitos desses cursos terem como objetivo o ensino de determinados padrões de produção textual, tidos como esperados em textos da esfera acadêmica, que, uma vez aprendidos, dariam conta de resolver os problemas dos textos de estudantes que ingressam no contexto universitário. Nessa perspectiva, o ensino de certos padrões e modelos de escrita acadêmica garantiria, portanto, um desempenho positivo desses estudantes nos textos futuros que teriam de produzir na universidade.

As críticas levantadas pelos estudos do Letramento Acadêmico marcam, portanto, um afastamento de abordagens que veem o texto por um viés estruturalista, no qual o desenvolvimento da habilidade de produzir bons textos no contexto universitário (resumo, resenha, artigos científicos etc.) é algo a ser desenvolvido, sem considerar a existência de outras variáveis imbricadas no processo de escrita relacionadas a identidades, questões institucionais e de poder.

Pela perspectiva dos estudos de Letramento Acadêmico, “concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais e, portanto, não como habilidades descontextualizadas e neutras [...]” a serem aprendidas (ZAVALA, 2010, p. 73). Por esse viés, a construção ativa de significados nos textos é privilegiada e busca-se considerar um olhar para as posições enunciativas e de interlocução envolvidas na escrita, bem como outros aspectos epistemológicos, identitários e de poder. Sendo assim, os entendimentos dos estudantes sobre os textos são povoados também por suas próprias vivências, pelo grau de familiarização que estabelecem com as práticas letradas do meio acadêmico e pelas expectativas que têm sobre esses textos, de modo que, nas palavras de Zavala (2010, p.81), “as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo”.

Pelo viés desses estudos, há, nas práticas letradas da esfera acadêmica, diferentes expectativas e entendimentos sobre a produção de ‘bons’ textos, que nem sempre são trazidas à tona, de forma explícita, nas interações entre alunos, professores e demais atores desse contexto. Isso aponta para a existência de dimensões escondidas (STREET, 2010) e de práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001) que operam nos contextos da universidade, e que fazem parte das demandas com as quais os estudantes precisam lidar no cotidiano.

Muitos pesquisadores envolvidos com os estudos do Letramento Acadêmico têm buscado uma aproximação maior entre as contribuições levantadas por essas reflexões e

possíveis caminhos para operacionalizar tais contribuições pedagogicamente. Lea (2004) e Lillis (2001 e 2003), por exemplo, apresentam um trabalho no qual as práticas pedagógicas voltadas a familiarizar o aluno a certos padrões de escrita, envolvendo uma assimilação passiva, deem vez a reflexões situadas sobre os modos de dizer, os entendimentos e as expectativas culturalmente construídos em contextos acadêmicos. Nessa perspectiva, as autoras propõem maneiras que auxiliem os alunos a lidar com tais práticas de forma mais confiante, compreendendo-as, contestando-as, participando ativamente na construção de significados ao trazer as suas vozes para os textos que produzem na universidade.

Embora grande parte das pesquisas realizadas na área dos estudos do Letramento Acadêmico tenha como foco um olhar sensível que envolve aprendizagem e escrita de estudantes oriundos de contextos não-tradicionais, abrangendo grupos minoritários e classes operárias ingressantes na educação superior, autores como Lea (2004) salientam a importância de se ampliarem os focos de estudo para além de contextos de ensino que envolvam apenas esse perfil de público. Da mesma forma, Dilli (2012, p. 130) destaca que pesquisas voltadas a práticas pedagógicas que envolvem “diferentes contextos podem iluminar opções de atividades a serem desenvolvidas ou práticas a serem almejadas no ensino de escrita acadêmica”.

A partir dessas considerações, acredito que as discussões apresentadas neste trabalho envolvendo cursos de PLA para fins acadêmicos também poderão contribuir para a ampliação desse escopo e para reflexões acerca de fazeres pedagógicos comprometidos com uma maior participação de alunos oriundos de diferentes nacionalidades que estejam realizando seus estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras nas práticas da universidade.

Autores como Fischer (2010 e 2011) e Fischer e Pelandré (2010) também realizam estudos sobre práticas de leitura e escrita em âmbito acadêmico alinhados às contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico. Partindo de uma perspectiva situada de trabalho com o texto, essas autoras enfatizam a relevância de considerar os sujeitos que escrevem e suas vivências na construção de significados dos textos que produzem. Também sob esse viés, Dilli (2013) e Morelo (2014), em um contexto de ensino de práticas de leitura e escrita acadêmica voltado a estudantes indígenas ingressantes na universidade, apontam princípios norteadores para uma pedagogia que valorize os saberes e os modos de pensar e agir dos alunos, e propõem, a partir do desenvolvimento de projetos pedagógicos, um trabalho com práticas de leitura e escrita que dialoguem com as especificidades desses estudantes e que busquem uma educação intercultural na universidade. As discussões específicas

envolvendo os estudos do Letramento Acadêmico e o *design* pedagógico de cursos voltados à leitura e escrita na universidade serão apresentadas no capítulo 2 desta tese.

As discussões propostas no capítulo 3 apresentam contribuições de estudos já publicados envolvendo o trabalho com Letramento Acadêmico em PLA pelo viés do ensino. Nesse capítulo, também descrevo e analiso um roteiro didático relacionado ao ensino de leitura e escrita acadêmica a estudantes que tenham o português como LA. Nessas produções, busca-se refletir sobre os convites propostos em seus materiais para pensar a escrita como prática social bem como dialogar sobre possíveis lacunas existentes nessa área. A escolha em analisar o roteiro didático de Killner (2016) se deu por ser esse um dos poucos materiais disponíveis para acesso, com foco específico no ensino de PLA para fins acadêmicos.

No capítulo 4 desta tese, descrevo o contexto da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS. Para tanto, apresento os objetivos da disciplina, os estudantes que nela se matricularam desde o seu surgimento, as práticas pedagógicas propostas para o curso, as demandas que surgiam nesse espaço de ensino e os materiais utilizados nas aulas. Para melhor compreender as características desse espaço e as demandas relacionadas ao ensino de PLA para fins acadêmicos que surgem nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, foram analisados documentos relacionados à disciplina, dados relativos à data de criação e aos objetivos para os quais ela foi proposta, além do número de vezes em que a disciplina foi ofertada e o perfil dos alunos nela matriculados desde o ano de 2012. Com o objetivo de conhecer e refletir sobre as práticas pedagógicas que constituem a disciplina, realizei ainda a observação de aulas no primeiro semestre de 2017, em um acompanhamento semanal que teve a duração de um semestre. Dessa maneira, pude desenvolver também um olhar ampliado para as demandas desse espaço de ensino.

As análises desse contexto da disciplina para o qual eu olho são apresentadas no capítulo 5, buscando verificar de que forma tal disciplina oportuniza um trabalho com leitura e escrita enquanto prática social e dialoga com as contribuições apontadas pelos estudos do Letramento Acadêmico.

No capítulo 6 desta tese, proponho objetivos pedagógicos e propostas de trabalho com textos acadêmicos para nortear o desenho de um curso de PLA para fins acadêmicos com vistas ao letramento como prática social. Um curso, portanto, que esteja comprometido com a participação ativa dos estudantes na construção de significados e que contribua para atender às demandas de leitura e escrita com as quais os discentes precisam lidar nas esferas em que estão inseridos na universidade, ampliando suas oportunidades de participação nesse contexto. A seção 6.1 volta-se para os objetivos pedagógicos que proponho neste trabalho. Na seção

6.2, por sua vez, aponto propostas para se trabalhar com textos que buscam operacionalizar os objetivos pedagógicos mencionados na seção anterior (6.1) nas práticas pedagógicas da sala de aula de PLA para fins acadêmicos.

Por fim, apresento as considerações finais desta pesquisa e aponto algumas de suas possíveis contribuições para o diálogo com pesquisadores e professores envolvidos com o ensino de PLA para fins acadêmicos.

## 2 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

### 2.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

O conceito dos Letramentos Acadêmicos (LEA e STREET, 1998) tem suas origens nos Novos Estudos de Letramento (HEATH, 1982; STREET, 1993, 2001), na década de 80, período no qual começam a surgir questionamentos sobre a forma operante de ver a escrita como uma técnica a ser adquirida e que deve ser desenvolvida de forma neutra, ou seja, desvinculada de contextos de produção e de questões sócio-históricas envolvendo as sociedades e seus modos particulares de operar (LILLIS, 2001).

Em uma publicação feita em 1984, Street discorre sobre a existência de duas abordagens distintas de letramento, as quais intitula de modelo autônomo e modelo ideológico. Segundo o autor, o letramento autônomo é entendido sob a visão reducionista das práticas de leitura e escrita por centrar-se na produção de textos como uma habilidade técnica a ser desenvolvida pelos alunos e que, uma vez aprendida, pode garantir ao discente um bom desempenho em diferentes contextos. Nesse modelo, os textos são vistos de forma homogênea, sem que seja necessário considerar as influências dos papéis de enunciador e interlocutor, assim como de outras estruturas, nas situações de interação.

Em contrapartida, Street propõe o modelo de letramento ideológico, no qual questões culturais e ideológicas passam a ser cruciais para a compreensão das práticas envolvendo leitura e escrita. No modelo ideológico, a forma como as pessoas lidam com leitura e escrita, como compreendem, definem e negociam o conhecimento são indissociáveis das suas vivências, de seus modos de ser e agir no mundo. A escrita passa a ser entendida, então, a partir de uma perspectiva social, localmente situada, a serviço de propósitos e interlocutores, e permeada por fatores sócio-histórico-econômicos e culturais relacionados ao uso da linguagem. Diferentemente da perspectiva do letramento autônomo, as práticas de escrita compreendidas pelo modelo ideológico não são vistas como padrões fixos e estáveis, e sim, como passíveis de serem reformuladas e reapropriadas pelos sujeitos à medida que interagem em contextos específicos e de acordo com as identidades que assumem dentro de cada contexto, de cada comunidade (STREET, 2012).

Os estudos do Letramento Acadêmico alinham-se à perspectiva do letramento ideológico proposto por Street (1984), no sentido de entenderem que o foco de ensino da escrita não pode se centrar no texto apenas enquanto estrutura, e sim, na escrita enquanto prática social (BARTON e HAMILTON, 2003), ou seja, na relação que se estabelece entre os

sujeitos e os textos que circulam e organizam a vida em determinadas comunidades. Na Inglaterra, esses estudos ganham força a partir dos anos 90, em um contexto acadêmico de mudanças ocasionadas pela implementação de novas políticas educacionais de acesso ao ensino superior, que possibilitou a entrada de estudantes oriundos de grupos minoritários e de classes trabalhadoras no contexto da educação superior.

Segundo Lillis (2001), o ingresso de indivíduos oriundos desses grupos até então excluídos do contexto do ensino superior trouxe discussões relacionadas a discursos dominantes de *déficit* no desempenho desses alunos em lidar com os textos que são lidos e produzidos na esfera acadêmica. Isso também promoveu a adoção de medidas, em muitas Instituições de Ensino Superior, relacionadas à criação de programas e cursos, assim como à produção de manuais e guias de escrita, em uma tentativa de sanar os problemas encontrados na escrita desses estudantes, ao lhes oferecer suporte para dar conta das expectativas de uma escrita padrão esperada em contextos acadêmicos. Muitos professores e pesquisadores envolvidos nesse contexto específico de ensino questionaram a noção de *déficit* associada à produção textual desses alunos advindos de contextos de inclusão, questionando os construtos que norteavam os cursos e os demais materiais de apoio criados para auxiliar os acadêmicos nas práticas envolvendo leitura e escrita dentro da universidade. Nesse contexto, começam a surgir, então, novos estudos de base etnográfica na esfera do letramento acadêmico que reconhecem a linguagem como ação social, vinculada a pessoas e contextos situados, instanciada por diferentes posicionamentos e formas de valoração e envolta por questões de poder que operam institucionalmente. Esses questionamentos apontados pelos novos estudos desenvolvidos estabelecem um olhar mais situado para as práticas envolvendo textos, que busca compreender os modos particulares com os quais as pessoas usam a linguagem, interagem, sentem e se veem em determinados contextos (BARTON, HAMILTON, 2003).

As críticas que surgem com relação à oferta desses cursos de escrita acadêmica estão centradas no fato de tais espaços de ensino terem suas abordagens pedagógicas focadas no domínio da escrita como uma habilidade mecânica e na linguagem como algo neutro, padrão, reforçando a ideia de que o sucesso da escrita acadêmica está relacionado ao domínio de aspectos pontuais de superfície do texto, como questões gramaticais, expressões, pontuação, ortografia etc. (LILLIS, 2001). Desconsidera-se, nessa perspectiva, um enquadramento mais amplo, para além do texto em sua superfície, que envolva posições de enunciação e interlocução, propósitos, meios, critérios etc.

Em 1998, Lea e Street realizaram um estudo de cunho etnográfico em duas Instituições de Ensino Superior na Inglaterra, buscando analisar expectativas e entendimentos

contrastantes envolvendo estudantes universitários, professores, tutores e assistentes dessas universidades para compreender, por uma perspectiva mais ampla, o déficit apontado no desempenho de alunos em suas práticas de escrita acadêmica. A partir de análises de produções textuais dos alunos de graduação, dos retornos e de anotações feitas por professores com relação a tais produções, assim como por meio de orientações dadas para a produção dos textos, de entrevistas realizadas com alunos e funcionários e da participação observadora em sessões de tutoria realizadas entre alunos e professores/tutores, foi possível verificar que emergiam, muitas vezes de forma implícita, entendimentos diferenciados acerca da natureza da escrita acadêmica para os participantes envolvidos, revelando diferentes pressupostos epistemológicos sobre as definições acerca do conhecimento entre os participantes em cada contexto. As evidências observadas no estudo também pontaram que, mesmo que houvesse uma explicitação de critérios solicitados na produção dos textos pelos professores, havia dificuldades, por parte dos alunos, em compreenderem o que de fato estava sendo esperado em cada tarefa.

Nesse estudo seminal realizado por Lea e Street, salienta-se a relevância de serem consideradas outras dimensões na escrita, muitas vezes não explicitadas nas tarefas solicitadas pelo corpo docente em contextos universitários. Essas dimensões tampouco são contempladas em materiais didáticos de cursos que se propõem a trabalhar com a produção de escrita na esfera acadêmica, e que trazem, em sua grande maioria, apontamentos generalistas sobre a estrutura de textos que fazem parte dessa esfera, focando-se em estruturas de organização tidas como padrão nesses textos (introdução, desenvolvimento e conclusão) e em considerações rasas sobre o que conta na construção de argumentação e de posicionamentos nessas escritas.

Essas questões evidenciam que, embora os alunos possam reconhecer a existência de certas expectativas e padrões para a escrita acadêmica em diferentes áreas, suas reais dificuldades podem estar na tentativa de avaliar, em níveis mais profundos, que conhecimentos são esperados em suas produções escritas em cada uma das situações de produção que lhes são solicitadas. Esse apontamento traz para a discussão a necessidade de considerar que os conflitos muitas vezes encontrados pelos alunos não se resolvem apenas com sua simples familiarização com estruturas e formas de dizer reconhecidas como padrão em textos que circulam na esfera universitária.

Para dar conta dessa problemática, Lea e Street (1998) trazem apontamentos feitos por professores das duas IES que investigaram na Inglaterra, indicando problemas de estrutura e construção da argumentação nos textos de seus alunos. Quando solicitados a detalhar esses

apontamentos, os autores perceberam que nem sempre os professores conseguiam fazê-lo com clareza, ficando vagas as descrições sobre os problemas estruturais, ou relativos à argumentação, que, de fato, comprometiam as produções textuais dos estudantes. Isso evidencia a necessidade de se considerar, também de forma situada, os entendimentos do que venha a ser uma escrita acadêmica adequada para cada um desses professores, com base no modo como cada um define a natureza do conhecimento nas áreas em que atuam.

Os autores reportam também o caso de um dos estudantes analisados em seu estudo, ingressante do curso de História. Em duas disciplinas distintas nas quais esse aluno estava matriculado (História e Antropologia), houve a solicitação de produção de um ensaio. Ao analisar os retornos dados pelos professores com relação à produção textual, verificou-se um comentário positivo, vindo do professor de História, no qual era ressaltada a capacidade do aluno em lidar com a construção de uma boa argumentação textual e, em contrapartida, um comentário negativo do professor de Antropologia, que avaliou como deficitária a capacidade de argumentação do aluno, apontando graves inadequações que comprometiam seu texto.

Nesse exemplo, o fato de o professor da área da Antropologia apontar falta de estrutura e argumentação, com muitos fatos não relacionados<sup>8</sup> no texto do aluno – e de o professor da área da História demonstrar-se satisfeito com uma escrita, a qual julgou cuidadosamente argumentada e relevante<sup>9</sup>, reforça a necessidade de um olhar social e situado que envolva contextos únicos de produção, que só poderão ser compreendidos se, em suas análises, forem abarcadas outras dimensões para além do uso de língua enquanto regras normativas e padronizadas. O desempenho positivo no texto produzido para a disciplina de História pode sinalizar também uma possível familiarização do aluno a determinados requisitos envolvendo o que seja a natureza do conhecimento dentro dessa área de estudos (como construir argumentação, como proceder com o posicionamento, que referências são esperadas em um texto da área, como demonstrar relações entre essas referências e a construção de opinião defendida etc.), o que traz para a discussão uma percepção necessária sobre as características e especificidades das práticas permeadas pela escrita existentes em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Por essa perspectiva, é importante desconstruir a ideia de um padrão geral único a ser seguido para a elaboração de determinados textos, de forma que as expectativas envolvidas na

---

<sup>8</sup> Tradução livre realizada pela autora da pesquisa. Trecho original: “The tutor in anthropology was particularly critical of his 'lack' of 'structure and argument' in the anthropology essay.” (p.166) e “Too many unlinked facts here. I can't see any argument”. (p.166).

<sup>9</sup> Tradução livre realizada pela autora da pesquisa. Trecho original: “I like your conclusion to what is a carefully argued and relevant essay”. (p.166).



escrita de textos que circulam na esfera acadêmica estarão sempre atreladas aos sujeitos que as solicitaram e aos sujeitos que as produzem. Estes, por sua vez, falam de uma determinada área e trazem consigo pressupostos a respeito do que venha a ser o conhecimento esperado em textos e seus modos de dizer a partir das perspectivas de um contexto situado e das vivências pessoais que tiveram.

Com base nas diferentes percepções e expectativas sobre a natureza de tais práticas escritas, tanto por parte dos professores e das instituições quanto dos estudantes universitários, Lea e Street (1998) apontam três modelos de letramento, os quais denominam de: (1) modelo de Habilidades (*Study Skills*); (2) modelo de Socialização Acadêmica (*Academic Socialization*); e (3) modelo do Letramento Acadêmico (*Academic Literacies*).

No modelo de Habilidades, o foco se dá em estruturas linguísticas e habilidades individuais. Esse modelo é amplamente utilizado no ensino de práticas de leitura e escrita em contexto universitário e sua ênfase no conhecimento dos recursos linguísticos (regras gramaticais, estruturas, questões ortográficas) acaba por reforçar a ideia de que a competência necessária para lidar com práticas envolvendo leitura e escrita está assegurada por conhecimentos estruturais relacionados à superfície do texto, sem que seja preciso contemplar adequação a contextos e interlocutores variados. De acordo com esse modelo, é esperado que, tendo dominando conhecimentos de estrutura textual e gramática, os alunos possam produzir com sucesso textos de diferentes áreas e situações de comunicação.

O modelo de Socialização Acadêmica amplia a perspectiva exposta anteriormente, ao considerar a relação que se estabelece entre o texto e o contexto no qual está inserido. A partir de uma compreensão centrada em gêneros discursivos variados, com os quais os alunos deverão lidar em diferentes áreas e disciplinas dentro da esfera acadêmica, é esperado que o aluno reconheça padrões de uso de linguagem característicos de determinadas práticas escritas, familiarizando-se com expectativas relativamente estáveis identificadas em cada gênero discursivo. Isso garantiria, portanto, o sucesso da escrita. Por esse modelo, à medida que os alunos vão se familiarizando aos gêneros da esfera acadêmica, as dificuldades em produzir determinados textos vão sendo diminuídas gradualmente. Embora o modelo de socialização acadêmica aponte para questões além das estruturas de superfície do texto em si, já considerando contexto de produção, ainda se centra em uma perspectiva de práticas homogêneas, operando na esfera acadêmica, que desconsidera as peculiaridades envolvidas em cada produção e que não consideram a voz do aluno que produz os textos no processo de escrita.

O terceiro modelo, Letramento Acadêmico, também leva em conta a noção de uso situado de linguagem presente nos gêneros da esfera acadêmica, conforme o modelo de Socialização, porém, tem como ponto central uma discussão voltada “à natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2009, p. 546). Esse olhar traz um ponto crucial para pensar a escrita – a construção de significados – e define que o que está em jogo na produção textual não é apenas uma apropriação das características de cada gênero discursivo, mas também um conhecimento das relações pessoais e institucionais que são tecidas dentro das comunidades disciplinares, que abarcam instâncias envolvendo alunos, professores, coordenação e outras esferas da universidade e de contextos externos a ela (governo, empresas etc.), bem como suas implicações para a constituição das práticas escritas produzidas dentro da esfera universitária. Nesse sentido, a construção do que é ou não considerado como adequado em um texto passa por perceber, e discutir, questões de poder, de autoridade, culturais e identitárias relacionadas a certos padrões esperados de organização do conhecimento na escrita acadêmica, abarcando, portanto, uma instância mais profunda de discussões. Nas palavras de Lea e Street (1998, p.164),

Os estudantes sabiam da existência de variações na forma, mas admitiam que suas reais dificuldades na escrita estavam na tentativa de avaliar os níveis mais profundos de variação no conhecimento e em como escrevê-lo. Isso não está relacionado ao uso de terminologia correta ou apenas em aprender a fazer ‘escrita acadêmica’ – como o modelo de socialização acadêmica sugeriria – e sim em adaptar conhecimento prévio de práticas escritas, acadêmicas e outras a contextos universitários variados.<sup>10</sup>

Em uma reflexão sobre a elaboração de currículos, programas instrucionais e práticas pedagógicas universitárias envolvendo leitura e escrita em contextos acadêmicos, Lea e Street (2006) apresentam um estudo realizado por eles em dois contextos de ensino a distância na Inglaterra: o programa universitário *Academic Literacy Development Programme* e o curso de Direito da *Open University*. O primeiro deles é um programa universitário oferecido pela *King’s College London* a estudantes dos anos finais do ensino médio de escolas próximas à universidade, oriundos de comunidades de línguas minoritárias e que têm o inglês como língua adicional. Embora muitos dos alunos-alvo do Programa estivessem vivendo na Inglaterra há pouco tempo, o curso não se voltava ao ensino de idioma em si, mas a

---

<sup>10</sup> Tradução livre realizada pela autora da pesquisa. Trecho original: “Students knew that variations of form existed but admitted that their real writing difficulties lay in trying to gauge the deeper levels of variation in knowledge and how to set about writing them. It was much more than using the correct terminology or just learning to do ‘academic writing’ -- as what we term the academic socialization model would suggest -- and more about adapting previous knowledge of writing practices, academic and other, to varied university settings”.

oportunidades de contato com práticas acadêmicas e textos em inglês que circulam na esfera universitária, de forma a ampliarem as possibilidades dos alunos que quisessem dar seguimento aos estudos ao ingressarem na educação superior. O curso foi ofertado de janeiro a dezembro, em um encontro semanal de três horas. Ancorado nos pressupostos teóricos do modelo de Letramento Acadêmico, o Programa foi elaborado com vistas a propiciar aos alunos contato com diferentes textos orais e escritos para que os alunos pudessem se familiarizar com práticas que circulam na universidade, oportunizando momentos de percepção e reflexão sobre os diferentes tipos de linguagem e modos de organização presentes nesses textos.

Em uma das atividades propostas nesse curso, os alunos deveriam pensar em modos de dizer presentes em algumas de suas atividades cotidianas, com o intuito de fazê-los dar-se conta, de forma consciente, das mudanças envolvidas nesses diferentes enunciados e de tornar mais visíveis as relações existentes entre práticas culturais e diferentes gêneros. Para isso, os alunos foram convidados a pensar sobre um determinado tema, deixando as ideias fluírem livremente. Em seguida, eles deveriam se reunir em grupos e conversar sobre o que haviam pensado em relação ao tema, necessitando lidar com a explicitação do pensamento e com a busca por determinados padrões de linguagem para expressar suas ideias. Enquanto conversavam, os discentes deveriam fazer anotações sobre pontos interessantes e contrastantes que surgiam no momento de conversa para, posteriormente, prepararem uma apresentação a ser feita aos demais colegas, fazendo uso de um outro recurso: apresentação de *slides* em *PowerPoint*.

Ao se envolverem nessas atividades – pensar sobre um determinado tema, compartilhar o pensamento com colegas, anotar pontos relevantes da conversa e tomar decisões sobre questões relevantes (divergentes e/ou convergentes) a serem apresentadas em *Powerpoint* –, os alunos precisaram lançar mão de competências distintas e reconhecer que, em cada uma das atividades, estavam também decisões, nem sempre conscientes, a serem feitas sobre escolhas de estruturas linguísticas, modos de dizer, organização de ideias principais, palavras-chave, ordem das informações, layout, formatação (fonte, cores etc.) entre outros aspectos.

Esse tipo de atividade oportunizou um olhar para elementos que se fazem presentes em cada situação específica de comunicação – que dizem respeito a mudanças e adaptações linguísticas, a multimodalidades, ao uso de linguagem verbal e não verbal na construção dos significados em cada contexto de produção, aos conteúdos a serem mencionados e a forma como fazê-los – assim como reflexões sobre o funcionamento das práticas com as quais nos

envolvemos não apenas no contexto acadêmico, mas nas diferentes esferas em que circulamos. Nas palavras de Lea e Street (2006, p.231),

Cada gênero e modo tinham diferentes características. Em suas histórias educacionais, os estudantes nem sempre tiveram a oportunidade de ter as características associadas a diferentes gêneros explicitadas a medida em que se deparavam com diversos gêneros na caminhada escolar. Eles raramente tiveram tempo para refletir sobre as características distintas presentes em cada gênero, ou para abordar a relação desses diferentes gêneros entre si, incluindo sobreposições fluidas entre os limites de cada gênero.<sup>11</sup>

Enquanto o primeiro contexto que Lea e Street investigaram teve como objetivo o trabalho com a percepção dos alunos acerca dos modos de dizer e fazer presentes em textos relacionados a práticas acadêmicas, no segundo contexto, o foco estava nos professores envolvidos com o planejamento e a elaboração dos materiais didáticos de um curso de Direito da *Open University*, envolvendo educação a distância. Esse curso era voltado a estudantes de várias partes do mundo e teve sua oferta ampliada para nível de graduação, promovendo estudos introdutórios para uma audiência mais diversa de estudantes, menos familiarizados com práticas acadêmicas e com alguns conceitos básicos da área do Direito. Para isso, os professores foram convidados a participar de duas oficinas de capacitação docente que também estavam centradas no modelo do Letramento Acadêmico, embora isso não tenha sido explicitado para os docentes. Assim, a primeira oficina tinha como propósito oferecer oportunidades para os professores explorarem as principais dificuldades em produzir um material voltado à educação a distância que tinha como público esses estudantes de contextos variados, nem sempre tão familiarizados a práticas de escrita acadêmica.

Os professores que participaram desse estudo foram solicitados a explorar esse material e, tentando se colocar na posição de um aluno do curso, vislumbrar possíveis leituras que poderiam ser feitas, prevendo prováveis dificuldades dos alunos ao trabalhar com o material disponibilizado e eventuais problemas que pudessem surgir, considerando os conhecimentos distintos de cada aluno com relação às suas experiências prévias enquanto estudantes de modo geral e, especificamente, enquanto estudantes de Direito. Segundo Lea e Street, essa experiência de trabalho conjunto, explorando os textos elaborados para o curso, possibilitou reflexões sobre os diferentes processos de construção de significados nos quais os

---

<sup>11</sup> Tradução livre realizada pela autora da pesquisa. Trecho original: “Each genre and mode had different qualities. In their educational histories, students had not always been made explicitly aware of these qualities associated with different genres as they moved between different genres in their schoolwork. They had rarely been given time to dwell on and develop the distinctive features of each genre, or to address the question of the relationship of these different genres to each other, including the fluid overlap of the boundaries of each genre”.

alunos poderiam se envolver a partir da leitura dos materiais do curso, e instigou os professores, “que não tinham maiores interesses acadêmicos na área das linguagens ou dos letramentos”<sup>12</sup> (2006, p. 233), a observar com mais detalhe a diversidade de práticas letradas com as quais os estudantes precisam lidar.

A segunda oficina desse trabalho propôs aos educadores a percepção de práticas letradas acadêmicas outras que não as geralmente solicitadas por eles aos alunos, tanto nas aulas quanto em situações de avaliação. Para isso, cada professor examinou as práticas letradas com as quais se envolveu ao longo de sua própria trajetória e/ou que costuma lidar em seu cotidiano acadêmico e profissional, buscando refletir sobre as questões epistemológicas envolvendo como o conhecimento é entendido, construído e organizado na área do Direito. Ademais, coube também aos docentes analisarem as implicações que essas experiências de professor – enquanto sujeito que atua nessa mesma área – tiveram para pensar a produção do material do curso. Isso contribuiu para que “assim como os estudantes, eles estavam trazendo suas próprias experiências de construção de significados e de identidades para as práticas escritas desse curso de Direito, destacando, assim, a relação entre a escrita e as questões epistemológicas” (p. 234).<sup>13</sup>

Street (2010) aprofunda essas reflexões, ao discorrer sobre um conjunto de conceitos funcionais pertinentes à escrita de textos acadêmicos, tendo como contexto duas disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia. Com base nas contribuições teóricas advindas dos Letramentos Acadêmicos, o autor faz uma crítica ao ensino de produção textual baseado na prescrição de modelos para a escrita acadêmica que se apresentam, muitas vezes, em forma de itens a serem seguidos, e que desconsideram outras dimensões imbricadas nos contextos sociais permeados pela escrita: as dimensões escondidas. Buscando construir entendimentos sobre essas possíveis dimensões escondidas presentes na produção de textos, Street propôs a seus alunos uma atividade de leitura, envolvendo os textos introdutórios dos capítulos de um livro de Pahl e Rowsell intitulado *Travel Notes from the New Literacy Studies: Case Studies in Practice*, com o objetivo de fazê-los ler os textos, a partir de uma posição de leitores observadores, e de refletir sobre as características de cada produção bem como sobre as diferentes formas utilizadas para se iniciarem as escritas que compunham cada capítulo.

---

<sup>12</sup> “[...] who had no particular academic interest in language or literacies [...]” (p.233).

<sup>13</sup> “As with the students they were bringing their own experiences of meaning making and identity to their writing of this particular Law course, thus foregrounding the relationship between writing and issues of epistemology [...]”.

Ao propor essa atividade, Street amplia a perspectiva de ver, em um texto de introdução, uma única forma padrão prescrita a ser seguida, o que abre para outras representatividades possíveis de se dizer algo, adequadas para o mesmo contexto específico em que se encontravam tais textos. Também na posição de observadores, os estudantes deveriam discutir as estratégias utilizadas pelos autores dos textos para prender a atenção do leitor e para despertarem o interesse pela leitura do capítulo na íntegra, trazendo para o debate a função social de um texto introdutório. Para conduzi-los nessa tarefa de leitura crítica dos textos, Street lançou mão dos seguintes questionamentos aos discentes:

Acreditávamos que o escritor iria chegar logo à questão principal, a fim de que pudéssemos continuar a leitura? Será que o uso da primeira pessoa seria atraente, mas ao mesmo tempo suficientemente competente para que prosseguíssemos com a leitura? Ou será que as pessoas preferiam aberturas mais neutras, “acadêmicas”, que fornecessem explicações na área, novamente deixando-nos com a decisão de acreditar que o autor demonstraria dados concretos de forma rápida o suficiente para manter nosso interesse? (STREET, 2010, p. 552).

O autor também propôs que fossem observadas as razões pelas quais um determinado texto é produzido – que, no caso, tratava-se de um livro relacionado a uma área de estudos específica –, assim como os conhecimentos agregados à tal área com relação ao que já se sabe/se produziu até o momento, pontuando, dessa forma, um dos papéis esperados em textos da esfera acadêmica: o de contribuir com a geração de conhecimento. Tal atividade evidencia outras questões presentes na leitura de um texto introdutório, como o fato de saber identificar em um texto introdutório recursos utilizados para convencer o leitor da importância da leitura do texto na íntegra; reconhecer as estruturas de organização e os recursos linguísticos presentes num texto introdutório; refletir sobre as escritas com as quais nos identificamos e o(s) porquê(s) dessas preferências.

Em outras palavras, a reflexão sobre a estrutura do texto também envolve tomadas de decisões. Há que se reconhecer a existência de certo padrão de estruturas que tende a ser destacado como essencial para a produção de gêneros acadêmicos (artigo científico, trabalhos de conclusão, dissertações e teses); por outro lado, de nada adianta lidar apenas com essas estruturas, como sequências normatizadas que acabam por restringir a voz do autor dentro dessas produções acadêmicas e por esconder as dimensões escondidas, localmente situadas. Tais dimensões envolvem pensar em como se dá o diálogo entre quem solicita uma dada produção e quem a avalia, o que demonstra, portanto, que a escrita também está relacionada com os critérios estabelecidos e com as expectativas de quem a solicitou, assim como com as

expectativas e os entendimentos de quem a produz, trazendo para o debate questões locais dessa negociação.

Atividades como as descritas anteriormente, desenvolvidas por Street (2010), envolvem um olhar mais atento aos diferentes textos que circulam em (uma mesma) área(s) específica(s) de estudo, e representam possibilidades para se pensar a elaboração de textos (dentro) de determinadas esferas, guiando os alunos no reconhecimento dessas forças que existem nas práticas letradas que circulam na esfera acadêmica e nas decisões sobre o que devem/querem incluir ou excluir em seus próprios textos, a partir de um olhar situado.

Lillis (2001) também traz uma abordagem sensível às dimensões envolvidas nas práticas acadêmicas permeadas pela escrita e aos conflitos que podem ser enfrentados pelos estudantes que ingressam na universidade com relação à percepção e à compreensão das convenções que operam nesses espaços. A autora se refere principalmente a práticas ensaísticas, às quais define como os textos tradicionalmente reconhecidos nessa instância de educação formal (resumos, resenhas, resenhas críticas, artigos etc.), e discorre sobre o papel que essas práticas desempenham na inserção dos estudantes no contexto acadêmico, uma vez que nelas impera uma concepção de poder na qual, para se ter sucesso nas produções escritas desse meio, é preciso dominar tais práticas. Ao abordar esse assunto, a autora problematiza a opacidade com que tais práticas são tratadas e a forma como são ensinadas em cursos que se voltam a oferecer suporte para os alunos na produção de textos acadêmicos.

Segundo Lillis (2001), embora existam características comuns compartilhadas em textos da esfera acadêmica, é preciso reconhecer a existência de práticas que operam nessa esfera e que, por serem consideradas como sendo de conhecimento de todos os que circulam nesse contexto, não são tornadas explícitas. Essas práticas, nomeadas por Lillis como práticas institucionais do mistério, acabam, muitas vezes, por prejudicar e também excluir os alunos de práticas da vida acadêmica não familiares a eles. Em estudo longitudinal e etnográfico realizado por Lillis com estudantes universitários oriundos de grupos minoritários, a autora salienta que a confusão no entendimento das convenções que regulam a escrita ensaística é, muitas vezes, ocasionada pela prática do mistério e está, em grande medida, centrada nas relações estabelecida entre professores, tutores e alunos e no fato de as convenções que regem a escrita não estarem claras e/ou explícitas nas práticas pedagógicas que operam na academia, limitando as oportunidades de participação de estudantes nos fazeres do ensino superior e/ou excluindo-os.

O fato de os textos ensaísticos serem vistos como unidades que se sustentam em si, sem pretensões de estabelecer relações fora da superfície do texto (escrita, autor, leitor,

situação específica de comunicação, propósitos, meios), contribui para esse contexto de conflitos no entendimento do que sejam textos adequados ou inadequados, e pela percepção de quem assim os define. Lillis aponta também algumas questões centrais que permeiam a confusão no entendimento do que constitui as práticas ensaísticas. Uma delas está relacionada aos retornos e comentários (*feedbacks*) dos professores e tutores às produções dos alunos.

Segundo a autora, em muitos casos, o *feedback* que é dado pelos professores não contribui significativamente para a compreensão do que venham a ser os requisitos e as convenções envolvidos nos textos que foram solicitados aos alunos. Isso revela uma falta de clareza nos propósitos que norteiam a prática do *feedback*, com ênfase exacerbada em questões de estrutura de superfície do texto e em elementos de coesão, além do foco na produção textual como um produto final, desconectada de seu processo de criação e das questões relacionadas à autoria que surgem ao longo do processo de escrita, e que trazem as vivências do estudante como autor do texto. Dessa maneira, parece haver, portanto, uma lacuna a ser resgatada entre um desempenho tido como não satisfatório e as razões para que essa produção tenha sido avaliada como tal.

É a partir desse ponto que Lillis ressalta a necessidade de se construir uma agenda destinada a momentos de conversas sobre a produção textual, em que participem professores/tutores e estudantes, que tenham por objetivo dar voz à perspectiva trazida pelo estudante com relação ao texto que produziu, ao processo de produção do texto, a como se viu nesse processo e às avaliações e retornos recebidos pelo aluno com relação a essa produção. Segundo Lillis, essas conversas guiadas pelo texto são pensadas em estágios e devem englobar um acompanhamento longitudinal dos estudantes, apontando para o processo de escrita e reescrita, e não para o texto em si como único produto final a ser considerado. Ao trazer a ênfase para o processo, abrem-se espaços para que os percursos e as vivências de cada estudante como autor de seus textos sejam trazidos para a conversa, possibilitando olhar para a construção de sentidos em suas produções textuais, para os conflitos que possam ter enfrentado ao produzi-los, os entendimentos e posicionamentos que a escrita tem para cada um.

Nos estágios iniciais, que podem acontecer em um ou mais encontros, o objetivo é oportunizar conversas sobre as ideias primeiras que surgem para a construção do texto ou sobre as ideias que já estão postas na produção já iniciada. A ênfase está em abrir espaços para falar sobre os caminhos pensados para se organizar as ideias no papel, sobre a construção da lógica e da argumentação em cada texto que precisam produzir. O próximo estágio propõe um olhar para a produção final ou para os retornos que os alunos já tenham recebido com



relação a um texto, a fim de que possam ser problematizados possíveis conflitos que surgem do entendimento a esses retornos, das expectativas que o aluno tinha sobre a avaliação do texto e sobre o quanto os retornos e comentários deixados pelo professor/tutor o auxiliaram no entendimento sobre a escrita em contexto acadêmico. Os estágios finais são chamados por Lillis de *talkback* e consistem em dar vez a pontos levantados pelo aluno ao longo de todos esses momentos de conversa que tiveram sobre as produções e que, por motivos de tempo ou por outras razões, não tenham sido tratados/abordados/debatidos nos encontros entre professor e aluno/tutor e aluno. Para esses encontros, são utilizadas anotações (*talkback sheets*) que tenham sido feitas pelo professor/tutor a partir dos encontros já realizados, salientando pontos relevantes das conversas entre professor/tutor e aluno.

Lillis aponta ainda o *talkback* como uma ferramenta valiosa para pensar as práticas pedagógicas em espaços voltados ao ensino de escrita, por possibilitar a percepção de aspectos imbricadas no processo de escrita talvez não percebidos, e por tratar a escrita como algo que está em permanente construção. Nesse sentido, o *talkback* passa a possibilitar ao aluno oportunidades de trazer elementos constitutivos de suas experiências prévias e de seus entendimentos pessoais para dar mais sentido ao seu processo de escrita e ao seu próprio texto e, em alguns momentos também, ele serve para trazer discordâncias e para contestar práticas dominantes constitutivas da escrita ensaística e de suas formas de fazer sentido. Essas questões são centrais para determinar as possibilidades de participação dos alunos na esfera acadêmica e para definir a natureza dessa participação.

Com base nas interações que teve com estudantes escritores, discutindo sobre suas produções, Lillis aponta para determinadas instâncias de regulação que operam nas relações estabelecidas entre estudantes autores e professores/tutores com relação aos textos que circulam no meio acadêmico, e salienta as relações de poder imbricadas, tradicionalmente marcadas nessas esferas, nas quais o professor/tutor define e avalia aquilo que pode ser dito em um texto e em que situações e de que maneiras se espera que o aluno o faça. Ao agir desse modo, é, muitas vezes, afastada/abafada a voz do estudante, como autor do seu texto, bem como as formas de compreender o seu texto no processo de fazer sentido para a escrita acadêmica. Nesse caso, as formas específicas de dizer e os sentimentos que esses alunos possam ter com relação ao que estão dizendo no seu próprio texto também não são explorados/tornados relevantes nesses espaços. Nas palavras de Lillis (2001, p. 81):

Embora seja importante apontar relações entre as características do discurso e as possibilidades de fazer sentidos, essa abordagem é problemática na medida em que privilegia a posição do analista sobre a do escritor do texto; isto é, o analista, na

posição de mais experiente, decide quais características do texto são particularmente significativas ou merecem destaque, sem necessariamente se preocupar com a perspectiva do sujeito que escreveu o textos em um dado momento específico no tempo.<sup>14</sup>

Falar sobre o fazer sentido em textos da esfera acadêmica também implica olhar para essas instâncias de regulação que operam no meio acadêmico, trazendo à tona as tensões que surgem, por parte dos estudantes, autores menos familiarizados a essa escrita acadêmica, sobre o que é esperado ser mencionado em seus textos, de que forma fazê-lo e ainda sobre o que não seja possível ser dito pelos olhos de quem esses julgamentos são feitos. Nessas formas de dizer e de selecionar o que dizer, também há tensões envolvendo o sentimento de autoria desses textos da esfera acadêmica, pois, ao escreverem e se apropriarem das formas esperadas de fazer sentido que operam nesse contexto, acabam por não ser ver representados nos dizeres de seus textos.

Zavala (2010, p.74), a esse respeito, sintetiza tais sentimentos, quando explicita que “muitos estudantes concebem o letramento acadêmico como uma espécie de jogo que lhes pedem que assumam uma identidade que não têm/não sentem ter por não refletir a imagem que têm de si mesmos”, reforçando, portanto, o fato de haver muitas outras dimensões imbricadas no “tema do letramento acadêmico”. Dimensões essas que não vão ser abordadas, se entendermos que os problemas que muitos estudantes enfrentam no que se refere às práticas envolvendo leitura e escrita na universidade estejam restritos apenas a aspectos ligados ao formato dos textos e a elementos linguísticos imbricados na coesão e coerência.

Em um estudo realizado com uma estudante universitária de origem quechua, Zavala (2010) explicita o quanto os modos de dizer nos textos que circulam na esfera acadêmica têm, imbricados em suas escolhas lexicais e gramaticais, relações com aspectos epistemológicos, identitários e de poder, e o quanto esses modos de dizer podem se aproximar ou se afastar dos modos de dizer constitutivos das comunidades das quais esses estudantes vêm no momento em que entram no contexto universitário. Questões relacionadas às vozes que se apresentam em um texto acadêmico e às formas esperadas de se referenciar essas vozes, como a pessoa que escreve o texto para construir conhecimento, é um dos pontos mencionados no estudo. Isso envolve dar-se conta de que chamar outras vozes para um determinado texto é uma forma de marcar posições, de embasar a argumentação pretendida, de se aproximar ou se afastar de

---

<sup>14</sup> Tradução livre realizada pela autora da pesquisa. Trecho original: “Whilst important for signaling connections between discourse features and possibilities for meaning making, this approach is problematic to the extent that it privileges the analyst’s position over and above that of the producer of the text; that is, the analyst as expert decides which features of text are particularly significant or worth highlighting, without necessarily concerning him/herself with the perspective of individual producers of texts at specific moments in time”.

certas autoridades mencionadas, o que implica, então, saber que o uso de determinados termos precisa também ser explicitado pelo viés de autores que já tenham trilhado discussões a respeito. Saber que há expectativas de que, na posição de quem escreve algo, seja acrescentado também “uma pequena pedra na construção do que já está aí” (ZAVALLA, 2010, p.77).

A impessoalização do que se diz é um outro ponto levantado no estudo de Zavala. Questões como a nominalização, na qual lança-se mão de substantivos e não de verbos para se referir a uma dada ação, marcando um apagamento da agentividade, revela um entendimento sócio-histórico construído no dizer de muitas áreas de conhecimento científico que vê nesse distanciamento um padrão esperado. Esse tipo de ocorrência abre para muitas outras discussões complexas que também se fazem presentes nesse espaço da universidade como, por exemplo, a opção por quebrar esses padrões esperados e privilegiados ao marcar o uso de verbos para indicar uma ação e para enfatizar a agentividade e a opção por deixar mais explícito em seu texto a carga afetiva que se estabelece entre o autor e a ideia defendida.

Diante das considerações tecidas até este momento, pudemos observar a complexidade de elementos envolta nos estudos em torno do conceito de letramento acadêmico, assim como vislumbrar algumas de suas principais indagações epistemológicas e práticas. Na sequência, com a finalidade de continuar e aprofundar essa discussão, serão destacadas algumas das contribuições das pesquisas de letramento acadêmico no que se refere ao *design* pedagógico de cursos voltados ao ensino de leitura e escrita na educação universitária.

## 2.2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O *DESIGN* PEDAGÓGICO DE CURSOS VOLTADOS AO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Os estudos do Letramento Acadêmico buscam dar ênfase a dimensões até então não abordadas em contextos de ensino envolvendo cursos de leitura e escrita acadêmica. Como já discutido nas seções anteriores, tais dimensões estão comprometidas com um olhar para além dos textos em si e dos contextos nos quais esses textos circulam. Embora também englobem as abordagens relacionadas aos modelos de habilidades e socialização acadêmica, para Lea e Street, o modelo do Letramento Acadêmico considera

[...] os processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados e envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas e indivíduos, instituições e identidades sociais (LEA e STREET, 2006, p. 228).<sup>15</sup>

Tais estudos partem de uma concepção de escrita como prática social. Nessa perspectiva, para se compreender um determinado texto, é preciso um olhar situado, que englobe os sujeitos que o produzem, as situações em que as produções ocorrem, os propósitos que se estabelecem no encontro com o texto e as construções de significados que se apresentam, localmente, ao se lidar com essa prática escrita.

Pela percepção do modelo do Letramento Acadêmico, amplia-se, portanto, o escopo epistemológico em torno do conceito, ao serem considerados outros fatores imbricados nas práticas de leitura/escrita relacionados a identidades, questões de poder e autoridade e à natureza institucional do que conta como conhecimento em determinados contextos da esfera acadêmica (LEA e STREET, 2006, p. 227). Essa perspectiva opõe-se a uma percepção do aluno como um sujeito aculturado que, após adquirir habilidades e conhecimentos específicos para lidar com as práticas da esfera acadêmica, poderá fazer parte, de forma não-problemática, da cultura praticada pelos membros desse local. Nas palavras de Lea (2004, p.742)<sup>16</sup>,

[...] a relação dos alunos com as práticas dominantes de letramento e com os discursos da academia é mais complexa do que sugerem alguns trabalhos envolvendo a compreensão da aprendizagem dos alunos. Ou seja, os alunos são participantes ativos no processo de construção de significado na academia e o centro desse processo são as questões relacionadas à linguagem, identidade e natureza contestada do conhecimento.

Partindo do seguinte questionamento: “Como os estudos do Letramento Acadêmico podem ter relevância para se pensar o *design* de um curso?”<sup>17</sup>, Lea (2004, p.739) salienta a necessidade de se pensar um alinhamento maior entre as contribuições teóricas desses estudos e a prática pedagógica ofertada em cursos que se voltam ao ensino de leitura e escrita na universidade. Em um trabalho voltado para um contexto específico de curso a distância,

---

<sup>15</sup> It is similar in many ways to the academic socialization model except that it views the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes including power relations among people and institutions, and social identities.

<sup>16</sup> The work on academic literacies argues that the relationship of students to the dominant literacy practices and discourses of the academy is more complex than other work on understanding student learning might suggest. That is, students are active participants in the process of meaning-making in the academy, and central to this process are issues concerned with language, identity and the contested nature of knowledge.

<sup>17</sup> How can research on academic literacies have any relevance for course designers?

ofertado em nível de pós-graduação na Open University, Inglaterra<sup>18</sup>, Lea aponta proposições para pensar o delineamento dessas contribuições com a pedagogia e explicita alguns princípios a serem usados no planejamento de cursos que buscam atender contextos mais amplos do ensino superior.

Para pensar a elaboração de currículos voltados a uma pedagogia para cursos de leitura e escrita na esfera acadêmica, Lea propõe então os seguintes princípios a serem considerados: levar em conta os letramentos acadêmicos e não acadêmicos dos alunos; ter em conta que os textos têm funções sociais outras que não somente a de representar conhecimento; reconhecer a relação entre epistemologia e construção do conhecimento através de práticas de leitura e escrita; reconhecer lacunas existentes entre expectativas e entendimentos dos alunos e dos professores/tutores com relação aos textos que circulam na esfera acadêmica; considerar reflexões sobre textos variados e multimodais, e não apenas reflexões sobre textos relacionados a situações de avaliação; oportunizar a todos os participantes do curso espaços para explorar diferentes significados e entendimentos; não criar uma dicotomia entre os letramentos da esfera acadêmica e de outras esferas; reconhecer questões identitárias e considerar como elas estão implicadas no processo de escrita dos textos; levar em consideração as dimensões de poder presentes nas estruturas institucionais e nos procedimentos e maneiras como essas dimensões estão imbricadas também no processo de escrita; considerar que, ao invés de aculturar o aluno na área de conhecimento acadêmico, é preciso tentar ver o estudante como participante engajado na construção desse conhecimento, considerando as caminhadas que o discente já tem com práticas e textos ao longo do curso; compreender o curso como sendo sempre mediado pelos participantes que o compõem, possibilitando espaços para que isso aconteça e considerando essas premissas tanto nos conteúdos a serem trabalhados quanto nos delineamentos previstos para o curso; considerar letramentos mediados pela tecnologia.

Nessa perspectiva, os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados em aula precisam dialogar com experiências trazidas pelos alunos para seus estudos (LEA, 2004, p.746), com as vivências que têm com práticas de leitura e escrita, com os modos como essas

---

<sup>18</sup> O curso para o qual a autora olha conta com um material elaborado por um grupo de professores de diferentes áreas, dentre elas: Filosofia, Linguística Aplicada, Ciências Sociais e Educação para Adultos. O curso é composto por livros, guias de estudo, recursos *online* com indicações de páginas da internet relevantes e acesso a periódicos. Como as interações entre alunos e entre alunos-tutores não é feita de forma presencial, também são disponibilizados acessos a grupos de atividades e debates *online*, que são realizados de forma assíncrona. Ao longo do curso, são realizadas conferências com a participação de todos os alunos e também dos tutores para discutir os tópicos do curso. Há discussões também entre alunos e membros da equipe do curso que são responsáveis pela elaboração dos materiais.

vivências se relacionam com as práticas propostas na esfera acadêmica em que estão inseridos, com quais áreas conversam de forma mais próxima etc.

Em casos de cursos na modalidade de Educação a Distância, Lea (2004) também aponta a relevância de se considerarem no desenho do curso as vivências que os alunos já trazem com relação aos ambientes de ensino virtuais e suas tecnologias, assim como ponderar a respeito de por quais espaços virtuais terão que circular para dar conta das demandas que se colocam a eles nas áreas de estudo em que se encontram na esfera acadêmica. Isso também diz ao professor/tutor sobre o quanto de ajuda pode ser preciso oferecer para que essa não familiarização a determinados conteúdos e conhecimentos acabe por prejudicar o desempenho do aluno no curso.

Em seu estudo, a autora traz para a análise o material didático elaborado pelos professores envolvidos nesse curso de pós-graduação a distância, ofertado mundialmente a um grupo variado de profissionais, e aponta para esses textos também como uma possibilidade a ser considerada no *design* pedagógico enquanto oportunidade para o diálogo com os estudantes, apontando caminhos para uma leitura crítica, ampliada, sensível, dialógica e situada dos diferentes textos que circulam na esfera acadêmica. O excerto a seguir refere-se a um trecho da seção introdutória do material (LEA, 2004, p. 747)<sup>19</sup> :

Figura 1 – *Introduction to study*

*Academic literacies* 747

**Text A: Introduction to study**

You may or may not be new to postgraduate study, you may or may not be familiar with this particular field of study. You may already have experience of studying in other UK higher education institutions, or you may be more familiar with other contexts of higher education, maybe in your own country. Your own subject area may seem rather distant from educational technology. You may or may not have English as your first language. All these factors, and of course many others, will be implicated in your orientation to study, and the varied experiences that you bring to this course will be an asset—not just to you—but to others on the course. The course team has tried to build upon this diversity in our students, in order to make your learning experience as positive and productive as possible.

Fonte: LEA (2004, p. 747)

<sup>19</sup> Para esse excerto, optei por manter a versão original, em inglês, no corpo do texto. Disponibilizo, a seguir, o texto em português. Tradução minha. Texto A: Introdução ao estudo. Você pode ou não ser novo nos estudos de pós-graduação, pode ou não estar familiarizado com esse campo de estudo específico. Você já deve ter experiência em estudar em outras instituições de ensino superior ou pode estar mais familiarizado com outros contextos de ensino superior, talvez em seu próprio país. Sua própria área de estudo pode parecer um pouco distante da área de tecnologia educacional. Você pode ou não ter o inglês como seu primeiro idioma. Todos esses fatores e, claro, muito outros, estão implicados em sua orientação para o estudo, e as diversas experiências que você traz para este curso serão de grande valia – não apenas para você – mas para os outros integrantes do curso. A equipe responsável pela elaboração do curso tentou basear-se nessa diversidade dos alunos, a fim de tornar sua experiência de aprendizado a mais positiva e produtiva possível.

Nesse diálogo, tem-se a possibilidade de convidar o aluno a se reconhecer como alguém que veio de outros lugares e que teve outras caminhadas até chegar aquele contexto de estudos em que se encontra. Como forma de valorar essas vivências, o fio condutor dessa conversa passa a ser uma discussão ainda não relacionada ao texto como foco primeiro, mas ao entorno e ao papel do aluno nesse entorno. As questões postas abarcam várias das dimensões que estarão relacionadas à leitura como prática social, marcando que os entendimentos acerca dos textos da esfera acadêmica se constroem das vivências prévias de cada indivíduo: que experiências têm no ensino superior; em que instituições e locais; com vivências prévias em que áreas; em estudos permeados por práticas tecnológicas ou não; em que línguas se estabeleciam as práticas acadêmicas etc.

Com isso, compreende-se que as leituras e as discussões acerca dos textos que se fazem presentes no contexto acadêmico não se dão de forma dissociada das vivências de cada indivíduo, de como cada um deles lida e constrói conhecimento, do que é valorado por cada um etc. Portanto, os textos não podem ser vistos como repositórios isolados de um conhecimento a ser adquirido por quem os leem, mas sim, como oportunidades para negociar e construir conhecimento em conjunto, na diversidade de entendimentos possíveis que podem aparecer das leituras de cada aluno.

De acordo com Lea (2004), essa relação entre epistemologia e construção de conhecimento precisa ser considerada sempre de forma situada no *design* de um curso, para que se oportunize aos alunos conhecer as práticas e os textos com os quais terão de lidar. E isso envolve não apenas as demandas textuais solicitadas para fins avaliativos, mas também uma gama de textos que fazem parte das práticas acadêmicas e que nem sempre são discutidas explicitamente. Ao serem tidos como de conhecimento de todos os estudantes, e ao não fazerem parte das demandas de avaliação dos cursos, muitos desses textos não são topicalizados em aula. Não se considera, portanto, a possibilidade de os estudantes precisarem “de espaços para discutir alguns dos princípios menos óbvios subjacentes aos textos que encontram ao longo do curso”<sup>20</sup> (p. 747).

Em um outro excerto do material analisado por Lea (2004, p.748), ganham espaço os textos variados que constituem uma dada área de estudos da qual o aluno participa, e os discursos e modos de dizer que operam nessa área. Há, também, uma tentativa de dialogar sobre a relação que se estabelece entre o aluno, o conteúdo e a língua adicional que está sendo usada como meio de comunicação em determinada situação de comunicação, indicando

---

<sup>20</sup> They may need space for discussion of some of the less obvious principles which underlie the texts they encounter during a course.

possíveis dificuldades que o acadêmico possa vir a ter em lidar com esses textos que se apresentam a ele na língua adicional (LEA, 2004, p.748) <sup>21</sup>:

Figura 2 – *New discourses and genres*

748 M. R. Lea

**Text B: New discourses and genres**

The interdisciplinary nature of your study in Block 1, and indeed in later blocks in the course, may well be challenging for you as a student studying this course. Unless you have a background in education or the social sciences, more broadly, you may find the ways of writing that you encounter rather different from those you are used to. Many of you will be new to the disciplinary perspectives explored here, so the ‘prompts to study’ are provided as props to help you in working with what may be unfamiliar discourses and written styles (genres) ...

... At the beginning of your study of this block you might find some of the readings quite difficult. You will probably start to notice differences in style both between the two Set Books and between any articles that you access via the web resources for the course. They may all seem very different from the kinds of written texts you are used to reading for your day-to-day work: for example, academic articles in your own field or work-based reports. Depending on your background and whether English is your first language, you may or may not have very much experience of reading academic texts in English. If you find yourself having difficulties with some of the readings at the beginning then you might find the following strategy useful ...

Fonte: LEA (2004, p. 748)

Como se pode perceber, as conversas propostas no material representam oportunidades para dialogar com os alunos sobre essas questões imbricadas no uso da linguagem, que nem sempre são tão tangíveis/visíveis, e que merecem ser topicalizadas de uma forma mais didática e pontual. Portanto, considerar esses espaços em materiais didáticos pode representar oportunidades para que os alunos tragam suas percepções à tona, problematizando em conjunto (aluno-professor-tutor) seus entendimentos e as relações que têm ao produzir tais textos.

Entretanto, Lea (2004, p.750) salienta também que é preciso que esses espaços não sejam novamente vistos como uma prescrição de coisas que o aluno precisa seguir/fazer, mas sim que possam ser entendidos como a garantia de boas produções. Essa armadilha também é ressaltada nas discussões propostas por Lea sobre avaliação, quando a autora afirma serem

<sup>21</sup> Texto B: Novos discursos e gêneros. A natureza interdisciplinar de seus estudos no Bloco 1, e , de fato, em outros blocos do curso, pode ser um desafio para você, como aluno do curso. A menos que você tenha formação em educação ou ciências sociais, de maneira mais ampla, poderá encontrar maneiras de escrever bastante diferentes daquelas com as quais está acostumado. Muitos de vocês serão novos nas perspectivas disciplinares exploradas aqui; portanto, as ‘instruções para estudar’ são fornecidas como suportes para ajudá-los a trabalhar com o que pode não ser familiar aos discursos e estilos escritos (gêneros)... No início de seu estudo deste bloco, você poderá achar algumas leituras um tanto difíceis. Provavelmente, você começará a notar diferenças de estilo entre os dois livros conjuntos de livro e entre os artigos que você irá acessar via recursos disponíveis na página do curso. Todos eles podem parecer muito diferentes dos tipos de textos escritos que você estava acostumado a ler no cotidiano do seu trabalho: por exemplo, artigos acadêmicos de sua área ou relatórios de trabalho. Dependendo de sua formação e de o inglês ser o seu primeiro idioma, você pode ou não ter muita experiência na leitura de textos acadêmicos em inglês. Se você encontrar dificuldades com algumas das leituras no início, poderá achar útil a seguinte estratégia [...].



ainda ténues os limites entre a posição do tutor, como um facilitador no processo de escrita dos alunos nesses espaços de conversa que se estabelecem sobre os textos ou como aquele que, ao fim e ao cabo, está apenas avaliando a qualidade da produção do estudante, sem problematizar questões do texto conjuntamente ou sem considerar o quanto está, também, impondo ao discente os entendimentos que teve a partir da sua leitura e percepção do texto. Nas palavras de Lea (2004, p. 750) <sup>22</sup>,

Ao escrever materiais de orientação e suporte para os alunos, é fácil ser aparentemente explícito sobre os discursos ou gêneros escritos com os quais os alunos devem se envolver durante o estudo, porém, é mais difícil ajudá-los a trabalhar com seus próprios significados e construção de conhecimento. Essa parece ser uma tensão inerente e um tanto difícil de resolver.

Permanece, então, a questão sobre estarem essas orientações e esses materiais contribuindo, de fato, para uma mudança na forma de entender a natureza das dimensões de poder e de autoridade envolvidas na escrita e na aprendizagem em IES, de serem capazes de oportunizar diferentes vozes e de trazerem para o foco também outros textos que fazem parte do cotidiano acadêmico (e não apenas os tradicionais gêneros ensaísticos e /ou relacionados à avaliação).

Sob essa perspectiva, a autora também salienta que esse contexto específico da *Open University* para o qual se volta “pode ser considerado um fórum muito diferente daquele geralmente associado à pesquisa de letramentos acadêmicos com seu foco no aluno não-tradicional uma vez que muitos dos alunos deste curso já estão familiarizados com os discursos do ensino superior” (LEA, 2004, p.746) <sup>23</sup>. Para Lea, trazer outros grupos de alunos em contextos ampliados da educação superior oportuniza verificar que, também nesses contextos, os estudantes deparam-se com questões de significados, identidades e poder que operam nas práticas de letramento acadêmico da educação superior.

O fato de o curso abarcar outros textos multimodais em um ambiente virtual de ensino possibilita incluir, no escopo dos estudos, outras leituras que não apenas as tradicionalmente convencionais da esfera acadêmica, geralmente reconhecidas como gêneros ensaísticos (LILLIS, 2001). Desse modo, permite-se considerar uma diversidade de textos, suas multimodalidades e as novas relações que se estabelecem com os meios de ensino virtuais

---

<sup>22</sup> When writing guidance and support materials for students it is easy to be apparently explicit about the discourses or written genres students are expected to engage in during their study, but it is more difficult to help students to work with their own meanings and construction of knowledge. This seems to be an inherent and somewhat irresolvable tension.

<sup>23</sup> This context might be considered a very different forum from that usually associated with academic literacies research with its focus on the non-traditional student. On this course many students are already familiar with the discourses of higher education [...].

advindos dos avanços tecnológicos. Incluem-se nesses textos os materiais pedagógicos utilizados nos cursos, os textos ofertados como guias para auxiliar os estudantes no processo de escrita, os retornos dados a eles acerca de suas produções etc.

Para Lea e Street (2006), embora os modelos de Habilidades, de Socialização e do Letramento Acadêmico teorizados por Lea e Street (1998) não sejam excludentes entre si, é no modelo do Letramento Acadêmico que se faz possível a construção de um *design* pedagógico comprometido com questões epistemológicas, que convide o aluno a investigar uma gama de gêneros discursivos, de forma colaborativa, assim como de observar modos de dizer, representações, questões identitárias, construção de significados presentes em determinados contextos acadêmicos. A compreensão desses textos pode ser ampliada a partir de práticas pedagógicas que explicitem as dimensões escondidas (LILLIS, 2001; STREET, 2010) imbricadas nos textos da esfera acadêmica, oferecendo oportunidades significativas para que os alunos as reconheçam em suas leituras e escritas. Ademais, isso possibilita também aos acadêmicos que reflitam e conversem sobre essas práticas, de forma que as contribuições advindas da perspectiva do Letramento Acadêmico auxiliem não apenas a pesquisadores envolvidos com o tema escrita e aprendizagem, mas que possam nortear educadores comprometidos com o desenvolvimento de currículos, com programas institucionais e com reflexões para as práticas de sala de aula (LEA e STREET, 2006, p.228).

Segundo Lillis (2001), as propostas de ensino/aprendizagem mediadas pela conversa entre estudantes e professores/tutores são vistas como caminhos para operacionalizar contribuições teóricas dos estudos de Letramento Acadêmico em contextos de ensino. Esses espaços de aprendizagem mediados pela conversa, aos quais Lillis nomeia de *talkback*, conforme explicitado na seção anterior, constituem-se em espaços para que os estudantes possam falar sobre seus textos, sobre o processo de escrita e de reescritas aí envolvidos, permitindo uma maior compreensão, tanto para o professor/tutor quanto para o estudante, de como determinadas formas de dizer são entendidas, como são valoradas institucionalmente, que vozes são explicitadas e percebidas dentro de um texto e que vozes são apagadas, como são entendidas questões identitárias e de poder nessas produções. Sendo assim, pensar o *talkback* (LILLIS, 2001) como uma ferramenta pedagógica abre possibilidades para trazer para a conversa dimensões geralmente ignoradas no fazer da escrita acadêmica, relacionadas àquilo que a autora intitula de práticas institucionais do mistério.

Nessa proposta de iluminar as perspectivas dos estudantes na posição de produtor de textos, há uma tentativa de evitar a imposição de leituras tidas como não constetáveis, feitas por especialistas conhecedores dessas práticas de escrita ensaística, evitando-se, portanto,

conclusões já postas como não questionáveis que servem para manter um distanciamento entre aqueles que dominam as práticas e aqueles que não as dominam e que, caso queiram seguir participando de certos espaços para fazer ciência, devem aprendê-las da forma como são dadas.

Esses espaços de diálogo centrados nos textos (*talkback*) dão vez às experiências prévias de cada indivíduo, às percepções que têm em relação aos textos que produzem (como se veem representados ou não representados), às vozes com as quais se identificam (ou não), às vozes que não querem ter e por que razões, o que enfatiza as relações dialógicas que são construídas localmente entre leitores e escritores. Tais espaços marcam, portanto, um distanciamento de uma noção de transparência da linguagem, como um contínuo que vai apenas sendo passado de um indivíduo ao outro, para dar vez a um encontro sempre povoado de muitas vozes, intenções, avaliações. Há, assim, a ideia permanente de entendimentos a serem negociados ao se enunciar e que problematiza a existência de um controle individual sobre as palavras enunciadas, em sendo a construção do significado sempre o encontro de quem enuncia com aquele para quem se enuncia.

Ao iluminar essa abordagem dialógica e situada de uso da linguagem, Lillis se alia à noção bakhtiniana de gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin (2016), a nossa comunicação se dá em forma de enunciados, orais e escritos, chamados de gêneros discursivos, os quais são definidos pelo autor como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016), que têm sua constituição nas situações de comunicação em que acontecem, voltados aos objetivos com que são construídos.

Sob esse prisma, os enunciados são entendidos como eventos únicos, que ocorrem sempre de maneira situada, e são o resultado de um emaranhado de relações envolvendo quem os profere, com que propósitos o fazem e para quem se dirigem. A presença desse outro, do interlocutor com quem se fala ou se pretende falar, é parte fundamental e constitutiva da relação dialógica que se estabelece, pois é na resposta do outro a um determinado enunciado que se dá a interação social. É preciso levar em conta quem é “esse outro”, ciente de que suas interpretações acerca de um dado enunciado também irão se construir de forma situada, com base em suas vivências e no contexto em que acontece a enunciação.

Nas palavras de Schoffen (2009, p.91):

Para Bakhtin, gênero não é, então, somente o produto final da relação dialógica (o texto final pronto), mas é parte do processo dessa relação. É através dos gêneros que nos pomos a dialogar com outros enunciados. Sob essa perspectiva, não é possível ver o gênero como um produto final cujas características podem ser aprendidas em uma classificação fechada.

Se levarmos em conta contextos acadêmicos nos quais os alunos são solicitados a produzir determinados gêneros comuns a essa esfera de circulação, pensar um *design* pedagógico de um curso voltado a trabalhar com práticas letradas, sob o viés das discussões propostas nos estudos do Letramento Acadêmico, implica em trazer para a sala de aula as discussões sobre o dialogismo presente na linguagem, para que alunos/professores possam pensar não apenas em listar os gêneros discursivos variados que circulam nesses espaços, mas também refletir sobre as negociações situadas que ocorrem na produção específica de cada texto solicitado, assim como nas decisões, nos entendimentos, nas expectativas e nos critérios entendidos por professores e alunos para o que foi solicitado. Isso significa observá-los em sua essência, costurados por questões ideológicas, valorativas e epistemológicas. Significa também dar espaço para conversar sobre o quanto as percepções que os sujeitos tiveram sobre os textos estavam explícitas para professores e alunos.

Enquanto estudante universitário, produzir enunciados de forma ativa implica ocupar uma posição de analista e observador das práticas sociais nas quais os textos circulam. É preciso buscar entender: o que é esperado em determinados contextos para que as produções sejam entendidas como satisfatórias; que a definição do que venha a ser uma boa escrita acadêmica passa por pressupostos relacionados à natureza do conhecimento e da aprendizagem; e que esses entendimentos variam de acordo com as experiências e vivências de cada um enquanto indivíduo.

Em síntese, percebe-se nessas considerações um convite para pensar a enunciação como algo que só faz sentido na sua relação com o interlocutor, tendo nele um parceiro na negociação de sentidos. A construção de sentidos é, portanto, um processo ativo e dinâmico. Assim sendo, o sucesso das produções de textos na esfera acadêmica está em dar espaço para se discutir o que conta em uma produção solicitada, numa determinada disciplina, e qual é o papel desses textos, a partir de uma perspectiva também situada de uso da linguagem. É preciso, então, oferecer propostas de trabalho que convidem os alunos a se assumirem enquanto sujeitos corresponsáveis no processo de construção de conhecimentos e de sentidos situados no contexto acadêmico (LILLIS, 2001, p. 576).

Tendo como pressupostos teóricos o modelo do Letramento Acadêmico (LEA e STREET, 1998) e o dialogismo da linguagem em uma perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), Lillis (2001) aponta reflexões sobre o trabalho com gêneros discursivos não apenas como objeto de ensino, mas também como estratégia de ensino aprendizagem, pois o olhar único e situado das produções oportuniza aos alunos mais espaços para refletir, enquanto leitores, sobre as diferentes vozes que se fazem presentes em um texto,

sobre as dificuldades específicas que se tem em compreendê-los. Enquanto escritores, o trabalho com os gêneros possibilita maior consciência dos modos de significar, das escolhas feitas sobre as vozes que desejam produzir e das maneiras pelas quais irão fazê-lo, para que participem de forma mais ativa na criação de seus textos, conscientes das decisões em torno do que querem significar. Esse papel ativo também os coloca na posição de quem pode contestar certas formas padronizadas e cristalizadas e certas convenções tidas, muitas vezes, como não flexíveis que se esperam na esfera acadêmica, pois o caráter dialógico do gênero, pela perspectiva bakhtiniana, opõe-se à imposição de uma única verdade, uma única forma de dizer e significar (LILLIS, 2001, p.49).

Os gêneros discursivos e as discussões mais aprofundadas sobre as relações dialógicas que se estabelecem no uso social da linguagem em práticas da esfera acadêmica também representam horizontes para se pensar o *design* pedagógico em cursos que se voltam ao ensino de leitura e escrita na universidade. Segundo Dilli (2013, p. 142), a abordagem dos gêneros discursivos alia-se às noções apontadas nos estudos do Letramento Acadêmico por levar em conta não apenas a interlocução entre indivíduos específicos de modo situado para a construção dos textos, mas uma articulação dessa interlocução a âmbitos mais abrangentes, que incluem ideologias, posicionamentos, questões axiológicas relacionadas a tomadas de decisões, ao estabelecimento de critérios e aos modos de fazer na esfera acadêmica, e que apontam para a necessidade de ver cada encontro com o texto como único e particular, que não pode ser compreendido senão localmente e de forma situada.

Lillis (2001) ressalta também o dialogismo como sendo outra questão central para as conversas estabelecidas entre os estudos do Letramento Acadêmico e o *design* pedagógico de cursos de leitura e escrita acadêmica. A autora aponta duas razões para isso: a primeira está em desafiar a ideia de que a comunicação se dá sempre de forma direta, sem ruídos e sem diferentes interpretações, e a segunda diz respeito a problematizar o papel do interlocutor como apenas receptor da mensagem, sem que seja dado a ele voz ativa no processo de construção dos significados. Para Lillis (2001, p.45), “Isso inclui as vozes que os estudantes-autores trazem consigo para os momentos específicos de criação de significados na escrita, bem como as vozes para quem eles acreditam que devem responder no contexto da cultura acadêmica”<sup>24</sup>.

Lillis (2003) aponta ainda uma forte tradição em ver os espaços de ensino voltados à leitura e escrita em contextos acadêmicos a partir de abordagens convencionais, sob um

---

<sup>24</sup> This includes the voices, that students-writers bring with them to their specific acts of meaning making in writing, as well as the voices they feel they must respond to within the context of culture in HE.

enquadramento monológico, ainda envolvido em práticas institucionais e pedagógicas que se orientam para a manutenção e reprodução de um discurso oficial, homogêneo, acerca do que vem a ser o conhecimento acadêmico e dos modos de fazer que são esperados dentro dessa estrutura. Tendo por base as críticas levantadas pelos estudos do Letramento Acadêmico a essa visão monológica, Lillis aponta para um desenho pedagógico que tenha como centro o diálogo, em espaços de conversa sobre o texto e sobre a perspectiva dos estudantes leitores e/ou produtores desses textos com relação ao processo de escrita e a tudo o que está imbricado nele.

Para pensar nesse movimento, Lillis se alinha ao dialogismo pela perspectiva bakhtiniana e a pesquisas longitudinais de cunho etnográfico que vinham sendo desenvolvidas por ela em uma universidade da Inglaterra, com o foco em estudantes universitários oriundos de grupos minoritários. Ao trazer para o foco o dialogismo, as práticas pedagógicas são orientadas para a explicitação dos discursos que operam nesses espaços da esfera acadêmica, não apenas para reconhecê-los e para reproduzi-los, mas também para questioná-los e questionar-se como indivíduo que terá sua voz representada (ou não) neles, desafiando, modificando e coconstruindo novos modos de dizer na esfera acadêmica que se alinhem a uma noção de comunidade heterogênea e plural de participantes na esfera acadêmica (LILLIS, 2003, p. 193).

Lillis (2003), assim como Lea e Street (2006), também aponta várias lacunas com relação à aplicabilidade das orientações e dos posicionamentos oriundos das pesquisas em Letramentos Acadêmicos no *design* pedagógico. A autora define o termo *design* em um sentido amplo, que passa a envolver os entendimentos gerados a partir da pesquisa dos Letramentos Acadêmicos à pedagogia<sup>25</sup> (2003, p. 195) e, dentre os desafios postos, salienta o de se romper com perspectivas monológicas em práticas pedagógicas, sem que se acabe por adotar perspectivas binárias como forma de ampliação de tais pedagogias, permeadas por noções como: ‘quem aprende/quem ensina’; ‘práticas e convenções tidas como dominantes/práticas e convenções tidas como alternativas’.

Mesmo que de forma implícita, perspectivas binárias presentes em alguns materiais podem não privilegiar uma visão de sentidos construídos e negociados conjuntamente. Lillis ressalta que, embora se adote uma noção de consciência crítica de uso da linguagem, são

---

<sup>25</sup> ‘Academic literacies’ has proved to be highly generative as a critical research frame, but as a design frame it has yet to be developed. I am using ‘design’ here in the broad sense of the application of research generated understandings to pedagogy.

sinalizadas as posições binárias de quem ensina e quem aprender, ficando ainda com o tutor/professor a posição de quem pode passar o conhecimento e as críticas referentes a ele.

Segundo os estudos realizados por Lillis (2003), o diálogo torna-se, então, de fundamental importância no alinhamento de uma pedagogia para a escrita, pois possibilita trazer à tona as perspectivas, os entendimentos, os interesses dos estudantes em espaços que possibilitam refletir sobre a construção dos significados. Isso vai de encontro, portanto, a espaços que se constituem por controlar o que pode ser dito e o que não pode ser dito a partir de formas tradicionalmente convencionadas de se pensar e dizer na esfera acadêmica.

É no diálogo que se oportunizam as reflexões sobre o uso da linguagem como um fenômeno social dinâmico, sempre em construção e sob uma compreensão mais ampla dos enunciados como uma ação conjunta e situada (BAKHTIN, 2016, p. 38). É a partir de um olhar para os entendimentos sociais localmente situados que se fazem escolhas com relação ao que enunciar ou não. Há, portanto, uma negociação permanente de sentidos que se dá na interação entre os participantes em situações específicas de comunicação, em que, por não acontecer de forma isolada, o uso a linguagem para enunciar é sempre parte de uma cadeia de comunicação que mesmo ligada a um elo de outros enunciados já ditos, tem seu caráter único, não podendo ser compreendido de forma fixa, mas relativamente estável.

Sob essa compreensão, Lillis aponta três questões para serem consideradas no *design* de uma pedagogia da escrita de estudantes universitários: espaços para diálogos sobre os textos produzidos pelos estudantes, suas reescritas e os comentários avaliativos recebidos nas produções textuais (*talkback* e não apenas *feedback*); espaços para conteúdos outros que não apenas os tradicionalmente considerados nas áreas de estudo da esfera acadêmica e espaços para refletir sobre novas formas de dizer a ciência e tudo o que é produzido na academia.

O convite a reconsiderar as práticas do *feedback* nas produções dos estudantes dá-se pela crítica feita, em muitos estudos que se voltam à aprendizagem e escrita, à falta de explicitação dos comentários deixados por professores e tutores, ao não tornarem claro o que entendem por boas produções ou produções com inadequações, e por não considerarem a voz dos estudantes no seu percurso de significar no texto. O *feedback* parece estar, então, sempre mais relacionado ao produto entregue do que ao processo de escrita como um todo, sem considerar a leitura do texto como uma situação de construção conjunta de significados que precisa ter, na sua base, também as percepções e expectativas do estudante-autor, de sua caminhada e do que de fato a produção entregue por ele representa entregas sobre a compreensão do conhecimento, sobre querer significar, sobre conquistas pessoais, sobre sua caminhada acadêmica, sobre oposição a certos modos de fazer na academia etc. A premissa

do *talkback* é estabelecer a compreensão da natureza do texto como parcial, sempre passível de uma gama de significados possíveis.

Tal como apontado nas seções anteriores, as pesquisas na área do Letramento Acadêmico têm construído reflexões importantes para se pensar em novas abordagens a serem consideradas na pedagogia de cursos que se voltam ao ensino de leitura e escrita no contexto universitário. Compreender esse espaço das práticas letradas acadêmicas significa dar conta de um emaranhado de fios. Na posição de quem pensa o *design* de um curso voltado a práticas letradas acadêmicas, é preciso reconhecer que o engajamento em tais práticas é algo esperado no meio universitário e, independente do curso ao qual o aluno pertence, seu sucesso também está relacionado à forma com ele lidará com os textos que circulam nesse espaço. Porém, lidar com essas práticas requer olhar para além do texto e do contexto, pois envolve um conhecimento do funcionamento da instituição, dos discursos e gêneros que nela circulam e de um entendimento mais contestado do que significa participar, em diferentes contextos e para diferentes propósitos, tanto para alunos como para professores.

Considerando as questões tratadas nesta seção, a seguir, apresento como elas têm sido abordadas também em pesquisas sobre escrita e aprendizagem no contexto de língua portuguesa.

### 2.3 O ENSINO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Muitos autores envolvidos com o ensino de práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no contexto da educação superior também se alinham a perspectivas que compreendem o texto como prática social, propondo um olhar ampliado para além do texto em si.

Motta-Roth (2009)<sup>26</sup> apresenta uma proposta de trabalho voltada a práticas acadêmicas de leitura e produção textual para auxiliar estudantes brasileiros de uma universidade federal no Sul do Brasil. A autora propõe um curso<sup>27</sup> que visa a atender às demandas de letramento acadêmico que surgem a estudantes da pós-graduação em áreas variadas dessa universidade em que Motta-Roth é docente, familiarizando os ingressantes a práticas de letramento que

---

<sup>26</sup> Idealizadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>27</sup> O curso é oferecido anualmente, com duração de 15 semanas (com encontros semanais de aproximadamente 100 minutos) e é procurado principalmente por alunos ingressantes em seus primeiros anos de mestrado e doutorado, caracterizando-se como um ambiente multidisciplinar com alunos oriundos de áreas bem variadas, como Química, Agronomia, Educação, Direito, Letras, entre outras.



circulam na esfera acadêmica a partir do desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Alinhando-se a uma perspectiva de usos da linguagem em contextos específicos, na qual texto e contexto estão em reciprocidade de relação, a autora propõe uma abordagem pedagógica nomeada de Ciclo de Escrita Acadêmica, constituída por leitura – escrita – revisão – edição de textos, que tem por objetivos explorar com os estudantes textos de diferentes áreas que estruturam contextos específicos da vida acadêmica, ampliar a familiarização dos estudantes aos discursos disciplinares e oportunizar o desenvolvimento dos acadêmicos enquanto autores de seus próprios textos. Com base em uma percepção de texto e contexto como sendo “dois lados da experiência que devem ser pedagogicamente explorados em cursos de escrita”<sup>28</sup>, as atividades que compõem o Ciclo de Escrita Acadêmica convidam o aluno a se colocar na posição de analistas de um texto, para perceber a linguagem a partir de uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, estabelecendo relações entre características contextuais envolvidas em uma dada interação (identidades assumidas, relações, propósitos da escrita) e suas respectivas realizações linguísticas, ao observarem formas linguísticas, conteúdos e também as interações que esses textos constroem e estruturam. O fato de os alunos desse curso estarem em um contexto multidisciplinar de sala de aula também possibilita a eles percepções sobre os textos que operam em cada campo do conhecimento a respeito tanto da natureza das atividades que desenvolvem quanto sobre a produção de conhecimento em cada área de estudo.

As atividades do Ciclo estão organizadas em três grupos: a) exploração de contexto e texto; b) produção de texto e c) revisão e edição de texto, e têm como propostas convidar os alunos a perceberem os textos dentro de um contexto específico de produção e de consumo, a partir da observação de práticas comuns em seus ambientes de estudo/pesquisa (laboratórios, grupos de estudo, encontros de pesquisa, aulas, sessões de tutoria etc.), de entrevistas com seus professores e colegas. O curso também prevê um compartilhamento das observações realizadas/trazidas e um mapeamento dos principais gêneros que circulam em cada área específica de atuação dos alunos.

Com base nessas discussões, cada aluno do curso identifica seu tópico de interesse e elabora um plano de trabalho, colocando no papel palavras-chave para seu tópico, objetivos de seu texto, uma breve descrição da metodologia de seu estudo etc. O ciclo prevê também atividades que se voltam à exploração de textos que propõem um olhar para as práticas

---

<sup>28</sup> This “Academic writing cycle” presupposes the idea that text and context are two sides of experience that must be pedagogically explored in writing courses [...] (MOTTA-ROTH, 2009, p.324).

letradas que circulam em encontros com os professores, na sala de aula, em grupos de pesquisa, laboratórios etc. Ademais, há ainda a proposição de reflexões sobre como a linguagem se articula nesses textos e sobre o papel que desempenha dentro de situações específicas de uso. Passam a ser discutidos, então, textos orais e escritos (sessões de assessoria, palestras, artigos, livros e resenhas de livros etc.) que fazem parte do funcionamento de determinados contextos, que alimentam e são produzidos por determinados atores (pesquisadores, colegas de grupo de pesquisa, professores, alunos etc.), apontando para a relação dos textos com as interações sociais ligadas às práticas de estudo e às pesquisas das quais os estudantes fazem parte na universidade.

Na última fase do trabalho realizado no curso, os alunos são convidados à produção, revisão e edição de textos. Busca-se, nesse tempo, também o desenvolvimento de um olhar texto-contexto, no qual os estudantes analisam as formas de dizer produzidas em determinados gêneros (selecionados por eles de acordo com seus interesses), atentando-se para as características léxico-gramaticais presentes em tais textos (formas de estruturar um texto, questões relacionadas à expressão do conteúdo, a estilos etc). Assim, após terem já refletido sobre contexto e texto, os alunos começam suas próprias escritas e, na sequência, dedicam-se a revisar seus textos, com um olhar crítico, e a reescrevê-los. Para os debates envolvendo a leitura e discussão conjunta dos textos produzidos, são pontuadas a organização dos textos, suas funções, sua configuração textual, o emprego de recursos linguísticos etc. Com base nesses retornos, os acadêmicos trabalham na edição de suas versões finais para que, ao término do curso, cada aluno tenha uma produção desenvolvida e discutida como produto final do trabalho realizado.

Para auxiliar esses alunos em suas necessidades de leitura e escrita no contexto acadêmico, a autora também tem uma proposta de material didático que, após passar por atualizações e revisões, foi publicado sob o título de Produção Textual na Universidade (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010), com o objetivo de “oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 10), bem como de dialogar com professores que, conforme as autoras, buscam “contar com um material sistematizado para desenvolver as habilidades comunicativas de alunos/escritores” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 10).

O livro citado está organizado em oito capítulos (1. Publique ou pereça; 2. Resenha; 3. Projeto de pesquisa; 4. Artigo acadêmico: introdução; 5. Artigo acadêmico: revisão da literatura; 6. Artigo acadêmico: metodologia; 7. Artigo acadêmico: análise e discussão dos

resultados; 8. Abstract/ Resumo Científico) e centra-se no desenvolvimento de competências escritas que buscam preparar os alunos para “interagir com o mundo na posição de escritor para determinada ação acadêmica de avaliar, relatar, ou descrever informações e dados gerados em pesquisa” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.10), assim como para familiarizá-los a práticas acadêmicas relacionadas à pesquisa e à publicação de seus estudos.

Embora as propostas de trabalho apresentadas nesse curso apontem para a necessidade de compreender “as atividades que ocorrem em cada contexto, os participantes da situação, seus papéis e relações, e a forma como essas condições são construídas no texto a partir de uma determinada organização” (MOTTA-ROTH, 2009, p.323), há, nesse material, uma tendência em serem contemplados apenas os gêneros discursivos reconhecidos como mais tradicionais na esfera acadêmica (resenha, resumo, artigo etc.). Ademais, mesmo já fazendo um movimento que busque alinhar texto e contexto, a discussão realizada centra-se ainda na familiarização do aluno ao uso de estruturas e a formas de organização do texto, como uma maneira de “garantir” boas produções textuais.

Arelado à noção e familiarização com os gêneros que circulam na esfera universitária pode estar um entendimento de que o aluno deve se enquadrar nas práticas da universidade e não coconstruir as práticas da universidade, trazendo também suas formas de dizer, de valorar conhecimentos, de pensar etc. Não está contemplando também um olhar situado que envolve trazer para essa conversa dimensões mais pessoais da situação de produção em si (como quem solicitou determinada produção, com quais propósitos e para quais interlocutores, com quais expectativas e com os critérios que envolvem tais produções), tampouco há a preocupação em se problematizar com os alunos o quanto eles conseguem entender tais dimensões, o que pensam sobre elas e de que forma se sentem representados, à vontade, etc., com esses modos de escrever.

Inspirados no modelo do Letramento Acadêmico (LEA e STREET, 2006), Fischer e Pelandré (2010) olham para práticas de leitura e escrita em um estudo longitudinal, envolvendo alunos do curso de Letras de uma universidade localizada também na região Sul do Brasil. Realizado entre 2005 e 2006, o estudo acompanhou dois alunos por meio de observação participante em duas disciplinas oferecidas pelo curso – Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos (2005/1) e Leitura e Produção Textual (2005/2) – com o intuito de analisar e discutir o processo de participação dos discentes nas práticas letradas do contexto acadêmico.

As análises resultantes nesse estudo apontam para questões identitárias e de participação desses alunos ao lidarem com as práticas de leitura e escrita do curso de Letras,

reconhecendo os textos, suas funções sociais e as expectativas que se coconstrõem para cada situação. Afinal, é nas práticas situadas de uso da linguagem que se pode indicar e caracterizar como os alunos vão se assumindo como parte do contexto acadêmico em que se encontram, e isso envolve “formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto” (FISCHER & PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Ao olhar para esses espaços, as autoras discutem os movimentos dialógicos que marcam a construção de sentidos dos alunos investigados nos eventos de letramento acadêmico em que se envolveram. Dessa maneira, demonstram que as práticas pedagógicas de trabalho com leitura e escrita de textos oportunizadas pelo professor possibilitaram um espaço dinâmico de diálogo para se trabalhar com o gênero crônica jornalística, apontando para a relevância de momentos pedagógicos que oportunizem aos alunos a observação situada, envolvendo leitura de textos específicos que possibilitem refletir sobre o funcionamento das produções textuais, suas funções sociais e sobre questões envolvendo metachecimento. Nomeando esses eventos como reflexivo-transformativos (FISCHER, 2007), as autoras também ressaltam como a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as relações de poder e de autoridade que subjazem às práticas de letramento nos contextos acadêmicos vão sendo percebidas pelos participantes da pesquisa ao longo das aulas nessas duas disciplinas observadas, alinhando-se às contribuições advindas do Letramento Acadêmico.

De acordo com o trabalho realizado por essas pesquisadoras, reconhecer e refletir criticamente sobre os discursos dominantes que constituem as atividades do contexto acadêmico requer empenho por parte de alunos e professores. Tal como comprovam, os eventos reflexivo-transformativos apontados por Fischer e Pelandré são possibilitados quando o professor viabiliza momentos de diálogos sobre os textos, propondo aos alunos que se assumam como corresponsáveis no processo de construção de conhecimentos acerca do que vem a ser um determinado gênero (no caso do estudo, a crônica jornalística), como esses entendimentos se constroem pelo olhar dos estudantes envolvidos na discussão, com que propósitos eles são escritos, em que contextos, o que os difere de outros gêneros que também circulam na esfera acadêmica e pelo olhar de quem.

Em um dos excertos trazidos pelas autoras, um dos participantes da pesquisa salienta a importância de espaços para o diálogo sobre o texto, sobre os entendimentos que se têm com relação a ele, conforme excerto a seguir:

Assim, hoje os professores pedem resenhas, pedem diferentes gêneros pra produzir, nem sempre dizem como é, pressupõem que a gente já saiba. Só falam, mas como fazer, a gente tem que correr atrás. A gente estudou alguns gêneros, e os outros a gente vai ter que correr atrás, né. [...] Pedir pra fazer produção textual, dá dicas, mais ou menos algumas características, pedir pra gente produzir, depois ter aquela correção que volta pra ti pra ver o teu erro, e explicar através do nosso próprio texto [...]. (FISCHER & PELANDRÉ, 2010, p. 591 e 592).

Na fala do aluno disponível neste excerto, parece haver um reconhecimento de diferentes textos da esfera acadêmica, porém, ao solicitá-los, percebe-se que não são oportunizados pelo professor da disciplina espaços para conversar de modo mais explícito sobre a escrita de determinados gêneros, sobre o que há de relativamente estáveis neles pela observação dos alunos. Somado a isso, ainda há uma visão mais centrada nas duas primeiras abordagens do Letramento Acadêmico, ou seja, aqueles que veem a leitura como uma habilidade a ser adquirida e que pressupõem um consenso homogêneo relacionado a essas práticas.

Em pesquisas longitudinais de cunho etnográfico realizadas em um contexto universitário, Fischer (2011) também salienta que é preciso ver o espaço da universidade como:

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos. (FISCHER, 2011, p. 81).

Como se pode perceber, nessa perspectiva, está implicado um discurso de abandono do letramento visto de forma autônoma. Portanto, trabalhar o ensino de práticas escritas, orais e híbridas implica considerar a escrita como processo permeado por negociações, por questões de poder, autoridade e avaliação. Para tanto, é preciso um olhar ampliado, que convide os alunos a perceber quais conhecimentos são tornados relevantes e adequados para uma dada situação de comunicação nas esferas envolvendo o contexto universitário, ou seja:

É mais que meramente saber como agir ou ser capaz de se engajar de forma bem-sucedida em uma prática de letramento particular. Pressupõe entender a natureza de uma prática, suas crenças e seus valores constitutivos, seus significados e sentidos, como se relacionam com outras práticas, o que em específico proporciona a um sujeito um desempenho bem-sucedido que o faz ter poder. (FISCHER & PELANDRÉ, 2010, p. 573).

Em outro estudo, desta vez realizado na Universidade do Minho, em Portugal, Fischer (2011) observa as práticas de letramento acadêmico presentes em um curso de Engenharia

Têxtil, em uma turma de segundo ano letivo do curso composta por dezesseis alunos, no período de setembro de 2009 a julho de 2010. Para a realização dessa pesquisa, foram utilizados textos (lidos e escritos) pelos alunos; materiais instrucionais disponibilizados presencialmente ou em ambiente online (*web* do curso) pelos professores aos alunos; planos de ensino elaborados pelos professores nas dez Unidades Curriculares (UC) do segundo ano; observações e gravações de apresentações públicas dos relatórios feitas pelos alunos; entrevistas com alunos, professores/tutores e com a coordenadora do curso, assim como diálogo em torno dos textos com quatro dos nove professores entrevistados pela pesquisadora.

Com o objetivo de caracterizar as práticas de letramento que aconteciam nesse contexto acadêmico de Engenharia, a autora olha para conflitos de entendimentos que surgem, entre professores e alunos, ao longo do segundo ano do curso. Tais conflitos estavam relacionados à leitura e à escrita de dois dos gêneros solicitados aos alunos para produção: relatório laboratorial e relatório de projeto. Fischer também observou o modo como professores e alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante dessas demandas, e os entendimentos que emergem ao longo das interações sobre os gêneros trabalhados, apontando para possíveis dimensões escondidas envolvendo essas práticas acadêmicas.

Baseada no modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006), a autora aponta a construção de sentidos, de posicionamentos e de relações de poder e autoridade que vão sendo reveladas pelos alunos e professores nas práticas de leitura e escrita com as quais se envolvem ao longo do segundo ano do curso de Engenharia. Para isso, a autora retoma a proposta de Street (2010), que sugere olhar para as particularidades envolvidas no gênero em uso, considerando os seguintes aspectos: enquadramento, voz do autor e ponto de vista, marcas linguísticas, contribuição e estrutura.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, Fischer (2011) identifica inúmeros gêneros que integram as práticas pedagógicas no curso de Engenharia Têxtil, organizados em grupos inter-relacionados ao longo da formação acadêmica de seus discentes. Na percepção dos alunos, os manuais (conjunto de textos de referência para os professores ou sumarizados por eles) e materiais-síntese disponibilizados em Powerpoint pelos professores aparecem como os gêneros mais frequentes e mais valorizados para leitura no curso. Com relação à produção, a percepção de alunos e professores salienta testes ou exames e relatórios como os gêneros de grande importância. No caso da produção de relatórios, tal relevância é justificada também pelo fato de haver sessões de tutoria semanais oferecidas aos alunos como um suporte para o acompanhamento de suas produções do relatório. Tais sessões envolvem conversas entre professores/tutores com os alunos.

Fischer volta-se então à análise de dois gêneros solicitados: relatório laboratorial e relatório de projeto, buscando identificar os modos explícitos e/ou implícitos como professores e alunos se posicionam/lidam frente a eles. Dentre os apontamentos salientados por ela, está “a tensão existente entre as formas de escrita do relatório pelos alunos e as diferentes expectativas e normas acadêmicas, por parte dos professores, as quais demonstram não ser atendidas pelos alunos”. (FISCHER, 2011, p.46). Isso aponta para uma imprecisão nos comentários deixados pelo professor nos relatórios produzidos, nos quais o julgamento do que é adequado/inadequado parece não ficar claro para o aluno e, por consequência, não o auxilia na perspectiva futura de uma produção textual, tal como explícito em trechos escritos por Fischer em seu texto:

Na introdução de um dos relatórios laboratoriais, o professor escreve apenas “já se sabe” a um dos grupos de alunos e explica oralmente à pesquisadora: “porque os alunos estão a repetir” as informações teóricas já abordadas nas aulas. Por outro lado, o professor valoriza as informações contidas nesta parte do relatório do grupo por se tratar de “uma apresentação minimamente ligada ao que iam fazer a seguir, porque houve outros que não fizeram nem introdução, ou a introdução era de tal maneira genérica” (FISCHER, 2011, p.46).

Logo, embora as orientações para os relatórios não sejam passadas de maneira explícita aos alunos, há, na perspectiva dos professores, certas expectativas. Nos relatórios laboratoriais solicitados aos acadêmicos, parece ficar implícita a expectativa de se seguir uma linha descritiva, quando no relatório de pesquisa, no qual os alunos são solicitados a desenvolver “uma aplicação – um produto têxtil – de acordo com temática pré-estabelecida pelos professores e pela coordenação do curso”, parece haver, por parte dos professores, uma expectativa relacionada à argumentação e a um caráter de inovação:

Como revela a coordenadora do curso: os alunos precisam “fazer alguma coisa nova e a justificar-se”, e em que “eles têm que integrar [os conhecimentos das 4 UC] ou explicar por que é que eles integram”. Ser inovador e ser integrador são duas decisivas características discursivas do relatório de projeto, as quais, para terem validade, necessitam de justificativas, de explicações capazes de convencer os leitores/professores (FISCHER, 2011, p. 48).

Fischer ressalta ainda em seu estudo que essas linhas de descrição e argumentação esperadas nos relatórios operam como dimensões escondidas com as quais os discentes precisam lidar. Isso, em consequência, faz com que a busca por modelos de relatórios de projeto produzidos por alunos de anos anteriores acabe sendo uma das estratégias encontradas pelos acadêmicos para dar conta dessas expectativas escondidas dos docentes.

Os dados trazidos pela autora nessa pesquisa salientam a explicitação do que é esperado nas produções como uma ponte necessária para auxiliar os alunos nesse processo de entender a escrita acadêmica e entender-se nela. No caso dos relatórios, por exemplo, se é esperado que, ao fazer uso de textos multimodais, como figuras ou tabelas em seus relatórios, os estudantes apresentem uma justificativa para a leitura do que está sendo mostrado nessas figuras/tabelas, torna-se fundamental compartilhar essa informação com os alunos. Afinal, ela é também parte integrante da avaliação dos relatórios, tal como mencionado pela autora (FISCHER, 2011, p.49):

“Não esquecer de ‘ler’ em cada figura ou tabela a informação mais pertinente”;  
 (...)  
 “Incluir apenas as figuras ou tabelas pertinentes para a análise dos resultados”;  
 (...)  
 “Cada gráfico/tabela inserido no relatório deve fazer parte de uma estratégia de análise: ‘serve para quê’ e ‘porquê’”.

O olhar para situações de interação permeadas pelos textos, buscando compreender como se organizam as práticas letradas (BARTON & HAMILTON, 2003), traz à tona os fazeres situados dos indivíduos de cada curso, possibilitando mapear e reconhecer as práticas de leitura e escrita, os gêneros mais relevantes para cada situação e contexto, os conflitos que surgem das percepções que os professores e alunos têm sobre tais gêneros e o que esses conflitos têm a dizer sobre como cada um entende essas práticas acadêmicas (De quem é a voz no texto?; Que referências e usos de recursos multimodais são feitos?; Quais são os modos de dizer?; Que expectativas se tem sobre fazer (ou não) descrições, argumentações, dar suporte aos resultados mostrados, a ser inovador etc.?). Nas palavras de Zavala,

Muitos estudos sustentam que o ensino superior carece de uma explicitação explícita sobre os pressupostos subjacentes ao letramento acadêmico. Por exemplo, conceitos fundamentais como “argumento”, “crítica”, “estrutura” e “evidência” são, em geral, bastante opacos para estudantes, e os professores não os tornam explícitos. (ZAVALA, 2010, p. 89).

Ao encontro das considerações tecidas anteriormente estão também os estudos de Dilli (2013) que envolvem pensar sobre o Letramento Acadêmico a partir de uma experiência no contexto do programa de ações afirmativas em desenvolvimento em uma universidade do Sul do país. Esse trabalho centra-se em um curso intitulado Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI), que integra um conjunto de ações voltadas à permanência de minorias étnicas indígenas na universidade. As aulas do curso foram pensadas como espaços para se construir, conjuntamente, a seleção de temas e textos, buscando levar em conta as



demandas que se apresentam aos alunos em leituras e produções na universidade. Segundo a autora, para pensar as aulas do curso:

[...] não se partiu somente do que se exige de qualquer estudante em cursos da UFRGS (por exemplo, leitura de abstracts e de artigos científicos, escrita de monografias, etc.), mas do uso de línguas e variedades relevantes para as práticas sociais que emergem do contato dos estudantes e professores em geral com as culturas indígenas. Esse contato é uma novidade no cenário acadêmico, de modo que a mudança foi orientada pela atenção aos interesses e iniciativas dos alunos, como indivíduos e como indígenas na universidade (DILLI, 2013, p. 85).

Baseada nas concepções de leitura e nos objetivos já existentes para o LEUI, Dilli também apresenta orientações para guiar as práticas do curso, comprometidas com oportunidades de interagir com práticas de leitura e escrita, em português e inglês, de forma crítica, buscando fomentar em aula a “discussão sobre quais são as demandas colocadas a eles e quais são as demandas que eles mesmos querem apresentar à universidade, como membros legítimos dessa comunidade” (DILLI, 2013, p.156), assim como os saberes e as tradições que os estudantes indígenas querem compartilhar. Há, nas discussões levantadas pela autora, uma busca por marcar nesse espaço de ensino de leitura e escrita um afastamento do que é proposto no modelo da socialização acadêmica e um alinhamento a um ensino que leve em conta as discussões advindas do modelo de Letramento Acadêmico, focando no aluno e em sua trajetória, de forma “a qualificar sua relação com os conhecimentos a que passam a ter acesso na universidade e que também são cobrados deles em avaliações, para, assim, contribuir para que possam permanecer na universidade até sua diplomação”. (DILLI, 2013, p. 156).

Nesse trabalho, a autora aponta os seguintes princípios para se pensar a construção de um desenho para o curso Leitura e Escrita na Universidade voltado a Estudantes Indígenas:

**a)** Interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas que sejam pedagógicas e que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas; **b)** **promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;** **c)** oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias e negociação de identidades; **d)** **ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos;** **e)** dar condições para que os alunos tenham confiança para ler textos que circulem em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos; **f)** incluir diferentes demandas de leitura e escrita, encontradas nos cursos de graduação para entender essas demandas e como lidar com elas; **g)** dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês, orientados pelas práticas acadêmicas desta instituição; **h)** criar produtos finais em diferentes línguas para projetos desenvolvidos condizentes com as demandas dos cursos de graduação frequentados e também com os objetivos políticos dos estudantes; **i)** oferecer abertura para variações na produção de gêneros (forma, modalidade, temáticas de interesse para os alunos indígenas e suas demandas comunitárias), acompanhada de discussão sobre efeitos de sentido a partir de

diferentes exemplos de textos e gêneros (acadêmicos e não acadêmicos); **j**) fazer trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramentos das disciplinas específicas dos cursos de graduação dos estudantes indígenas; **l**) não se ater somente à reprodução / ao estudo nos moldes das práticas das disciplinas de graduação observadas pelos estudantes em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, levando em conta os letramentos dos alunos; **m**) considerar a diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre e, assim, oportunizar maior diversidade também no curso. (DILLI, 2013, p.94).

Dilli (2013) também ressalta a importância de se pensar o *design* pedagógico baseado nas contribuições dos estudos de Letramento Acadêmico em diferentes contextos como possibilidade de iluminar opções de atividades a serem desenvolvidas, ou práticas a serem almejadas, no ensino de leitura e escrita acadêmica para “responder a questões como o cientificismo ocidental, à suposta transparência da linguagem e ao discurso do déficit” (DILLI, 2013, p.130) que acompanham essa noção de transparência da linguagem em muitos contextos de ensino. Um dos desafios postos pela autora (DILLI, 2013, p.131) com relação às práticas de ensino de leitura e escrita em contextos acadêmicos diz respeito à diversidade das áreas de conhecimento dos estudantes e aos desafios postos aos professores em lidar com tal diversidade, pois, embora a diversidade das áreas de conhecimento seja positiva para a troca de saberes em uma sala de aula, implica também em um professor preparado para lidar com leitura e escrita em áreas que extrapolam o seu campo de atuação.

Essa discussão desenvolvida pela autora pauta a necessidade de formação docente e de trabalhos interdisciplinares entre docentes de diversas áreas, tornando possível ampliar as experiências de cada professor para além das práticas que circulam apenas em sua área de atuação/conhecimento, e com as quais já estão mais habituados. Ao trazer essa questão, Dilli pontua a necessidade de o professor também estar preparado para um olhar sensível a outras formas de fazer ciência, de experienciar leitura e escrita que não as ligadas apenas a suas vivências enquanto profissional.

Morelo (2014) dá continuação aos estudos de Dilli (2013), também olhando para esse contexto de ensino do curso Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas. As práticas pedagógicas pensadas para o curso Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas apresentadas no estudo de Morelo (2014, p. 107) contribuem para consolidar uma transposição pedagógica para os trabalhos do Letramento Acadêmico.

Dentre as reflexões trazidas pela autora, está o fato de as práticas de escrita não serem demandas com as quais os alunos precisavam lidar nas disciplinas que cursavam na universidade, ao passo que as práticas de leitura pareciam ser privilegiadas nesses espaços. Portanto, buscou-se enfatizar também no curso práticas envolvendo leitura e escrita.

Relacionada a essa questão, a autora também salienta a importância de se perceberem os modos de fazer que operam nas disciplinas/cursos nos quais os alunos estão inseridos em seus cotidianos na universidade.

Morelo traz para essa aproximação o trabalho por projetos (BARBOSA, 2004; HERNANDEZ e MONSERRAT, 1998), entendendo que cabe a essa metodologia incentivar a participação dos alunos em eventos permeados pela leitura e pela escrita, promover currículos mais abrangentes e flexíveis e possibilitar oportunidades maiores de engajamento, ao estabelecer a produção de produtos finais que circulem em domínios outros que não apenas os limites da aula, marcando assim um tema de real interesse dos alunos. Nessa pedagogia, a pesquisadora destaca também a necessidade de se considerar a construção de uma educação superior intercultural, capaz de dialogar “com diferentes visões de conhecimento, tanto a partir de perspectivas historicamente valorizadas pela comunidade acadêmica, bem como a partir de perspectivas que envolvem novas alteridades” (MORELO, 2014, p. 23).

O trabalho de Morelo, assim como outros dos estudos mencionados nesta seção, reforçam um rompimento com a tradição de ensino de práticas consolidadas da esfera acadêmica (e que seriam supostamente sabidas por todos) como sendo o centro principal do ensino de cursos voltados ao trabalho com leitura e escrita em contextos universitários. Esses estudos também reforçam um afastamento de uma perspectiva que entende que “não é a universidade que desconhece outros modos de ser e fazer e que está despreparada para lidar com as especificidades desses estudantes e aproveitá-las, mas são os estudantes que não sabem lidar com as práticas acadêmicas e com a maneira esperada de se fazer universidade”. (MORELO, 2014, p.90).

Após a reflexão aqui tecida, na seção seguinte, trago estudos envolvendo Letramento Acadêmico e ensino de PLA. Para tanto, apresento os estudos teóricos disponíveis sobre PLA para fins acadêmicos até o momento e discuto suas contribuições para se pensar o ensino nesse âmbito. Além disso, discorro também a respeito de um material didático existente e reflito sobre as implicações desse material para se pensar o *design* pedagógico.

### 3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FINS ACADÊMICOS

Nas duas últimas décadas, observa-se um crescimento em acordos e parcerias entre universidades brasileiras e universidades de outros países, fruto de ações relacionadas ao processo de internacionalização em muitas universidades do país. As instituições de ensino superior brasileiras também passam a ser vistas como um destino de preferência para muitos estudantes estrangeiros que desejam realizar seus estudos no exterior. Nesse contexto, o ensino de PLA para fins acadêmicos se coloca como uma demanda, na qual a língua portuguesa passa a ser vista também como relevante para aqueles que querem “participar de maneira mais confiável nas práticas cotidianas, profissionais e acadêmicas no Brasil e também em contextos (presenciais e virtuais) em que o português é usado como língua franca por pessoas de diferentes formações socioculturais e linguísticas” (SCHLATTER, 2012, p. 7).

Mesmo considerando que, em algumas dessas instituições, a oferta de atividades acadêmicas em inglês se coloque como uma possibilidade para atender também esse público em mobilidade, “os estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras deparam-se com os desafios do letramento acadêmico brasileiro” (KILLNER e JUNG, 2019, p.1). Isso implica uma demanda por cursos de PLA, voltados a atender estudantes de graduação e pós-graduação que queiram aprender o português para melhor lidar com as práticas da esfera universitária.

Embora cursos voltados ao ensino específico de PLA com fins acadêmicos sejam ofertados em algumas IES brasileiras<sup>29</sup>, ainda há um número reduzido de estudos e experiências de ensino compartilhadas. Um exemplo disso é a própria disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS que, mesmo já sendo ofertada desde 2012, não têm publicados relatos de suas práticas pedagógicas, de materiais que possam ter sido utilizados nas aulas ao longo desse período ou estudos sobre as especificidades de ensino de PLA no contexto acadêmico. Dessa forma, o português como língua adicional para fins acadêmicos se estabelece como uma área de estudos recentes que conta com um número ainda reduzido de publicações, tanto relacionadas a estudos teóricos e a relatos de práticas, quanto a

---

<sup>29</sup> Destaco aqui alguns dos cursos encontrados: “Português para Estrangeiros para fins Acadêmicos” e (<http://www.extecamp.unicamp.br/estudos-da-linguagem/?=>) e “Prática e Produção de Textos em Português para Estrangeiros” (<http://www.extecamp.unicamp.br/cel/>), na Unicamp; “Leitura e Escrita Acadêmica”, na UFRGS (<http://www.ufrgs.br/ppe/cursos/avancado>); “Intermediário e Avançado: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”, na Unipampa (<https://unipampa.edu.br/portal/portugues-para-estrangeiros-esta-com-inscricoes-abertas-ate-o-dia-14>).

materiais didáticos compartilhados que tenham sido elaborados para atender a esse contexto específico.

As publicações de Furtoso e Killner (2016) e Killner e Jung (2019) trazem contribuições para pensar o trabalho com Letramento Acadêmico em PLA pelo viés do ensino. Killner e Furtoso (2016) discutem um percurso de elaboração de materiais didáticos em PLA voltados ao contexto acadêmico, tendo por base suas experiências com o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (Lab-UEL). O aumento no número de estudantes intercambistas de outros países que vinham à UEL para realizar seus estudos trouxe ao Lab-UEL a possibilidade de pensar o ensino de práticas orais e escritas a esses alunos, como uma forma de apoiar o trabalho realizado pelos professores da universidade com relação às demandas de leitura e escrita com as quais os discentes intercambistas precisariam lidar nas disciplinas que estivessem cursando durante seus estudos na UEL.

Para nortear o trabalho em sala de aula, as autoras propõem a elaboração de quatro unidades didáticas justificadas pela demanda emergente no contexto em que atuam e pela “necessidade de o professor preparar os alunos para a realização de tarefas dos cursos que frequentam” (KILLNER & FURTOSO, 2016, p.247). Assim, as aulas de PFOL ofertadas aos acadêmicos desse curso também se orientavam a apoiar “diretamente, a escrita e a oralidade desses alunos na condição de seus trabalhos acadêmicos”. (p. 247). Outra razão mencionada pelas autoras é a dificuldade em encontrar material didático disponível que tenha sido desenhado para o “ensino de gêneros acadêmicos numa perspectiva de língua em uso” (p. 261).

As unidades propostas têm o foco nos gêneros resumo, resenha acadêmica, apresentação oral em eventos e artigo acadêmico. E, antes de publicizar o material, as autoras realizaram uma pilotagem, feita em um curso de extensão de 12 horas, intitulado “Gêneros acadêmicos para alunos de PFOL”, que teve a participação de quatro alunos intercambistas em estudos de pós-graduação, todos falantes de espanhol, vindos das seguintes áreas: Ciência da Informação, Serviço Social, Química e Microbiologia. Para esses encontros, foram realizadas observações das aulas, com filmagens e tomada de notas, que serviram de base para a avaliação do material e para que pudessem, então, ser verificados possíveis pontos para propor melhoria.

Segundo as autoras, ainda com relação aos textos que compõem o roteiro didático como um todo, buscou-se um trabalho com práticas integradas que oferecem aos alunos

atividades nas quais a leitura de um texto desencadeia a produção de outros, de forma semelhante ao que acontece em momentos reais de interação com textos orais e escritos.

Para fins da discussão proposta na publicação desse trabalho, o foco da análise se deu apenas em uma das unidades do material, a unidade “Resumir é desenfeitar/Brasil”. Para tanto, elas utilizaram em suas análises critérios adaptados de Souza-Luz (2015), compondo-os por: *layout*; clareza das instruções; compreensão dos textos; credibilidade e exequibilidade das tarefas; praticabilidade e ensinabilidade; impacto; poder de motivação dos materiais; flexibilidade; atrativos; interação professor/aluno/ferramenta; reflexão sobre o desenvolvimento dos objetivos propostos e receptividade dos alunos.

Conforme as autoras em foco, a escolha do resumo se deu por considerarem esse gênero de grande recorrência para os alunos do contexto em que atuavam e também por considerá-lo um gênero-base para a progressão de trabalho com os demais gêneros propostos no material (resenha, apresentação oral e artigo científico). Nos comentários trazidos após a avaliação do material, as pesquisadoras reforçam essa ideia, a partir dos retornos feitos pelos alunos, mencionando que houve receptividade na escolha desse gênero, uma vez que os acadêmicos apontam “interesse e necessidade em trabalhar com gêneros acadêmicos” (KILLNER & FURTOSO, 2016, p.260).

Nas análises trazidas pelas autoras, são salientados vários pontos. Um deles refere-se ao nível de proficiência dos alunos. Embora a atividade tenha sido pensada com base em alunos no Nível 2, após a pilotagem, a unidade teve sua classificação direcionada a alunos em Nível 3<sup>30</sup>, dado o grau de complexidades das tarefas propostas e realizadas.

Ao adotar uma perspectiva de trabalho que prioriza a língua em uso, as autoras avaliaram como positiva a coerência entre o que o material propunha e os desdobramentos que de fato aconteceram nas aulas, no que diz respeito a reflexões apresentadas com base em

---

<sup>30</sup> No Portal do professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), há, nas unidades didáticas, uma indicação de conhecimento em língua portuguesa feita de acordo com três níveis (1, 2 e 3). Conforme consta na descrição da página *Conversa com o Professor*, o objetivo da proposição dos níveis é o de oferecer “denominadores comuns que servissem de orientação para a elaboração dos materiais do Portal. A partir da disponibilização do material no Portal, cabe aos professores analisarem e selecionarem as Unidades Didáticas de acordo com os níveis definidos no seu contexto de atuação”. Para o **Nível 2**: “o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais”. Já para o **Nível 3**, “o aluno evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado e amplo, interagindo com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo e em diferentes contextos socioculturais”. Ver: <https://www.ppple.org/conversa>.

aspectos linguístico-discursivos que constituíam o material. Ao observarem, especificamente, a seção “Atividade de Preparação”, as autoras pontuam que “toda a discussão sobre os aspectos linguísticos estava voltada para o uso da língua portuguesa no gênero “resumo”, promovendo, assim, um espaço de trabalho contextualizado com e na língua” (KILLNER & FURTOSO, 2016, p.254). Por oportunizarem também um trabalho com textos autênticos da esfera acadêmica, Killner e Furtoso ressaltam ainda como um ponto forte dessa pesquisa o fato de as discussões dos aspectos linguístico-discursivos terem sido pensadas no contexto do texto, não estabelecendo previamente exercícios focados em questões lexicais e gramaticais para o trabalho com a língua.

Salienta-se também, na análise das autoras, a necessidade de se voltar aos enunciados propostos nas atividades do material a fim de refazê-los. No caso específico trazido pelas autoras, tem-se o emprego de modalizadores (substituição de ‘deve conter’ por ‘pode conter’) como forma de evitar reforçar, no enunciado de sua tarefa, visões generalistas acerca dos gêneros: “c) Assinale o que, em sua opinião, deve conter em um resumo acadêmico” (na seção Bloco de Atividades) que, após a pilotagem do material, teve sua versão alterada para “c) Assinale o que, em sua opinião, pode conter em um resumo acadêmico” (KILLNER & FURTOSO, 2016, p.255).

Além desse caso, as autoras relatam ainda outras modificações que precisaram realizar no material devido a problemas de clareza na instrução das tarefas e das alternativas de respostas oferecidas, apontando para as implicações que os problemas de clareza presentes nas instruções das tarefas tiveram para a exequibilidade das mesmas. Essa questão é relevante na medida em que dialóga com os elaboradores de materiais didáticos, marcando que suas escolhas nos enunciados das tarefas também são definidoras para os encaminhamentos de discussões.

Em uma das atividades propostas na seção Extensão da Unidade (“Pesquise um resumo de sua área de estudos e identifique possíveis diferenças dos exemplos de resumos apresentados anteriormente.”), os alunos são solicitados a observar o funcionamento de um resumo de suas áreas de pesquisa/estudo, buscando estabelecer comparações com os resumos já trabalhados em aula. Na reformulação proposta por Killner e Furtoso (2016), é salientada a relevância de oferecer aos acadêmicos a possibilidade de adicionarem a observação de textos de um determinado gênero também em sua língua materna, ampliando o escopo de discussões sobre o funcionamento desses textos e sobre questões linguísticas a serem apontadas em comparação sobre os modos de dizer em português (LA) e os modos de dizer na língua-mãe dos discentes do curso.

Quanto à questão das oportunidades de se olhar para as práticas de forma integrada, as autoras mencionam como positivas as oportunidades oferecidas no material, considerando que os alunos “leram, escreveram e conversaram sobre seus textos escritos, tendo que passar pela prática da compreensão oral nos momentos de discussão com a professora e/ou com os colegas”(KILLNER & FURTOSO, 2016, p.261). Isso permitiu-lhes ser coerentes com uma perspectiva de língua em uso adotada no roteiro didático.

A publicação de Killner e Furtoso traz apontamentos que considero relevantes para pensar a prática docente e a elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de PLA para fins acadêmicos. Alguns dos pontos salientados nessa publicação serão retomados por mim no capítulo 5 desta tese. Ademais, na seção 3.1, também analisarei duas das unidades que compõem o roteiro didático proposto por Killner e Furtoso e, dessa forma, retomarei alguns dos apontamentos feitos pelas autoras a respeito do trabalho proposto na unidade “Resumo”.

Para discutir o ensino de PLA nesse cenário de cursos voltados ao trabalho com a escrita acadêmica para estudantes intercambistas em universidades brasileiras, Killner e Jung (2019) também se propõem a analisar uma das unidades didáticas do material desenhado por Killner e Furtoso: a Unidade 4: “Escrever para quê?/Brasil”.

Pelo viés dos Estudos Pós-Coloniais e dos Letramentos Acadêmicos, as autoras apontam algumas lacunas no material e ressaltam a necessidade de serem explorados nas atividades momentos para se trabalhar com as práticas de letramento trazidas pelos alunos, dando mais voz às caminhadas que já realizaram na universidade e em outras esferas de atuação. As vivências trazidas pelos acadêmicos, tal como demonstram, têm muito a dizer sobre a constituição de cada um como sujeito, sobre as identidades que assumem na escrita e, se compartilhadas, podem ampliar as possibilidades de trabalho com o gênero artigo acadêmico, pelo viés da interculturalidade. Nas palavras das autoras “toda e qualquer forma de leitura e escrita que aprendemos e usamos está associada a identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (KILLNER & FURTOSO, 2016, p.3).

Em suas análises, as pesquisadoras apontam ainda que, embora a Unidade 4 traga conhecimentos relevantes para quem busca lidar com leitura e produção de artigos acadêmicos relacionados à identificação de características e estruturas composicionais de textos desse gênero, as propostas parecem não possibilitar discussões mais aprofundadas acerca de entendimentos “do gênero em termos de uma prática de letramento” (KILLNER & JUNG, 2019, p. 12). Da mesma forma, elas parecem não problematizar com os alunos o fato de que as práticas de leitura e escrita envolvendo artigo acadêmico podem também ser



compreendidas como uma forma de “contribuir para a legitimação de saberes científicos ou de modelos de ciência” e que esses modelos a serem seguidos, muitas vezes, tornam invisíveis “outros saberes e pessoas não incluídas nessa produção de ciência” (KILLNER & JUNG, 2016, p. 12).

Conforme Killner e Jung (2019) salientam, enquanto professores e sujeitos envolvidos com a educação, faz-se relevante pensarmos nas definições que temos sobre leitura e escrita. Refletir sobre nossos próprios discursos precisa também ser visto como parte relevante do processo de elaboração de práticas pedagógicas e materiais propostos aos alunos. Estão implicados nesse processo questionamentos sobre a manutenção de uma visão padronizada, neutra e estável do texto acadêmico, que é praticada na esfera acadêmica, e que desconsidera, em muitos casos, outros modos de agir trazidos pelos alunos. Nas palavras das autoras,

[...] tendemos a associar nosso modo de estudar, aprender, ler, interpretar ao de nossos alunos, em um movimento de generalização. Devemos cuidar para não reproduzirmos padrões e esperarmos ‘resultados’ que se encaixem nesses modelos, nenhuma prática é neutra, por trás dela sempre há sujeitos que são por si mesmos plurais. (KILLNER & JUNG, 2019, p.9).

Conforme já apontado anteriormente, ainda há poucas publicações acerca do ensino específico de PLA para fins acadêmicos disponibilizados para acesso até o momento<sup>31</sup>. Diante dessa lacuna, o roteiro proposto por Killner e Furtoso (2016) – publicado em sua versão final em Killner (2016)<sup>32</sup>, com o nome de “Roteiro Didático para o Ensino de PLE em Contexto Acadêmico” – passa a ser um material desenhado especificamente para o ensino de PLA para fins acadêmicos disponível para acesso a professores e interessados na área.

Partindo das considerações tecidas nesta seção e considerando o fato de que, no presente trabalho, proponho-me a pensar o ensino de PLA para fins acadêmicos alinhado à uma perspectiva de língua como prática social, considero relevante observar como se dão as propostas pedagógicas ofertadas no material mencionado anteriormente. Para tanto, na

<sup>31</sup> Ressalto aqui que, embora cursos voltados a esse ensino específico de PLA para fins acadêmicos sejam ofertados em determinadas instituições de ensino brasileiras, a saber: “Português para Estrangeiros para fins Acadêmicos”, UNICAMP (<http://www.extecamp.unicamp.br/estudos-da-linguagem/?=>) e “Prática e Produção de Textos em Português para Estrangeiros (<http://www.extecamp.unicamp.br/cel/>), “Leitura e Escrita Acadêmica”, PPE / UFRGS (<http://www.ufrgs.br/ppe/cursos/avancado>), “Intermediário e Avançado: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”/ UNIPAMPA (<https://unipampa.edu.br/portal/portugues-para-estrangeiros-esta-com-inscricoes-abertas-ate-o-dia-14>), não há publicações compartilhadas sobre o trabalho específico desenvolvido nesses contextos de PLA para fins acadêmicos. Um exemplo disso é, como citei anteriormente, a própria disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS que existe desde 2012, mas que ainda não havia sido abordada pelo viés da pesquisa e de relato de práticas em publicações.

<sup>32</sup> Em Killner (2016), é apresentado o roteiro didático desenvolvido por ela e sob a coordenação de Viviane Baggio Furtoso, após a pilotagem do material, bem como sugestões de como conduzir as atividades. O trabalho é resultado de da pesquisa de mestrado realizada por Killer, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina.

próxima seção, analiso duas unidades didáticas do referido material, buscando verificar como se dão as atividades propostas e o quanto elas parecem oportunizar convites para se pensar o uso da língua como prática social, que propicia a participação ativa dos estudantes na construção de significados em situações mediadas pelo texto na esfera acadêmica.

### 3.1 ROTEIRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PLE EM CONTEXTO ACADÊMICO

Nesta seção, analiso a Unidade 1, “Resumir é ir direto ao ponto/Brasil”, e a Unidade 2, “Pura Resenha/Brasil”, do roteiro didático desenvolvido por Killner (2016)<sup>33</sup>. A seleção dessas unidades se deu principalmente por serem também esses os gêneros norteadores das aulas observadas por mim na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS. Além disso, considero nesse recorte uma possibilidade de refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas relacionadas a práticas envolvendo resumos, sendo, dessa forma, relevante para minhas análises também como padrão de comparação.

O roteiro didático tem como base “uma visão de língua em uso e de integração das práticas de linguagem, bem como o uso de material autêntico, propostos pelo Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)<sup>34</sup>” (p. 5). O material pressupõe um nível intermediário superior e estabelece os seguintes gêneros discursivos para nortear cada unidade: resumo, resenha acadêmica, apresentação oral em eventos e artigo acadêmico.

Na introdução do material, a autora busca estabelecer um diálogo com o professor, salientando que o objetivo do roteiro didático é oferecer ao docente “uma proposta de material de ensino com foco em textos acadêmicos e uma discussão sobre os mesmos que possa auxiliá-lo em sala de aula” (KILLNER, 2016, p.2). Também fica explicitada nessa introdução a busca pela “instrumentalização de alunos estrangeiros para agir em contexto acadêmico (dentro e fora da universidade), levando-os a compreender e produzir textos orais e escritos por meio de práticas de linguagem integradas” (KILLNER, 2016, p.2). Ainda nesse diálogo, é ressaltado que, embora seja produzido um “percurso planejado” (KILLNER, 2016 p.4), o

<sup>33</sup> Para maiores informações, acessar o material, que está disponível em: <encurtador.com.br/coBF0> Acesso em 12 fev. 2020.

<sup>34</sup> Conforme consta no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), “[..] essa plataforma baseia-se em uma concepção de língua em uso, na qual ter proficiência é saber usar a língua para desempenhar ações”. Dessa forma, prevê-se a proficiência não como sendo um conceito único, e sim, definido a partir de situações específicas de uso da língua, relacionada a propósitos e interlocutores. Também guiam as atividades propostas no Portal o uso de materiais autênticos e uma perspectiva de língua e cultura “como instância fundamental para o desenvolvimento de um processo intercultural”. <https://www.ppple.org/entrar>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

roteiro didático é pensado no sentido de oferecer “sugestões de como conduzir as atividades”, devendo ser consideradas as especificidades do contexto de ensino e de aprendizagem que se fazem presentes em cada contexto de ensino de PLA para fins acadêmicos.

Como fio condutor presente nas quatro unidades, o material trabalha com a perspectiva de integração das habilidades linguísticas, na qual, a partir de textos autênticos, busca-se trabalhar com tarefas da leitura e compreensão oral para que, a partir de tais atividades, os alunos se envolvam na produção de textos orais e escritos, aproximando-se da forma como acontecem as interações mediadas pelo texto em situações reais de uso da língua: “para opinar sobre um filme assistido, é preciso, antes de tudo, assistir ao filme (compreensão oral)” (KILLNER, 2016, p.6). Ademais, todas as unidades iniciam por uma explicitação da “Situação de uso”, dos “Marcadores” e das “Expectativas de aprendizagem” propostas na unidade.

### 3.1.1 Resumir é ir direto ao ponto! / Brasil

O roteiro didático proposto por Killner (2016) inicia-se com a seguinte unidade: “Resumir é ir direto ao ponto!/Brasil” (p.8), seção na qual indica aos alunos os temas e tópicos que nortearão as discussões da unidade, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 3 – Unidade 1 – Resumir é ir direto ao ponto!

**Unidade 1**  
Resumir é ir direto ao ponto!/ Brasil

- > **Situação de uso** Síntese de conteúdo de textos acadêmicos.
- > **Marcadores** Resumo; Textos acadêmicos; Síntese.
- > **Expectativas de aprendizagem**
  - (Re) Conhecer aspectos lexicais e gramaticais para configuração do propósito e da interlocução de um resumo.
  - Identificar características de um resumo.
  - Compreender resumos voltados à área acadêmica.
  - Avaliar resumos acadêmicos.
  - Escrever resumos acadêmicos.

Fonte: Killner (2016, p. 8)

Embora o título da unidade aponte para uma conversa mais geral relacionada à capacidade de síntese dos estudantes, ou seja, a resumir (ideias e informações principais de

textos orais e escritos) como uma competência, as descrições presentes em “Situação de uso”, “Marcadores” e em “Expectativas de aprendizagem” orientam para um escopo centrado no resumo acadêmico.

Na seção “Atividade de Preparação”, o trabalho com a leitura é feito com base em um texto autêntico e propõe sete perguntas para guiar o aluno na leitura e discussão de tópicos relacionados ao ato de resumir e ao resumo acadêmico enquanto um gênero discursivo.

Figura 4 – Atividade de Preparação

**Atividade de preparação**

Leia o resumo abaixo e responda às perguntas que o seguem.

*O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas*

**Resumo:** Neste artigo, fazemos algumas considerações, ainda preliminares, a serem retomadas e aprofundadas oportunamente, sobre as características da proficiência do professor de português para falantes de outras línguas a partir das diretrizes do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). O conceito de proficiência que fundamenta o exame é discutido como parâmetro redirecionador não apenas do ensino/aprendizagem e da elaboração de materiais didáticos em português, mas também das ações de formação do professor no que diz respeito, especificamente, às necessidades de uso da língua que ensina.

Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Compaq/Desktop/DigifenguasN12m%20Laura%20Masello\_scaramura.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

- O que é resumir para vocês?
- Qual é o assunto do texto?
- Qual é o objetivo do autor?
- Você acha que o autor foi claro? Explique.
- De que área do conhecimento se trata?
- Você acha que o resumo atrairia pessoas da área para a leitura do texto completo? Por quê?
- Você mudaria alguma coisa nesse resumo? Explique.

8

Fonte: Killner (2016, p. 8)

Tal como observado na primeira pergunta (“O que é resumir para vocês?”), percebe-se a intenção de uma abordagem mais ampla voltada à atividade de resumir, que não está só ligada à esfera acadêmica e nem apenas a um gênero discursivo. Já as perguntas seguintes apresentam um foco no texto em si e em seu escopo. Embora haja uma referência, indicando a fonte de publicação do texto proposto nessa atividade, não são abordadas aqui questões como o local de publicação do resumo ou uma visita a esse local, possibilitando ao leitor perceber o resumo dentro de um contexto mais amplo. Também não é permitido ao leitor verificar

possíveis propósitos da produção (se é parte de um outro gênero como um artigo científico, por exemplo; se é um resumo de comunicação oral de evento científico etc.). Ao convidar o aluno a olhar o texto em seu contexto ampliado, estabelecemos mais possibilidades de que se coloque em um lugar situado para poder pensar na leitura e na reflexão do texto em sua função social.

A seção seguinte, “Bloco de Notas”, lança um convite para o aluno pensar na sua experiência como leitor/produtor de textos desse gênero (“a. Você já escreveu um resumo? Quando?”; “b. Antes de escrevê-lo, você já tinha lido um?”). E, em seguida, tem-se uma atividade voltada ao reconhecimento de certas características presentes em textos desse gênero, tidas como mais estáveis e, portanto, geralmente identificadas em resumos acadêmicos, conforme ilustram as imagens a seguir (KILLNER, 2016, p. 9 e 10):

Figura 5 – Bloco de Atividades – Unidade 1 - a

**Bloco de atividades**

**Atividade 1**  
**Responda:**

- a) Você já escreveu um resumo? Quando?
- b) Antes de escrevê-lo, você já tinha lido um?
- c) Assinale o que, em sua opinião, pode conter em um resumo acadêmico.
  - Reflexões pessoais sobre o tema.
  - Síntese de leituras feitas.
  - Abordagem teórica que sustentou o estudo (conceitos e fundamentos).
  - Perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho.
  - Objetivo geral do artigo.
  - Descrição geral da metodologia.
  - Principais resultados do trabalho.
  - Palavras-chave.

**Atividade 2**  
**De modo geral, os resumos mantêm uma sequência básica. Relacione os nomes de cada etapa à sua respectiva descrição.**

a) Objetivos	<input type="checkbox"/> Essa etapa deve ser naturalmente apresentada de forma concreta, por meio das informações obtidas.
b) Metodologia	<input type="checkbox"/> Como os autores propõem abordar o problema? O resumo deve descrever como atingirá o objetivo proposto.
c) Resultados	<input type="checkbox"/> Essa etapa é em geral a informação de maior interesse. Por esse motivo, deve estar na primeira fase de um artigo.
d) Conclusão	<input type="checkbox"/> Pergunte-se, nessa etapa, qual a relevância dos resultados? Como eles avançam o conhecimento na área ou ajudam a resolver o problema proposto?

Adaptado de: <https://cientificpratica.com/2015/01/10/escrivendo-o-resumo-167287865-abstract-28207830-para-um-artigo/>. Acesso em 27 maio 2016.

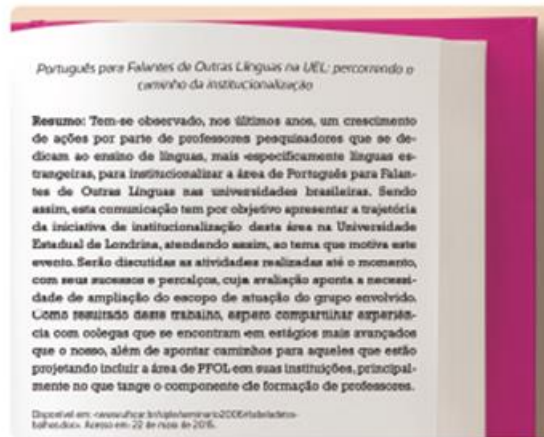
**9**

Figura 6 - Bloco de Atividades – Unidade 1 - b

**Atividade 3**

**Leia o texto abaixo e encontre a parte em que o autor:**

- a) Introduz o assunto/tema.
- b) Expõe os objetivos.
- c) Define os materiais e métodos/metodologia adotados
- d) Apresenta considerações finais.

**Atividade 4**

**Em termos de linguagem, há diferentes formas de escrever as partes de um resumo, o que envolve, principalmente, especificidades das áreas e do estilo de escrita do autor. Assim, reescreva os trechos a seguir, retirados do resumo da atividade 3, de modo que o sentido seja mantido. Não se esqueça de que você pode mudar as palavras, a ordem das frases etc.**

- a) "Tem-se observado, nos últimos anos, um crescimento de ações por parte de professores pesquisadores que se dedicam ao ensino de línguas [...]"

- b) "Sendo assim, esta comunicação tem por objetivo apresentar a trajetória da iniciativa de institucionalização desta área na Universidade Estadual de Londrina [...]"

10

Fonte: KILLNER (2016, p. 10)

Embora as atividades propostas convidem o aluno a identificar, no resumo, componentes estruturantes para a compreensão desse texto (contextualizar o problema, relatar os objetivos, trazer linhas teóricas com os quais dialoga, identificar metodologias, apresentar os resultados e apontar para conclusões), há também espaço para abordar especificidades envolvendo o caráter dialógico e localmente situado de resumos, oportunizando reflexão crítica frente a um texto no sentido de problematizar com os alunos não apenas as formas de se dizer que parecem ser valoradas nesse espaço, mas também que saberes parecem ser legitimados. Também há espaço para explorar com os alunos como se sentem ao lerem esses textos e que experiências trazem como leitores e produtores desses gêneros.

Como leitores em um meio acadêmico, lemos resumos acadêmicos por situações e propósitos variados. Podemos lê-los como um texto que integra outros gêneros (artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) com o objetivo de selecionar os trabalhos com os quais queremos lidar para, em seguida, verificar quais são os textos (artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) que leremos na íntegra de acordo com nossos interesses enquanto leitor. Podemos, também, como participantes de um determinado evento científico, ler os resumos que se encontram em uma tabela de comunicações orais com o intuito de selecionar os trabalhos que nos interessam, e a que desejamos assistir (para saber mais sobre o assunto, para conhecer o autor, para verificar com que teorias o autor dialoga, em função de o tema abordado se relacionar com meu tópico de pesquisas etc.). Ou ainda podemos lidar com resumos de comunicações já apresentadas em eventos passados, ao buscar em indexadores virtuais tópicos específicos com os quais dialogamos em nossos estudos e pesquisas, e ter nessa busca um ponto de partida para outras pesquisas que nos levem a conhecer mais sobre o assunto, sobre o autor, sobre o grupo de estudos que ele desenvolve etc.

Essas situações variadas apontam para o caráter situado de cada texto e para as intenções que eu, enquanto leitor, tenho para com a leitura desses textos. Tais relações não ocorrem de forma separada nas práticas sociais da vida, e estão totalmente relacionadas não só com o reconhecimento de características relativamente estáveis em um determinado gênero ou com o uso de recursos linguísticos característicos nesses textos, embora isso também seja crucial para que consigamos fazer as leituras.

Conhecer os propósitos sociais dos textos num contexto mais amplo de circulação (onde foram publicados, por quem, em que situação, com que propósitos etc.) e os propósitos que nos movem, enquanto leitores desses textos, organiza uma série de ações possíveis das quais precisamos lançar mão no contato com os textos, o que nos ajuda a definir as estratégias necessárias para dar conta do que lemos e do que queremos fazer com determinadas leituras. Se voltarmos às propostas apontadas na introdução do material apresentado antes, com relação ao uso de textos autênticos, considero importante ressaltar que vejo como fundamental o uso de textos autênticos em materiais didáticos comprometidos em oportunizar vivências com práticas letradas que circulam na esfera acadêmica, porém, explorar o material apenas com perguntas focadas em estruturas de superfície ou em observação de padrões característicos constitutivos de resumos não traz para o diálogo dimensões locais, culturais, identitárias e de propósitos que integram os textos.

Para discutir essa questão, trago uma proposta de atividade que se volta a explorar o resumo “Português para Falantes de Outras Línguas na UEL: percorrendo o caminho da Institucionalização”, um dos resumos trabalhados na seção Atividades de Preparação.

Se analisarmos esse texto, veremos que se trata de um resumo que compõe uma tabela de resumos que serão apresentados na forma de comunicação oral em um evento da área de Português como Língua Adicional. Enquanto participante desse evento, lidar com esse resumo implica não somente em selecioná-lo como sendo de meu interesse para ser assistido na comunicação oral, mas também entender que esse trabalho constitui a série de atividades propostas na programação do evento (no caso, o Seminário SIPLE 2006) e que, na condição de leitor participante desse evento científico, terei também que verificar onde esse trabalho acontecerá (data, horário, sala).

Podemos também pensar que, em colidindo com outras comunicações orais também de meu interesse, precisarei dar conta de outras informações presentes nos resumos lidos que podem ajudar em minha escolha: verificar tópicos mais específicos, ver com que linhas teóricas me afilio mais, pensar nas instituições envolvidas, observar a ordem das apresentações nas comunicações, para ver como organizar minha presença nessas apresentações etc. Percebe-se, portanto, que as perguntas propostas no roteiro didático parecem não contemplar essa esfera abrangente na qual o resumo proposto circula, centrando-se em discussões que guiam o aluno a olhar apenas para as questões estruturais do resumo em si.

Contudo, se, em cursos de PLA para fins acadêmicos, desejamos ampliar as oportunidades de participação dos alunos em práticas acadêmicas a partir do trabalho de leitura crítica de textos nas aulas desses cursos, é preciso trazer para as atividades a perspectiva de uso de linguagem enquanto prática social e propor, nas tarefas do curso, convites para explorar o texto em sua amplitude de circulação, sem esquecer do propósito para o qual se lê. Assim, o convite para realizar a leitura dos textos também segue percursos semelhantes aos que faríamos em situações da vida. Afinal, se queremos abordar situações de participação em eventos científicos, por exemplo, na prática de sala de aula, deveríamos convidar o aluno a explorar, para além do resumo, a página do evento no qual o resumo está publicado, para analisar a programação do evento, saber localizar o resumo dentro dessa programação, conferir horários, datas, salas e ordem de apresentação etc., enfim, se imaginar nesse local e, a partir de uma dada perspectiva, explorar o texto para fazer escolhas.

Dando continuidade a essas reflexões, na sequência, discuto as atividades propostas na seção “Extensão da Unidade”. A primeira delas convida a pesquisar resumos de sua área de



estudos para, a partir de suas áreas de atuação, reconhecer semelhanças e diferenças entre os resumos analisados nas atividades da seção anterior e os resumos selecionados por cada aluno. No item seguinte, há uma abordagem às palavras-chave que compõem os resumos e ao papel que elas desempenham. Para finalizar, os alunos são convidados a escrever três possíveis palavras-chave para um resumo de sua área.

Figura 7 – Extensão da unidade – Unidade 1

### > Extensão da unidade

Pesquise um resumo de sua área de estudo e identifique possíveis diferenças dos exemplos de resumos apresentados anteriormente.

Um resumo necessita, na maioria das vezes, de três palavras-chave que devem vir logo depois dele. Elas sintetizam os eixos mais relevantes de seu texto. Leia a definição abaixo e, em seguida, escreva três possíveis palavras-chave para um resumo de sua área.

**Palavras-chave** são expressões que concentram os temas centrais do nosso texto. Orientam o leitor sobre as principais ideias do texto e auxiliam o escritor a delimitar e manter constante a linha de discussão de seu texto.

Fonte: Killner (2016, p. 11)

Segundo o material, as palavras-chave “necessitam, na grande maioria das vezes”, de um número específico de expressões, que passam a ser centrais na definição dos temas que norteiam o estudo apresentado. Embora essas sejam informações relevantes em abordagens sobre o gênero resumo, parecem partir de constatações genéricas dadas pelo material. Nele, não se propõe um convite, portanto, para que o aluno observe os usos de palavras-chave em resumos e também não se estabelece um diálogo com os próprios resumos já trabalhados nas atividades anteriores do material, uma vez que, nos dois resumos disponíveis, não constam palavras-chave. Sendo assim, parece não haver uma proposta de reflexão sobre quando se usar palavras-chave em resumos, como pensar a seleção dessas palavras etc. Se pensarmos nas situações específicas de produção desses textos em contextos reais, a escolha de palavras-chave também está atrelada às temáticas norteadoras de um evento/uma edição de revista científica, por exemplo, logo, esse também pode passar a ser um critério a ser considerado na escolha das palavras-chave a serem selecionadas em um resumo.

Para finalizar a unidade sobre resumo acadêmico, o material propõe aos alunos a seleção de um resumo que já tenha sido produzido por eles ou, caso não tenham produzido um, convida-os a escrever um resumo, conforme demonstra a imagem a seguir.

Figura 8 – Atividade de Avaliação – Unidade 1

### > Atividade de avaliação

Selecione um resumo que você já escreveu (se não tiver pode escrever um) e traga na próxima aula.

#### » Na próxima aula:

Troque, com seu colega, seus resumos. Cada um deverá ler o resumo do outro e apontar possíveis sugestões de alteração. Vocês podem pensar:

- na estrutura do resumo;
- no uso de conectivos;
- na escolha de tempos verbais;
- na padronização (1ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular).



11

Fonte: Killner (2016, p. 11)

O objetivo dessa atividade é realizar, em um próximo encontro, uma troca dos textos com os colegas que, na posição de leitores, passarão a avaliá-los com vistas a dar sugestões de melhoria para os textos. Considerando isso, colocarei algumas observações: no caso dos textos produzidos pelos alunos, é fundamental para uma situação de avaliação conhecer as condições reais que guiaram a escrita dos textos. Dessa forma, para dar conta de uma reflexão situada dos textos produzidos pelos alunos, defendo que seja preciso explorar, em cada texto apresentado, as condições envolvidas na situação para a qual o texto foi escrito (se foram elaborados para uma disciplina cursada por eles, se foram produzidos com fins de submissão a um evento, se faziam parte de um artigo científico a ser encaminhado a uma revista etc.). Da mesma forma, se pensarmos no caso de o aluno produzir um resumo, ainda que seja também para fins didáticos do curso de PLA, ele pode ter em mente interlocutores, propósitos e contextos projetados de formas diferenciadas e, conseqüentemente, também precisará compartilhar tais informações com os colegas para fins de avaliação.

Não estou dizendo com isso que tratar de aspectos relacionados à estrutura de um resumo, ao uso de conectivos, à escolha de tempos verbais e à padronização em primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular não sejam conhecimentos também relevantes para o trabalho com o gênero em foco. Há muito a se dizer sobre a opção acerca de aspectos linguístico-discursivos presentes na composição desses textos. Porém, para que se possa refletir sobre eles, é preciso entendê-los sempre como a serviço de propósitos maiores, relacionados a intenções sociais e direcionados a certos leitores.

Como vimos nas discussões propostas no capítulo 2, há muito a se refletir com relação à opção de uso de primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular em textos acadêmicos. Analisar esses modos de se escrever a ciência – a partir da marcação do autor em primeira pessoa do singular (analiso, concludo...), do autor como um coletivo, por meio da primeira pessoa do plural (apresentamos, temos o objetivo de...) ou da impessoalização, a partir da terceira pessoa do singular (o estudo mostra que...) – abre espaços para muitas outras ponderações, como, por exemplo: reconhecer formas tradicionalmente esperadas de se dizer em diferentes áreas; perceber as expectativas que se têm com relação à construção do conhecimento e ao uso dessas formas padronizadas de se fazer o compartilhamento da ciência nos textos; discutir sobre o quanto o aluno, enquanto autor, reconhece a sua voz nessas padronizações, ou o quanto quer marcar oposição a elas, ao propor outras formas de se colocar em seu texto, marcando representatividade, identidade etc. No entanto, para reconhecer que muitas forças operam em um texto, é preciso compreendê-lo como uma ação social situada.

Nos dois casos analisados, se consideradas as reflexões singulares de produção, isso implica em observar que os critérios especificados no material para nortear a avaliação que os colegas deverão fazer sobre o texto lido (a estrutura de um resumo, o uso de conectivos, a escolha de tempos verbais e a padronização em primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular), embora possam permanecer também como categorias de análise, não serão avaliados por si só, mas sim pelo seu uso a serviço de propósitos maiores (Adequado? Inadequado? Por quê? Para quê? Na visão de quem?). Porém, se tais atividades forem trabalhadas conforme estão postas na proposta do material, sem o olhar para o contexto específico de produção, elas provavelmente passarão a oportunizar apenas um direcionamento para a estrutura do texto, sem problematizar escolhas, usos e propósitos.




Para fechar a análise dessa unidade do roteiro didático, ressalto que, embora o material explicita que a proposta da Unidade 1 está embasada em uma concepção de língua em que “mesmo sem a exigência explícita de atividades de léxico e de gramática, esses tópicos são fundamentais para entender o texto acadêmico e suas especificidades” e diga que “Isso proporciona um estudo dos aspectos linguísticos voltado especificamente para aquela situação de uso da língua, sem prever generalizações ou o estudo de regras à exaustão”, as atividades propostas, tal como se pôde verificar, ainda parecem se alinhar a um trabalho com os dois primeiros modelos de letramento propostos por Lea e Street (1998).

A análise apresentada a seguir propõe reflexões sobre a Unidade 2 do material em foco neste capítulo desta tese: Pura Resenha/Brasil do roteiro didático (KILLNER, 2016, p.14).

### 3.1.2 “Pura Resenha”/ Brasil

A Unidade 2 também prevê o trabalho com textos da esfera acadêmica, em específico, a resenha. Ao final da Unidade, espera-se que o aluno possa reconhecer o que venham a ser textos desse gênero (resenha crítica), compreendam a sua estrutura, identifiquem aspectos de linguagem específicos desses textos e possam também escrever resenhas acadêmicas.

Figura 9 – Situação de Uso

 <span style="border: 1px solid #00AEEF; border-radius: 5px; padding: 2px 5px; color: #00AEEF; font-weight: bold;">Situação de uso</span>	Posicionamento crítico sobre textos acadêmicos.
 <span style="border: 1px solid #00AEEF; border-radius: 5px; padding: 2px 5px; color: #00AEEF; font-weight: bold;">Marcadores</span>	Textos acadêmicos; Resenha; Criticidade.
 <span style="border: 1px solid #00AEEF; border-radius: 5px; padding: 2px 5px; color: #00AEEF; font-weight: bold;">Expectativas de aprendizagem</span>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Re) conhecer resenha acadêmica.</li> <li>• Compreender a estrutura de uma resenha acadêmica.</li> <li>• Identificar aspectos de linguagem específicos de uma resenha acadêmica.</li> <li>• Escrever resenha acadêmica.</li> </ul>

Fonte: Killner (2016, p. 14)

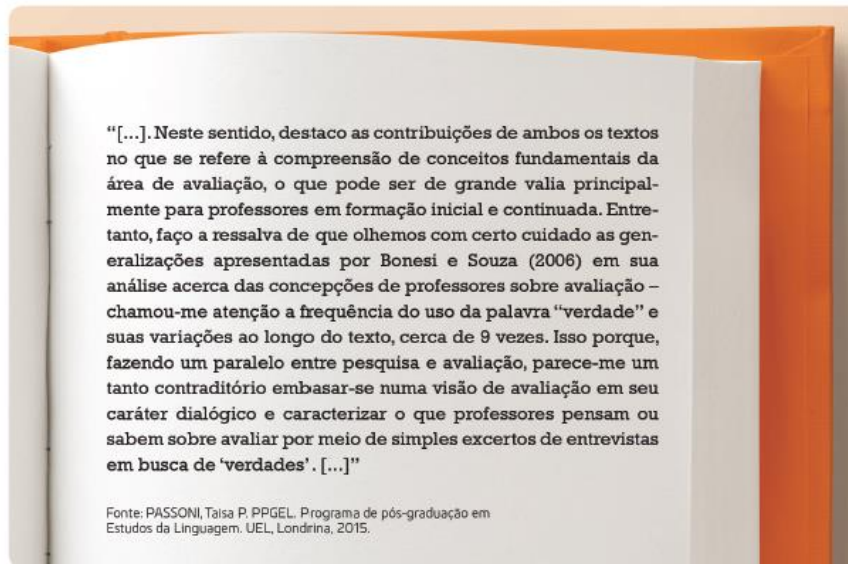
As Atividades de Preparação convidam os alunos a lerem uma resenha e, com base nas discussões já feitas na Unidade 1, assim como em suas vivências enquanto leitores de textos desse gênero, reconhecerem o texto disponibilizado como sendo um resumo ou uma resenha. Segundo consta nas orientações sobre o uso do material (Killner, 2016, p.19), apontar apenas perguntas como “O que é uma resenha? Qual seu objetivo?” podem não auxiliar os alunos na compreensão das expectativas envolvidas na produção de resenhas.

Por isso, conforme a autora, trazer já para este momento inicial trechos de resenhas pode auxiliar os alunos a perceber a presença de um posicionamento (por parte de quem escreve a resenha) sobre o objeto resenhado (uso de primeira pessoa para revelar posicionamentos, expressões como “na minha opinião”, “faço a ressalva” etc.). O material também propõe perguntas que buscam trazer a perspectiva dos alunos com relação à identificação de determinados padrões utilizados na construção desses textos em suas áreas do conhecimento e de possíveis variações em relação a resenhas produzidas em outras áreas. Conforme imagem a seguir (KILLNER, 2016, p.14):

Figura 10 – Atividade de Preparação

### ▶ Atividade de preparação

Considerando o que você sabe sobre resumo e resenha, leia o trecho do texto abaixo e responda às perguntas que o seguem:



- a) Esse texto é um resumo ou uma resenha? Justifique, apontando as diferenças.
- b) Com que frequência você costuma ler resenhas? Com qual objetivo?
- c) Se você respondeu afirmativamente à questão acima, responda: Você lê resenhas voltadas exclusivamente à sua área de pesquisa e/ou a outras áreas do conhecimento?
- d) Em sua opinião, em que diferem as resenhas de sua área às das outras áreas?

14

Fonte: Killner (2016, p. 14)

Em seguida, a unidade propõe atividades agrupadas na seção Blocos de Atividades, os quais se organizam em cinco atividades. Eles iniciam por exercícios de leitura de trechos de resenhas extraídos de periódicos publicados no ano de 2015, com o objetivo de identificar áreas de conhecimento e, na segunda parte, as atividades propostas têm um foco na organização estruturante de uma resenha (apresentação, descrição, avaliação, recomendação etc.), conforme ilustra imagem disponível a seguir (KILLNER, 2016, p. 15):

Figura 11 – Bloco de Atividades - Unidade 2

## > Bloco de atividades

### Atividade 1

**Leia trechos de algumas resenhas acadêmicas e identifique as respectivas áreas de conhecimento: Humanas (H), Exatas (E) e Biológicas (B).**

- "Esse método, bastante usual no país, potencializa o risco de contaminação dos trabalhadores, pois aumenta o risco de acidentes com perfuro cortantes (APECIH, 2004). De acordo com Souza (2001), risco biológico é a possibilidade de contato com material biológico – sangue ou outro fluido orgânico – que pode transportar agentes biológicos patogênicos [...]"  
Extraído de: <a href="http://periodicos.uem.br/qs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/1577932B">http://periodicos.uem.br/qs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/1577932B</a>. Acesso em: 20 de maio de 2015.
- "Na apresentação, textos curtos definem os diferentes tipos de gordura e suas formas de atuação no organismo. Na introdução, os médicos explicam numa linguagem perfeitamente compreensível o que é preciso fazer (e evitar) para manter o coração saudável".  
Extraído de: <a href="http://www.pucrs.br/gpt/resenha.php">http://www.pucrs.br/gpt/resenha.php</a>. Acesso em: 20 de maio de 2015.
- "O químico alemão Friedrich August Kekulé foi quem estudou as principais características do átomo de carbono. Explicou as propriedades em forma de três postulados. [...]"  
Extraído de: <a href="http://www.siq.com.br/conteudos/sem/introducaoquimicaorganica/p2.php">http://www.siq.com.br/conteudos/sem/introducaoquimicaorganica/p2.php</a>. Acesso em: 20 de maio de 2015.
- "A crítica fundamental que ERICH FROMM faz, nesse aspecto em particular, é que a sociedade atual tende a valorizar apenas a quantidade de conhecimento que alguém possui, como se fosse algo comensurável como bens físicos ou mesmo um indicativo de status quo. Assim, a ignorância de não conhecer, distinta daquela de não pensar, é vista como uma fraqueza ou um aspecto negativo; enquanto se valoriza a simples posse do conhecimento, sem que haja a mínima correlação desse com a realidade ou o seu próprio entendimento e suas consequências."  
Extraído de: <a href="http://www2.fim.usp.br/codem/hum/1/leituras.php">http://www2.fim.usp.br/codem/hum/1/leituras.php</a>. Acesso em: 31 de maio de 2015.

### Atividade 2

**De um modo geral, as resenhas são organizadas em uma determinada sequência. Enumere as etapas básicas na produção de uma resenha, colocando números de 1 a 4.**

- |                 |   |
|-----------------|---|
| a) Apresentação | <input type="checkbox"/> Nessa etapa, o resenhador pode incentivar ou não a leitura do objeto resenhado.  |
| b) Descrição    | <input type="checkbox"/> Esta etapa envolve contextualizar, que se estabelece o que se quer descrever (etapas, tópicos) e avaliar (melhores e piores pontos do texto). Dispõe-se, de maneira formal, a visão geral ou detalhada das partes do objeto resenhado, que pode influenciar na leitura do texto. |
| c) Avaliação    | <input type="checkbox"/> Momento no qual se expõe a visão geral ou às vezes bem detalhada do conteúdo do objeto resenhado.  |
| d) Recomendação | <input type="checkbox"/> Nesse momento, reforça-se os pontos específicos do objeto resenhado, uma espécie de julgamento sobre suas melhores partes.   |

15

Fonte: Killner (2016, p. 15)

Essa unidade propõe também a leitura de uma resenha, na íntegra, convidando o aluno a reconhecer as partes estruturantes presentes (ou ausentes) no texto lido. Ainda com um foco na organização estruturante apontada como um padrão em textos do gênero resenha, também se fazem presentes no material, discussões que levam o aluno a refletir sobre possíveis

variações estruturais em textos desse gênero que circulam em cada área de estudo e nas áreas de estudo em que os alunos estão inseridos.

A “Atividade 4”, como se vê na sequência, é voltada para o reconhecimento de léxico e das estruturas gramaticais a serviço dessa organização estruturante que compõe o gênero resenha: verificar quais marcadores discursivos/conectivos/palavras etc. indicam ao leitor a ideia de contraposição/adição/descrição/análise/conclusão. A “Atividade 5” finaliza a parte dos Blocos de Atividade, convidando o leitor para um diálogo sobre a percepção que os alunos têm de resenhas no contexto de uso da esfera acadêmica brasileira e da esfera acadêmica de seus países.

Figura 12 – Atividade 3

**Atividade 3**  
Lela a resenha a seguir e responda às perguntas que a seguem.

---

**RESENHAS**

---

**O ESPETÁCULO DAS RAÇAS**  
Alessandra El Far

**Lília Katri Moritz Schwarcz: O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

Os viajantes naturalistas que passaram pelo Brasil no século XIX nunca deixaram de relatar suas impressões sobre a intensa miscigenação de raças aqui existente. Gastavam páginas e páginas tentando ilustrar esse “festival de cores” característico do país.

Porém, é a partir da segunda metade do século passado que a questão da raça começa, com maior frequência, a vigorar entre nossos intelectuais. Com as últimas etapas da escravidão, esse grupo de letrados passa a indagar sobre as causas das desigualdades e diferenças entre os homens.

Percebendo os inúmeros debates e acirradas discussões em torno da mistura de raças no Brasil, Lília Schwarcz descreve, em *O Espetáculo das Raças*, o modo pelo qual esses intelectuais enfrentavam o assunto no interior das principais instituições científicas. Deixa de lado as apressadas conclusões que classificam a produção científica do período como “cópias desautorizadas” das teorias raciais vindas da Europa, para entrar nas suas singularidades e especificidades.

Usando as publicações das faculdades de direito e medicina, dos museus etnográficos e dos institutos históricos e geográficos como material básico de pesquisa, a autora se propõe a fazer uma história social dessas ideias. Recupera os conceitos e modelos, tendo sempre em vista o contexto no qual se inseriram e os significados que foram adquirindo.

Segue a trajetória dos chamados “homens de ciência”, que, segundo a análise da autora, recortavam e costuravam o evolucionismo e o darwinismo social, cada um a sua maneira, com o objetivo de construir um modelo que conseguisse explicar aqui as diferenças de raça.

Invidados pelo ideário de 1870, os intelectuais aos poucos se congregavam nos diversos institutos de pesquisa e, dedicando-se aos estudos desta sociedade, iam dando os primeiros passos das ciências sociais no Brasil. Assumiam a responsabilidade de solucionar os problemas mais imediatos da Nação, tal como a mistura de raças.

Depois de elucidar em que panorama histórico e social emerge essa “classe ilustrada” nacional de finais do século XIX e com ela os vínculos às instituições científicas, Lília Schwarcz focaliza as doutrinas raciais europeias mais pronunciadas pelos cientistas brasileiros. E explicando as máximas do evolucionismo e do darwinismo social juntamente com os autores europeus que utilizavam os modelos: Gobineau, Le Bon, Taine, dentre outros, parte para os usos e desusos destas correntes nos estabelecimentos nacionais.

Nos museus etnográficos, “locais institucionais de uma antropologia nascente”, os cientistas tinham o evolucionismo como principal referência e a partir dele realizavam um intenso trabalho de coleta e classificação de dados. Eram pautados pelo profissionalismo e pela intenção de consolidar o conhecimento científico sobre o homem brasileiro à altura dos círculos intelectuais estrangeiros. Nas palavras da autora: “Partindo da flora e da fauna para chegar ao homem, ao recolher e analisar, classificar e expor, os museus pretendiam trazer um pouco de ciência e ordem a esse meio tão carente de produções intelectuais dessa categoria.” (Schwarcz, 1993 p.91).

Mesmo predominando os padrões biológicos e evolucionistas como instrumentos eficazes para melhor compreender a degeneração racial, os museus na prática “desmentiam qualquer similaridade”. Enquanto o Museu Nacional – ligado à figura do Imperador – oferecia um projeto associado ao Estado Nacional, o Museu Paulista personificava a figura do “gabinete de quinquilharias” que representasse a elite paulista, e o Museu Paraense Emílio Goeldi sendo a porta de entrada da floresta, privilegiava os estudos da natureza amazônica ao mesmo tempo que consignava os grupos locais.

No entanto, a responsabilidade de construir uma história oficial cabia nos institutos históricos e geográficos do Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Apesar de atrelados às versões locais, que garantiam suas particularidades, tinham essas

Figura 13 – Atividade 3 – continuação

- a) Você conseguiu localizar no texto todas as etapas da atividade 2?
- b) Quais etapas você localizou?
- c) Caso não tenha conseguido, qual(is) etapa(s) não fo(i/ram) localizada(s)?
- d) Como poderíamos acrescentar essa(s) etapa(s)?
- e) Nas resenhas da sua área, essa etapa é comum? Justifique.

**Atividade 4**

**Volte à resenha lida e encontre palavras que ajudam a caracterizar as etapas identificadas na atividade 2.**

- a) Uso de marcadores discursivos que demonstrem contraposição.
- b) Conectivos que demonstrem adição.
- c) Palavras que demonstrem uma descrição.
- d) Palavras que demonstrem análise ou julgamento.
- e) Palavras que denotem uma conclusão.

**Atividade 5**

**Quais semelhanças você identifica entre as resenhas escritas em sua língua de origem e as resenhas em língua portuguesa? E quais diferenças? Procure uma resenha em sua língua e faça a comparação.**

Fonte: Killner (2016, p. 18)

Com relação às atividades propostas no Bloco de Atividades, percebe-se que, assim como já discutido na análise da Unidade 1 (resumo), há um foco em aspectos linguístico-textuais para o reconhecimento das partes que compõem uma resenha (apresentação, descrição, avaliação e recomendação). Ao centralizar a atenção nessas partes, de forma isolada de contextos mais amplos de circulação do texto, parece haver um distanciamento entre as escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto e o fim de criticidade para o qual a resenha se propõe. Além disso, ao dar ênfase em um trabalho com etapas, não parecer ser considerado que, ao escolher as palavras que irá trazer ao texto, o autor já esteja indicando sua apreciação sobre determinado assunto, sem que isso precise ser feito apenas no final da escrita, por exemplo.

Na seção Extensão da Unidade, as atividades propostas convidam o aluno a trabalhar novamente com as diferenças entre resumo e resenha e trazem, para isso, um texto adaptado de uma página da internet. Ressalto que as discussões entre os diferentes gêneros não são levantadas a partir de análises de textos autênticos, nesse caso, e sim, por meio da leitura de um texto de apoio, prescritivo, que ainda traz para a discussão o termo “resumo crítico”, o qual não tinha sido abordado na unidade 1.

Assim, as perguntas de exploração ao texto contemplam apenas o gênero resenha e suas reflexões se dão em um nível de reconhecimento de itens que “de um modo geral” parecem ser constitutivos desses textos (título, indicação da obra resenhada e do autor, resumo ou síntese da obra, conteúdo, avaliação crítica e indicação pessoal de quem escreve a



resenha). Tais questões não convidam o aluno a discutir sobre categorias esperadas, por exemplo, em uma avaliação crítica e em uma indicação. Afinal, toda vez que se faz uma avaliação, ela não seria crítica? Ao avaliar criticamente já não estamos, também, fazendo marcações relacionadas à indicação? O que se espera no item “indicação”? Do que dependem esses critérios? etc.

Figura 14 – Extensão da Unidade - Unidade 2

### Extensão da unidade

Leia o texto a seguir e responda às perguntas que o seguem.

#### Diferenças entre Resumo e Resenha

##### Resumo

O resumo pode ser feito com base em diversos objetos, entre eles livros, inteiros ou somente um ou mais capítulos, filmes, artigos ou textos menores. Ele é feito sem o objetivo de qualquer crítica ou julgamento de valor. É um texto informativo, já que tem como objetivo informar o leitor.

##### Resenha crítica

Vai além do resumo, já que faz um resumo e uma avaliação de um objeto, revelando uma crítica positiva ou negativa ou, até mesmo, pontos fortes e fracos de um mesmo objeto. Tem caráter informativo, mas pode ser considerado, também, um texto de opinião, pois há um julgamento que pode ou não convencer o leitor.

A resenha, por ser em geral um resumo crítico, exige, normalmente, que o resenhista seja alguém com conhecimentos na área, uma vez que avalia a obra, julgando-a criticamente. Ela não deve ser somente um resumo a que se acrescenta, ao final, um elogio ou uma crítica. Esse comportamento deve estar presente desde sua primeira linha, de maneira que resumo e crítica convirjam.

Adaptado de: Como elaborar uma resenha. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpi/resenha.php>>. Acesso em: 02 de junho de 2015.

18

- a) Em sua opinião, qual é o objetivo de resenhas? Assinale a(s) alternativa(s) que julgar adequada(s).
- Compartilhar informações de determinadas áreas ou de consumo cultural.
  - Promover jornais e revistas.
- b) Assinale o que, de modo geral, deve constar em uma resenha.
- O título.
  - A referência bibliográfica do objeto resenhado.
  - Alguns dados bibliográficos do autor do objeto resenhado.
  - O resumo ou síntese do conteúdo.
  - A avaliação crítica.
  - Uma indicação.

O trabalho com as resenhas proposto nas atividades da “Extensão da unidade” também está alinhado a uma perspectiva de análise centrada nas partes que integram o texto, não abarcando fatores do contexto situado que marca a produção da resenha, como questões envolvendo o tópico a ser resenhado; a autoria de quem resenha, o que se sabe sobre ele, com que autoridade ele faz o julgamento sobre a obra resenhada, o que se conhece sobre a obra resenhada, onde a resenha crítica será publicada, quem são os leitores presumidos dessa resenha crítica etc. Enfim, questões que nos ajudam, enquanto leitores, a pensar nas resenhas que lemos e nos mecanismos que nos auxiliam a dar créditos a essas resenhas e, também, a fazer com que venhamos a ter contato com o objeto resenhado (seja um filme, um livro etc.) em função das apreciações feitas na resenha crítica lida.

Por último, na seção Atividade de Avaliação, há uma proposta de discussão sobre as experiências dos alunos como autores de resenha, explorando as situações nas quais produziram resenhas e com que propósitos o fizeram, conforme demonstra a imagem a seguir (KILLNER, 2016, p.19). Em seguida, há uma proposta de produção escrita, na qual o aluno deve escolher um livro ou artigo para ser resenhado, com uma indicação de produção contendo entre 20 e 30 linhas. O material também orienta o cursista a buscar outras resenhas para consulta, caso ache necessário. Fica explicitado que a resenha a ser produzida deve conter também apresentação, descrição, avaliação e recomendação.

Figura 15 – Atividade de Avaliação - Unidade 2

### ▶ Atividade de avaliação

Você já escreveu uma resenha? Em que situações poderíamos escrever uma? Com que objetivo?

Você vai escolher um livro ou artigo de sua área e fazer uma resenha de 20 a 30 linhas. Se necessário, procure exemplos de resenhas. Não se esqueça de incluir em seu texto todas as etapas vistas na atividade 2.

Fonte: Killner (2016, p. 19)

Com relação à proposta de produção apresentada na seção Atividade de Avaliação, ressalto a indicação da extensão do texto como um item abordado pela primeira vez na Unidade: a extensão (em linhas) esperada em uma resenha (ou algo que justifique 20 ou 30 linhas) sendo estabelecido como um dos critérios explícitos de produção. Outros critérios alinhados no enunciado da atividade dizem respeito ao objeto a ser resenhado (livro ou artigo da área de estudos do aluno) e à inclusão de todas as etapas previstas na atividade anterior. Por outro lado, a proposta não estabelece, de forma explícita, interlocutor e propósitos para a

escrita. Saliento que a não explicitação de um contexto local de produção, de um objetivo específico e de um interlocutor projetado restringe as possibilidades de reflexão e discussão do uso da linguagem enquanto prática social, ou seja, enquanto uma ação pensada para determinados objetivos interacionais.

Embora esse material em análise aponte que a leitura de uma resenha acadêmica possa possibilitar discussões sobre “vocabulário, a formalidade ou informalidade do registro utilizado pelo autor, entre outros aspectos da língua portuguesa” (KILLNER, 2016, p. 20), saliento que, para uma exploração situada do que é considerado como adequado ou inadequado em um texto, é preciso ter em conta o contexto para o qual essa produção é submetida. O que não parece ser o caso na atividade de produção proposta nesse material.

Tal como foi colocado, então, no presente capítulo, apresentei as publicações relacionadas ao ensino de letramento acadêmico, envolvendo o contexto específico de ensino de português como língua adicional, ressaltando que esta ainda é uma seara com poucos estudos compartilhados. Nas publicações discutidas, apontei os trabalhos de Killner e Furtoso (2016) e Killner e Jung (2019), nos quais as autoras discorrem sobre uma mesma proposta de material didático desenhado para auxiliar professores a pensar a prática pedagógica em aulas de PLA para fins acadêmicos e também com vistas a ajudar alunos a lidarem com leitura e escrita nesse âmbito.

Vimos ainda que, Furtoso e Killner (2016) abordam a Unidade 1 (resumo) sob a perspectiva da pilotagem do material e destacam questões que surgiram nessa testagem a serem consideradas na elaboração de materiais didáticos em PLA voltados a fins acadêmicos. Dentre elas, estão a clareza/falta de clareza nas instruções dadas pela produção didática e o quanto isso implica na exequibilidade das tarefas propostas; a necessidade de compreender as reais necessidades dos alunos e entender quais são as demandas trazidas por eles de suas rotinas na universidade; o uso de textos autênticos e a proposição de tarefas integradas de leitura e produção como possibilitadoras de outros diálogos, instaurados a partir das atividades propostas.

Em Killner e Jung (2019), percebemos que a discussão proposta também está centrada no mesmo roteiro didático analisado por Killner e Furtoso (2016), porém com foco na Unidade 4: “Escrever para quê?/Brasil”. Dentre os apontamentos trazidos pelas autoras, está uma ausência de convites propostos no material que possibilitem ao aluno espaços para trazer suas experiências de vida (acadêmicas e não acadêmicas) e também de atividades que possibilitem um olhar mais singular para os propósitos sociais dos textos trazidos nessa Unidade, explorando-os como práticas sociais e que proponham uma discussão mais guiada,

capaz de dar lugar a questões de identidade e poder presentes nos textos e na relação dos sujeitos com os textos.

O fato de o Roteiro Didático para o Ensino de PLE em Contexto Acadêmico (KILLNER, 2016) ser o único material desenhado especificamente para o trabalho de práticas letradas no contexto acadêmico em PLA disponível para acesso até o momento o coloca como um material de acesso não só para as pesquisas que têm surgido na área, como vimos nas publicações antes mencionadas, mas também como uma possibilidade de auxílio para professores e alunos envolvidos com esse contexto específico de ensino/aprendizagem. Para aprofundar minhas reflexões sobre esse roteiro didático, analisei, ainda neste capítulo, na seção 3.1, duas unidades do material, as Unidades 1 (resumo) e 2 (resenha crítica), buscando refletir sobre as tarefas propostas e sobre as oportunidades que trazem para o trabalho da e com a linguagem enquanto prática social.

Embora a proposta de material represente muitos avanços para a área de ensino de PLA para fins acadêmicos, em vários momentos, como demonstrei, as propostas pedagógicas ofertadas no roteiro didático abordam o uso da linguagem por um enquadramento do texto em si, e não por um viés de discussão social do texto. Afilio-me aos apontamentos trazidos em Killner e Jung (2019), quando dizem que, embora o material traga “textos que circulam socialmente, propondo atividades que possibilitaram momentos de interculturalidade”, há limitações com relação à exploração de contextos locais de produção e circulação dos textos e de tarefas que ajudem os alunos a melhor compreenderem as práticas de leitura e escrita da esfera acadêmica em que estão inseridos. Práticas que fossem capazes de fazê-los reconhecer também as funções que os textos desempenham no mundo e de se reconhecerem “como sujeitos do discurso, integrando sua fala, promovendo o reconhecimento do gênero em suas culturas por exemplo” (KILLNER & JUNG, 2019, p.14).

Discorridas essas considerações, no próximo capítulo, apresento um outro contexto de análise para o qual também me volto neste trabalho: a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, ofertada a estudantes intercambistas em nível de pós-graduação em uma universidade privada no Sul do Brasil. Para tanto, apresento os objetivos da disciplina analisada e o público que fez parte dela desde sua primeira oferta, as práticas pedagógicas propostas nesse espaço de ensino e os materiais utilizados, buscando verificar de que forma dialogam com uma perspectiva de uso da linguagem enquanto prática social e em que medida oportunizam um trabalho alinhado às contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico.

#### **4 A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS DA PUCRS**

Neste trabalho, me propus a refletir sobre o ensino de PLA para fins acadêmicos através de uma proposta de *design* pedagógico voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos que faça sentido a estudantes na construção de significados das práticas de leitura e produção com as quais precisem lidar nos contextos em que estão inseridos na universidade. Para isso, apresentei, no capítulo 2, contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico e de estudos que buscam alinhar tais contribuições a práticas pedagógicas em cursos voltados a leitura e escrita acadêmica. No capítulo 3, descrevi um roteiro didático de ensino de PLA para fins acadêmicos (KILLNER, 2006), pensado para um curso ofertado a estudantes intercambistas de outros países realizando seus estudos em uma universidade brasileira. A partir da análise desse material, busquei verificar de que forma as tarefas propostas no material oportunizavam o trabalho com leitura e escrita como prática social e apontei possíveis lacunas existentes.

No capítulo 4, me volto a um contexto de ensino de português para estrangeiros com fins acadêmicos envolvendo estudantes intercambistas em nível de pós-graduação da PUCRS. Para tanto, descrevo e analiso a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em relação ao contexto de ensino de PLA na PUCRS no qual ela está inserida, aos objetivos da disciplina e ao perfil dos alunos que já foram matriculados nela, desde sua primeira oferta. Além disso, analiso as práticas pedagógicas realizadas nas aulas do primeiro semestre de 2017, bem como os materiais didáticos e outros materiais utilizados pela professora nas aulas que foram acessados nos encontros por mim acompanhados ou que tenham servido de base para se pensar o trabalho das aulas, a fim de compreender de que modo a disciplina oportuniza um trabalho com leitura e escrita acadêmica enquanto prática social, dialogando com as contribuições apontadas pelos estudos do Letramento Acadêmico.

Para compreender de uma forma mais ampla o contexto da disciplina, me inspirei nos pressupostos da pesquisa qualitativa. De acordo com Erickson (1990), as pesquisas qualitativas, também chamadas de interpretativas, possibilitam um olhar global para o contexto observado, sensível às ações que acontecem localmente, e às descrições de cenários, atores envolvidos e padrões de organização social constitutivos desses espaços.

Para Mason (1996, p.25), em pesquisas qualitativas, faz-se relevante lançar mão de diferentes fontes e da integração de métodos variados, contribuindo para uma maior

compreensão do desenho do contexto como um todo e para a construção de argumentos mais válidos e confiáveis. Dessa forma, com vistas a compreender de que modo a disciplina permite o desenvolvimento dos Letramentos Acadêmicos e promove aos estudantes oportunidades de construção de significados nas práticas de leitura e produção com as quais precisam lidar nos contextos em que estão inseridos na universidade, procurei observar as aulas e os materiais utilizados na disciplina, considerei fontes variadas, envolvendo análise de documentos institucionais com diretrizes relacionadas à política de educação linguística da Universidade<sup>35</sup>, de dados relacionados à disciplina e da ementa da mesma, com o intuito de verificar os objetivos propostos para o curso. Também acompanhei as aulas da disciplina, a partir de observação-participante, e analisei materiais utilizados nas aulas. Por fim, realizei entrevistas com alunos e estabeleci conversas com uma das professoras que ministrou as aulas em 2017/1.

#### 4.1 O ENSINO DE PLA NA PUCRS

Embora o recebimento de estudantes oriundos de universidades no exterior em programa de mobilidade na PUCRS, assim como a oferta de cursos de português como língua adicional para atender a esse público, sejam práticas já institucionalizadas na universidade, percebe-se, nas últimas duas décadas, uma intensificação das práticas de internacionalização em nível nacional (MOROSINI, 2006 e 2012; FRANCO; ZITKOSKY; FRANCO, 2016; SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAIS FILHO, 2016). Esse fortalecimento das parcerias entre universidades brasileiras, públicas e privadas, e universidades de outros países tem impulsionado a vinda de estudantes em mobilidade para realizar estudos e pesquisas no Brasil, trazendo às IES demandas específicas como, por exemplo, a necessidade de se (re)pensar o ensino de línguas adicionais nesse cenário acadêmico atual, a partir de ações como a criação de programas culturais, sociais e educacionais que promovam práticas de ensino e integração entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano da universidade, alinhando conhecimentos locais e globais.

A exemplo dessas demandas, no contexto da PUCRS, tem-se a oferta de disciplinas ministradas em inglês como e de disciplinas voltadas ao ensino de português como língua adicional (PLA), contemplando atividades acadêmicas alinhadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias para se atuar em um contexto acadêmico de um mundo globalizado

---

<sup>35</sup> Planejamento Estratégico PUCRS – 2016-2022 e Estatuto da PUCRS.

(PUCRS, 2017, p. 3), bem como a oportunizar espaços plurilinguísticos que atendam e integrem estudantes em mobilidade acadêmica na comunidade universitária.

Com relação ao ensino de PLA, embora a oferta de cursos voltados a esse fim na PUCRS aconteça desde 1961<sup>36</sup>, com a criação do Instituto de Português para Estrangeiros, conforme consta nos registros da Instituição, o aumento de estudantes e pesquisadores oriundos de universidades no exterior em programas de mobilidade na PUCRS tem ocasionado novos desenhos de cursos de PLA dentro da Instituição nas últimas duas décadas, dialogando com as políticas de cooperação nessa nova conjuntura atual de internacionalização na universidade (PERNA; MOLSING, 2014). A exemplo disso, cita-se o caso de cursos ofertados a estudantes chineses no período de 2005 a 2007, em uma parceria estabelecida entre a Faculdade de Letras e a Faculdade de Comunicação (FAMECOS) da PUCRS e o curso de Comunicação Internacional em Língua Portuguesa de duas universidades chinesas<sup>37</sup>. Durante o período mencionado, os alunos tinham uma carga horária de 20 horas semanais de aula. Dentre os cursos desenhados para atendê-los, estavam Produção Oral e Escrita, Compreensão Oral e Escrita, Prágmática e Comunicação, Semiótica e Gramática.

Atualmente, são ofertadas na PUCRS quatro possibilidades de cursos que têm como objetivo familiarizar estudantes de outros países à língua e a questões culturais relativas a práticas sociais nas quais o português é usado como língua de interação entre sujeitos, em ambientes acadêmicos, profissionais e do cotidiano no Brasil. Esses cursos estão vinculados ao curso de Letras da PUCRS e organizam-se em duas modalidades de oferta: cursos ofertados a estudantes de graduação e cursos ofertados a estudantes de pós-graduação.

Para estudantes em nível de graduação, são oferecidos os cursos de Português para Estrangeiros – Intensivo; Português para Estrangeiros I (PPE-I) e Português para Estrangeiros II (PPE-II). Esses três cursos são ofertados desde 2005 a estudantes intercambistas da PUCRS.

O curso Português para Estrangeiros – Intensivo é um curso de curta duração (duas semanas), e sua oferta ocorre no início de cada semestre. Tal curso tem o objetivo de familiarizar o aluno a noções básicas de PLA, aproximando-o também do campus da PUCRS e da cidade de Porto Alegre, a partir de aulas, atividades de integração na universidade (como Churrasco no Piquete, Coquetel de Recepção, participação em festas típicas, entre outras ações de integração cultural que acontecem no campus) e visitas guiadas realizadas na cidade.

---

<sup>36</sup> FACULDADE de Letras, vigor aos 75 anos. *Revista PUCRS*, nº 176, p. 44-45. Set./Out. 2015.

<sup>37</sup> Communication University of China e Communication University of China, em Nanjing.

A PUCRS também conta com o programa Amigos Universitários<sup>38</sup> – que busca propiciar trocas culturais, ao aproximar os estudantes brasileiros de acadêmicos de outras nacionalidades em mobilidade. No Amigos Universitários, alunos e diplomados pela Universidade oferecem um apoio aos estudantes estrangeiros em seu período de intercâmbio na PUCRS. Esse auxílio é feito de forma voluntária.

Os cursos de Português para Estrangeiros I (PPE- I) e Português para Estrangeiros II (PPE – II) ocorrem semestralmente. Ambos têm duração de cinco meses e são oferecidos todos os semestres. No início de cada semestre, é realizada uma prova de nivelamento com os alunos de graduação que chegam em mobilidade para verificar seus conhecimentos linguísticos de português e poder alocá-los em uma das duas ofertas de curso.

A disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, é mais recente no contexto de ensino de PLA da PUCRS. Seu surgimento também está relacionado a demandas de criação de programas culturais, sociais e educacionais envolvendo convênios e parcerias internacionais que fomentam a ciência e uma maior circulação de ideias em nível global. Essa disciplina é ofertada a estudantes e pesquisadores de outras nacionalidades em mobilidade, que estejam realizando seus estudos em nível de pós-graduação na PUCRS, e é oferecida como uma disciplina disponível na grade curricular semestral desses alunos. Na seção a seguir, apresento informações sobre esse contexto de ensino, descrevendo como a disciplina é organizada, quais são seus objetivos e apontando algumas informações sobre os alunos matriculados nela desde sua primeira oferta, em 2012.

#### 4.2 O CONTEXTO DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS DA PUCRS

A disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos foi ofertada na PUCRS pela primeira vez no semestre de 2012/1. Desde então, ela tem sido oferecida semestralmente, como uma disciplina de quatro créditos, a alunos de outras nacionalidades que estejam realizando seus estudos em nível de pós-graduação na Universidade. Essa disciplina está vinculada ao Programa de Pós-graduação do curso de Letras da Escola de Humanidades da PUCRS e tem uma carga horária total de 60 horas/aula, não é de caráter obrigatório para alunos oriundos de outras nacionalidades em mobilidade acadêmica na

---

<sup>38</sup> Esse Programa é organizado pela Mobilidade Acadêmica da Universidade. Para maiores informações sobre o programa, ver <http://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/amigo-universitario/>



PUCRS, tampouco um pré-requisito para estudantes que estejam realizando estudos/pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

A comprovação de proficiência em língua portuguesa também não é um pré-requisito para a realização dessa disciplina. No caso dos alunos que têm interesse em cursá-la, é informado, no campo para a realização das matrículas da Universidade, que a disciplina tem o português como língua de comunicação nas aulas, sendo essa, portanto, uma condição para o acompanhamento das discussões propostas. Cabe ressaltar também que, para a comprovação de proficiência em língua portuguesa para alunos em mobilidade acadêmica na PUCRS, leve-se em conta os acordos estabelecidos entre a PUCRS e a universidade da qual o estudante faz parte, estando a comprovação da proficiência, bem como o modo como será feita, atrelado à uma negociação de cada convênio. Há, portanto, variação na necessidade de comprovação da proficiência, assim como no estabelecimento do instrumento a ser utilizado para verificar tal comprovação.

A criação da disciplina desta disciplina está vinculada ao processo de internacionalização da PUCRS, e é fruto de ações conjuntas da Instituição junto ao Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA)<sup>39</sup>. Por meio de seu oferecimento, busca-se auxiliar estudantes e pesquisadores oriundos de outros países a lidar de forma mais plena com as práticas que fazem parte da esfera acadêmica, visando ampliar a participação desses estudantes em mobilidade nas atividades que realizam em seus estudos na Universidade. A oferta do Português para Estrangeiros para fins acadêmicos também é vista como uma ação que busca contribuir com o intercâmbio de ideias na ciência e com a construção de um ambiente plurilinguístico e multicultural dentro do campus universitário, fomentando o reconhecimento da instituição como uma universidade com ações de internacionalização.

#### 4.2.1 Os alunos da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos

Para verificar o número de vezes em que esse componente foi ofertado e o número de alunos que cursou a disciplina em cada semestre, foram realizadas pesquisas junto à Secretaria de Pós-Graduação do curso de Letras da PUCRS e à Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais da PUCRS, bem como conversas com uma das professoras que ministra aulas nessa disciplina. Para um olhar voltado ao público que frequentou a disciplina desde 2012/1, verificou-se, junto a esses setores da universidade, questões

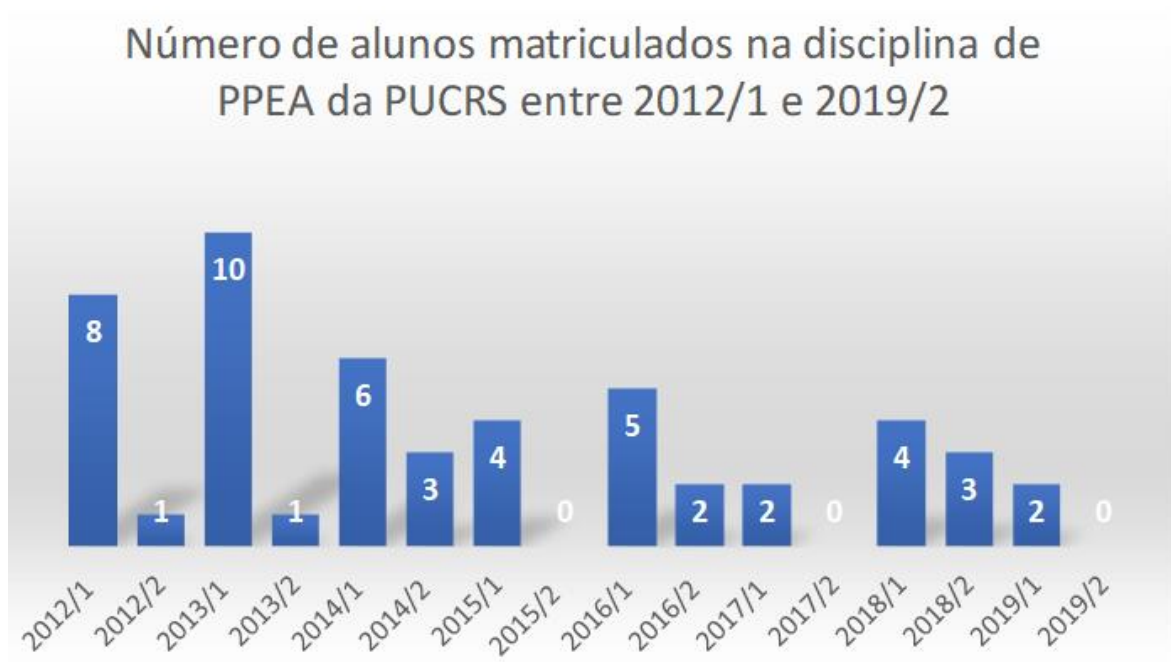
---

<sup>39</sup> PUCRS INTERNACIONAL. **Programa de Modalidade Acadêmica**. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/>> Acesso em 02 fev. 2020.

referentes à nacionalidade, a áreas de estudo nas quais os estudantes estavam desenvolvendo suas pesquisas de pós-graduação na universidade, às modalidades de mestrado e doutorado e a questões relacionadas à proficiência na língua portuguesa.

Desde a sua criação, no primeiro semestre de 2012, até o segundo semestre de 2019, a disciplina teve um total de 16 ofertas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, não tendo sido realizada nos semestres de 2015/2, 2017/2 e 2019/2. Conforme os dados fornecidos pela Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da Escola de Humanidades da PUCRS, tem-se um total de 51 estudantes intercambistas matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, desde a sua primeira edição em 2012/1. Na imagem a seguir, são descritos o número de alunos matriculados na disciplina em cada semestre.

Figura 16 – Número de alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS de 2012/1 a 2019/2



**Fonte:** Dados fornecidos pela Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras (FALE), Escola de Humanidades, da PUCRS e por uma das professoras que ministra a disciplina.

Para compreender o perfil desses estudantes, verifiquei, junto à Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Escola de Humanidades e a uma das professoras que

ministraram a disciplina, informações sobre os alunos matriculados em cada semestre<sup>40</sup>, relacionadas à nacionalidade, às áreas de estudo, ao período de permanência desses alunos na PUCRS, às línguas faladas e à necessidade de comprovação de proficiência em Língua Portuguesa exigida pelo programa de mobilidade. Diante do fato de que, em 2017/1, realizei minha observação nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, também pude ter acesso a informações sobre o perfil dos três alunos que estavam matriculados na disciplina nesse semestre. Ademais, consegui informações de uma estudante que havia cursado a disciplina em 2016/2 e que ainda se encontrava em estudos na PUCRS. Fiz contato com ela para realizarmos uma conversa, ocasião na qual pude verificar informações relacionadas ao perfil dessa aluna.

Os dados obtidos nesse levantamento foram compilados na tabela a seguir:

Quadro 1 – Alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS

ANO	ALUNOS MATRICULADOS NA DISCIPLINA
2012/1	<p>Duas alunas chinesas, com formação no curso de Comunicação Internacional em Língua Portuguesa pela Universidade da China. Uma delas estava realizando seus estudos de Mestrado e a outra de Doutorado, em uma parceria entre a PUCRS e a Universidade da China. Ambas permaneceram na PUCRS entre 2012/1 a 2014/2 e tinham proficiência em Língua Portuguesa.</p> <p>Não temos informações registradas sobre a nacionalidade, o curso, a área de estudos e o período de permanência na PUCRS dos outros 6 alunos matriculados na disciplina neste semestre.</p>
2013/1	<p>Uma aluna colombiana, com formação em Filosofia e Letras pela Universidad de Narino. A acadêmica estava realizando seus estudos de Doutorado em Teologia/Letras, em uma parceria entre a PUCRS e a Universidad da Narino. Ela permaneceu na PUCRS entre 2013/1 a 2017/1 e tinha proficiência em Língua Portuguesa<sup>41</sup>.</p> <p>Um aluno irlandês, com formação em <i>English and Journalism Studies</i> pela Universidade de Stirling. O aluno estava realizando seus estudos de Doutorado em Comunicação/Letras, em uma parceria entre a PUCRS e a Universidade de Stirling. Ele permaneceu na PUCRS</p>

<sup>40</sup> Tendo em vista que muitos alunos inscritos na disciplina eram oriundos de outros cursos dentro da Instituição, seus registros ficavam junto a outras Secretarias da Universidade, não havendo, portanto, acesso aos dados de cada uma delas. Para dar conta dos dados referentes a esses alunos oriundos de outros cursos não vinculados à Pós-graduação do curso de Letras, optei por realizar essa busca através de um *survey* e, em parceria com a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, foram enviados *e-mails*, disparados em dezembro de 2017, para alunos inscritos na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos desde 2012/1, convidando-os a participar de um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*, intitulado “O ensino de Português para Estrangeiros com fins Acadêmicos”. Ele apresentava questionamentos relacionados à nacionalidade do aluno, às áreas de pesquisa nas quais realizavam seus estudos, à instituição de origem, à especificação do Programa realizado (Mestrado ou Doutorado), ao período no qual permaneceram nesta Instituição e à exigência de alguma comprovação de proficiência em Língua Portuguesa ou da exigência dessa comprovação por parte do convênio entre as universidades. Apesar do trabalho realizado, não obtivemos respostas aos questionários enviados.

<sup>41</sup> Nas informações obtidas, não havia detalhes sobre a proficiência. Dessa forma, não podemos afirmar se houve comprovação através da realização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame oficial realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, ou de outros instrumentos de avaliação de proficiência.

	entre 2011/1 e 2015/1, e tinha proficiência em Língua Portuguesa.
2015/1	<p>Um aluno colombiano, que estava realizando seus estudos de Mestrado na PUCRS em Zoologia pelo período de quatro semestres.</p> <p>Um aluno colombiano, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em Zoologia pelo período de oito semestres.</p> <p>Um aluno uruguaio, que estava realizando seus estudos de Mestrado na PUCRS em Filosofia.</p> <p>Um aluno argentino, que estava realizando seus estudos de Mestrado na PUCRS em Filosofia.</p>
2016/1	<p>Uma aluna peruana, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em Zoologia.</p> <p>Um aluno peruano, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em Zoologia.</p> <p>Um aluno venezuelano que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em Zoologia.</p> <p>Um aluno nepalês. Sobre esse caso, não temos informações registradas quanto ao curso, à área de estudos e ao período em que permaneceu na PUCRS.</p> <p>Um aluno peruano. Não temos informações registradas sobre o curso, a área de estudos e período em que esse acadêmico permaneceu na PUCRS.</p> <p>Uma aluna peruana. Não temos informações registradas sobre o curso, a área de estudos e período em que essa acadêmica permaneceu na PUCRS.</p>
2016/2	Uma aluna chinesa, com formação em Educação. A aluna estava realizando seus estudos de Mestrado em Educação pela PUCRS. Permaneceu na PUCRS entre 2016/1 a 2018/1, e tinha proficiência em Língua Portuguesa.
2017/1	<p>Uma aluna espanhola, com formação em Administração em Governo pela Universidade Autônoma de Madri. Essa aluna estava realizando seus estudos de Mestrado em Serviço Social e Ciências Sociais na PUCRS, em uma parceria entre a PUCRS e a Universidade Autônoma de Madri. Ela permaneceu na PUCRS no semestre de 2017/1. Tinha proficiência em Língua Portuguesa e já havia realizado intercâmbio de estudos em uma universidade de Lisboa, Portugal, pelo período de um semestre em 2015. Sobre a proficiência, a aluna menciona ter assinado um Termo de Compromisso em sua universidade espanhola, atestando dominar a língua portuguesa. Não foi solicitada a apresentar nenhuma comprovação oficial de proficiência em língua portuguesa. Porém, mencionou ter escrito um documento ao Programa de que participava, no qual dizia ter um bom domínio de português. Além do idioma espanhol, a aluna também fala inglês, francês, catalão e português, e tem conhecimentos de italiano.</p> <p>Um aluno peruano, com formação em Biologia. O aluno estava realizando seus estudos de Mestrado em Biologia e Zoologia animal na UFRGS. Não havia estudado português formalmente até o momento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Com relação à proficiência em língua portuguesa, até o momento, não havia realizado o exame Celpe-Bras e nunca havia estudado formalmente o idioma.</p> <p>Uma aluna colombiana, com formação em Psicologia. A aluna estava realizando seus estudos de Doutorado em psicologia política e movimentos sociais, em um programa de mobilidade da PUCRS, com duração de oito semestres. Ela iniciou seus estudos na PUCRS em 2017/1 e permanece vinculada à Instituição até o presente momento. Não havia estudado português formalmente até a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.</p>
2017/2	A disciplina não foi ofertada.

2018/1	Um aluno moçambicano, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em História. Um aluno colombiano, que estava realizando seus estudos de Mestrado na PUCRS em Filosofia. Um aluno moçambicano, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em Psicologia. Um aluno argentino, que estava realizando seus estudos de Doutorado na PUCRS em História.
2018 /2	1 aluno uruguaio. Não temos informações registradas sobre o curso, área de estudos e período em que permaneceu na PUCRS. 1 aluno argentino. Não temos informações registradas sobre o curso, área de estudos e período em que permaneceu na PUCRS. 1 aluno colombiano. Não temos informações registradas sobre o curso, área de estudos e período em que permaneceu na PUCRS.
2019 /1	1 aluna peruana. Não temos informações registradas sobre o curso, área de estudos e período em que permaneceu na PUCRS. 1 aluno colombiano. Não temos informações registradas sobre o curso, área de estudos e período em que permaneceu na PUCRS.
2019/2	A disciplina não foi ofertada.

**Fonte:** Dados fornecidos pela Secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS e por uma das professoras que ministra esta disciplina.

Com base nos dados apresentados no quadro, tem-se um total de dez países envolvidos, dentre eles China, Colômbia, Irlanda, Uruguai, Argentina, Venezuela, Peru, Nepal, Espanha, Moçambique.

Do número total de 51 alunos, sabe-se que 8 estavam matriculados em programas de mestrado e 11 alunos matriculados em programas de doutorado. O período de permanência desses alunos no Brasil apresenta variações. No caso dos estudantes de mestrado, 4 deles permaneceriam no Brasil por 4 semestres, um estudante permaneceria por apenas um semestre. Não obtive essa informação relacionada a 3 dos 8 estudantes de mestrado. No caso dos estudantes de doutorado, 4 deles realizaram seus estudos pelo período de 8 semestres no Brasil, um deles pelo período de 4 semestres e 6 não tiveram essa informação registrada.

Com relação às áreas de conhecimento envolvendo os estudos de pós-graduação desses alunos, verifica-se uma predominância das áreas das Humanas e da Saúde. Dentre os cursos mencionados, tem-se Zoologia (seis alunos), Letras (quatro alunos), Filosofia (três alunos), História (dois alunos) e Psicologia (dois alunos) e Educação (um aluno).

Embora não tenha obtido informações suficientes para falar sobre o conhecimento dos acadêmicos relacionado à língua portuguesa ou a outros idiomas também falados por eles,

percebe-se uma grande maioria de alunos oriundos de países que têm o espanhol como uma de suas línguas oficiais (Colômbia, Uruguai, Argentina, Venezuela, Peru e Espanha). Com relação à informação de proficiência dos alunos, quatro deles (uma colombiana, uma espanhola e duas alunas chinesas, com formação no curso de Comunicação Internacional em Língua Portuguesa) têm em seus registros a informação de proficiência na língua, porém, nas informações obtidas, não havia detalhes sobre a proficiência. Dessa forma, não podemos afirmar se houve comprovação através da realização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame oficial realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, ou de outros instrumentos de avaliação de proficiência. Ressalto também a presença de dois alunos moçambicanos que, dentre outras línguas, também eram falantes de português. De acordo com relato da professora que ministrou a disciplina em 2018/1, os alunos moçambicanos buscaram a disciplina por orientação de professores dos cursos de História e Filosofia aos quais estavam ligados em seus estudos de pós-graduação na PUCRS.

#### 4.3 AS AULAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2017

No primeiro semestre de 2017, realizei observação-participante nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, com o intuito de verificar como se constituem as práticas pedagógicas do curso, os materiais didáticos utilizados ao longo das aulas, os textos com os quais os alunos lidavam e as demandas que surgiam nesse espaço de ensino buscando verificar de que modo oportunizavam um olhar para o uso da língua como prática social e propiciavam uma compreensão crítica e ampliada das práticas sociais mediadas pela língua portuguesa em um contexto acadêmico. De acordo com Hammersley e Atkinson (1983), ao ocupar a posição de observador em um determinado espaço, o pesquisador também participa de certa forma desse contexto. Essa posição de observador participante propicia um olhar para várias informações que o cercam e ajudam a compor uma visão holística para a análise dos dados.

A disciplina teve início no dia 15 de março de 2017 e término no dia 28 de junho de 2017. As aulas aconteciam sempre nas quartas-feiras, pela manhã, das 8h30 às 12h30. Os encontros observados por mim aconteceram nos dias 26 de abril, 03, 10, 17, e 31 de maio e 07, 14 e 28 de junho de 2017. Foram observadas um total de 8 aulas, com duração total de 4 horas cada encontro, totalizando 32 horas de observação.

Durante as aulas, fiz anotações de campo relacioandas às práticas pedagógicas que constituíam as aulas, aos textos com os quais os alunos trabalhavam, aos materiais didáticos utilizados, às leituras e produções solicitadas, à questões relacionadas a aspectos linguísticos e culturais e tópicos e temáticas discutidos nesse espaço de ensino. Em um momento posterior a cada aula, essas anotações foram transformadas na produção de diários de campo e contribuíram para que eu pudesse compreender quais eram as práticas pedagógicas propostas nas aulas, como se davam as atividades realizadas em aula, quais eram os gêneros acadêmicos abordados em aula e como se davam as discussões acerca da leitura e produção envolvendo esses textos, que materiais eram usados e que demandas eram trazidas pelos alunos relacionadas a textos que circulam no meio acadêmico. Para as análises propostas neste trabalho, apresentarei vinhetas narrativas partes retiradas dos diários de campo no formato de vinhetas narrativas.

Optei também por gravar algumas aulas para que pudesse contar com registros em vídeo, possibilitando visionar as filmagens posteriormente a fim de contribuir para a compreensão de práticas pedagógicas desse espaço, auxiliando-me também na revisitação dos dados anotados e na produção posterior dos diários de campo. Como só consegui equipamento disponível para duas datas, foram realizadas filmagens nos encontros dos dias 10 de maio (com registros de 34'23" e 28'52") e 07 de junho (com dois registros realizados em sequência (32'38" e 29'47"). No total, as filmagens totalizaram 02 horas 03 minutos e 40 segundos. Para as gravações, foi utilizado um equipamento de filmagem cedido pela Secretaria do LEXIS da PUCRS, com capacidade de armazenamento de dados correspondente a 30 minutos de filmagem.

No último encontro da disciplina, no dia 28 de junho de 2017, também conversei individualmente com os alunos. Para guiar esses momentos de conversa, optei pelo uso de entrevistas semiestruturadas, estabelecendo perguntas norteadoras para guiar minha interação, conforme listado a seguir:

#### Quadro 2 – Perguntas norteadoras para a entrevista semiestruturada

Por qual Programa você está vindo para seus estudos no Brasil?
Quais foram os pré-requisitos exigidos para a realização do intercâmbio no Brasil?
Há algum pré-requisito relacionado ao conhecimento da Língua Portuguesa?
Há alguma prova de proficiência em Língua Portuguesa exigida?
Em que momento ela deve ser realizada (antes de vir ao Brasil? Após o período no Brasil?)?
Qual é o período em que você permanecerá em intercâmbio no Brasil?
Quantas disciplinas você já cursou/está cursando/pretende cursar?

Estas disciplinas são ministradas em que língua? Como se dá a configuração das aulas? Há leitura de artigos para discussão em aula? Em que língua esses artigos estão escritos?

Com relação à produção solicitada aos alunos para essas disciplinas, que textos são solicitadas em aulas para leitura e para produção (resenhas, resumos, artigos, seminários, ppt etc.)? Como acontece o trabalho com esses textos?

Como você lida com essas práticas?

Esses mesmos textos também são comuns na esfera acadêmica em seu país? Que semelhanças/diferenças existem entre os gêneros solicitados nas disciplinas cursadas por vocês na universidade em seu país e nas disciplinas cursadas na universidade brasileira?

Você percebe alguma dificuldade em lidar com o Português nessas esferas de pesquisa? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora

Para essas entrevistas, tomei como base alguns dos princípios relacionados às entrevistas qualitativas apontados por Mason (1996, p.40), nos quais a autora ressalta a importância de se estar atento ao contexto e à situação de interação em uma entrevista, sendo flexível e sensível às dinâmicas que vão ocorrendo ao longo dela. Para as interações da minha pesquisa, fiz momentos informais de conversas, nos quais o entrevistado compartilha suas narrativas e percepções com relação a determinados tópicos que este trabalho busca explorar. Em momento posterior, revisei as entrevistas e transcrevi os segmentos a serem utilizados por mim nas análises.

Como os dados gerados nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos envolveram sujeitos, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência da pesquisa com o intuito de que pudessemos proceder com a utilização dos dados gerados para fins de análise. Na ocasião em que fiz a entrega do documento, li com os alunos o Termo para que eles pudessem dar sua concordância em participarem da pesquisa. O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que utilizei encontra-se disponível no APENDICE I deste trabalho.

Com relação a esse aspecto, saliento também que, por envolver a participação de sujeitos nas aulas observadas, minha pesquisa está registrada na Plataforma Brasil, sob o número de CAAE 48376615.5.0000.5336, e é parte de um projeto guarda-chuva intitulado “O uso e processamento de línguas adicionais para fins acadêmicos”, tendo como pesquisadora principal a Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna. As pesquisas desenvolvidas dentro do projeto guarda-chuva podem ser realizadas na PUCRS e/ou em outras universidades brasileiras e do exterior no período de 2017 a 2021. Dentre os participantes da pesquisa estão alunos de graduação e pós-graduação matriculados em cursos oferecidos pela PUCRS e/ou em outras IES do Brasil e no exterior.



### 4.3.1 Os participantes

Em 2017, acompanhei as aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos ao longo do primeiro semestre. A disciplina ocorreu no período de 15 de março a 28 de junho de 2017, com aulas semanais realizadas nas terças-feiras pela manhã, das 8h30 às 12h30, no Laboratório de Línguas do Prédio 8 da PUCRS, destinado aos cursos da Escola de Humanidades. Nesse semestre, havia três alunos matriculados na disciplina: uma estudante espanhola, um estudante peruano e uma estudante colombiana. No quadro a seguir, faço uma breve descrição dos alunos matriculados na disciplina neste semestre de 2017/1. Os nomes dos participantes foram trocados com o intuito de buscar o anonimato dos mesmos.

Quadro 3 – Alunos matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em 2017/1

<p><b>Maria</b> – espanhola, com formação em Administração em Governo pela Universidad Autónoma de Madrid. Em 2017, essa estudante estava realizando seus estudos de Mestrado em Serviço Social e Ciências Sociais na PUCRS, em um programa de intercâmbio fruto de uma parceria entre as duas instituições. Maria permaneceria na PUCRS apenas por um semestre (em 2017/1). Em 2015, ela havia realizado um intercâmbio de estudos em uma universidade de Lisboa (Portugal) pelo período também de um semestre. Sobre a exigência de comprovação de proficiência, a aluna menciona ter assinado um Termo de Compromisso em sua universidade espanhola, atestando dominar a língua portuguesa. Além do espanhol e do português, a aluna também fala inglês, francês, catalão, valenciano e italiano.</p>
<p><b>Carlos</b> – peruano, com formação em Biologia. O estudante estava realizando seus estudos de Mestrado na área de Biologia, em Zoologia Animal, na UFRGS. Ele cursava a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos na PUCRS como aluno especial. Sua pesquisa envolvia peixes. Não havia estudado português formalmente até o momento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos e deveria realizar o exame Celpe-Bras para comprovação de proficiência em língua portuguesa até o período final de seus estudos de mestrado no Brasil.</p>
<p><b>Ana Carina</b> – colombiana, com formação em Psicologia. A estudante estava realizando seus estudos de Doutorado em Psicologia Política e Movimentos Sociais, em um programa de mobilidade da PUCRS, com duração de oito semestres. Seus estudos no Brasil tinham uma interface entre a psicologia, as áreas jurídicas (Direito) e de política social. Iniciou seus estudos na PUCRS em 2017/1 e deverá permanecer vinculada à Instituição até 2020/2. Sua pesquisa relaciona-se à situação da mulher camponesa e tem um olhar para o contexto latino-americano. Não havia estudado português formalmente até o momento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, tampouco realizado algum exame para comprovação de proficiência em português.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

### 4.3.2 Seleção de pontos relevantes para análise

Para melhor compreender as características e demandas relacionadas ao ensino de PLA para fins acadêmicos que surgem nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, e de refletir sobre as práticas pedagógicas que a constituem, realizei a observação de aulas no primeiro semestre de 2017. Com base nos dados obtidos a partir das

observações das aulas, considere relevante elaborar um quadro, disponível no capítulo seguinte (Quadro 4 - Panorama das atividades realizadas nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos no período de 26/4 a 28/06 de 2017), no qual apresento um panorama das práticas de leitura e escrita com as quais os alunos se envolveram no período de 26 de abril a 28 de junho, sistematizando as atividades previamente acordadas para cada aula, as atividades com as quais os alunos se envolveram de fato nas aulas e os encaminhamentos que norteariam os fazeres dos encontros seguintes.

Com o intuito de verificar como se dá o trabalho com leitura e escrita nessa disciplina, de forma as práticas pedagógicas e os materiais utilizados nela propõem aos estudantes um olhar sensível para as posições enunciativas e de interlocução envolvidas na produção de textos, bem como reflexões a outros aspectos epistemológicos, identitários e de poder envolvidos nessas produções dentro da esfera acadêmica, e de compreender de que modo as práticas pedagógicas propostas na disciplina dialogam com o modelo de Letramentos Acadêmicos, tornou-se relevante olhar para as propostas de produção textual apresentadas pela professora, para as atividades envolvendo a discussão sobre tais produções (orais e escritas), envolvendo os alunos e a professora, e para demais dúvidas e comentários que surgiam no decorrer das atividades relacionados a demandas dos alunos em seus fazeres na universidade. Essas análises são apresentadas no capítulo 5 e se organizam a partir da apresentação de vinhetas narrativas e de segmentos das entrevistas realizadas com os alunos.

Também foram analisados alguns dos materiais didáticos utilizados nas aulas, buscando compreender tais materiais, seus propósitos, de que forma eles foram utilizados pela professora e o quanto o uso desses materiais nas aulas propiciava reflexões sobre leitura e escrita acadêmica de forma contextualizada.

Explicadas essas questões de contextualização e organização dos princípios metodológicos adotados nesta pesquisa para contexto de análise da disciplina de Português para Estrangeiros com fins acadêmicos da PUCRS, passo, a seguir, às minhas análises da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.

## **5 AS AULAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS NO SEMESTRE DE 2017/1**

### **5.1 OS OBJETIVOS DA DISCIPLINA**

A disciplina tem como objetivo auxiliar estudantes e pesquisadores de outras universidades no exterior que estejam realizando seus estudos na PUCRS a partir de programas de mobilidade acadêmica. O curso foi pensado como um apoio a esses estudantes que desejam lidar de forma mais plena com as práticas de leitura e produção textual do cotidiano acadêmico vivenciado na universidade brasileira. De acordo com as especificações apontadas na ementa da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos de 2017/1, apresentada a seguir, o curso, que tem como foco alunos de mestrado e doutorado, volta-se para estudantes em mobilidade que desejam aperfeiçoar sua proficiência em língua portuguesa em contextos formais e acadêmicos e participar de aulas e seminários específicos relacionados ao seu objeto de pesquisa.

Conforme consta na Ementa da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em 2017/1, busca-se auxiliar esses estudantes no desenvolvimento de competências necessárias para lidar com o uso da linguagem de forma mais autônoma nas atividades que fazem parte da esfera acadêmica. Para isso, o programa da disciplina aponta um trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e com noções fonológicas, gramaticais, discursivas e pragmáticas em língua portuguesa e também traz apontamentos relacionados a um trabalho com aspectos culturais. Os conteúdos previstos para a disciplina estão organizados em dois itens: Conteúdos da Língua e Conteúdos do Texto. No primeiro deles (Conteúdos da Língua), são apontados elementos estruturais relacionados à classificação dos fonemas, a notações léxicas, à acentuação gráfica, ao uso de palavras homônimas e parônimas, a questões morfológicas, envolvendo substantivo, adjetivo, artigo e numeral, pronome, modos e tempos verbais, vozes do verbo, advérbio, preposição, conjunção. No segundo item (Conteúdos do Texto) são abordadas questões relacionadas à escrita acadêmica a partir de determinados gêneros discursivos, como resumo, resenha, ensaio, artigo e apresentação oral de trabalhos acadêmicos.

Figura 17 – Ementa da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos 2017/1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

### 1. IDENTIFICAÇÃO

<b>Disciplina</b>	Português para Estrangeiros (41291-04)
<b>Docente</b>	
<b>Ano/Semestre</b>	2017/1
<b>Área de Concentração:</b>	Linguística
<b>Numero de Créditos:</b>	04
<b>Carga Horária</b>	60h
<b>Ementa</b>	Curso dirigido aos estudantes estrangeiros da PUCRS que estão participando de programas de mobilidade de mestrado e doutorado e necessitam aperfeiçoar sua proficiência em língua portuguesa em contextos formais e acadêmicos e participar de aulas e seminários específicos relacionados ao seu objeto de pesquisa.

### 2. PROGRAMA

- Desenvolver as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e fala), enfatizando noções fonológicas, gramaticais, discursivas e pragmáticas em língua portuguesa, bem como aspectos culturais, com foco no gênero acadêmico.

- Propiciar ao aluno e condições de se expressar autonomamente, de modo a atingir um nível de competência na compreensão e produção em Língua Portuguesa que lhe auxilie em sua integração acadêmica e profissional, assim como social e cultural.

### 3. CONTEÚDOS

#### Conteúdos de Língua

Classificação dos fonemas, notações léxicas, acentuação gráfica, emprego dos por que, palavras homônimas e parônimas, morfologia, o substantivo, o adjetivo, artigo e numeral, pronome, verbo, tempos verbais compostos, formas nominais, modos e tempos verbais, vozes do verbo, advérbio, preposição, conjunção.

#### Conteúdos de Texto

A escrita acadêmica, gêneros discursivos acadêmicos: resumo, resenha, ensaio e artigo. Prática de apresentação de trabalhos acadêmicos.

### 4. PERÍODO – 15 DE MARÇO A 21 DE JUNHO

### 5. BIBLIOGRAFIA

- LIMA, E. e IUNES, S. *Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros*. EPU Editora, 2006.
- PONCE, MARIA HARUMI OTUKI; BURIM, SILVIA R. B. ANDRADE; FLORISSI, SUSANNA. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*. SBS Editora, 2005.
- SARMENTO, LEILA L. *Gramática em Textos*. Editora Moderna, 2005.

Fonte: PUCRS (2017)

Embora o programa aponte para o desenvolvimento de questões discursivas e culturais envolvendo textos que circulam na esfera acadêmica, tais questões não parecem estar contempladas nos conteúdos a serem trabalhados, listados nos itens Conteúdos da Língua e Conteúdos do Texto. Além disso, ao listá-los de forma separada, dá-se a ideia de que os recursos linguísticos enfocados no item Conteúdos da Língua não estejam a serviço de propósitos e interlocutores envolvidos nos textos a serem abordados no item Conteúdos do Texto. Parecem, portanto, não dialogar com abordagens que privilegiem um foco em aspectos da linguísticos e estruturais dos textos.

Com relação à bibliografia da disciplina, há a indicação de dois livros, que têm seu foco específico no ensino de português como língua adicional, intitulados “Falar, Ler e Escrever: um curso para estrangeiros” e “Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo Contemporâneo”<sup>42</sup>. Há também a indicação de uma gramática da língua portuguesa intitulada “Gramática em Textos”<sup>43</sup>. Embora os textos sugeridos estejam relacionados ao ensino de português como língua adicional, não há indicação de materiais específicos envolvendo a produção de textos em contexto acadêmico.

A ementa da disciplina também não explicita questões envolvendo avaliação e retornos a serem dados aos alunos a partir das produções propostas na disciplina.

## 5.2 AS AULAS

Minha primeira observação participante nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em 2017 foi realizada no dia 26 de abril, na sexta aula da disciplina naquele semestre. Para que pudesse compreender melhor o que já havia sido realizado nas aulas anteriores (nos dias 15, 22 e 29 de março e 05 e 19 de abril), assim como as combinações que haviam sido estabelecidas entre alunos e professora nessas ocasiões, conversei com a docente responsável pela disciplina ao final da aula do dia 26 de abril. Dessa conversa foi observado o seguinte:

Primeiro encontro da disciplina: realizado no dia 15 de março. Foi feita uma apresentação pessoal dos alunos, com um foco no compartilhamento de informações sobre a área de estudos e sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por eles ou que pretendem desenvolver em seus estudos de mestrado/doutorado. A professora também mencionou que, em um segundo momento dessa aula, os alunos relataram suas áreas de formação e falaram sobre as disciplinas que estavam cursando no semestre. De acordo com ela, também houve espaço para que conversassem a respeito do trabalho a ser realizado nas aulas, envolvendo demandas referentes a leituras e produções escritas solicitadas aos alunos nos contextos acadêmicos em que estavam inseridos na universidade, com o objetivo de familiarizá-los a essas práticas.

---

<sup>42</sup> LIMA, E. e IUNES, S. Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros. EPU Editora, 2006; PONCE, MARIA HARUMI OTUKI; BURIM, SILVIA R. B. ANDRADE; FLORISSI, SUSANNA. **Bem-Vindo!** A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação. SBS Editora, 2005.

<sup>43</sup> SARMENTO, LEILA L. **Gramática em Textos**. Editora Moderna, 2005.

Segundo encontro da disciplina: realizado no dia 22/03. A professora mencionou que foi realizado um levantamento com os alunos das disciplinas cursadas por cada um e das demandas de leitura e produção de textos apresentadas a eles nessas disciplinas para que pudessem tomar decisões sobre o que seria estudado/contemplado ao longo das aulas. A professora também salientou que, embora a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos tenha seu foco na produção escrita e na leitura, os gêneros orais, como apresentações, também poderiam ser contemplados no decorrer das aulas.

Também na ocasião dessa conversa, a professora me relatou que, para uma primeira parte das aulas, as atividades centraram-se nas leituras que os estudantes teriam de realizar para outras disciplinas. Dessa forma, para os encontros dos dias 29 de março, 05 e 19 de abril<sup>44</sup>, a professora propôs a seguinte dinâmica: cada aluno ficaria responsável por escolher um dos textos demandados a eles em outras atividades acadêmicas para ser lido e discutido nas aulas. O texto trazido por cada aluno seria projetado, para que todos acompanhassem a leitura, e lido, em voz alta, para a turma pelo aluno que o trouxe. Nas discussões acerca do texto, os alunos teriam espaços para abordar, livremente, as ideias trazidas em cada leitura, posicionar-se criticamente sobre o que e como as ideias estavam sendo postas pelo autor do texto, fazer relações com suas áreas de estudo, analisar o gênero trabalhado e a composição desse gênero, apontar questões relacionadas a estruturas gramaticais, vocabulário, estilo etc. Não estariam contempladas, nesse primeiro momento do curso, as produções escritas que os alunos precisariam fazer, pois isso seria realizado na segunda parte da disciplina.

Ainda com relação às aulas de 29 de março a 19 de abril, a professora mencionou que foram trabalhados em aula artigos científicos, resumos e resenhas que teriam que ser lidos pelos alunos para outras disciplinas que cursavam, e que a leitura conjunta desses textos nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos oportunizou aos discentes um olhar para textos de diferentes áreas e para modos de organização desses textos (semelhanças e diferenças relacionadas à estrutura, vocabulário, questões linguísticas). Nas palavras da professora, “o objetivo é trabalhar com os letramentos de cada área. Cada área tem um tipo de texto mais característico”. Ela complementou sua fala, dizendo que o fato de os alunos serem de diferentes áreas enriquece muito a troca de conhecimento, pois cada um ensina aos colegas os conteúdos estudados em suas esferas de pesquisa, ampliando as oportunidades de trocas e de informações no meio acadêmico. Mencionou também que sempre aprende muito nessa disciplina por ser um trabalho coletivo.

---

<sup>44</sup> O encontro do dia 12 de abril não aconteceu por ser feriado nacional.

Ao final da conversa, a professora apontou que, já a partir da aula que havia sido observada por mim, a aula do dia 26 de abril, o foco das discussões estaria nas produções escritas dos alunos, caracterizando, portanto, uma segunda parte do curso. O trabalho em aula seria centrado em discussões acerca dos gêneros resumo e resenha. Para justificar a escolha desses gêneros, a professora mencionou que tais gêneros costumam ser bastante comuns no contexto acadêmico e que, certamente, seriam também textos com os quais os alunos precisariam lidar em português. Porém, salientou que, como as aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos também buscavam lidar com atividades específicas demandadas no cotidiano de cada um, os gêneros abordados poderiam variar e, por esse motivo, há, no cronograma da disciplina, flexibilidade.

Com relação aos materiais utilizados na disciplina, a professora salientou que não são adotados livros-base para o trabalho das aulas, mas que há a indicação de alguns materiais de apoio ao aluno no cronograma. São eles: “Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros” e “Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação”<sup>45</sup> (ambos são materiais pedagógicos voltados especificamente ao ensino de PLA, mesmo não sendo materiais com enfoque em textos acadêmicos) e a obra “Gramática em Textos” (2005). Ela referenciou ainda o livro “Produção Textual na Universidade”, de autoria de Desirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hedges (2010), como um material relevante que utiliza para nortear o trabalho com gêneros, justamente por ser um livro voltado para fins acadêmicos, e diz que também faziam parte dos materiais de apoio algumas páginas da internet sugeridas por ela ao longo das aulas. A docente também destacou não haver nenhum material norteador que possa servir de base para guiar o trabalho dos professores que ministram esse componente curricular além de sua ementa.

A seguir, descrevo as aulas disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, observadas por mim, no período de 26 de abril a 28 de junho de 2017, buscando ressaltar as práticas pedagógicas que faziam parte dos encontros, assim como os textos e outros materiais utilizados.

### 5.2.1 As aulas do período de 26 de abril a 28 de junho de 2017

As aulas observadas por mim no período de 26 de abril a 28 de junho de 2017 faziam parte de um segundo momento do curso, no qual o trabalho estava centrado nas produções

---

<sup>45</sup> LIMA, E. e IUNES, S. **Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros**. EPU Editora, 2006. PONCE, M. H. O; BURIM, S. R. B. A; FLORISSINI, S. **Bem-Vindo! A língua Portuguesa no Mundo da Comunicação**. SBS Editora, 2005.

textuais dos alunos e nas discussões, em aula, sobre essas produções. No Quadro 4, a seguir, apresento um panorama das práticas de leitura e escrita com as quais os alunos se envolveram no período de 26 de abril a 28 de junho. Para isso, sistematizei as atividades que haviam sido previamente acordadas para cada aula (Atividades para a aula), as atividades com as quais os alunos se envolveram de fato nas aulas (Dinâmicas da aula) e os encaminhamentos que norteariam os encontros seguintes (Encaminhamentos para a próxima aula).

Quadro 4 – Panorama das atividades realizadas nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos no período de 26/4 a 28/06 de 2017

<b>PANORAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NAS AULAS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PARA FINS ACADÊMICOS NO PERÍODO DE 26/04 A 28/06</b>	
<b>AULA 1 - 26 DE ABRIL</b>	<b>AULA 2 - 03 DE MAIO</b>
<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão dos resumos produzidos pelos alunos com base na leitura do artigo intitulado “Nós e a Ciência”, de Marcos Rolim. Essa tarefa de produção de resumo foi feita pela professora na aula de 19 de abril. Segundo a docente, o texto foi pensado, considerando abordar temáticas que permeavam as áreas de interesse e estudo dos alunos.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do resumo produzido por Ana Carina, com relação ao artigo intitulado “Nós e a Ciência”, de Marcos Rolim (<a href="https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colonistas/2017/04/nos-e-a-ciencia/">https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colonistas/2017/04/nos-e-a-ciencia/</a>).</li> <li>- Leitura e discussão do resumo produzido por Maria, com relação ao artigo intitulado “Nós e a Ciência”, de Marcos Rolim.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos fará a apresentação oral de sua pesquisa de mestrado. O aluno mencionou que precisaria lidar com essa demanda em uma das disciplinas que está cursando e, em função disso, pediu para apresentar sua pesquisa na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.</li> <li>- A professora solicitou aos alunos a leitura do artigo científico intitulado ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’, de Octavio Ianni. A partir da leitura desse artigo, cada aluno deverá elaborar um resumo do texto para ser apresentado aos colegas na aula do dia 03/05. A seleção do texto de Octavio Ianni foi feita pela professora, o qual também foi pensado por abordar temáticas que permeavam as áreas de interesse e estudo dos alunos.</li> </ul>	<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do resumo produzido por Carlos com relação à leitura do artigo científico “Nós e a Ciência”, de autoria de Marcos Rolim. Essa tarefa de produção de resumo foi feita pela professora na aula de 26 de abril. O texto selecionado por ela foi pensado, considerando abordar temáticas que permeavam as áreas de interesse e estudo dos alunos.</li> <li>- Apresentação oral da pesquisa de mestrado de Carlos.</li> <li>- Leitura e discussão dos resumos produzidos pelos alunos com relação à leitura do artigo científico ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’, de Octavio Ianni. Tarefa solicitada pela professora em 19 de abril.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do resumo produzido por Carlos com relação à leitura do artigo científico “Nós e a Ciência”, de Marcos Rolim.</li> <li>- Visita ao blog de Gilberto Scarton para ler o texto “Como elaborar resumos”, disponível no Guia de Produção Textual elaborado pelo autor, e discussões sobre o gênero <a href="https://gilbertoscarton.blogspot.com/search?q=res+umo">https://gilbertoscarton.blogspot.com/search?q=res+umo</a>.</li> <li>- Visita ao blog de Gilberto Scarton para ler o texto “Como elaborar uma resenha”, disponível no Guia de Produção Textual elaborado pelo autor, e discussões sobre o gênero <a href="http://gilbertoscarton.blogspot.com/2016/01/guia-de-producao-textual-como-elaborar.html">http://gilbertoscarton.blogspot.com/2016/01/guia-de-producao-textual-como-elaborar.html</a>.</li> <li>- Apresentação oral da pesquisa de mestrado de Carlos e discussões sobre os tópicos apresentados por ele em sua pesquisa.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não foram explicitados encaminhamentos.</li> </ul>
<b>AULA 3 - 10 DE MAIO</b>	<b>AULA 4 - 17 DE MAIO</b>
<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão dos resumos do texto “A Sociologia de Florestan Fernandes”. Tarefa solicitada pela professora</li> </ul>	<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de exercícios sobre pronomes oblíquos átonos e tônicos, retomando uma</li> </ul>



<p>aos alunos no final da aula do dia 26/04.</p> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do resumo escrito por Maria sobre o texto “A Sociologia de Florestan Fernandes”, de Octavio Ianni.</li> <li>- Sugestão de busca relacionada ao Novo Acordo Ortográfico em páginas da Internet para verificar dúvidas que surgiram relacionadas ao tema durante a aula.</li> <li>- Apresentação da pesquisa de doutorado de Ana Carina, intitulada “Psicologia política e os movimentos sociais em contexto da alimentação”. Ana não mencionou se teria que fazer a apresentação de sua pesquisa para outra disciplina e em outros contextos.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não são mencionados encaminhamentos.</li> </ul>	<p>discussão feita com os alunos em aulas anteriores.</p> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de exercícios gramaticais, envolvendo pronomes oblíquos átonos e tônicos do livro didático <i>Falar, Ler e Escrever</i>.</li> <li>- Leitura e discussão do resumo escrito pela aluna Maria sobre a tese intitulada “A experiência escandinava de proteção socialdemocrata: um caso emblemático”, da autoria de Potyara Pereira. A aluna comenta, na metade da aula, que surgiu essa demanda e que ela resolveu trazê-la para a aula.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora menciona que irão trabalhar com resenhas produzidas por eles. Ela menciona duas possibilidades: resenhas que tenham sido produzidas por eles para outras disciplinas ou, em caso de não haver tal demanda, resenhas de textos que eles precisariam ler em outras disciplinas cursadas.</li> </ul>
<b>AULA 5 - 24 DE MAIO</b>	<b>AULA 6 - 31 DE MAIO</b>
<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão de resenhas que tenham sido solicitadas como uma tarefa de produção textual pelos professores das outras disciplinas ou resenha de textos que os alunos tenham que ler para seus estudos em disciplinas cursadas. Tarefa solicitada em 17 de maio.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão do resumo escrito por Ana Carina sobre o texto “A Sociologia de Florestan Fernandes”, de Octavio Ianni. Essa tarefa havia sido solicitada pela professora em 26 de abril.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não são mencionados encaminhamentos.</li> </ul>	<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionamento da professora aos alunos sobre se trouxeram textos para a aula.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da resenha elaborada por Ana Carina com base em um texto de Lupicínio Íñiguez. A resenha foi solicitada pelo professor da disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia a todos os alunos da turma de Ana Carina.</li> <li>- Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria com base na resenha do texto “Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil”, de Carlos Aurélio P. de Faria. A leitura desse texto foi indicada na disciplina de Política Externa e Projeção Internacional do Brasil que Maria também cursava.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maria apresentará uma resenha do texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. A leitura do texto havia sido solicitada em uma das disciplinas que Maria estava cursando na PUCRS.</li> </ul>
<b>AULA 7 - 07 DE JUNHO</b>	<b>AULA 8 - 14 DE JUNHO</b>
<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da resenha escrita por Maria sobre o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. A leitura do texto havia sido solicitada em uma das disciplinas que Maria estava cursando na PUCRS.</li> <li>- Leitura e discussão da resenha da aluna Ana Carina. A aluna havia enviado o texto para a professora por <i>e-mail</i> antes da aula.</li> <li>- Apresentação da pesquisa de mestrado da aluna Maria.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria sobre o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. O artigo é leitura obrigatória</li> </ul>	<p><b>Atividades para a aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não explicitadas.</li> </ul> <p><b>Dinâmicas da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e discussão da resenha produzida por Ana Carina sobre o artigo “Movimento Institucionalista” Pereira (2007). O artigo é leitura obrigatória para a disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não são mencionados encaminhamentos de atividades. A professora apenas ressalta que não haverá aula no dia 21 de junho e que a aula do dia 28 de junho será a última da disciplina de Português para Estrangeiros para fins Acadêmicos.</li> </ul>

<p>para a disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social cursada por Maria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da pesquisa de mestrado de Maria, intitulada: “Cidadania da infância e projeção social: um estudo comparado entre Brasil, Espanha e Suécia”.</li> <li>- Visita ao site ClicaBrasil, da University of Texas at Austin – College of Liberal Arts, disponível em <a href="https://laits.utexas.edu/clicabrasil/">https://laits.utexas.edu/clicabrasil/</a>.</li> </ul> <p><b>Encaminhamentos para a próxima aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos e Maria trarão outras demandas textuais solicitadas nas disciplinas que cursam. Ana Carina irá revisar o texto que tinha preparado para essa aula e fará a apresentação nas próximas aulas.</li> <li>- A professora menciona a possibilidade de assistirem às gravações feitas em aula dos trechos em que apresentaram suas pesquisas para discutir. Ela diz também que os alunos podem ir organizando as atividades conforme as necessidades que forem surgindo em seu cotidiano acadêmico.</li> </ul>	
<b>AULA 9 - 21 DE JUNHO</b>	<b>AULA 10 - 28 DE JUNHO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não houve aula nesta data.</li> </ul>	<p>Aula de confraternização, com café. Professora e alunos conversaram sobre as impressões com relação à disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, aos planos para o próximo semestre, aos locais em que iriam nas férias etc. Neste dia, conversei com cada um dos alunos individualmente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no quadro acima, percebe-se o trabalho com os gêneros resumo e resenha como sendo centrais para as produções que os alunos deveriam construir. Porém, o cronograma das aulas também previa espaços para os alunos trazerem para os encontros de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos outros gêneros que não apenas resumo e resenha, contemplando outras demandas de produção que iam surgindo aos alunos em suas rotinas na universidade, como podemos perceber na aula do dia 26 de abril, quando o aluno Carlos faz sua apresentação oral da pesquisa de mestrado, mencionando que precisaria lidar com essa demanda em uma das disciplinas que está cursando.

Para compreender como se dão as práticas pedagógicas da disciplina e para verificar as reflexões sobre leitura e escrita acadêmica possibilitadas nas atividades, tornou-se relevante olhar para: as propostas de produção textual ofertadas nas aulas e as discussões sobre os contextos de produção; a dinâmica das aulas; as abordagens aos recursos linguísticos e os materiais de apoio sugeridos. Esses pontos foram organizados em subseções e serão discutidos a seguir.

### 5.2.2 Propostas de produção textual, contextos de produção e práticas letradas

No período de minha observação das aulas (26 de abril a 28 de junho de 2017), pude perceber que o foco do trabalho realizado nesses encontros centrava-se nas produções textuais dos alunos e, em específico, na produção de resumos e resenhas, embora outros gêneros também tenham sido trabalhados nos encontros a partir de demandas trazidas pelos estudantes (no caso, apresentações orais sobre as pesquisas de mestrado/doutorado desenvolvidas por eles). As produções textuais dos acadêmicos eram lidas e discutidas nas aulas. Os textos trazidos pelos alunos eram projetados para que todos pudessem acompanhar a leitura, e eram lidos, em voz alta, pelo aluno que o produziu. Essas atividades tinham como objetivo dar espaço para discussões sobre as ideias desenvolvidas nos textos, questões referentes aos gêneros trabalhos, dúvidas relacionadas a estruturas gramaticais, vocabulário, estilo etc. Não havia nenhum material norteador para guiar essas discussões, de forma que os comentários acerca do texto surgiam das dúvidas ou de itens pontuados pelos alunos e pela docente.

Para compreender melhor a natureza dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas observadas nesse período, analisei como se davam as situações de produção desses textos nos encontros (se a produção havia sido solicitada pela professora da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos ou se ela partia de solicitações externas à disciplina e, neste caso, por quem haviam sido feitas; para quem as produções se direcionavam; quais eram os propósitos para os quais os textos tinham sido elaborados; se foram pensados para modalidade oral, escrita, híbrida etc.). Desse modo, pude verificar a ocorrência de textos produzidos apenas para fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos e de textos que, embora também tenham sido utilizados nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, estavam relacionados a demandas externas com as quais os alunos precisariam lidar no cotidiano acadêmico do semestre. A partir dessa constatação, organizei os textos produzidos em quatro grupos, aos quais nomeei de: Situação 1, Situação 2, Situação 3 e Situação 4, por envolverem questões diferenciadas relacionadas a suas produções, conforme apresento a seguir:

**Situação 1:** produção de resumo solicitado pela professora de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, baseado na leitura de um texto também indicado pela docente.

Os textos a seguir são exemplos de produções da Situação 1:

- ✓ a partir da leitura do artigo “Nós e a Ciência”, de Marcos Rolim (texto selecionado pela professora), os alunos deveriam produzir um resumo para ser lido e

discutido com os colegas e a docente na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.

✓ a partir da leitura do artigo “A Sociologia de Florestan Fernandes”, de Octavio Ianni (texto selecionado também pela professora), os alunos deveriam produzir um resumo para ser lido e discutido com os colegas e a docente na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.

**Situação 2:** leitura e discussão de produção de resenhas que tenham sido solicitadas por professores de outras disciplinas. O texto a seguir exemplifica essa situação:

✓ Leitura e discussão da resenha elaborada por Ana Carina com base em um texto de Lupicinio Íñiguez. A resenha foi solicitada pelo professor da disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia a todos os alunos da turma (Em AULA 06 – 31 de maio).

**Situação 3:** produção de resenha solicitada pela professora de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos com base em leituras obrigatórias de outras disciplinas cursadas pelos alunos no semestre. Os textos a seguir exemplificam essa situação:

✓ Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria com base na resenha do texto “Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil”, de Carlos Aurélio P. de Faria. A leitura desse texto foi indicada na disciplina de Política Externa e Projeção Internacional do Brasil (Em AULA 06 – 31 de maio).

✓ Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria sobre o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. O artigo é leitura obrigatória para a disciplina que está cursando (Em AULA 7 – 07 de junho).

✓ Leitura e discussão da resenha produzida por Ana Carina sobre o artigo “Movimento Institucionalista” Pereira (2007). O artigo é leitura obrigatória para a disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social (Em AULA 8 – 14 de junho).

**Situação 4:** produção de outras demandas acadêmicas trazidas pelos alunos, que surgem em atividades acadêmicas externas à disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos realizadas pelos discentes na universidade. Os textos a seguir exemplificam essa situação:

- ✓ Apresentação oral de pesquisa de mestrado de Carlos. O aluno mencionou que precisaria lidar com essa demanda em uma das disciplinas que está cursando e, em função disso, apresentou sua pesquisa (em PowerPoint), para os colegas e para a professora da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos (Em AULA 01 - 26 de abril).
- ✓ Apresentação oral de pesquisa de doutorado de Ana Carina, intitulada “Psicologia política e os movimentos sociais em contexto da alimentação”, realizada em PowerPoint. Ana não mencionou se teria que fazer a apresentação de sua pesquisa para outra disciplina e em outros contextos (Em AULA 3 – 10 de maio).
- ✓ Apresentação oral da pesquisa de mestrado de Maria, intitulada: “Cidadania da infância e projeção social: um estudo comparado entre Brasil, Espanha e Suécia”, em PowerPoint (Em AULA 7 – 07 de junho).
- ✓ Resumo da tese “A experiência escandinava de proteção socialdemocrata: um caso emblemático”, de autoria de Potyara Pereira, pela aluna Maria. A aluna comenta, na metade da aula do dia 17 de maio, que essa demanda surgiu em uma das disciplinas que realiza e que ela resolveu trazer o texto para ser lido e discutido na aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos (Em AULA 04 – 17 de maio).

Apresentados esses exemplos, discuto, a seguir, as produções solicitadas nesses casos, pontuando implicações para o ensino de leitura e escrita como prática social.

As vinhetas a seguir exemplificam casos da **Situação 1**, na qual tanto a leitura do texto-base como a produção da resenha a ser feita foram solicitadas pela professora de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos apenas para fins da disciplina.

Vinheta 1 - Produção de um resumo do artigo de Marcos Rolim<sup>46</sup>

*[...] Primeiro dia de minha observação em aula, embora as aulas tivessem iniciado em 15 de março de 2017. A professora retoma a dinâmica para essa aula, dizendo aos alunos que iriam trabalhar com o gênero resumo de artigos científicos. Ela menciona que, como havia sido acordado na aula anterior, cada aluno ficou responsável por ler o texto “Nós e a Ciência”, um artigo de autoria de Marcos Rolim, para elaborar um resumo a ser compartilhado com os colegas na aula do dia 26. A primeira aluna a iniciar a leitura foi Ana Carina. Ao longo da leitura, a professora [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 26 de abril de 2017).*

---

<sup>46</sup> Todas as vinhetas foram identificadas pelo recurso itálico, com recuo em 4,5 cm da margem, para diferenciar as vinhetas das citações do referencial teórico e dos segmentos.

### Vinheta 2 - Produção de um resumo do artigo de Florestan Fernandes

*[...] A professora menciona que, além das demandas de textos que serão apresentados por Carlos e Maria, ela também gostaria que todos lessem o artigo 'A Sociologia de Florestan Fernandes', da autoria de Octavio Ianni<sup>47</sup> para fazer um resumo e trazer na aula do dia 03 de maio. Ela agradece a presença de todos. A aula termina (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 26 de abril de 2017).*

Conforme as vinhetas apresentadas acima, retiradas da aula do dia 26 de abril de 2017, percebe-se que o foco da produção é o gênero resumo e, embora as informações relacionadas a interlocutores e propósitos não sejam mencionadas na aula de forma explícita, é possível verificar, pela proposta de produção, que os interlocutores projetados sejam os próprios colegas e a professora da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, e que tenham como propósitos produzir um resumo sobre os textos-base lidos para serem discutidos nas aulas. Os trechos referem-se, respectivamente, ao início da aula do dia 26, quando a professora encaminha as atividades para a aula e retoma as combinações de produção que haviam sido feitas na aula anterior, e ao final da aula do dia 26, quando há a combinação da próxima produção textual solicitada também pela professora.

Para contextualizar as produções agrupadas nas **Situações 2 e 3**, trago vinhetas referentes a dois momentos de conversa da professora com os alunos.

Num primeiro momento, na aula do dia 03 de maio, os acadêmicos estavam envolvidos ainda com a produção dos resumos solicitados pela docente, envolvendo os textos de Marcos Rolim e Florestan Fernandes (**Situação 1**).

### Vinheta 3 - Como elaborar uma resenha

*[...] A professora encaminha para a próxima atividade, e diz aos alunos que, a partir de então, eles irão focar no gênero resenha, e retoma que uma das competências envolvidas no ato de resenhar é a de reescrever as ideias do texto lido, utilizando suas próprias palavras, parafraseando-o. Ela solicita aos alunos acessarem o blog de Gilberto Scarton e visitarem dois locais específicos: Manual de Redação (Como elaborar resumos) e Guia de Produção Textual (Como elaborar uma resenha). Ela explica que os textos desse local foram pensados pelo professor Gilberto Scarton e que, ali, eles encontrariam algumas dicas relacionadas a textos da esfera acadêmica. Ela solicita que os estudantes busquem, primeiramente o texto "Como elaborar resumos" e, depois, acessem o texto "Como elaborar uma resenha". Solicita ainda que eles leiam os textos e dá um tempo para essa atividade. A docente menciona que, até o momento, os alunos tinham trabalhado com resumos, mas que, pela experiência dela com a*

---

<sup>47</sup> IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**. v. 10, 1996, pp. 25-33. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf>> Acesso em 02 fev. 2020.

*disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, é comum também que professores de várias áreas solicitem a seus alunos a elaboração de resenhas. E que, como isso já é, ou pode vir a ser, uma demanda para alunos, considera a resenha um gênero relevante para ser trabalhado nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Ao abrirem o documento, a professora lê com os alunos alguns pontos mencionados em uma estrutura padrão de resenha. Ela mostra um arquivo com termos acadêmicos que eles poderão acessar também quando forem produzir seus próprios textos [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 03 de maio).*

Nessa aula, a professora sinaliza uma troca de enfoque nas produções e aponta a resenha como o gênero discursivo com o qual os alunos irão lidar nos próximos encontros de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Embora nesse dia 03 de maio ela ainda não tivesse solicitado aos alunos nenhuma produção de resenhas, os mesmos são convidados a visitar um blog, com textos que abordam a elaboração de resumos e resenhas, para se familiarizarem a características constitutivas desses gêneros. A professora também parece justificar a abordagem ao gênero resenha, mencionando sua frequência de uso na esfera acadêmica e a implicação disso para possíveis demandas futuras que os alunos possam ter.

Em um segundo momento, já na aula do dia 17 de maio, a professora volta a retomar o assunto e apresenta aos alunos a proposta de trabalharem com a produção de resenhas.

#### Vinheta 4 – Lidando com resenhas

*[...] Após o intervalo, Maria comenta que preparou um resumo sobre a tese de Potyara Pereira, que teria que apresentar numa outra disciplina. A professora combina com eles que podem iniciar, então, pela apresentação da leitura de Maria sobre a tese e que, antes da apresentação, gostaria de fazer algumas combinações com os alunos sobre o andamento das próximas aulas. Para a aula do dia 24 de maio, os acadêmicos deveriam apresentar uma resenha. Poderia ser uma resenha solicitada como produção pelos professores das outras disciplinas ou, em caso de não haver tal demanda, poderiam escolher um artigo científico que estivessem lendo para resenhar. As aulas dos dias 24, 31 de maio e 07 e 14 de junho seriam, então, para lidar com as resenhas deles e trabalhar com as dúvidas que surgiriam a partir dessas discussões. Ela também comentou que ainda estava em aberto a apresentação da pesquisa de mestrado de Maria [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 17 de maio).*

De acordo com as combinações apontadas no excerto acima, para nortear os próximos encontros, os alunos deveriam trazer para as aulas resenhas produzidas por eles. Essas resenham poderiam ter sido solicitadas a eles em outras disciplinas ou, caso não houvesse essa solicitação, deveriam, então, produzir uma resenha, tendo como base as leituras obrigatórias que teriam que fazer para as outras disciplinas. As aulas se organizariam, portanto, tendo a leitura e a discussão desses textos produzidos por eles.

Posto isso, as propostas de produção textual agrupadas na **Situação 2** envolvem a produção de resenhas solicitadas por professores de outras disciplinas que os discentes estão cursando na universidade. Trata-se de textos que não foram produzidos para os fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, embora também venham a fazer parte dela na atividade da aula destinada para a leitura e discussão das resenhas produzidas pelos alunos. Na Situação 2, tem-se apenas uma resenha: a resenha elaborada por Ana Carina com base em um texto de Lupicínio Íñiguez. A atividade de leitura e discussão da resenha produzida por Ana aconteceu na aula do dia 31 de maio.

#### Vinheta 5 – A resenha de Ana Carina

*Maria e Ana Carina já estão na aula. A professora pergunta a elas se trouxeram textos para a discussão. Ana diz que pode iniciar e que trouxe uma resenha que foi solicitada pelo professor da disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia a todos os alunos da turma. Ela comenta que todos deveriam ler o texto “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era ‘post-construccionista’”, de Lupicínio Íñiguez (2005). Ana inicia a leitura de seu texto. Ao final da leitura do segundo parágrafo, a professora chama a atenção dos alunos para uma das frases do texto: “O autor apresenta as características do construcionismo. Ele menciona as seguintes questões: o antiessencialismo (...)”, e pergunta aos alunos se eles lembram das discussões prévias que tiveram em outras aulas sobre o uso do gerúndio como elemento de coesão em textos acadêmicos, questionando-lhes sobre que acham da frase: “O autor apresenta as características do construcionismo, mencionando as seguintes questões: o antiessencialismo (...)”. Nesse momento, Ana diz que não está acostumada com o uso do gerúndio, mas que, em suas leituras do semestre, já havia percebido o uso frequente dessa estrutura nos textos com os quais teve que lidar. Ela ressalta que, no espanhol, “eles evitam o uso do gerúndio em textos acadêmicos”. Ana segue a leitura. Ao final da leitura do terceiro parágrafo, a professora menciona que Ana poderia ter explicitado um pouco mais das informações que Íñiguez defende em sua teoria. Em sua resposta, Ana diz que como a resenha é para professor, que já era conhecedor do texto de Íñiguez, ela tinha entendido que isso não seria necessário, pois já conhece as razões defendidas pelo autor. Ana Carina termina a leitura do quarto parágrafo do texto. Maria comenta o uso da palavra ‘plantear’ no parágrafo. Ana Carina ri e diz nem ter percebido. A professora menciona a palavra ‘propor’. Ana faz um movimento com a cabeça, parecendo concordar, e dá prosseguimento à leitura do quinto parágrafo. A professora salienta a frase “Íñiguez reconhece dois enfoques más”. Maria sugere ‘além dos já vistos’ e a professora sugere ‘adicionais’. Ana volta para a frase, a lê em voz alta, substituindo a palavra ‘más’ pelas possibilidades trazidas pelas colegas. Parece gostar de ‘adicionais’. Ana termina a leitura do texto e diz que precisa de um intervalo. Todos riem e saem para o intervalo [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 31 de maio de 2017).*

Como podemos perceber, Ana Carina não traz à tona, ao longo de sua apresentação, informações detalhadas sobre as condições de produção envolvendo o texto produzido por ela (o que foi solicitado pelo professor da disciplina, para quem os alunos deveriam produzir o texto, para que fins seria produzido, se seria entregue como parte da avaliação da disciplina etc.). Ela comenta apenas que a resenha foi solicitada pelo professor da disciplina de Teorias e



Métodos em Psicologia a todos os alunos da turma, e menciona o nome do texto que deveria ser resenhado: um texto, em espanhol, intitulado “Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era ‘post-construccionista’”. No evento descrito acima, professora e alunos discutem o texto de Ana. Embora questões mais específicas relacionadas às condições de produção da resenha não tenham sido mencionadas por Ana no início de sua apresentação, alguns entendimentos sobre elas são trazidos à tona no meio da leitura, quando a professora menciona que, como leitora do texto de Ana, sentiu falta de algumas informações e comenta que Ana poderia ter explicitado mais as razões que Iñiguez defende em sua teoria. Em resposta, Ana parece sinalizar a presença de um interlocutor projetado específico, para o qual o seu texto foi escrito: o professor da disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia, e, com base nesse interlocutor projetado, justifica as escolhas que fez em seu texto, considerando como desnecessário trazer informações mais detalhadas sobre alguns pontos do texto-base, uma vez que o interlocutor com o qual Ana dialogava já era conhecedor de tais informações. Embora essas questões sejam trazidas à tona na aula, não são abordadas de forma explícita sob o viés do contexto de produção dos textos, em conversas que salientem as expectativas de quem solicita, de quem produz e de quem lê um texto.

A **Situação 3** também está relacionada à produção de resenhas solicitadas pela professora da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, porém, diferentemente da Situação 2, a resenha a ser produzida não é demandada por professores de outras disciplinas, sendo, então, uma tarefa de produção escrita que partiu da professora de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos e que precisaria ser feita apenas para fins da disciplina.

Num dos textos que fazem parte da Situação 3, a aluna Maria apresenta sua resenha do texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”:

#### Vinheta 6 – A resenha de Maria

*A aula inicia com a apresentação da resenha de Maria com base em um texto que teria que ler para outra disciplina. O texto a ser lido por Maria era intitulado “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. Maria inicia a leitura. Ela lê as frases do primeiro parágrafo e faz uma pausa em sua leitura, parecendo sinalizar uma quebra no fluxo. Ela ri e olha para a professora. Esta retoma o texto e diz: “tu comesas o parágrafo com uma pergunta, né? (“Realmente existe uma mudança de paradigma da política externa de processo claramente top down para um processo botton up?”). A professora sugere, então, que, nessa frase, a posição do advérbio deveria ficar depois do verbo para caracterizar melhor que se trata de uma pergunta. E comenta que, para ela, ao usar “Realmente existe...”, parece não haver uma implicação de questionamento, e sim de afirmação. Ela pergunta à Maria e a Carlos se isso faz alguma diferença para eles. Carlos responde que não. Maria também diz não fazer diferença porque, em espanhol, há um símbolo usado no*

*início da frase que já sinaliza que será um questionamento. A professora concorda e diz que, de fato, há o uso de dois pontos de interrogação (um inicial invertido e um final) característico de perguntas em espanhol. Carlos menciona que isso só acontece em espanhol. A professora segue a leitura da frase, mostrando ter uma quebra no uso do ‘apesar de’ [“O que o autor ressalta é que, apesar das reformas já implementadas (...)”], e sugere ‘embora’ como possibilidade para ‘apesar de’. Maria pergunta se poderia ser ‘até que’. A professora lê a frase novamente: “O que o autor ressalta é que, até que outras reformas sejam implementadas”. Ela faz uma pergunta à Maria sobre o significado: “O que tu queres dizer é que “umas reformas já foram implementadas, então, até que as demais reformas sejam implementadas (...)”, né?”. Maria menciona ‘outras’ para se referir às demais reformas. A professora concorda: “até que outras reformas para dar mais controle ao legislativo não sejam implementadas” ou “até que as outras demandas sejam implementadas”, enfatizando o verbo ‘sejam’, sem a negação, olhando para Maria. Esta concorda e diz que, de fato, não é uma negação: “até que elas sejam implementadas”. A professora confirma a informação com Maria: “por que elas não foram implementadas ainda, né?”, repetindo o contexto “até que elas sejam implementadas, não poderemos falar de mudanças de paradigma porque essas reformas, com pequenas mudanças, podem ser mais do que uma resposta aos interesses do executivo no congresso”. Carlos concorda: “Sim.”. A professora pergunta à Maria se a resenha é para ser entregue ao professor da disciplina. Maria diz que não e menciona que, embora ela tenha apenas que apresentar oralmente a leitura do texto na disciplina, resolveu escrever uma resenha para ser lida na aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos como uma forma de se preparar e de fazer uma “linha de organização das ideias do texto” para si. Ana Carina chega na aula [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 07 de junho).*

Como se pode verificar, embora a aluna tenha mencionado, no início de sua apresentação, que o texto fazia parte das leituras para uma disciplina que estava cursando, ela não havia mencionado nada sobre o fato da resenha ser também uma exigência (para entregar?). E a professora de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos a questiona sobre isso. Em sua resposta, Maria menciona que, com base na leitura, ela deveria fazer uma apresentação oral, indicando ser essa uma das práticas estabelecidas para se lidar com as leituras obrigatórias sugeridas para o semestre no espaço da outra disciplina. Embora essa questão envolvendo práticas de leitura e acordos sobre a produção exigida aos alunos seja trazida à tona na conversa da aula, ela não é abordada como um objeto de discussão (os modos de fazer que operam nas outras disciplinas com relação a leituras que precisam ser feitas no semestre, por exemplo). No caso da resenha produzida por Maria, ela ainda comenta que “resolveu escrever a resenha para ser lida na aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos como uma forma de se preparar”, indicando que vê, na produção do seu texto, uma outra finalidade: organizar o que foi lido, estabelecer uma linha para as ideias do texto-base, preparar-se para a apresentação oral que teria que fazer para a outra disciplina.

Na **Situação 4**, os textos (orais e escritos) a serem produzidos pelos alunos foram solicitados em outros contextos acadêmicos. Portanto, da mesma forma como acontece na Situação 2, esses textos não são solicitados pela professora de Português para Estrangeiros

para fins acadêmicos e não se direcionam unicamente para os fins dessa disciplina. Porém, o que diferencia a Situação 4 das demais é o fato de não haver uma determinação prévia sobre o gênero a ser produzido. Os alunos têm liberdade para trazer para as discussões propostas nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos qualquer gênero discursivo que tenha sido solicitado a eles em atividades que desempenham na esfera acadêmica. Das produções que fazem parte da Situação 4, destacam-se as demandas de apresentação oral das pesquisas de mestrado e doutorado trazidas pelos discentes.

Ao analisar as propostas pedagógicas presentes nas Situações 1, 2, 3 e 4, ressalto que elas oportunizam aos alunos diferentes formas de perceber os textos (orais e escritos) que os cercam na esfera acadêmica. Produções como as da Situação 1 podem gerar muitos pontos a serem discutidos, relacionadas tanto às leituras indicadas quanto às produções de resumo feitas pelos alunos. Entretanto, se comparadas às Situações 2 e 4, as propostas de produção da Situação 1 envolvem sugestões de produção textual que parecem ter como fim a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, não contemplando um fator relevante a ser considerado: as demandas com as quais os alunos terão que lidar na universidade. Se considerarmos que um curso de PLA para fins acadêmicos tem por objetivos auxiliar os alunos a melhor lidarem com os textos que os cercam na esfera acadêmica e ajudá-los em demandas e necessidades pontuais que surjam nessa relação deles com os textos acadêmicos, ao trazer para as aulas as leituras e as produções textuais com as quais os discentes tenham que, de fato, lidar em seu cotidiano acadêmico, aumentamos as chances de ter os propósitos do curso atingidos.

O trabalho com demandas solicitadas aos alunos para fins outros que não apenas os fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos também possibilita discussões mais tangíveis sobre a perspectiva situada de leitura e produção, que envolve dar conta de fatores como o que foi acordado entre professor e alunos, as orientações estabelecidas nessa situação para nortear a escrita/leitura, o fato de o texto (oral ou escrito) ser submetido apenas para o professor ou também a outros interlocutores (colegas, revista específica, evento científico etc.), de ser avaliado como uma nota que compõe o desempenho do aluno e de ter, portanto, outras implicações que atrelam tais produções ao desempenho de desses alunos na vida acadêmica.

Práticas pedagógicas de PLA para fins acadêmicos que dão espaços para trabalhar textos a partir das demandas de leitura e produção trazidas pelos alunos, tal como acontece na Situação 4 e, em parte, na Situação 2, podem oportunizar mais voz ao aluno, e dar mais vez ao desenvolvimento de outras competências também relacionadas à esfera acadêmica, como a

percepção dos espaços pelos quais circulam na universidade e a percepção de como se constituem e se organizam esses espaços, de como se negocia nesses espaços etc. Porém, ressalto que, para isso, é preciso não apenas dar espaços para propostas como as da Situação 4, mas também explorar com os alunos o que de fato acontece nos textos lidos e produções demandadas trazidas por eles, guiando-os no reconhecimento e no mapeamento de como funcionam os textos dentro dos contextos específicos em que ocorrem. Isso implica em ampliar o olhar centrado no texto em si e em um simples reconhecimento do contexto para um olhar do texto em sua circulação social.

Especificamente com relação à Situação 4, ainda há que se considerar o fato de oportunizar também o trabalho com gêneros discursivos variados, expandindo o escopo para além dos gêneros geralmente tratados em cursos voltados à leitura e escrita acadêmica. Isso torna o aluno copartícipe da seleção dos gêneros a serem incluídos nas discussões que permeiam as aulas. No caso das aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as produções da Situação 4 trouxeram para a discussão as apresentações orais que os alunos precisavam fazer sobre suas pesquisas de mestrado/doutorado, tirando o foco dos gêneros resumo e resenha. Ao adicionar outros contextos para se olhar, tem-se oportunidade de ampliar as discussões sobre os fazeres acadêmicos específicos de cada contexto, sobre as práticas inovadoras que neles surgem e que, muitas vezes, são do conhecimento apenas daqueles que dele participam.

As reflexões que levanto a seguir estão relacionadas a uma das produções envolvidas na Situação 4: a apresentação oral feita por Carlos sobre sua pesquisa de mestrado. Carlos faz menção a essa demanda ao final da aula do dia 26 de abril, conforme vinheta a seguir:

#### Vinheta 7 – Outros fazeres acadêmicos

*[...] as demandas de produção com as quais teriam que lidar em outras disciplinas. Carlos comenta que terá que apresentar sua pesquisa para uma das disciplinas que está cursando na UFRGS. A professora diz que ele pode fazer a sua apresentação para o grupo, então, na próxima aula. Maria também comenta que terá que apresentar a leitura de uma tese para uma das suas disciplinas. A professora menciona que, além das demandas de textos que serão apresentados por Carlos e Maria, ela também gostaria que todos lessem o artigo 'A Sociologia de Florestan Fernandes', de Octavio Ianni, para fazer um resumo e trazer na aula do dia 03 de maio. Ela agradece a presença de todos. A aula termina. (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 26 de abril de 2017).*

A apresentação de Carlos é realizada na aula seguinte, no dia 03 de maio, indicado no trecho elaborado a partir do Diário de campo do dia 03 de maio de 2017 disponível a seguir:

## Vinheta 8 – A pesquisa de Carlos

*[...] A aula recomeça e a professora encaminha para a atividade de apresentação que Carlos teria que fazer sobre sua pesquisa para uma das disciplinas que está cursando. Carlos inicia, então, dizendo que ele iria apresentar sua pesquisa de mestrado e que isso havia sido solicitado em uma das disciplinas que estava cursando. Por essa razão, ele queria conferir se sua apresentação estaria boa. Carlos começa dizendo que iria iniciar seu diálogo com uma apresentação do Peru, pois isso estaria ligado ao seu tópico de pesquisa: desenvolvimento da área de pesquisa de biomassa continental de peixes. Ele ri ao pronunciar a palavra ‘peixes’. A professora repete a palavra. Em um primeiro slide, Carlos traz o mapa do Peru, apresenta as províncias que o constituem e fala da importância do setor pesqueiro para a economia do país. Em um próximo slide, ele pontua o Oceano Pacífico e menciona um fenômeno chamado de ressurgência ou afloramento. Ele pergunta se alguém já ouviu falar sobre isso. Maria diz saber que o Peru é conhecido pela produção pesqueira. Carlos menciona que sua pesquisa está relacionada a esse tema, e que irá falar da importância de pesquisas sobre o fenômeno da ressurgência, da relação com a proliferação de peixes e da indústria pesqueira. Em seu próximo slide, ele traz imagens que ilustram o fenômeno da ressurgência e explica que isso é comum no mar do Peru e também na Califórnia. Ele menciona que sua pesquisa está no início, mas que ele irá olhar para uma espécie específica de peixes no mar do Peru. Carlos fala, então, dos hábitos do povo com relação ao consumo de peixes e diz que, por ser um país geograficamente estreito, tem-se ingredientes frescos sempre, pois demora-se muito pouco para transportar produtos do litoral para qualquer região do país. A professora comenta que no Brasil é bem mais difícil comer peixe fresco. Ana Menciona que já comeu ‘ceviche’ e pergunta se esse prato é do Peru ou do Chile. Eles conversam sobre isso. Carlos preparou um slide com imagens de outras comidas típicas de seu país (lomo saltado, tacu tacu, papa rellena) e fala que os hábitos culinários são muito fortes lá. Carlos também fala de uma sobremesa chamada mazamorra roja, feita a base de um milho escuro. Como a aula já havia chegado no horário final, Maria brinca com o tema da aula e diz que precisa parar de falar de comida e ir almoçar. A aula termina (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 03 de maio de 2017).*

No início de sua fala, Carlos contextualiza a necessidade de tratar dessa apresentação por ser uma demanda sua para um outro contexto de estudos na universidade. Ele faz menção a sua intenção de apresentar a pesquisa para os colegas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos com o intuito de verificar se trataria-se de uma “boa” apresentação. Parece sinalizar, portanto, um entendimento dessa atividade da aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos como uma possibilidade de trocas centradas nas leituras que cada participante da aula fará da sua apresentação, que, no caso, envolvia um texto híbrido, composto pela apresentação oral e pela apresentação escrita em PowerPoint.

No evento da apresentação, é possível perceber, nos apontamentos feitos por colegas e pela professora, um envolvimento da turma com os temas que estavam sendo trazidos por Carlos em sua apresentação (“A professora comenta que no Brasil é bem mais difícil comer peixe fresco”, “Ana Menciona que já comeu ‘ceviche’ e pergunta se esse prato é do Peru ou

do Chile”, “Eles conversam sobre isso”, “Maria brinca com o tema da aula e diz que precisa parar de falar de comida e ir almoçar”). Porém, a apreciação da apresentação em si (se foi boa, clara, se faltou mencionar algo, se os colegas entenderam do que se trata a pesquisa de Carlos etc.) não é trazida à tona nas conversas da aula. O único apontamento que parece indicar para uma possível dúvida, diz respeito à pronúncia de uma palavra, e parte do próprio Carlos, ao sinalizar dificuldade em mencionar a palavra ‘peixes’, sendo seguida de um suporte oferecido pela professora ao repeti-la. Parece faltar, na condução da atividade, problematizações relacionadas ao que os alunos entendem como sendo esperado nesse tipo de dinâmica de trabalho acadêmico, a partir de suas vivências de mundo e também de seus entendimentos sobre expectativas locais do contexto acadêmico brasileiro também, e das concepções que têm acerca do que seja a organização do conhecimento nesses contextos de apresentação. Esses momentos também seriam propícios para propor debates relacionados a como os alunos se sentem nas apresentações que têm feito, nos retornos que recebem dessas apresentações, que relações têm com as apresentações feitas em suas universidades de origem.

Nas produções textuais relacionadas à Situação 4, os textos não são produzidos apenas para fins de discussões relacionadas às aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos (como parece acontecer nas produções da Situação 1), porém, no evento aqui analisado, percebe-se que as condições de produção da apresentação que Carlos teria que fazer para essa outra disciplina não são tratadas nem na aula do dia 26 de abril, quando ele traz essa demanda pela primeira vez, e nem em sua apresentação na aula do dia 03 de maio. Dessa forma, não são oportunizadas também nas discussões levantadas em aula, questões cruciais para que os alunos pudessem compreender melhor o contexto para o qual Carlos se volta ao preparar sua apresentação: seria para algum evento específico da disciplina? Seria apenas para professor e colegas da disciplina? O público que participaria é um público conhecedor do assunto? É um público sem muitos conhecimentos específicos do assunto? Com que propósitos essa apresentação seria feita: para fins de avaliação? Para estabelecer possíveis parcerias? Para compartilhar os achados de pesquisa até o momento?

Quando se tem uma situação de produção textual relacionada a outras demandas que não unicamente as propostas na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as avaliações sobre tal produção não deveriam se dar de forma dissociada da situação para a qual tal produção foi feita. Então, para além de apenas nomear as demandas de produção que cada aluno tem (e aqui, me refiro simplesmente mencionar o texto como uma resenha, um resumo, um artigo), é preciso adicionar às aulas espaços para entender o texto não apartado da função social para a qual é produzido e, portanto, de outros elementos que

precisam ser levados em conta para que os alunos possam se posicionar com relação aos textos que os colegas apresentam.

No caso das apresentações orais de pesquisa em contexto acadêmico, avaliar tais apresentações a partir de um olhar situado envolve também dar conta das expectativas trazidas por cada aluno acerca do que sejam apresentações adequadas para uma situação específica, do que consideram necessário nessas apresentações. Essas expectativas são baseadas nas vivências e nos conhecimentos que cada aluno traz de sua área de atuação/ circulação na universidade e fora dela. Nas discussões apontadas na aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em que Carlos apresentou sua pesquisa, essas expectativas sobre o gênero apresentação de pesquisa científica não foram levantadas pelos alunos e pela professora nas conversas da aula. E o assunto “apresentação que Carlos precisaria fazer sobre sua pesquisa para a outra disciplina” não foi retomado nas aulas seguintes. Assim como não foram abordados os retornos e possíveis comentários que Carlos tenha recebido por parte do professor dessa outra disciplina ou de demais pessoas que tenham assistido à apresentação.

A análise das produções agrupadas na Situação 3 também possibilita alguns pontos para reflexão. Se observarmos as propostas de trabalho abarcadas na Situação 3, embora a produção textual solicitada pela professora estabeleça a resenha como gênero discursivo adotado, a demanda mencionada pelos alunos (com a qual teriam que, de fato, lidar em suas atividades acadêmicas) não era a resenha em si, e sim, a leitura obrigatória de um determinado texto. A produção da resenha passa a ser definida apenas como uma demanda a ser feita para fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Diferente, portanto, do que acontece com a indicação das leituras dos textos. Essas são demandas externas à disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, relacionadas às práticas de leitura com as quais têm que lidar no cotidiano deles na universidade:

- ✓ Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria com base na resenha do texto “Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil”, de Carlos Aurélio P. de Faria. **A leitura desse texto foi indicada na disciplina de Política Externa e Projeção Internacional do Brasil.** (Em AULA 06 – 31 de maio)
- ✓ Leitura e discussão da resenha elaborada por Maria sobre o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. **O artigo é leitura obrigatória para a disciplina que está cursando.** (Em AULA 7 – 07 de junho)

- ✓ Leitura e discussão da resenha produzida por Ana Carina sobre o artigo “Movimento Institucionalista” Pereira (2007). **O artigo é leitura obrigatória para a disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social.** (Em AULA 8 – 14 de junho)

O fato de termos a leitura obrigatória de texto como uma demanda dos alunos nas suas práticas acadêmicas reforça um ponto já mencionado nesta tese, que precisa ser considerado em cursos de PLA para fins acadêmicos: não apenas mapear o que os alunos leem (artigos científicos, teses de doutorado, capítulos de livro etc.), mas também buscar compreender como se dão os modos de lidar com essas leituras, bem como as demandas solicitadas por outros professores acerca dessas leituras. Ou seja, é preciso reconhecer as práticas de leitura que se estabelecem.

No caso das aulas observadas por mim, embora os alunos tenham mencionado, na Situação 3, as leituras com as quais precisariam lidar nas outras disciplinas<sup>48</sup>, os modos como, de fato, abordam essas leituras nas outras disciplinas e o que precisariam produzir a partir dessas leituras não foram trazidos à tona nas discussões tratadas nas aulas nem pelos alunos (que acabam apenas por mencionar quais seriam as leituras que teriam que dar conta) nem pela professora.

Em um dos eventos envolvendo uma das produções listadas na Situação 4, a aluna Maria comenta não somente o texto que deveria ser lido por ela para outra disciplina que cursa, mas também o que deveria ser produzido a partir dessa leitura, conforme é possível observar na vinheta a seguir, retirado da aula do dia 17 de maio:

Vinheta 9 - Resumo sobre a tese de Potyara Pereira

*[...] Após o intervalo, Maria comenta que preparou um resumo sobre a tese de Potyara Pereira, que teria que apresentar numa outra disciplina. A professora combina com eles que podem iniciar, então, pela apresentação da leitura de Maria sobre a tese e que, antes da apresentação, gostaria de fazer algumas combinações com os alunos sobre o andamento das próximas aulas. Para a aula do dia 24 de maio, os alunos deveriam apresentar uma resenha. Poderia ser uma resenha solicitada como produção pelos professores das outras disciplinas ou, em caso de não haver tal demanda, poderiam escolher um artigo científico que estivessem lendo para resenhar. As aulas dos dias 24, 31 de maio e 07 e 14 de junho seriam, então, para lidar com as resenhas deles e trabalhar com as dúvidas que surgiriam a partir dessas discussões. Ela também comentou que ainda estava em aberto a apresentação da pesquisa de mestrado de Maria. A*

<sup>48</sup> Maria teria que ler o texto “Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil”, de Carlos Aurélio P. de Faria, para a disciplina de Política Externa e Projeção Internacional do Brasil. Maria também teria que ler o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. Ana Carina teria que ler o artigo “Movimento Institucionalista”, de Pereira (2007), para a disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social.



*professora informou também que no dia 21 de junho não haveria aula e que no dia 28 de junho seria a aula de fechamento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. A docente também sugeriu que, como as aulas estavam sendo gravadas, eles poderiam visionar os trechos em que apresentaram oralmente suas pesquisas de mestrado/doutorado para discutir em aula. Ana Carina ri e diz que vai ser engraçado se ver no vídeo. Maria acha a ideia boa e diz que para ela será importante se ver apresentando. Maria inicia a leitura do resumo da tese intitulada “A experiência escandinava de proteção socialdemocrata: um caso emblemático”, de autoria de Potyara Pereira (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 17 de maio de 2017).*

No excerto acima, a aluna diz que precisaria produzir um resumo a partir da leitura de uma tese de doutorado (“A experiência escandinava de proteção socialdemocrata: um caso emblemático”, da autoria de Potyara Pereira), porém, não são explicitadas, nas conversas da aula, as condições específicas envolvendo a produção desse resumo e nem os modos de se lidar com leituras obrigatórias que se estabelecem como práticas nas disciplinas que cursam na universidade. Entretanto, em conversa com Maria, realizada na entrevista que fiz com ela no último dia da aula, a aluna traz alguns apontamentos que ajudam a compreender melhor os modos de fazer que pareciam operar nas outras disciplinas cursadas por ela, envolvendo o trabalho com as leituras.

Maria está matriculada em um mestrado de Democracia e Governo pela Universidad Autonoma de Madri. O curso é uma especialização em Administração Pública, Políticas Públicas e Gestão Pública. Em seu intercâmbio na PUCRS (com duração de um semestre), ela está cursando disciplinas do Mestrado em Serviço Social e em Ciências Sociais. Para escolher as disciplinas que gostaria de cursar durante o período de seu intercâmbio, Maria menciona ter feito um plano de estudos, fazendo uma busca das disciplinas ofertadas no PPG de Serviço Social e em Ciências Sociais para conhecer um pouco sobre as possibilidades que estariam relacionadas ao seu estudo na Espanha. Além da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, Maria está matriculada em três outras disciplinas no semestre de 2017/1: Política Externa e Projeção Internacional do Brasil; Políticas Públicas; e Organização e Processos e Movimentos Sociais. Quando pergunto a ela sobre a configuração das aulas nessas três disciplinas, Maria faz o seguinte comentário:

Segmento 1 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017<sup>49</sup>

EU: Nessas três disciplinas que você está fazendo, como se dá a configuração das aulas? Tem artigos para discussão? Vocês são solicitados a determinadas leituras? Como se dá a organização para essas aulas?

---

<sup>49</sup> Todos os segmentos foram identificados com recuo em 3 cm da margem, para diferenciar os segmentos das citações do referencial teórico e das vinhetas.

MARIA: Em geral, temos o cronograma das disciplinas com todas as leituras para todas as aulas, né? E o que a gente faz é acordar um dia ou dois, pra apresentar. Então, de todas as leituras que temos no cronograma ao começo das aulas, pegamos (dependendo da disciplina, né), mas em geral, dois ou três textos para apresentar. E, nesse dia, o aluno é o responsável do tema, né, para apresentar.” [...] (Trecho retirado da conversa com Maria realizada na aula de encerramento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, em 28 de junho de 2017).

A partir dos apontamentos trazidos por ela, observa-se que, em geral, há uma prática estabelecida que envolve o cronograma das disciplinas cursadas pelos alunos. Essa prática envolve um planejamento de leituras para cada aula ao longo do semestre, na qual cada aluno escolhe um ou dois textos pelos quais irá ficar responsável por apresentar aos demais. Os programas das disciplinas cursadas pelos alunos de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos não foram tópicos de análise e debate nas aulas. A exploração desses programas apresentados por professores a seus alunos no início de cada semestre letivo pode ser uma oportunidade de ampliar o foco para outros gêneros acadêmicos com os quais os alunos também precisam lidar, assim como possibilitar, na condução de sua exploração, alinhamentos a muitas discussões advindas do modelo de letramento acadêmico relacionadas a conhecimentos esperados/valorados em determinados locais, dimensões escondidas, questões de poder e identidade.

Nessa conversa, observei também modos de fazer pareciam ser uma prática comum entre as disciplinas nas quais Maria estava matriculada.

Segmento 2 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017

EU: As leituras são em várias línguas?

MARIA: Sim. No Serviço Social foram todas em português. Mas em Ciências Sociais, foram em espanhol, português e inglês.

EU: E as apresentações são sempre em português?

MARIA: Sim.

EU: Certo. E com relação a produção solicitada, então, uma delas seria uma apresentação oral né, para esses textos do cronograma que tu falaste?

MARIA: O resumo também, porque temos que entregar o resumo para os colegas dessa turma e também para o professor. Eu acho que isso também é melhor para os intercambistas, né, porque já tem um guia para os outros seguirem, né.

EU: E vocês tem que preparar um PowerPoint também para a apresentação?

Ah. Não. Não precisa. É só apresentar e fazer o resumo da apresentação. (Trecho retirado da conversa com Maria realizada na aula de encerramento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, em 28 de junho de 2017).

Conforme observado nas falas de Maria, ela explicita a prática de apresentação oral centrada nas leituras obrigatórias do semestre como parte dos fazeres envolvendo as leituras obrigatórias durante esse período. Dentre os acordos que organizam as apresentações, tem-se que, a partir das leituras disponíveis no cronograma de cada disciplina, são feitas escolhas de, pelo menos, dois textos por aluno, no início do semestre, sendo que, no dia da apresentação, o aluno conduz as discussões feitas sobre o tema tratado no texto. De acordo com suas percepções sobre essas práticas envolvendo leituras de textos obrigatórios, parece haver três modos distintos de se trabalhar as leituras obrigatórias (além da apresentação oral, tem-se a entrega de resumos para os colegas e a entrega de resumo para o professor também como demandas relacionadas às leituras obrigatórias do semestre), todos com foco na capacidade de resumir como competência norteadora: os alunos precisam resumir as ideias do texto lido para apresentá-las oralmente aos colegas; os alunos precisam resumir as ideias do texto lido para entregar, por escrito, aos colegas e, uma terceira demanda também possível, os alunos precisam resumir as ideias do texto lido para entregar, por escrito, ao professor. Ainda com relação à entrega de um resumo para os colegas, Maria menciona o objetivo de compartilhar informações relevantes sobre o texto discutido para funcionar como um guia para os outros alunos seguirem. Esse apontamento parece indicar um dos entendimentos relacionados a possíveis expectativas de produção. Essas questões não foram exploradas nas aulas. Oportunizar ao aluno espaço para compartilhar seus entendimentos e percepções sobre as práticas acadêmicas com as quais está tendo que lidar, bem como apontar suas dificuldades e possíveis limitações com relação a esses fazeres possibilita olhar para as práticas de leitura e escrita acadêmica como sociais, sempre situadas.

Em um outro trecho da conversa, Maria traz mais informações sobre o que ela entende que sejam essas apresentações nos contextos das disciplinas que cursa no Brasil e, embora mencione a existência desses eventos envolvendo apresentação oral também como uma prática acadêmica em sua universidade espanhola, seu comentário traz percepções sobre os diferentes modos de fazer relacionados a essas apresentações nos dois contextos:

Segmento 3 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017

EU: E esses gêneros que são solicitados aqui, né, nessas três disciplinas, eles também são comuns nas esferas acadêmicas da tua universidade?

MARIA: Sim.

EU: Então, você já estava acostumada a eles?

MARIA: Sim, só que aqui fiz muitas mais apresentações do que na Espanha. Acho que mais do que na graduação e no mestrado juntos (risos)!

EU: Ah, interessante!

MARIA: Sim. Uhum.

EU: Como seminários, assim, você acha que lá isso não é um requisito tão comum?

MARIA: É, mas, acho que só uma apresentação por disciplina, né. Não é comum assim tantas.

EU: E isso te gerou um pouco de dificuldade? Como foi?

MARIA: No começo, né, porque eu também não gosto de falar em público. Não gosto das apresentações. Eu sempre fico muito nervosa, então, ao começo foi como, que ruim que tenho que fazer tudo isso. Mas começaram as apresentações dos colegas da turma, né. Então, eu já vi como eles faziam, né, que tinha um resumo também, né. Então, dava pra ler. Não é como na Espanha que a apresentação é sair na... (como é o nome disso, para escrever? Lousa?). Escrever na lousa e começar a falar, sem olhar nada, né. Não pode. Pode ter uma guia, mas não dá para ler as apresentações.

EU: E nas apresentações que você fazia na Espanha não dava para preparar um Powerpoint? Uma apresentação em Prezzi?

MARIA: Isso sim, mas não pode ler toda a explicação.

EU: Tá. Entendi.

MARIA: E, então, aqui eu vi que as pessoas faziam assim, então eu pensei 'Tá! Vai ser mais fácil, né!'. E é isso. Comecei a fazer assim. Mas, depois, na real, como eu já tenho o costume de não ler, né, só tinha isso, o resumo, como guia e, então, eu lia um pouco e depois já começava a falar. (Trecho retirado da conversa com Maria realizada na aula de encerramento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, em 28 de junho de 2017).

No trecho acima, Maria menciona ter percebido que é comum nos contextos acadêmicos que tem frequentado em seu intercâmbio no Brasil que os alunos façam apresentações, e parece achar engraçado fazer tantas apresentações em uma mesma disciplina. Ela diz que seminários também são comuns no contexto em que estudou na Espanha, mas com diferenças. E menciona que, em uma disciplina, por exemplo, é mais comum que o aluno tenha que fazer somente uma apresentação em todo o semestre. Também menciona que, geralmente, as pessoas não leem durante suas apresentações, mesmo quando usam recursos como *Prezzi*, *PowerPoint*. A aluna diz ter encontrado algumas dificuldades no início do semestre aqui o contexto brasileiro que parecem estar relacionadas ao fato de ela não gostar muito de falar em público e também a uma não compreensão do que de fato seriam esses momentos de apresentação das leituras nas disciplinas que cursava. Com relação a esse último ponto, Maria também comenta que as observações desses eventos de apresentação dos colegas

a auxiliaram a percepção do que era esperado. Essas percepções não foram exploradas nas conversas das aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.

Além da apresentação oral e produção de resumos das leituras obrigatórias indicadas para as disciplinas que cursa, Maria também apresenta uma outra demanda relacionada à avaliação - a produção de artigo científico:

Segmento 4 - conversa com Maria na aula do dia 28 de junho de 2017

EU: Certo. E tem mais alguma outra coisa?

MARIA: Sim. Depois, a avaliação final, é através de artigos.

EU: Artigos. Para publicação desses artigos? E esses artigos devem ser escritos em português também?

MARIA: Também. (Trecho retirado da conversa com Maria realizada na aula de encerramento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, em 28 de junho de 2017).

Maria menciona a escrita de um artigo, em português, como parte da avaliação da disciplina. Ao ser questionada se esses artigos seriam para publicação, ela menciona que sim e diz, que dependendo do professor, eles podem ser publicados [...].

Assim como na conversa com Maria, também os apontamentos trazidos por Carlos, na conversa que tivemos no último dia de aula, parecem evidenciar as apresentações orais e os seminários como modos de fazer frequentes nas disciplinas que cursava:

Segmento 5 - conversa de Carlos na aula do dia 28 de junho de 2017

EU: Com relação às aulas que você participou dessas disciplinas, havia leitura de artigos para a discussão? Como eram propostas essas práticas na aula? Vocês tinham que apresentar seminários? Entregar resumos?

CARLOS: Bom. É. Em geral, nas aulas que eu tive até agora, é preciso fazer um trabalho final, né. O trabalho final consiste em expor acerca de um tema de algum artigo referente à disciplina em geral. Por exemplo, eu tive numa disciplina uma sistemática onde eu tive que expor acerca da pesquisa que eu fiz no grupo de peixes, né. Então, você tem que procurar artigos onde tenha relação com esse tema e depois expor para toda a turma. E faz parte da nota final. É uma parte importante.

EU: É tipo um seminário, assim, né?

CARLOS: É um seminário.

EU: E vocês tinham que entregar resenhas, também? Ou artigo?

Sim, tive. Mas são trabalhos mais pontuais, mais pequenos. Não são tão longos. O trabalho mais pesado é o seminário final, eu acho.

EU: E como é que você lidou com essas práticas de sala de aula? Foram tranquilas para ti? Ou foram diferentes do que tu estavas acostumado?

Carlos: No começo foi difícil, né, porque, eu geralmente faço boas apresentações, mas em espanhol. Mas fazê-la no português às vezes é complicado, sabe, porque você não tem a mesma velocidade, sabe, que poderia fazer na sua língua materna. Mas depois das primeiras vezes já fica com mais confiança e com mais vocabulário, vocabulário adequado para poder dar suas ideias e responder e fazer uma conversação que é o que se busca, né? Intercambio de informação.

EU: Tu achas que esses gêneros que a gente falou - resenha, resumo, artigo, seminário..., eles são semelhantes ao que se propõem nas práticas universitárias que tu frequentou no teu país?

CARLOS: Bom, no meu país, no que eu pude conversar com alguns amigos, é semelhante. Sim, eu acho que é semelhante, mas aqui é um pouco mais aberto, sabe. O intercâmbio de ideias é como que, é mais uma conversa no final. Em contrapartida, no meu país, é um pouco mais rígido, um pouco mais unidirecional. Eu acho que aqui dá para, é o que eu encontro pessoalmente, eu acho que aqui os professores permitem que se tenha mais liberdade em o aluno fazer as suas apresentações. Então, fica algo um pouco mais aberto. É o que eu percebi. (Conversa com Carlos, na aula de encerramento da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em 28 de junho de 2017).

Na fala de Carlos, percebe-se que há uma frequência envolvendo tarefas de produção oral nas disciplinas de sua área de estudos. Conforme sua descrição, essas apresentações se organizam com base em temáticas e na busca por leituras relativas a essas temáticas. Também parece haver diferenças na organização dessas apresentações, com relação à duração e ao peso que elas têm na composição da nota semestral. Carlos menciona também que, aos poucos, foi conhecendo mais como se dão tais apresentações, apontando para o seu percurso de aprendizagem relacionado a essa prática. As percepções culturais acerca dessas práticas de apresentação oral também são pontuadas na fala dele, ao trazer aspectos relacionados à formalidade e à rigidez nos padrões de organização desses eventos em seu país e no Brasil. Carlos menciona as apresentações do contexto acadêmico em que está inserido no Brasil ligadas a um tom de conversa, de trocas e de intercâmbios de ideias, o que parece indicar outros entendimentos sobre a interação e a estruturação desses eventos das disciplinas que cursa em seu intercâmbio no Brasil – na visão de Carlos, como sendo mais flexíveis.

Com relação às práticas pedagógicas descritas antes, propostas de produção como as mostradas na Situação 4 e na Situação 2 trazem para as aulas oportunidades de olharem para as demandas com as quais realmente terão que lidar. Espaços como esses, centrados no aluno, nos locais pelos quais circulam na universidade e no que é solicitado a eles nesses espaços, também podem oportunizar momentos de percepção mais aprofundada sobre como se constituem, se organizam e se negociam as práticas nesses espaços. Porém, é preciso que o professor conduza a exploração desses momentos. Ao propor perguntas que convidem o aluno a observar os textos que leem e produzem na esfera acadêmica, a perceber os modos como realizam essas leituras e produções, sempre de forma dialógica e situada, e a trazer seus

sentimentos com relação a essas demandas, o professor amplia espaços para dialogar, na prática de sala de aula, com as contribuições apontadas pelos estudos do Letramento Acadêmico.

No caso das aulas observadas por mim, embora as propostas das Situação 2 e Situação 4 tenham trazido para o foco das discussões essas demandas solicitadas aos alunos em contextos outros que não apenas para fins pedagógicos da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as conversas acerca das condições de produções desses textos e os entendimentos sobre essas condições de produção não foram aprofundados nas aulas de uma forma explícita. Isso aponta ainda para uma necessidade maior de explorar com os alunos não apenas as demandas de produção que terão, mas também como se dá o funcionamento dessas demandas nas rotinas que se estabelecem nas aulas, como se veem diante delas, como se veem no processo de produzi-las e que impacto as produções que têm feito parecem ter nas suas caminhadas na universidade em que realizam o intercâmbio.

### 5.2.3 A dinâmica das aulas

Tendo como base atividades centradas na leitura e a discussão das produções textuais (principalmente produções escritas, mas também produções orais) realizadas pelos alunos, percebe-se, para as aulas, uma dinâmica norteada pela conversa, que possibilita interação entre os participantes. A negociação do que é discutido na sala vem desse espaço flexível possibilitado nos encontros, e surge, portanto, dos apontamentos levantados pela professora, pelo aluno que apresenta o texto e pelos demais colegas, ao compartilharem entendimentos, dúvidas e posicionamentos a partir dos textos. Apresento, a seguir, vinhetas elaboradas a partir dos Diários de campo, em que alunos e professora se envolvem em discussões centradas no texto, nos quais é possível perceber como essa dinâmica de trabalho se organiza e o que é possibilitado a partir dela.

Na aula do dia 31 de maio, durante a atividade de leitura e discussão do texto apresentado por Ana Carina (uma resenha sobre o texto *Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'*, de Lupicínio Iñiguez), surgem alguns apontamentos sobre o uso do gerúndio em textos acadêmicos:

#### Vinheta 10 - O uso do gerúndio em textos acadêmicos

*[...] Ana inicia a leitura de seu texto. Ao final da leitura do segundo parágrafo, a professora chama a atenção dos alunos para uma das frases do texto: "O autor apresenta as características do construccionismo. Ele menciona as seguintes*

*questões: o antiessencialismo (...)", e pergunta aos alunos se eles lembram das discussões prévias que tiveram em outras aulas sobre o uso do gerúndio como elemento de coesão em textos acadêmicos, questionando-lhes sobre o que acham da frase: "O autor apresenta as características do construcionismo, mencionando as seguintes questões: o antiessencialismo (...)". Nesse momento, Ana diz que não está acostumada com o uso do gerúndio, mas que em suas leituras do semestre já havia percebido o uso frequente dessa estrutura nos textos com os quais teve que lidar. Ela ressalta que, no espanhol, "eles evitam o uso do gerúndio em textos acadêmicos". Ana segue a leitura [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 31 de maio de 2017).*

Nas interações do evento descrito, Ana aponta sua percepção com relação à sugestão de uso do gerúndio feita pela professora ("Nesse momento, Ana diz que não está acostumada com o uso do gerúndio"), e parece relacionar esse sentimento ao fato de, na sua perspectiva, o uso do gerúndio não parecer adequado em textos acadêmicos ("no espanhol, eles evitam o uso do gerúndio em textos acadêmicos"). Ana também traz sua percepção em relação à frequência de uso do gerúndio nos textos com os quais ela lida em sua área de estudos aqui no contexto brasileiro ("mas que em suas leituras do semestre, já havia percebido o uso frequente dessa estrutura nos textos com os quais teve que lidar").

O assunto "uso do gerúndio em textos acadêmicos" aparece novamente no encontro do dia 31 de maio, na segunda parte da aula, após o intervalo. Dessa vez, durante a leitura da resenha feita por Maria sobre o texto "Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil":

#### Vinheta 11 – Mais uma vez o gerúndio

*[...] Maria lê novamente a frase e acena com a cabeça, demonstrando concordar. Ao final da leitura de Maria, a professora menciona que o texto dela tem vários empregos do gerúndio como elementos de coesão nas frases. Maria comenta que já consegue usar com mais tranquilidade. Ela volta para o texto base lido por ela (Opinião Pública e Política Externa: insulamento, politização e reforma na produção de política exterior do Brasil) e mostra para Ana Carina que havia sublinhado no texto as ocorrências de gerúndio. Ela comenta perceber que isso acontece muito nos textos que lê. A aula termina (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 31 de maio de 2017).*

A professora traz novamente o tópico 'emprego do gerúndio' ao mencionar que, na sua percepção, Maria já está lançando mão desse recurso como elemento de coesão em seu texto. Em sua resposta a esse comentário, Maria, assim como Ana Carina, também aponta para um uso dessa estrutura como não lhe sendo tão familiar. Porém, ressalta que já estar mais acostumada a ela ("Maria comenta que já consegue usar com mais tranquilidade."). Maria também reconhece a frequência de uso do gerúndio em textos lidos no contexto brasileiro ("Ela comenta perceber que isso acontece muito nos textos que lê."), e traz à tona um percurso de observação que tem sido realizado por ela com relação a esse uso ("e mostra para



Ana Carina que havia sublinhado no texto as ocorrências de gerúndio”). Essa dinâmica de conversas propiciadas nas aulas, na qual os alunos discutiam os textos produzidos, parece oportunizar espaços flexíveis para trazerem o que consideram relevante para a discussão, para voltar em tópicos já discutidos anteriormente, para compartilhar novos entendimentos e percepções sobre as vivências com leitura e escrita acadêmica e sobre os sentimentos que surgem no percurso de cada um.

A vinheta a seguir mostra esse espaço de conversa sobre os textos produzidos também como oportunidade para compartilharem estratégias de aprendizagem e percepções culturais sobre os modos de fazer nos locais em que se inserem na universidade.

Na aula do dia 03 de maio, os alunos estavam envolvidos na leitura e discussão do resumo elaborado por Carlos sobre o texto ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’. Nesse evento, Carlos pontua uma dúvida relacionada à pronúncia da palavra ‘século XX’ e, a partir daí, os alunos vão trazendo para a conversa outras questões que surgem relacionadas à pronúncia:

Vinheta 12 – O resumo elaborado por Carlos sobre o texto ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’

*[...] Eles decidem que Carlos iniciaria a atividade, lendo o seu resumo do texto ‘A Sociologia de Florestan Fernandes’, de Octavio Ianni, ainda da atividade da aula passada. Carlos começa a leitura, em voz alta. Seu texto está projetado para que todos acompanhem a leitura. Percebi que, assim como na dinâmica da aula anterior, a leitura é feita parágrafo a parágrafo e que, ao longo da leitura, os alunos e a professora vão apontando questões e dúvidas. Carlos comenta sobre a pronúncia da expressão ‘século xx’ e menciona que, em sua percepção, as pessoas falam ‘vinti’ e não ‘vinte’. A professora comenta que isso pode acontecer em falares de muitas regiões. Ele menciona que tem dúvidas na pronúncia do ‘x’ também e traz a expressão ‘por exemplo’. Comenta que, no espanhol, a palavra é grafada e pronunciada de forma diferente. Maria diz que também tem dúvida em muitas pronúncias e que tem feito algumas associações para ajudar a lembrar. Menciona, como exemplo, as palavras que terminam em ‘-ão’, associando-as com as que terminam, em espanhol, em ‘-cion’. Carlos também comenta que no Peru, o som do ‘z’ é produzido com som de ‘c’. Maria relata que havia apresentado a leitura de um artigo para uma disciplina no dia anterior, e que teve muita dificuldade com a pronúncia da palavra “conscientização” (nesse momento, a aluna também tem dificuldades ao pronunciar, e começa a rir) em função dos sons de [s] e [z] presentes na mesma palavra. Nesse momento, os alunos também riem e repetem a palavra. Maria relata também que, além desses sons, ainda há o [ti] que também parece “chiar”. A professora comenta que, aos poucos, eles vão se familiarizando com os sons. Carlos brinca, dizendo que não quer ficar falando “portunhol por aí”. Todos riem. Ele continua dizendo que tem percebido, em seu grupo de pesquisa, que os colegas não o corrigem, mesmo que ele peça para ser corrigido, e relata que, geralmente, eles só apontam algo inadequado na fala dele, quando não conseguem entendê-lo, de fato. A professora comenta que é assim mesmo e que, certamente, isso está relacionado com uma questão cultural, que diz respeito a entendimentos sobre polidez. Ela explica que a interrupção contínua para apontar alguns erros e certas inadequações acaba soando negativamente e que as pessoas costumam mesmo deixar o fluxo da fala e só interromper para marcar algumas coisas, como possíveis desentendimentos. Maria se utiliza da*

*palavra “fluxo” dita pela professora na frase anterior. Ela repete a palavra algumas vezes. Carlos volta a ler seu texto [...]. (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 03 de maio de 2017).*

Na vinheta disposta, como se vê, os alunos compartilham suas percepções e dúvidas relacionadas as formas de pronunciar no português (“Carlos comenta sobre a pronúncia da expressão ‘século xx’ e menciona que, em sua percepção, as pessoas falam ‘vinti’ e não ‘vinte’, Maria diz que também tem dúvida em muitas pronúncias”) e apontam para estratégias das quais lançam mão, buscando estabelecer comparativos para pensar o uso das duas línguas, português e espanhol (“Maria (...) tem feito algumas associações para ajudar a lembrar”, Carlos também comenta que no Peru, o som do ‘z’ é produzido com som de ‘c.’”).

A fala de Carlos também aponta os momentos de conversa sobre o texto como oportunidades de se pensar a pronúncia não apenas pelo viés de regras, mas de comportamentos e questões culturais. Ao mencionar uma situação de seu grupo de pesquisa, na qual Carlos diz ter percebido “que os colegas não o corrigem, mesmo que ele peça para ser corrigido”, Carlos revela também uma percepção sua sobre quando essa correção é feita (“eles só apontam algo inadequado na fala dele quando não conseguem entendê-lo, de fato”). Esse olhar sensível para um modo de fazer local percebido por Carlos é complementado pela professora, que diz que a correção está, sim, atrelada a questões culturais (“Explica que a interrupção contínua para apontar alguns erros e certas inadequações acaba soando negativamente, e que as pessoas costumam mesmo deixar o fluxo da fala e só interromper para marcar algumas coisas, como possíveis desentendimentos”). Essas atividades de conversa trazem para as aulas oportunidades para se pensar nas implicações do ato de corrigir a pronúncia de alguém (quando corrigir a pronúncia de alguém, quem corrige essa pronúncia, em que contextos e o quanto isso tudo irá também definir os propósitos da correção e os consequentes entendimentos que possam surgir sobre tais correções) e de diferentes formas de entender esse ato (como sendo algo positivo, e para quem/como sendo algo negativo etc.).

As observações apontadas a seguir também mostram a dinâmica de discussões centradas no texto como espaços para os alunos pensarem, conjuntamente, nos significados das palavras que constituem seus textos. Na aula do dia 07 de junho, os alunos estão envolvidos na atividade de leitura e discussão da resenha produzida por Maria sobre o texto “Desencapsulamento da política externa brasileira: uma mudança de paradigma”. As conversas que surgem, apontadas na vinheta a seguir, se dão acerca do uso da expressão ‘ao fio dessa crítica’:

## Vinheta 13 - Os significados das palavras que constituem os textos

*[...] Maria lê mais um parágrafo. Ao terminar sua leitura, a professora faz menção a uma expressão usada por Maria para iniciar a frase “Ao fio dessa crítica (...)” e pergunta aos alunos se essa é uma expressão comum em espanhol. Todos riem. Maria diz que sim, que acha que sim. A professora pergunta qual é o seu significado de “ao fio dessa crítica”. Ana Carina sugere “na linha dessa crítica” e olha para Maria. Maria concorda e repete “na linha dessa crítica”. A professora pergunta se poderia ser também ‘em consonância com essa crítica’. Maria responde afirmativamente. Ana sugere também “de acordo com essa crítica”. A professora diz que todas as possibilidades são boas e pergunta à Maria o que ela prefere usar. Maria responde que, para ela, tanto faz. A professora retoma a sugestão de Ana “Na linha dessa crítica”. Maria repete: “Na linha”. E diz: “Ao fio, não dá”. Todos riem. A professora concorda, e diz que ‘ao fio’, de fato, ela acredita não ser adequado. (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 07 de junho de 2017).*

Nas interações descritas acima, alunos e professora conversam sobre o uso de um termo do espanhol que, na percepção da professora, gerou dúvida. A professora parece confirmar com os alunos se a expressão ‘ao fio dessa crítica’ é algo comum a todos em espanhol (sendo que todos os alunos eram também falantes de espanhol). Eles confirmam e, em seguida, a professora enfatiza que esse uso não parece ser adequado para o português, mostrando não ter certeza do que ele significaria para os alunos (A professora pergunta qual é o significado de “ao fio dessa crítica”). Os alunos trazem possíveis respostas (Ana Carina sugere “na linha dessa crítica” e olha para Maria. Maria concorda e repete “na linha dessa crítica”. / A professora pergunta se poderia ser também ‘em consonância com essa crítica’. Maria responde afirmativamente. / Ana sugere também “de acordo com essa crítica”.) e a professora parece concordar com os apontamentos levantados (A docente diz que todas as possibilidades são boas), e, ao final, ela verifica com a autora do texto a escolha do termo a ser usado por ela (pergunta à Maria o que ela prefere usar.).

Embora considere essa dinâmica centrada no diálogo e nas produções dos alunos como ponto positivo nas aulas, pela liberdade que proporciona aos participantes em negociarem seus tópicos e em definirem os rumos da conversa, senti falta, em alguns momentos, de uma condução mais guiada na percepção do letramento como uma prática social.

Volto para o caso específico, envolvendo o uso do gerúndio nos textos dos alunos e na percepção que têm sobre o seu uso em textos acadêmicos em português. Embora muitos dos textos lidos e discutidos nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos tratassem de produções para outras disciplinas, não foi abordado, nas aulas observadas por mim, o retorno que os alunos receberam sobre esses textos. Também não aconteceram discussões sobre haver, nesses retornos, algum comentário feito por outros professores/avaliadores relacionado ao uso de estruturas de gerúndio como elemento de

coesão. Conforme já mencionado no capítulo 2, muitas dimensões não compreendidas relacionadas ao processo da escrita acadêmica podem ser discutidas em momentos envolvendo a avaliação, por revelarem não só expectativas não explicitadas, mas a marcação de um não pertencimento a certas formas de escrever que operam nesse contexto (LILLIS, 2001). Embora o comentário de Ana, que parecia estar incomodada com o uso de estruturas do gerúndio em textos escritos em português, tangencie apontamentos sobre escrita acadêmica e identidade, essas questões não foram aprofundadas como tópico específico, como um objeto de discussão, envolvendo, por exemplo, formas de dizer que os representam enquanto alunos. Isso implica em problematizar, em aula, aquilo que muitas vezes é esperado do aluno, e do quanto ele deve se adaptar a formas tradicionalmente tidas como aceitas, e também em sinalizar para a necessidade de dar espaço para que os docentes falem sobre como querem soar em seus próprios textos.

Durante a leitura de um texto produzido por Maria, na aula do dia 07 de junho, surge também uma outra questão bem relevante, propiciada pela dinâmica de conversas das aulas. Porém, novamente, parece faltar uma exploração mais aprofundada envolvendo o emprego da língua para fins de referência e crédito, bastante relevantes para discussões relacionadas à escrita acadêmica:

Vinheta 14 - O emprego da língua para fins de referência e crédito

*[...] Ainda sobre a frase, Carlos pergunta se é preciso usar aspas na citação utilizada pela Maria no texto, e pergunta: “as aspas continuam?”. A professora confirma com Maria se ela está fazendo referência a uma parte do texto de Oliveira e Pfeifer (2006). Maria diz que sim. A professora comenta que, nesse caso, há a necessidade de fazer menção também à página, e salienta “ano e página”. E complementa que, se a citação tiver até três linhas, poderá ficar no corpo do texto. Caso seja superior a três linhas, precisa ficar fora do corpo do texto. Nesse momento, a professora olha para os alunos e pergunta se todos estão cientes disso. Ana Carina questiona de onde é essa norma e a professora responde, dizendo: “seguimos a ABNT”. Ela coloca no quadro a sigla ABNT. Maria segue a leitura de seu texto [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 07 de junho de 2017).*

Esse trecho traz uma discussão a respeito de práticas institucionais envolvendo referência, créditos e autoria. A pergunta de Carlos parece apontar dúvidas ainda com relação a isso (“as aspas continuam?”), assim como a pergunta de Ana Carina em relação à resposta dada pela professora (“seguimos a ABNT”) parece apontar para uma necessidade de informação sobre esses usos no contexto da instituição ou no contexto da universidade brasileira (“Ana Carina questiona de onde é essa norma”), marcando um espaço para abordar

questões que poderiam ter sido entendidas como já sabidas pelos alunos por parte da professora.

As contribuições trazidas pelos alunos nessa dinâmica de conversa parecem mostrar que o assunto envolvendo normas, padrões, acordos e definições ainda gera dúvidas, e que necessita de maior exploração sobre os acordos praticados localmente na instituição. Eles representam searas propícias para discutir, por exemplo, entendimentos sobre autoria e plágio e suas implicações na esfera acadêmica (e em outras esferas também). Pedagogicamente, essas discussões que surgem localmente nas aulas, se colocam como oportunidades para convidar os alunos a visitarem os *sites* da universidade para ver como tais assuntos são abordados, as posições assumidas pela instituições, as semelhanças e diferenças envolvidas entre as políticas implementadas aqui e em outras IES para lidar com a questão, e no quanto essas informações todas podem beneficiá-los nos textos acadêmicos que produzem. Nas aulas observadas, essas questões não foram exploradas de modo aprofundado.

#### 5.2.4 Recursos linguísticos

Nesta subseção do Capítulo 5, abordo alguns recortes retirados dos Diários de Campo que ilustram as discussões envolvendo vocabulário, expressões e estruturas do português nas aulas. Os três alunos que cursavam a disciplina no semestre de 2017/1 tinham o espanhol como língua materna e muitas das discussões apontadas nas aulas eram pautadas por especificidades envolvendo a proximidade tipológica entre o português e o espanhol.

A vinheta a seguir ilustra dúvidas de diferentes ordens: grafia e pronúncia (“garantizar” e “som”); sobre o uso da conjunção coordenativa “e” ou “y”, indicativa de adição (“e”, em português, e “e” / “y”, no espanhol); sobre uso do “e” (conjunção) e uso do “é” (terceira pessoa do singular do verbo *er*) e dúvidas quanto ao uso da conjunção coordenativa conclusiva “portanto” em comparação com o uso de palavras similares na grafia, como “por tantos/tanto/tantas”, marcadas pela preposição “por” seguida de pronome/adjetivo/advérbio/ substantivo, mas com diferentes implicações no significado:

#### Vinheta 15 - Grafia e pronúncia

*[...] A primeira aluna a iniciar a leitura foi Ana Carina. Ao longo da leitura, a professora trouxe alguns apontamentos relacionados ao uso das palavras “garantizar” e “empezar”, empregadas no texto de Ana. Alunos e a professora conversam sobre a grafia correspondente em espanhol (‘garantir’ e ‘começar’) e sobre os significados no texto. Ana também faz uso do verbo ‘ser’ na terceira pessoa do plural, grafado como ‘som’. A professora levanta a questão da pronúncia desse verbo e diz que há também um substantivo ‘som’, mas que tem*

*um sentido diferente do verbo ser nessa conjugação. Outra questão apontada pela professora como sendo frequente no texto da Ana é o uso de ‘e’ e ‘é’. A professora apontar no quadro as diferenças de significado no emprego da conjunção ‘e’, no sentido de adição, e no emprego do verbo ‘é’. Ana Carina segue a leitura. [...]. Antes de voltar à leitura, Ana traz para o tópico o uso da palavra ‘portanto’ e ‘por tantos/por tantas’. Ela mencionou já ter visto as duas formas e não saber a diferença. A professora explicou, então, que ‘portanto’ é uma conjunção, que equivale à ‘todavia’, ‘em consequência’. É usado para dar uma ideia de costura sequencial no texto. Já ‘por tantas’/‘por tantos’ necessita de um substantivo posterior e sua concordância está atrelada a esse substantivo, em gênero e em número (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 26 de maio).*

Os usos de contrações e de pronomes oblíquos no português também estavam entre as dúvidas recorrentes apontadas pelos alunos nas aulas. O trecho a seguir, retirado da aula do dia 17 de maio, explicita a abordagem de pronomes oblíquos na aula, a partir de exercícios extraídos de um dos materiais listados na bibliografia: o livro “Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros”. Conforme já dito anteriormente, não havia, na disciplina, um material único a ser adotado e usado nos encontros como norteador para as abordagens de temas e conteúdos. Porém, havia alguns materiais mencionados na bibliografia disponível na ementa da disciplina, que poderiam ser acessados pelos alunos como um apoio às questões linguísticas, oferecendo um suporte para dúvidas da língua portuguesa, que, no contexto da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, é uma língua adicional para os alunos ali matriculados.

#### Vinheta 16 – Atividades com pronomes oblíquos

*[...] Carlos chega na aula (9h). A professora dá seguimento a uma atividade que havia sido solicitada anteriormente a ela pelos alunos, relacionada ao uso de pronomes oblíquos átonos e tônicos. Ana Carina chega na aula (9h15). As atividades entregues aos alunos são parte do livro didático “Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros” e de outros materiais entregues pela professora. Eles envolvem o uso dos pronomes ‘a/o’, ‘-la/-lo’, ‘-na/-no’. Ana Carina menciona que, em muitos artigos acadêmicos que ela está lendo, há uma certa frequência de uso dos pronomes, e que ela tem dificuldades em retomar os referentes aos quais os pronomes se endereçam. Ela também diz que, no início do semestre, nas primeiras leituras, era ainda mais complicado para ela seguir o fluxo da leitura, pois, ao ler os pronomes nos textos, ela tinha que fazer uma pausa na leitura e confirmar a quem retomavam. Eles fazem uma pausa para o intervalo [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 17 de maio de 2017).*

Em parte da aula, os alunos se envolveram na realização dessas tarefas voltadas especificamente para o trabalho com pronomes oblíquos. Esse assunto foi solicitado em aulas anteriores (“A professora dá seguimento a uma atividade que havia sido solicitada anteriormente a ela pelos alunos”), marcando uma definição de tópico que parece ter partido

dos alunos. Os comentários trazidos por Ana Carina reforçam a ideia de foco nos aspectos gramaticais que se fazem relevantes pela perspectiva dos alunos e que estejam sendo abordados a partir de um viés do contexto acadêmico no qual estão inseridos (“Ana Carina menciona que, em muitos artigos acadêmicos que ela está lendo, há uma certa frequência de uso dos pronomes, e que ela tem dificuldades em retomar os referentes aos quais os pronomes se endereçam. Ela diz também que, no início do semestre, nas primeiras leituras, era ainda mais complicado para ela seguir o fluxo da leitura, pois, ao ler os pronomes nos textos, a aluna tinha que fazer uma pausa na leitura e confirmar a quem retomavam”).

Uma das estratégias adotadas nas aulas para dar conta dos tópicos envolvendo gramática e léxico era a construção, individual, de um glossário, no qual cada aluno deveria tomar nota das palavras e expressões que lhes parecessem importantes. As anotações eram feitas aula a aula, a partir das conversas realizadas em sala. A vinheta a seguir ilustra como se dava a abordagem do glossário nas aulas:

Vinheta 17 - A abordagem do glossário nas aulas

*[...] A professora perguntou se alguém teria mais um apontamento ou uma dúvida sobre o texto de Ana Carina. Não houve apontamentos, então, a professora perguntou aos alunos que palavras das discussões sobre o texto de Ana eles colocariam no glossário. Carlos sugeriu ‘investimento’, e disse que iria pesquisar mais detalhadamente sobre o uso dessa palavra. Ana sugeriu ‘são/som’ e o ‘portanto’ e ‘por tantos’. A discussão termina e a professora pergunta quem gostaria de ler. Carlos foi o próximo [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário da aula do dia 26 de abril de 2017).*

Dentre outras discussões também propiciadas nessas aulas envolvendo o uso de recursos da língua na construção dos textos acadêmicos estavam a ordem das palavras e as possíveis implicações dessa ordem para o fluxo da leitura em um texto:

Vinheta 18 - A ordem das palavras e as possíveis implicações

*[...] Após a leitura do primeiro parágrafo, a professora chama a atenção para a frase “O artigo é uma crítica que realiza o autor da atividade da pesquisa no Brasil, mas pode usar para os outros países da região”. Ela menciona o uso do pronome ‘da’ e ‘de’ e suas relações com o que se quer marcar na frase. Ela menciona também que Carlos poderia pensar em uma possível troca na ordem de alguns elementos da frase. Ela exemplifica uma possibilidade de mudança (“O artigo é uma crítica que o autor realiza sobre a atividade da pesquisa no Brasil, mas pode servir também para os outros países da região”), e pergunta a Carlos o que ele acha. Carlos concorda [...] ( Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 26 de maio).*

Nas vinhetas a seguir, as discussões se dão acerca do uso do verbo *lograr* (que, na opinião da professora, era um vocábulo frequente usado pelos alunos da turma) e uma dúvida

que Ana Carina trouxe de uma conversa que teve com colegas de outra disciplina na universidade:

Vinheta 19 – A palavra ‘lograr’ e seus significados

*[...] A professora também menciona que pode ser também pelo uso de vocabulários específicos que existem nas duas línguas, mas que têm significados diferentes em português, e dá o exemplo do verbo ‘lograr’, mencionando que já percebeu o uso desse verbo na fala dos três durante as aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Ela comenta que ‘lograr’ é bastante usado no Brasil com um significado negativo, o de ‘enganar’, e que em alguns casos, pode gerar problemas para o entendimento em uma conversa. Ana Carina demonstra-se surpresa com o sentido negativo do verbo, e diz nunca ter imaginado fazer essa associação [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 10 de maio).*

Vinheta 20 – A palavra ‘cadeira’ seus significados

*Ana encaminha para mais uma dúvida, e faz um relato de uma situação em que os colegas de uma das disciplinas que está cursando usam a palavra ‘cadeira’. Ana diz saber que, naquele contexto, não seria o significado de ‘objeto para sentar’, mas que ficou em dúvida sobre o que seria, de fato, o uso da palavra na situação relatada. A professora explica que ‘cadeira’ é usado em muitos contextos com o significado de ‘disciplina’ e traz o exemplo da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Ana pergunta se poderia, também, usar ‘aula’ (e menciona: “aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos”) e se poderia dizer que está fazendo três aulas neste semestre. A professora diz que, nesse último caso, não. Ela traz um exemplo de ‘a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos tem 60 horas/aula’ e ‘hoje tenho aula de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos’. Maria chega na aula (9h) [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aulas do dia 10 de maio).*

A menção a palavras do inglês como recurso comparativo utilizado pelos alunos para pensar a grafia de palavras em português e em espanhol também apareceu em alguns momentos das aulas observadas. A vinheta a seguir aponta para a discussão acerca da grafia do verbo ‘demonstrar’/ ‘to demonstrate’/ ‘demostrar’:

Vinheta 21 – Estabelecendo padrões comparativos

*[...] Os alunos trazem a palavra ‘demonstrar’ e comentam que, em espanhol, ela é grafada sem o ‘n’ (‘demostrar’). Ana diz que é como o ‘mostrar’ e comenta que no inglês a palavra tem o ‘n’ também (‘to demonstrate’), assim como no português [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 26 de abril).*

O uso da expressão “a gente” também foi um tópico abordado em mais de um encontro. A semelhança na grafia e a diferença nos significados envolvendo a palavra ‘gente’ gerou alguns estranhamentos, conforme mostram os trechos a seguir, retirados das aulas dos dias 03 e 10 de maio:



## Vinheta 22 – ‘a gente’

*[...] Os alunos se organizam para sair para o intervalo e Ana Carina comenta que ainda tem uma dúvida sobre o uso do pronome ‘a gente’. Maria e Carlos dizem que o uso é diferente do espanhol. Enquanto isso, a professora colocava no quadro as seguintes informações: ‘a gente = nós’ e ‘a gente = pessoas de um determinado local’. Com relação a esse último uso, Maria diz que achava que não ser possível falar de outras pessoas usando o ‘a gente’. Ana Carina pergunta se, nesse caso, seria melhor usar ‘o pessoal’. A professora parece concordar (com a cabeça) e disse que tudo vai depender do contexto de uso e menciona exemplos. Ana Carina disse que percebe também que as pessoas ‘aqui’ costumam usar muito o ‘gente’ para chamar o grupo. A professora comenta que sim, que nesse caso, também se tem o uso de “gente” como um vocativo, assim como a palavra ‘pessoal’ [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aula do dia 03 de maio).*

Na aula do dia 10, os alunos e a professora voltam a discutir o uso de “a gente” e a pensar sobre as diferenças de significados relacionadas a esses usos no português e no espanhol. As discussões dessa aula trouxeram um outro viés de discussão: a adequação do pronome “a gente” no contexto acadêmico, conforme mostra a vinheta elaborada a partir das anotações do Diário de campo do dia 10 de maio:

## Vinheta 23 – ‘a gente’ novamente

*Ana fala sobre sua segunda dúvida: o uso do ‘a gente’. Diz para a professora que, embora tenham conversado sobre isso na última aula, ainda não sabe o que fazer quando escreve o ‘a gente’, e pergunta: “A gente pensamos?”. A professora retoma no quadro, conjugando o ‘a gente’ na terceira pessoa do singular (‘a gente pensa’) e coloca também a frase ‘nós pensamos’. Ana questiona se o uso do ‘a gente’ em textos acadêmicos é também aceitável. A professora diz que, em alguns contextos, sim, e que é muito usado, principalmente, em apresentações orais. Ana encaminha para mais uma dúvida [...] (Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de Aulas do dia 10 de maio).*

Com relação às discussões apontadas acima, considero relevante mencionar que os tópicos abordados nas aulas não eram pré-estabelecidos, e também surgiam de necessidades relacionadas aos textos lidos em cada aula, de dúvidas específicas de uso que vinham de suas leituras e também dos textos que estavam produzindo no contexto acadêmico, de outras situações vivenciadas nas disciplinas que cursavam ou de contextos não relacionados à universidade. Assim como já salientado nas análises da subseção 4.3.2.3, acredito que, em muitas dessas conversas, haveria ainda oportunidade de aprofundar as reflexões acerca das escolhas linguísticas e das singularidades de cada produção.

Para discutir o uso de “a gente” em textos acadêmicos, pode-se, por exemplo, propor atividades de observação, não só em contextos orais, como os mencionados pela professora, mas também em textos escritos que se fizerem presentes nos locais em que os alunos circulam

na universidade. Esse olhar situado para espaços específicos, que envolve também indivíduos singulares, possibilita reflexões ampliadas sobre o uso do “a gente” e sobre entendimentos que apontem tal uso como associado a uma marcação de menos formalidade, a algo adequado ou inadequado etc.

O fato de estamos em uma sala de aula com alunos de três países que têm o espanhol como língua materna também os fez, em alguns momentos, compararem os usos diferenciados que uma mesma palavra tem nessa língua. Explorar esses momentos também contribui para uma percepção mais sensível de variedades dialetais (do português, do espanhol e de outras línguas faladas por eles) e de ver que a noção de mais ou menos adequado é sempre relativa, e precisa dar conta de um olhar ampliado que dialoga com o contexto de uso, com quem usa e com os propósitos desse uso.

### 5.2.5 Os materiais de apoio

Além do livro didático já mencionado no final da seção anterior, também aparecem, nas aulas observadas por mim, outros materiais utilizados no encaminhamento de discussões envolvendo os gêneros resumo e resenha:

#### Vinheta 24 - O blog de Gilberto Scarton

*[...] A professora encaminha para a próxima atividade e diz aos alunos que, a partir de agora, eles irão focar no gênero resenha, e retoma que uma das competências envolvidas no ato de resenhar é a de reescrever as ideias do texto lido, utilizando suas próprias palavras, parafraseando. Ela solicita aos alunos acessarem o blog de Gilberto Scarton e visitarem dois locais específicos: Manual de Redação (Como elaborar resumos) e Guia de Produção Textual (Como elaborar uma resenha). Ela explica que os textos desse local foram pensados pelo professor Gilberto Scarton e que, ali, eles encontrarão algumas dicas relacionadas a textos da esfera acadêmica. Ela solicita que eles busquem, primeiramente o texto “Como elaborar resumos” e depois, acessem o texto “Como elaborar uma resenha”. Solicita ainda que eles leiam os textos e dá um tempo para essa atividade. A professora menciona também que, até o momento, os alunos tinham trabalhado com resumos, mas que, pela experiência dela com a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, é comum também que professores de várias áreas solicitem a seus alunos a elaboração de resenhas. Como isso já é, ou pode vir a ser, uma demanda para os acadêmicos, a docente considera a resenha um gênero relevante para ser trabalhado nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Ao abrirem o documento, a professora lê com eles alguns pontos mencionados em uma estrutura padrão de resenha. Ela mostra um arquivo com termos acadêmicos que eles poderão acessar, quando forem produzir seus próprios textos, e também uma lista com alguns verbos dicendi. Ana Carina pergunta o que são esses verbos. A professora diz que são verbos relacionados ao dizer e mostra, no material que estavam vendo, os exemplos da lista (constam verbos como ‘declarar’, ‘concordar’, ‘abordar’, ‘argumentar’ etc). A professora diz que é relevante saber que esses verbos são empregados para introduzir a fala de alguém, para demonstrar posicionamentos adotados pelo autor com relação ao*

*que está apontando em seu texto. Maria, então, retoma o texto de Carlos sobre Florestan Fernandes [...] ( Trecho elaborado a partir das anotações do Diário de campo do dia 03 de maio de 2017).*

A professora traz à tona a discussão sobre os gêneros resumo (que já estava sendo trabalhado por eles), e resenha, que seria, então, a proposta para as próximas produções escritas dos alunos. A sugestão dos textos disponíveis no blog de Gilberto Scarton – “Como elaborar resumos” e “Como elaborar uma resenha” – foi visitada em aula e, a partir da leitura desses textos, as questões que surgiram foram discutidas entre professora e alunos. Porém, há uma referência a esses textos também como locais nos quais os alunos poderão se apoiar para a elaboração de textos em situações futuras, servindo, portanto, como um material de apoio a ser consultado (“Ela mostra um arquivo com termos acadêmicos que eles poderão acessar também quando forem produzir seus próprios textos”). A seguir, apresento uma breve análise de um dos textos trabalhados em aula, “Como elaborar uma resenha”, disponível no blog na seção Guia de Produção Textual disponível.

Figura 18 – Língua Portuguesa - Prof. Gilberto Scarton

The image shows a screenshot of a blog page. The header is 'Língua Portuguesa - Prof. Gilberto Scarton'. The left sidebar contains a menu with categories like 'Quem sou', 'PUBLICAÇÕES', and a list of various manual topics such as 'Manual de Redação - Outros Textos', 'Manual de Redação - Siglas', etc. The main content area is titled 'Guia de Produção Textual - Como elaborar uma resenha' and contains six numbered sections: 1. Definições, 2. Quem é o resenhista, 3. Objetivo da resenha, 4. Veiculação da resenha, 5. Extensão da resenha, and 6. O que deve constar numa resenha. Each section has a brief definition or explanation.

Fonte: [encurtador.com.br/acmSV](http://encurtador.com.br/acmSV) (2020)

Embora as informações apresentadas nesse guia deem conta de alguns padrões de uso que se constituem como relativamente estáveis em resenhas, se pensarmos nas situações de produção já relatadas nas aulas e nas conversas com os alunos mencionadas ao longo do Capítulo 4 desta tese, percebe-se que o caráter localmente situado das situações nas quais os alunos de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos se envolviam, ao produzirem resenhas nas disciplinas em que cursavam, não parece estar implicado nas discussões do guia. O item 3 (Objetivos da resenha), por exemplo, menciona textos da esfera cultural (“livros, filmes, peças de teatro”) dentre os possíveis de serem resenhados, mas não faz menção a textos de outras naturezas, como os científicos da esfera acadêmica.

Com relação ao item 2 (Quem é o resenhista), a descrição trazida no texto “exige que o resenhista seja alguém com conhecimento na área”, não problematizando a definição de “conhecimento na área”. Tampouco há uma discussão sobre o quanto os alunos se veem como conhecedores dos textos que resenham, nas implicações que isso tem para os textos que escrevem, no quanto lançam mão de justificativas necessárias para dar conta de resenhar, se considerando alguém “mais” ou “menos conhecedor” de uma determinada área etc.

Com relação aos propósitos e à veiculação do texto, também é possível mencionar que, ao serem apontados jornais e revistas, as informações apresentadas nesse blog também não contemplam as situações de produção mencionadas por alguns dos alunos, nas quais o texto resenhado parecia ter como fim um texto a ser entregue apenas para o professor da disciplina que o solicitou.

Ainda com relação a materiais de apoio para as abordagens relacionadas ao trabalho com gêneros discursivos, considere também o material produzido por Motta-Roth e Hendges (2010) como sendo um material de apoio ao planejamento da disciplina Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, conforme conversa com a professora. Esse material já foi discutido neste trabalho, no Capítulo 2. Diferente dos textos indicados no blog que mencionei anteriormente, o material de Motta-Roth e Hendges (2010) dialoga com áreas específicas da universidade, considerando variações esperadas em textos de diferentes áreas, ao convidar o aluno a observar os contextos dos quais participa para, a partir desses locais, refletir sobre os textos que fazem parte de tais contextos. Porém, também há, nesse material, uma tendência em contemplar apenas os gêneros discursivos reconhecidos como mais tradicionais na esfera acadêmica (resenha, resumo, artigo etc.) e de ter um enfoque ainda na organização dos textos, marcando uma perspectiva de familiarização do aluno com essa organização como forma de reconhecer caminhos para a escrita de bons textos. Ainda ficam ausentes das discussões

propostas no material um olhar mais situado para as produções que, de fato, o aluno tenha que fazer, assim como reflexões sobre as especificidades dessas demandas de produção.

Neste capítulo, apresentei a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos na PUCRS em um âmbito geral, envolvendo seus objetivos, sua data de sua criação, o número de vezes em que foi ofertada e o perfil dos alunos que a frequenta desde 2012. Além disso, demonstrei as práticas propostas nas aulas e os materiais que foram utilizados para nortear as abordagens propostas.

Conforme consta na ementa da disciplina, as aulas ofertadas na disciplina visam auxiliar estudantes de outras nacionalidades em mobilidade na PUCRS pelos programas de pós-graduação a desenvolver competências necessárias para lidar com o uso da linguagem de forma mais proficiente nas atividades de que fazem parte da esfera acadêmica. As aulas são pensadas a partir de um trabalho que envolve habilidades de compreensão e produção oral e escrita, e que busca aperfeiçoar a proficiência em língua portuguesa para que os alunos possam lidar com as atividades do contexto acadêmico.

Tal como pude perceber, o cronograma da disciplina, embora priorize o trabalho com os gêneros resumo e resenha, apresenta flexibilidade para lidar com outros gêneros e outras demandas que sejam trazidas pelos alunos no decorrer do semestre. É possível perceber também que a composição do cronograma da disciplina é construída, aula a aula, a partir de propostas de produção textual feitas pela professora e das demandas de produção trazidas pelos alunos. Esse caráter de construção contínua que permeia as decisões do cronograma das aulas também é referenciado pela docente na conversa que tivemos no dia 26 de abril de 2017, quando ela menciona não ter para a disciplina um material didático ou uma apostila específica a ser seguida nas aulas, sendo que as demandas de leitura ou de produção escrita trazidas pelos alunos passam a ser centrais para nortear as atividades a serem realizadas nos encontros.

Uma característica relevante na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos diz respeito à dinâmica das aulas, centrada na discussão coletiva das produções trazidas pelos alunos. Essas atividades oportunizam espaços para que os discentes interajam, sugiram, negociem e conversem sobre os textos produzidos e sobre outras questões que consideram importantes. As aulas da disciplina se configuram, portanto, em aulas menos expositivas, nas quais os tópicos abordados têm como ponto de partida central os textos produzidos pelos alunos e os assuntos que cada um elege como relevantes para serem mencionados. Isso implica na definição flexível dos assuntos norteadores de cada encontro, que não são determinados *a priori*, no início do semestre, mas que surgem das discussões das aulas e que direcionam o que será feito nos encontros futuros.

A configuração costurada pela conversa e a flexibilidade do cronograma possibilitaram dar voz aos alunos em muitos momentos, na escolha do que achavam pertinente trabalhar, de quem queria apresentar seu texto, de que perguntas/contribuições trariam etc. As decisões não apenas dos textos, mas também de como lidar com os textos, contribuem para dar mais espaço aos alunos, às suas percepções e dúvidas, e a alinhar as conversas não somente pela voz do professor e do que este acredita ser melhor para as discussões das aulas.

Entretanto, em muitas das produções propostas e dos momentos de conversa sobre os textos dos alunos, as discussões não privilegiaram a unicidade de cada situação de produção, convidando os alunos a aprofundar dimensões envolvendo as especificidades de cada produção. Dessa forma, os textos ainda são tratados com um enfoque na língua em si, sem considerar as condições de produção. Passam a ser vistos de forma homogênea, sem considerar o caráter localmente situado que ocupam nas situações do cotidiano acadêmico. Abordar as condições em que esses textos se dão amplia oportunidades para que os alunos falem de suas percepções e expectativas com relação a esses textos a serem produzidos.

Somando-se a isso, também acredito haver espaços para discussões que convidem os alunos não apenas a reconhecer textos de recepção e produção com quais lidam (capítulos de livros, artigos científicos, resenhas e outras leituras obrigatórias, produção escrita de resumos, de artigos científicos, apresentação oral de pesquisas e de leituras indicadas para o semestre etc.), mas a perceber os modos de se lidar com eles em cada contexto específico, a reconhecer, portanto, as práticas de leitura e escrita que operam em cada local que frequentam. E, a partir disso, poder refletir sobre essas formas de fazer, comparando-as com as de outras disciplinas que cursam na PUCRS, em outras instituições de ensino brasileiras e até mesmo em instituições do seu país etc. Esse olhar ampliado para os modos de lidar e fazer conhecimento em cada contexto, possibilita a percepção e a discussão de outros gêneros discursivos - muitas vezes interrelacionados, como no caso dos programas das disciplinas -, do contexto acadêmico que não apenas os gêneros tradicionalmente trabalhados em cursos voltados a leitura e escrita universitária. No caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, o resumo e resenha eram os gêneros centrais, embora as apresentações orais também tenham sido incluídas nas propostas de trabalho.

Menciono também que, embora as aulas oportunizassem espaços para que a professora e os alunos trouxessem seus textos para serem discutidos, não houve, em nenhum dos encontros observados, comentários explícitos sobre retornos que os alunos tenham recebido acerca de seus textos (como foram avaliados nas outras disciplinas, se os colegas

compreenderam suas apresentações, que comentários foram feitos, se na avaliação recebida os textos precisariam ser reescritos, se foram aceitos etc.). Também não houve comentários sobre a percepção dos acadêmicos acerca dos retornos avaliativos e dos sentimentos deles com relação aos posicionamentos recebidos. O espaço para falar sobre a avaliação, e para tornar essas dimensões de poder e identidade envolvidas nela, também poderia ser um objeto tratado em aula, o que amplia as oportunidades de se trabalhar o texto como uma função social.

Com base nos apontamentos advindos das análises do roteiro didático apresentado no capítulo 3 deste trabalho, bem como dos apontamentos feitos a partir do olhar para o contexto da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS, apresentados neste capítulo, proponho-me, a seguir, a pensar o *design* pedagógico de um curso voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos comprometido com a participação ativa dos estudantes na construção de significados nas práticas de leitura e produção com as quais precisem lidar nos contextos em que estão inseridos na universidade. Para isso, apresento objetivos pedagógicos para orientar o desenho de um curso de PLA para fins acadêmicos com vistas ao letramento como prática social.

## **6 DESIGN PEDAGÓGICO PARA CURSOS VOLTADOS AO ENSINO DE PLA PARA FINS ACADÊMICOS**

A presença de estudantes de outras nacionalidades, realizando estudos e pesquisa em nível de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, não é algo recente. Porém, observa-se, nas últimas duas décadas, uma intensificação de programas que fomentam a vinda de estudantes de outras nacionalidades a universidades brasileiras, ocasionados pelo processo de internacionalização em instituições de ensino superior do país.

Dentre as implicações dessas políticas está a demanda por cursos de PLA voltados a atender necessidades específicas desse público. Embora muitas instituições de ensino brasileiras (públicas e privadas) ofereçam opções variadas de cursos de PLA voltados a estudantes de outras nacionalidades há algum tempo, são recentes os cursos que tenham como objetivo específico trabalhar com práticas orais e escritas no contexto acadêmico e que busquem auxiliar os alunos intercambistas em suas demandas de leitura e produção na universidade. Observa-se um movimento também recente em estudos na área, com poucas publicações, relatos de experiências e materiais didáticos em PLA para fins acadêmicos disponíveis, que possam contribuir para professores e profissionais interessados nas demandas específicas desse contexto de ensino e em práticas pedagógicas para auxiliá-los em suas aulas.

No presente trabalho, propus-me a contribuir com reflexões sobre o ensino de PLA para fins acadêmicos através de uma proposta de *design* pedagógico, partindo de uma perspectiva de uso social da linguagem (CLARK, 2000), que se dá sempre de forma dialógica e situada, e entendendo práticas letradas como construções sociais culturalmente situadas (BARTON e HAMILTON, 2003). Sendo assim, estabeleci, para este trabalho, a seguinte pergunta norteadora: “Como pensar o *design* pedagógico de um curso voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos que faça sentido aos estudantes na construção de significados nas práticas de leitura e produção com as quais precisem lidar nos contextos em que estão inseridos na universidade?”. Para desenvolver essa questão norteadora, estabeleci ainda as seguintes perguntas:

- a) que objetivos pedagógicos podem orientar o desenho de um curso de PLA para fins acadêmicos com vistas ao letramento acadêmico como prática social?;
- b) que propostas de trabalho com os textos podem operacionalizar esses objetivos pedagógicos na prática?



Para dar conta desses questionamentos, dialoguei com estudos e pesquisas envolvendo os estudos do Letramento Acadêmico e, em específico, com estudos comprometidos a pensar sobre a aplicabilidade dessas contribuições para a pedagogia de cursos de leitura e escrita acadêmica. Com relação ao contexto específico para o qual eu olho - o ensino de PLA para fins acadêmicos -, minhas análises envolveram dois objetos diferenciados: a) um roteiro didático desenhado para um curso voltado ao trabalho com gêneros acadêmicos, ofertado a estudantes realizando intercâmbio em uma universidade estadual no sul do Brasil; b) uma disciplina voltada ao ensino de leitura e escrita acadêmica, ofertada a estudantes intercambistas em nível de pós-graduação em uma universidade privada do sul do Brasil.

A disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, que é oferecida a alunos intercambistas em pós-graduação na PUCRS, foi a motivação inicial de minha pesquisa, uma vez que estava realizando meus estudos de doutorado nessa Instituição e que a área de PLA para fins acadêmicos se constituía também em uma das linhas de pesquisa do grupo UPLA, ao qual eu me vinculava como pesquisadora na PUCRS.

Embora essa disciplina existisse desde 2012, tal como já explicitado no capítulo 4, ela ainda não havia sido observada enquanto foco de estudos. Além disso, não existiam materiais didáticos específicos para a disciplina e as únicas orientações norteadoras para guiar o trabalho dos professores em sala de aula vinham das ementas desse componente curricular. Então, para as análises realizadas na disciplina, considerei os objetivos previstos na ementa, o público-alvo para o qual o curso se direcionava e o perfil dos alunos matriculados nela nos últimos nove anos. Também acompanhei as aulas da disciplina por um semestre e observei como se organizavam as práticas pedagógicas propostas nas aulas, como se davam as dinâmicas de interação com os textos nesse espaço, que demandas surgiam, que materiais eram utilizados nos encontros para verificar de que forma as aulas convidavam os alunos a explorar e produzir textos acadêmicos por uma perspectiva social, propiciando um trabalho de leitura e escrita alinhado às demandas com as quais precisavam/queriam lidar em suas rotinas na universidade, e de que forma oportunizam um trabalho alinhado às contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico.

Com base na observação da disciplina de Português para Estrangeiros para fins Acadêmicos, os seguintes pontos tornaram-se relevantes para análise, conforme discutido no capítulo 5: as produções textuais propostas, as dinâmicas de trabalho, os recursos linguísticos e os materiais de apoio sugeridos nas aulas.

Com relação às propostas de leitura e produção textual que norteavam o curso, pude observar que elas se centravam nos gêneros resumos e resenhas, apontando ainda para uma

ênfase no trabalho com os tradicionais gêneros ensaísticos (LILLIS, 2001). Percebi, também, que as produções de resumos e resenhas solicitadas tinham propósitos diferenciados: algumas dessas solicitações eram realizadas apenas para fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, enquanto outras propostas vinculavam-se a demandas externas de produção solicitadas por professores de outras disciplinas cursadas pelos alunos. Considero isso um fator relevante a ser considerado em propostas pedagógica de cursos de PLA para fins acadêmicos uma vez que pode implicar em um maior envolvimento do aluno com o texto e ampliar as discussões sobre o que conta nessas produções solicitadas, sobre o papel desses textos a partir de uma perspectiva situada de uso da linguagem, considerando quem o solicitou, para que propósitos esta escrita se dá, quem são os interlocutores projetados. Além disso, ao possibilitar que os alunos tragam suas demandas de leitura e produção de textos, abre-se espaços para a percepção da diversidade de práticas letradas com as quais os estudantes precisam lidar nas diferentes áreas de estudos da universidade.

Ademais dessas produções, havia propostas de trabalho envolvendo outros gêneros, além do resumo e da resenha, que poderiam ser trazidos para as aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Esses textos também vinham de solicitações de produção feitas em outras disciplinas. Nesse aspecto, a apresentação oral das pesquisas desenvolvidas pelos alunos em seus estudos de mestrado/doutorado se mostrou comum a todos os alunos, assim como o apontamento de leituras obrigatórias como sendo também uma demanda estabelecidas em todas as disciplinas que cursavam no semestre. Avaliei essa dinâmica de dar espaço para que os alunos trouxessem as demandas de produção com as quais precisariam se envolver em suas rotinas acadêmicas para serem discutidas nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos como algo positivo. Acredito que oportunizar isso em aulas de PLA para fins acadêmicos possa ser um caminho para convidar os alunos a perceberem práticas locais envolvendo leitura e escrita, suas organizações, diferentes construções de significados que se apresentam nesses espaços, bem como estabelecer diálogos em que o aluno possa falar sobre seus percursos e vivências como leitor e autor desses textos, possíveis conflitos que possam enfrentar ao ler/ produzir esses textos. Essa dinâmica também pode ressaltar um caráter de flexibilidade e protagonismo às aulas, uma vez que coloca o aluno também como responsável pelas decisões do que será trazido para as discussões (tanto na indicação de textos a serem trabalhados quanto nos comentários que se tornam relevantes fazer ao analisar tais produções de forma conjunta nas aulas de PLA para fins acadêmicos). Além disso, também aponta para a construção de um cronograma maleável e aberto a proposições do que se trabalhar.

No entanto, no caso das aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS, apesar de as demandas de produção vindas de outras disciplinas serem acolhidas, mostrando um alinhamento com a circulação dos alunos em uma variedade de práticas na universidade, ainda havia espaço para discussões mais guiadas que possibilitassem uma abordagem ampliada sobre as práticas de leitura e escrita que se estabeleciam nesses outros espaços, dando vez a entendimentos contextualizados de como se constituem, se organizam e se negociam as interações com os textos nesses locais.

Conforme observado por mim nesta pesquisa, a dinâmica das aulas envolvia atividades que propunham a leitura e a discussão das produções (orais e escritas) realizadas pelos alunos, sendo, portanto, centradas em conversas sobre os textos. Tais conversas eram delineadas pelos comentários trazidos à tona pela professora e pelos alunos. Essa dinâmica de trabalho estabelecida nos encontros aponta para uma aula não expositiva e não centrada apenas no professor como aquele que conduz, aponta e que apresenta conteúdos, tópicos, temáticas etc. Porém, embora o espaço para o diálogo se colocasse como uma oportunidade para que alunos trouxessem suas vivências com leitura e escrita na universidade, pude perceber que muitos dos questionamentos e comentários que surgiam estavam relacionados a questões gramaticais e de vocabulário presentes nos textos, abordados ainda por uma noção de padrões tidos como mais ou menos esperados na escrita acadêmica de forma geral, sem estabelecer relações diretas com as condições específicas de produção que envolviam tais textos, tanto com relação aos textos que deveriam ser produzidos apenas para fins da disciplina, quanto a produções que partiam de solicitações feitas em contextos externos a ela.

Além disso, percebi também uma ausência de conversas indicando possíveis retornos recebidos pelos alunos com comentários sobre a escrita desses textos produzidos, e possíveis implicações que tais retornos tenham tido para as atividades que realizaram na universidade. Se considerarmos as sugestões de Lillis (2001, 2003) com relação ao *talkback*, tem-se, nesses momentos de conversa sobre os retornos recebidos, oportunidades para que os alunos tragam à tona seus entendimentos e sentimentos com relação às avaliações feitas, a como percebem essas avaliações, à clareza ou à falta de clareza desses retornos, ao quanto a falta de clareza pode estar relacionada a dimensões não explicitadas nas solicitações de produção e/ou nos critérios de correção, a entendimentos sobre o que seja esperado nessas produções e sobre como os alunos se veem nesse processo de escrita a partir das vivências que trazem da universidade e fora dela.

Isso parece se dar pelo fato de as práticas pedagógicas propostas ainda estarem amparadas por abordagens relacionadas aos modelos de Habilidades e Socialização, em uma

busca por familiarizar os alunos aos gêneros da esfera acadêmica na expectativa de que a produção desses textos possa ser oportunizada a partir dessa aproximação do aluno a padrões linguísticos e de estrutura. A condução das práticas pedagógicas privilegia aspectos de superfície do texto em si e, mesmo que já se tenha o trabalho com gêneros que circulam na esfera acadêmica, a exemplo do resumo e da resenha, ainda se centra em uma perspectiva de práticas homogêneas, não trazendo para análise e debate peculiaridades envolvidas em cada situação de produção. Não há discussões guiadas para explorar as posições de enunciação e interlocução de cada produção, bem como os diferentes modos de se compartilhar o conhecimento nesses textos e as ideologias permeadas nesses espaços de comunicação.

Alinha-se a essa visão também os materiais utilizados em aula para auxiliar os alunos nas produções dos gêneros resumo e resenha, a exemplo dos textos “Como elaborar resumos” e “Como elaborar uma resenha”, retirados de um blog, trabalhados como suporte para questões relacionadas à escrita desses gêneros. Ao analisar esses materiais, verifiquei que se assemelham a guias de produção textual, focados em uma abordagem de escrita prescritiva, que enfatiza características e padrões mais estáveis de cada gênero, não privilegiando o caráter dialógico e situado do texto em sua circulação social. O fato de não terem sido exploradas as condições específicas de produção de cada resumo e de cada resenha produzidos pelos acadêmicos somado ao fato de o material de apoio ser um material prescritivo – que também não aborda singularidades envolvidas em resenhas/resumos que se produz e em resenhas/resumo que se lê – reforça o caráter de resumo e resenha como um bloco padronizado, ainda restrito a um conjunto de características estáveis que se fazem presentes nesses gêneros.

Os recursos linguísticos trabalhados ao longo do semestre não eram estabelecidos de antemão, como expectativas de trabalho previstas para o semestre, e surgiam, justamente, dos apontamentos feitos pelos alunos e pela professora com relação a suas dúvidas e a necessidades de discutir entendimentos sobre o texto, e também com relação a outros assuntos que traziam de seus cotidianos. Embora essa abordagem possa dar vez a diálogos conjuntos entre alunos e professor, assim como dar espaços ao aluno para trazer o que lhe é tornado relevante, reflexões sobre a escrita como prática social somente serão possibilitadas se tais recursos linguísticos forem analisados também em uma perspectiva dialógica e situada de uso da linguagem.

No caso do Roteiro Didático para o Ensino de PLA em Contexto Acadêmico, a escolha se deu por ser esse material desenhado especificamente para os objetivos de ensino envolvendo letramento acadêmico em PLA e por ser um material com tais especificidades

disponibilizado para acesso. Para sua análise, voltei-me às unidades envolvendo resumo e resenha crítica, uma vez que esses também foram os gêneros-base do trabalho proposto nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Considerei os objetivos previstos no material (disponíveis na sua introdução e nas notas comentadas feitas para o professor após cada unidade), o público-alvo para o qual ele foi projetado e as atividades propostas em duas das unidades que o compõem (a Unidade 1 – resumo e a Unidade 2 – resenha crítica). Nas análises realizadas, busquei verificar como se dão as atividades propostas no Roteiro e, em especial, nas duas unidades, e o quanto elas parecem oportunizar convites para se pensar o uso da língua como prática social, que propicia a participação ativa dos estudantes na construção de significados em situações mediadas pelo texto na esfera acadêmica.

O material pré-estabelece o trabalho com quatro gêneros acadêmicos (cada unidade é norteada por um gênero principal), indicando uma perspectiva de trabalho que pressupõe serem essas as demandas de leitura e produção que os alunos terão que lidar em suas atividades acadêmicas. Porém, o fato de o roteiro didático ter como objetivo auxiliar estudantes intercambistas em suas atividades acadêmicas na universidade deveria prever, ao longo das unidades, convites direcionados a uma escuta dos alunos, voltadas a reconhecer e a entender quais são suas atividades acadêmicas permeadas por leituras e produções oriundas de locais variados na universidade, dando mais liberdade para que os discentes pudessem trazê-las para a conversa.

Conforme já exposto no capítulo 2, Lea e Street (1998) problematizam o fato de muitos materiais didáticos de cursos que se propõem a trabalhar com a produção de escrita na esfera acadêmica proporem apontamentos generalistas sobre a estrutura de textos e não explorarem de forma crítica a construção de argumentação e de posicionamentos no trabalho com os textos. No caso do Roteiro Didático, as atividades propostas trazem para as leituras textos autênticos, retirados de revistas de divulgação científica e de eventos acadêmicos e também contemplam textos de outras esferas. No entanto, as atividades de leitura propostas para trabalhar com tais textos parecem se afastar de uma exploração do contexto específico em que foram publicados e dos propósitos para os quais serviam/servem. As atividades com o texto estão focadas no reconhecimento de características estáveis do gênero e na identificação dos seus componentes estruturantes, que parecem apontar mais para o texto em si do que para reflexões sobre essa escrita enquanto uma ação com propósitos sociais para a vida. Portanto, as especificidades de cada contexto de produção não parecem estar privilegiadas nas atividades, não convidando o aluno a refletir, enquanto escritor do texto, sobre a relação

dessas especificidades para as escolhas (linguísticas, de léxico, de argumentação, de abordagem das ideias descritas e de outros fatores) feitas no texto a ser produzido, e, enquanto leitor, para o quanto tais especificidades também são definidoras para uma análise do que está posto no texto.

Embora o foco para meus objetos de análise tenha contemplado elementos diferenciados (no caso do roteiro didático, o foco está no material em si, nas atividades propostas e nos textos que o compõem; no caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, o foco está nas aulas, nas práticas propostas para se lidar com leitura e produção e nas interações entre materiais, alunos e professores), é possível estabelecer pontos comuns que surgem das observações feitas nos dois objetos, tal como disponibilizadas a seguir:

- ✓ As atividades pedagógicas propostas, tanto nos materiais que compõem o Roteiro Didático analisado quanto nas aulas observadas, voltam-se a um trabalho com textos que circulam na universidade e, em ambos, há uma indicação, *a priori*, de gêneros tradicionais da esfera acadêmica, justificada pela grande circulação que esses gêneros têm na universidade, sendo, portanto, possivelmente encontrados pelos alunos em suas demandas de leitura e produção ao longo da vida acadêmica.
- ✓ No caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, são ofertados espaços para que os alunos tragam outros gêneros demandados em contextos das esferas acadêmicas pelos quais os alunos circulam. Nas atividades das unidades 1 e 2 propostas no roteiro didático, também há espaço para os alunos trazerem textos já produzidos por eles, porém, sempre relacionados ao gênero proposto na unidade do Roteiro (portanto, resumo ou resenha).
- ✓ No que se refere às propostas de produção textual (oral e escrita) solicitadas nos dois contextos, na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, tais práticas pedagógicas parecem estar mais alinhadas a solicitações de produção (oral e escrita) envolvendo demandas que, de fato, os alunos precisam realizar para outras atividades acadêmicas em que estão matriculados e/ou para contextos externos à disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, embora também convide-os a escrever apenas para fins da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos em algumas das atividades propostas. Porém, tanto nas propostas de produção do Roteiro Didático quanto nas propostas de produção das aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as singularidades das condições de produção dos textos que os alunos devem fazer não são discutidas e exploradas.

- ✓ Também nos dois contextos, embora os alunos sejam solicitados a fazer um reconhecimento dos textos que lhes são comuns nas atividades acadêmicas (tanto no que se refere aos de recepção quanto aos de produção), não são propiciados espaços para explorar os modos específicos que se estabelecem (nas aulas de diferentes disciplinas ou em outros outros contextos) para lidar com tais textos, não contemplando, portanto, reflexões sobre os modos de fazer relacionando à leitura e/ou à escrita desses textos. Muitas das atividades ofertadas nesses dois contextos envolvendo o ensino de PLA para fins acadêmicos ainda estão centradas em um trabalho com expectativas de estruturas e padrões comuns em textos do gênero, alinhando-se ainda a uma noção homogênea de língua. As práticas pedagógicas propostas não convidam os alunos a explorarem as escolhas feitas acerca de recursos linguísticos, vocabulário, expressões e recursos de coesão e coerência norteados pelas singularidades de contextos específicos de produção. Os textos não são, portanto, explorados em sua unicidade, na função que desempenha dentro da vida acadêmica e também na vida do aluno. Parecem alinharem-se a abordagens que remetem aos modelos de habilidades e socialização.
- ✓ Nos dois casos analisados, há propostas envolvendo a avaliação de textos produzidos pelos alunos, porém, não há apontamentos que indiquem a necessidade de serem considerados os contextos de produção dessas escritas e os critérios norteadores para avaliá-las. Não há questões levantadas especificamente sobre entendimentos relacionados à construção de argumentação, a organização e a escolhas linguísticas que estejam a serviço de certos posicionamentos ideológicos marcados em determinados contextos, propósitos e interlocutores. Em ambos os contextos analisados, então, os retornos recebidos pelos alunos, no caso de produções solicitadas em outras disciplinas, não são topicalizados nem em perguntas presentes nas atividades do Roteiro, nem nas práticas propostas nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos.

Se pensarmos por um viés de práticas letradas como culturalmente situadas, a partir de uma perspectiva de letramento como prática social (BARTON e HAMILTON, 2003), o texto não é neutro e sim, permeado por questões culturais, identitárias, axiológicas, de poder, e o encontro com o texto irá exigir sempre uma constante reflexão sobre esses entendimentos. Pensar em práticas pedagógicas que provoquem os alunos a considerar essas questões e que os auxiliem nesse olhar crítico para os textos presentes na esfera acadêmica torna-se relevante por possibilitar ao aluno pensar a sua participação nos diálogos que circulam nos espaços da

esfera acadêmica. Para Dilli (2013), a construção dessa visão de leitura com os estudantes precisa ser entendida também como uma das metas de um curso voltado ao ensino de leitura e escrita em contexto acadêmico. Nesse sentido, as tarefas pedagógicas propostas em cursos voltados ao trabalho com leitura e escrita têm um papel relevante nessa condução, auxiliando os estudantes a um olhar mais atento na compreensão das práticas acadêmicas permeadas pelo texto. Nas palavras da autora, a leitura

[...] não é vista como uma atividade passiva, na qual o leitor absorve as informações do texto; a leitura envolve reconhecer ideologias que permeiam o texto, movimentar conhecimentos prévios, envolve um leitor com propósitos de leitura, um texto que leva em conta determinados interlocutores e propósitos, um suporte para veiculação (livro, jornal, revista, etc.) (DILLI, 2013, p.87 – 89).

Neste trabalho, também tomo como fundamental oportunizar, nas práticas pedagógicas propostas em cursos de leitura e escrita acadêmica, discussões que privilegiem a construção ativa de significados na interação dos alunos com os textos e que oportunizem uma participação mais crítica e confiante deles nas práticas sociais da universidade mediadas pela língua portuguesa.

Para pensar os objetivos pedagógicos que proponho nesta tese, inspirei-me também nas contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico e nos esforços de pesquisadores e professores em pensar um *design* pedagógico capaz de alinhar, na prática, os apontamentos do Letramento Acadêmico, transpondo a barreira do modelo da Socialização que ainda existe em algumas abordagens propostas em cursos voltados ao trabalho com leitura e escrita.

Dentre as críticas apontadas por esses estudos, está o fato de o texto não ser contemplado enquanto prática social em cursos que se voltam ao ensino de leitura e escrita, e que acabam por dar ênfase ao reconhecimento de padrões e estruturas em textos de diferentes áreas que circulam na universidade. A situação de produção de um texto (oral e escrito) e os conhecimentos esperados em cada uma dessas situações, assim como os critérios envolvidos nessas escritas, tornam-se fundamentais para a compreensão das práticas de leitura e escrita que operam em determinados contextos acadêmicos, bem como para se perceber que muitos dos conflitos encontrados pelos alunos em suas demandas de leituras e produções podem estar relacionados ao não entendimento do que venham ser os conhecimentos, critérios e modos de fazer esperados em determinadas situações.

Tais lacunas também se fizeram presentes nos contextos observados por mim durante a realização desta pesquisa. Conforme discutido por mim no capítulo 3, em muitas das



atividades que compõem o Roteiro Didático voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos proposto por Killner (2016) há perguntas que apontam para as experiências que o aluno já teve com resenhas ou resumos, mas os convites que o material faz não propõem discussões expandidas, que deem mais espaços para perceber o aluno e suas experiências com a escrita, relatando demandas de leitura e produção que teve em vivências na universidade e em contextos fora dela e como se percebeu nelas. Nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, tal como apresentei nos capítulos 4 e 5, mesmo que as demandas envolvendo leitura e produção da universidade com as quais os alunos precisariam lidar (seja em atividade de leitura ou de produção) parecem estar mais contempladas, as práticas pedagógicas propostas não oportunizaram análises e discussões norteadas que considerassem os textos em suas singularidades de produção dentro do cotidiano acadêmico, aprofundando caminhos para um olhar sensível a esses textos pelo viés de discussões de poder e que propiciassem sentimentos de pertencimento dos alunos a tais práticas.

Penso que um curso voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos que tenha como propósito auxiliar alunos intercambistas a compreender e lidar com leitura e escrita acadêmica só o fará se partir de uma escuta sensível a demandas e necessidades desses estudantes, buscando compreendê-las em um diálogo conjunto. Para isso, o *design* de um curso de PLA para fins acadêmicos precisa considerar um olhar sempre situado e dialógico para quem são seus alunos e para os gêneros discursivos com os quais esses alunos precisam lidar nas diversas situações que se colocam a eles na esfera acadêmica. Precisa, também, propor reflexões sobre “a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2009, p. 546) e problematizar que a construção de adequação em um texto passa pelo reconhecimento de questões identitárias, culturais e de poder. Todas essas dimensões precisam se fazer presentes nas atividades de cursos que se proponham a ajudar os alunos a compreender, localmente, as práticas de leitura e escrita na universidade.

## 6.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS PARA NORTEAR AS PRÁTICAS DO CURSO DE PLA PARA FINS ACADÊMICOS

Para pensar em um *design* pedagógico para cursos voltados ao ensino de PLA para fins acadêmicos, comprometidos com a participação ativa dos estudantes na construção de significados em suas práticas de leitura e escrita na universidade, me alinhei a estudos já realizados, que propõem uma pedagogia centrada nas contribuições do Letramento

Acadêmico (LILLIS, 2001 e 2003; LEA, 2004; LEA e STREET, 2006; STREET, 2010; DILLI, 2013; MORELO, 2014). Esses estudos apontam princípios norteadores e abordagens para orientar práticas pedagógicas que promovam a percepção de leitura e escrita de forma situada, o trabalho com questões identitárias e de poder como definidoras na construção de significados, uma sensibilização para a percepção das engrenagens que operam nos espaços da universidade, e que muitas vezes não se fazem explícitas, conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho. Tais estudos também marcam a necessidade de considerar práticas pedagógicas que oportunizem a voz e a vez aos alunos, e que percebam o discente como participante engajado no processo de sua própria escrita.

Para Lea (2004), um curso voltado à leitura e à escrita acadêmica precisa considerar que os textos têm funções sociais e que explorá-los como tal envolve dar vez a diferentes significados e entendimentos, a questões identitárias e a suas implicações no processo de escrita dos textos. As lacunas que surgem pelas diferentes expectativas tidas por alunos, professores e tutores sobre a produção textual também precisam ser consideradas, assim como a influência das instituições para nortear procedimentos e regras a serem seguidos na escrita acadêmica. Dilli (2013, p.94) também se alinha a esses princípios para pensar o desenho de cursos envolvendo estudantes indígenas ingressantes na universidade, propondo “dar condições para que os alunos tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos”.

Para pensar o *design* pedagógico para o contexto ao qual me volto, dialogo com os princípios já apontados por Lea (2004) e Dilli (2013) com vistas a promover o letramento como prática social e tomo por base as experiências positivas e também as que apontei como ainda em falta problematizadas nos Capítulos 3, 4 e 5 deste trabalho, envolvendo atividades e práticas já existentes no ensino de PLA para fins acadêmicos.

Com relação aos princípios apontados por Lea (2004), me refiro, especificamente, aos seguintes princípios propostos por Lea (2004): levar em conta os letramentos acadêmicos e não acadêmicos dos alunos; ter em conta que os textos têm funções sociais outras que não somente a de representar conhecimento; reconhecer a relação entre epistemologia e construção do conhecimento através de práticas de leitura e escrita; reconhecer lacunas existentes entre expectativas e entendimentos dos alunos e dos professores/tutores com relação aos textos que circulam na esfera acadêmica; considerar reflexões sobre textos variados e multimodais; oportunizar a todos os participantes do curso espaços para explorar diferentes significados e entendimentos e reconhecer questões identitárias e considerar como elas estão implicadas no processo de escrita dos textos.

Dos princípios propostos por Dilli (2013), considereirei como relevantes também para nortear o que proponho ao contexto de ensino de PLA para fins acadêmicos: dar condições para que os alunos tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos; incluir diferentes demandas de leitura e escrita encontradas nos cursos de graduação e fazer trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramentos das disciplinas específicas dos cursos de graduação.

A seguir, apresento objetivos pedagógicos que devem ser contemplados para pensar o desenho de cursos de leitura e escrita acadêmica em contextos de ensino envolvendo PLA, comprometidos em oportunizar reflexões críticas relacionadas à produção desses textos e à compreensão de como se organizam os modos de se lidar com eles na universidade.

Se um curso de PLA para fins acadêmicos tem como propósito auxiliar estudantes a lidarem com práticas de leitura e escrita na universidade, compreender em que os alunos precisam ser auxiliados parece ser uma premissa para a definição do que será proposto no curso e para um possível cumprimento das expectativas às quais o curso se propõe. Nessa perspectiva, um curso não deveria definir, de antemão, temas, gêneros, textos e aspectos linguísticos sem considerar quem são os estudantes e que “experiências eles trarão para seus estudos” (LEA, 2004, p.746), que vivências têm com práticas de leitura e escrita na língua materna, no português como LA e em outras LAs, como essas vivências se relacionam com as práticas propostas na esfera acadêmica em que estão inseridos na universidade brasileira e com quais áreas conversam, em seus estudos, de forma mais próxima.

Teríamos então, um primeiro ponto a ser considerado: entender quem são os alunos, suas histórias e vivências (na língua materna, no português como LA, em outras línguas), quais são as demandas acadêmicas com as quais lidam (com que gêneros precisam lidar, que textos são solicitados a produzir) e quais são suas percepções sobre essas demandas (compreender em que medida demonstram necessitar de ajuda e de que natureza são as dificuldades para lidar com essas demandas). Esses pontos são a base para se iniciar a organização das práticas pedagógicas que nortearão o curso.

Ao centrarmos o curso nas demandas dos alunos, torna-se fundamental compreender a organização do cronograma como um fluxo contínuo e dinâmico, também aberto às solicitações que vão surgindo aos alunos no decorrer do semestre, e que, portanto, serão trazidas para o curso na medida em que aparecem nos outros contextos acadêmicos dos quais fazem parte (grupos de estudo, disciplinas, cursos, eventos de que participam, negociações burocráticas com as secretarias de cada curso etc.). Esses apontamentos trazidos pelos alunos

também devem ser considerados na definição dos gêneros, textos e temas que farão parte das aulas. Nesse sentido, “a sala de aula pode ser um espaço para os participantes interagirem e, na busca por soluções para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130). Portanto, tem-se um segundo ponto a ser considerado: a flexibilidade para que os alunos possam trazer suas demandas e tornar explícitas suas necessidades é um fator decisivo para o planejamento do cronograma de curso comprometido em auxiliar, de fato, o aluno naquilo que ele precisa fazer dentro da esfera acadêmica.

Como vimos nas análises apresentadas nesta pesquisa, mapear as demandas de textos (no sentido de nomear, ou seja, de dizer que precisam produzir “um resumo”, “uma apresentação oral” etc.) com as quais os alunos precisam lidar é um ponto a ser contemplado em cursos de PLA para fins acadêmicos. Entretanto, em uma visão de letramento como prática social, mapear tais textos representa apenas um início de conversa. Para que os alunos percebam o que está envolvido nas produções escritas ou orais que lhes foram solicitadas, é preciso entender essas demandas dentro de uma estrutura maior, ligada aos modos de trabalhar leitura e escrita nos locais específicos em que os alunos se inserem.

Nesse aspecto, volto aos casos da aluna Maria e do aluno Carlos, da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Maria precisava produzir o resumo de uma tese que teria que apresentar em uma das disciplinas. A compreensão mais ampla do que seria essa demanda de produção com a qual Maria precisaria lidar aponta a outros acordos e combinações que operavam nas aulas dessa disciplina cursada por Maria (e que foram trazidos pela aluna em conversa posterior que tivemos durante minha observação participante nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos). Para compreender a produção do resumo da tese que Maria precisaria fazer é preciso entender que as leituras, nessa disciplina específica, eram distribuídas entre os alunos no início do semestre, sendo cada um responsável pela apresentação de uma das leituras para os demais colegas. Essas apresentações poderiam ser feitas de forma oral ou em formatos multimodais, que, por sua vez, envolviam mais de uma possibilidade: apresentação oral das ideias do texto lido + entrega de resumos para os colegas acompanharem a apresentação; apresentação oral das ideias do texto lido + entrega de resumo para o professor; apresentação oral das ideias do texto lido e, por último, ainda havia apresentação oral das ideias do texto lido + elaboração de um *PowerPoint* que poderia ser usado também como recurso.

Tal como apresentei no capítulo 5, Maria também percebeu, pelas observações e comparações que foi estabelecendo ao longo do semestre, que essas eram práticas comuns a

outras disciplinas que fazia. Com relação a esse tópico “apresentação oral”, Carlos mencionou que, aqui no Brasil, essa prática parece ser mais comum e também mais informal do que em seu país. Ele também disse ter usado a observação como estratégia para saber o que exatamente deveria fazer nessas demandas (Carlos também trouxe esses apontamentos em conversa posterior que tivemos durante minha observação participante nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos). Se exploradas em aula de forma guiada, essas informações poderiam trazer outros rumos para as conversas, relacionados ao letramento como prática social e às práticas letradas que se constituem em cada contexto específico. Diante dessas questões, tem-se, então, um outro ponto: contemplar não apenas um mapeamento das demandas de cada aluno, mas também propor tarefas pedagógicas que auxiliem os alunos a explorar uma compreensão local de que essas demandas estão inseridas em uma organização maior, que revela os modos de se lidar com leitura e com escrita em cada contexto acadêmico em que os estudantes atuam, assim como que os norteiem na percepção de como sentem esses modos, e de o quanto esses modos se assemelham ou se distanciam dos modos de dizer e fazer com os quais estão acostumados.

Somada a esse entendimento mais abrangente de como se organizam as práticas para lidar com textos está a necessidade de serem consideradas pelos alunos também as especificidades postas na produção de cada um desses textos com os quais lidam. Voltando ao exemplo trazido por Maria, ter claro o entendimento do que ela precisaria produzir, para quem e com que propósitos (se apenas um texto oral a ser feito aos colegas e professor da disciplina ou se uma apresentação + entrega de um resumo escrito aos colegas com as ideias centrais do texto base) torna-se fundamental para que a aluna saiba o que fazer e para que possa definir como fazer. Ademais, é fundamental também para compreender que não se trata apenas de um resumo, mas sim de um resumo de uma dada leitura obrigatória que deverá ser entregue aos colegas da disciplina para que eles possam acompanhar as ideias principais apresentadas por Maria com relação à leitura que fez do texto-base, por exemplo.

No caso dessas atividades serem avaliadas, o conhecimento (ou desconhecimento) do que, exatamente, deveria ser feito com relação ao texto pelo qual Maria era responsável naquela disciplina poderia ter outras implicações em direcionamentos futuros para a aluna na universidade (para o seu desempenho no semestre). E, uma vez esclarecido que a aluna deveria apresentar oralmente e também entregar o resumo para o professor, ainda assim seria necessário dar conta de outros critérios de avaliação estabelecidos tanto para a apresentação oral quanto para o resumo escrito a ser entregue para o docente (Que peso teriam? Valeriam a mesma nota? Poderiam ser organizados por itens? Deveriam seguir padrões de formatação e

de referenciação específicos? Seria esperada uma reflexão crítica e detalhada das ideias apresentadas pelo autor do texto lido? Etc.). Isso me leva a considerar, portanto, um outro ponto a ser incluído, que diz respeito a criar oportunidades de reflexões sobre a singularidade envolvida em cada leitura ou produção (oral ou escrita) que os alunos precisam realizar nas atividades da vida acadêmica.

Se pensarmos nas singularidades dos contextos de produção, esses textos foram pensados para desempenhar funções sociais e também estão permeados por questões avaliativas (Serão avaliados com parte da nota dada em uma disciplina? Serão avaliados para ver se atendem a requisitos estabelecidos uma revista científica? Serão avaliados para ver se atendem a requisitos estabelecidos em um dado evento científico? Etc.). Os eventos voltados à análise e discussão dos comentários e retornos avaliativos das produções dos alunos oportunizam conversas e reflexões sobre a construção de significados, sobre questões valoradas (e por quem), sobre identidade.

Lillis (2001) aponta o diálogo centrado nas produções como possibilitador para se lidar com as práticas institucionais do mistério que operam nos espaços de ensino da universidade e como necessário para que o aluno reconheça a sua voz nos textos que produz. Também esse diálogo centrado nas produções dos alunos pode ser visto como um espaço fundamental para eles questionarem os modos de se construir o conhecimento, dando vez a outros que consideram relevantes e que fazem parte de suas vivências prévias.

Ademais, em não sendo isso pontuado explicitamente, cabe também ao professor nortear essas discussões com questionamentos que propiciem pensar sobre os textos avaliados, quem os avaliou, que retorno ou comentários foram dados, como esses comentários foram compreendidos pelo aluno, se foram relevantes, se concordaram com os comentários recebidos, de que forma procederiam em uma reescrita, se houve reescrita etc. Assim sendo, tem-se outro ponto a considerar: abordar, nas discussões de sala de aula, a avaliação, os mecanismos de correção e retornos, a compreensão ou não compreensão dos apontamentos trazidos nos comentários, os encaminhamentos dados ao texto após a avaliação, as vivências e os sentimentos dos alunos em terem seus textos avaliados.

Nos apontamentos antes mencionados, salientei como objetivos pedagógicos propor aos alunos uma expansão da noção de mapeamento das suas demandas de leitura e produção para além de simplesmente nomear os textos a serem produzidos (resenha, artigo, capítulo de livro etc.) e apontei alguns desdobramentos: as práticas pedagógicas precisam convidar os alunos a compreender as solicitações de produção como sendo partes de uma organização maior, que tem a ver com os modos de se propor/pensar as interações de leitura e de escrita

que operam em disciplinas, cursos e outros espaços na universidade (na disciplina cursada por Maria, por exemplo, as leituras obrigatórias costumam ser divididas entre os alunos e debatidas em forma de apresentações orais. Esse era um modo de se trabalhar leitura nesse caso). Para além desse olhar macro, as práticas pedagógicas também precisam propor aos alunos que se voltem a uma compreensão micro, não em termos de recursos linguísticos na superfície do texto, mas implicada na singularidade envolvida em cada contexto de produção oral ou escrita que precisarão fazer (Maria ficará responsável pela leitura do texto “x” e fará a apresentação da leitura desse texto para colegas e professores, de forma oral, com a ajuda de PowerPoint, dentre outras informações mais específicas), pois acredito, que ao fazer esses convites, instigamos também aqueles alunos que não estão acostumados a esse olhar para os funcionamentos da língua à uma exploração dos textos com uma maior riqueza de detalhes (LEA e STREET, 2006).

Embora os aspectos citados já tenham sido mencionados como objetivos a serem trabalhados no curso, proponho também pensá-los como um percurso a ser seguido pelo aluno, sendo esse percurso estabelecido também como um objeto de aprendizagem do curso a ser topicalizado, de forma explícita, em aula com os discentes. Conforme Lea e Street (2006, p.231), poucas são as oportunidades na vida educacional em que o aluno é convidado a discutir e debater uma consciência sobre o olhar para os textos que devem ler/produzir, refletindo sobre características e peculiaridades associadas aos mais variados gêneros discursivos com os quais se envolvem em suas caminhadas escolares. E, mesmo em cursos que se voltam mais ao estudo das linguagens, é comum ocorrerem situações em que os professores solicitam aos acadêmicos a produção de determinados gêneros discursivos sem que previamente tenham conversado sobre essas produções demandadas, suas características e especificidades e sobre dimensões culturais e ideológicas envolvidas etc. (FISCHER & PELANDRÉ, 2010, p. 591 e 592).

Dessa forma, a percepção de um percurso mais sistematizado de olhar para o texto, do qual o aluno poderá lançar mão ao lidar com os gêneros da esfera acadêmica, pode representar possibilidades ampliadas de interações com práticas de leitura e escrita nesses espaços. Dessa forma, esse percurso passa a ser abordado em aula, explicitamente, como uma competência da qual eles poderiam lançar mão ao ler e produzir textos diversos do mundo acadêmico (e de outras esferas), tornando tal percurso também um objeto de aprendizagem do curso. Esse percurso sistematizado visa à compreensão de que os textos lidos e produzidos na universidade estão sempre atrelados a determinadas práticas sociais que são construídas sócio-historicamente, de forma local, e que precisam ser sempre analisados em relação a suas

singularidades de produção e de interlocução. Dar espaços para que os alunos percebam nesse percurso uma abordagem para olhar para os textos passa também por oportunizar conversas sobre as concepções de leitura e escrita de textos acadêmicos que os alunos têm. Esse percurso de exploração pode ser também compreendido como algo estratégico para compreender os modos como se organizam as atividades da vida acadêmica, a quem servem e com quais propósitos. Estabelecer esse percurso com os alunos seria, portanto, mais um objetivo pedagógico.

De acordo com o que foi apontado por Lea (2004), é bastante comum em cursos voltados à leitura e escrita acadêmica centrarem o foco de suas discussões e análises em gêneros como resumo resenha e artigo científico, por serem esses comumente solicitados pelos professores a seus alunos. Como uma forma de ampliar essa prática, a autora propõe o trabalho com textos variados e multimodais. No caso dos contextos observados por mim (tanto nas atividades do Roteiro Didático quanto nas atividades propostas nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos), também se privilegiam os textos tidos como mais frequentes no cotidiano acadêmico e, embora tenham sido trazidos pelos próprios alunos como sendo demandas de seu interesse para as discussões da aula (no caso da disciplina), o fato de os cursos de PLA para fins acadêmicos centrarem-se neles acaba por tornar invisíveis uma série de outros textos presentes em situações e atividades específicas de cada área no cotidiano acadêmico.

Além disso, os professores de cursos de PLA muitas vezes também não circulam por outras diferentes áreas e/ou não tem como prática o desenvolvimento de projetos que estabeleçam trocas entre áreas diversas, o que faz com que desconheçam/não observem outras práticas e outros textos que não àqueles com os quais costuma lidar. Isso reflete, portanto, nos textos acadêmicos lidos e produzidos nos cursos de PLA (DILLI, 2013). Dessa forma, também trago o seguinte objetivo pedagógico para nortear o ensino de PLA para fins acadêmicos: convidar os alunos a perceberem, em situações da vida acadêmica, que outros textos, além dos tradicionalmente conhecidos, circulam nos espaços locais em que cada estudante atua na universidade. A partir disso, possibilita-se trazê-los para as aulas e discuti-los com vistas a perceber seus usos, seus propósitos, suas funções, assim como as experiências que os acadêmicos trazem do contato com esses textos.

O fato de se ter o português como uma língua adicional nesses cursos de leitura e escrita acadêmica também traz outras considerações que precisam ser abordadas como objetivos pedagógicos em práticas pensadas para esse espaço de ensino.



Uma primeira consideração nesse sentido aponta para o reconhecimento de que os modos de fazer na língua materna podem ser diferentes dos modos de fazer em outras línguas, e que isso se dá não apenas por haver uma mudança de código, mas porque mudam as formas de se usar e de se relacionar com os recursos disponíveis em uma língua. Consideremos aqui novamente a percepção de Carlos sobre as apresentações orais no contexto acadêmico brasileiro. Mesmo que Carlos não estivesse se referindo a um contexto específico, e sim a apresentações orais de forma geral, sua leitura de informalidade com relação a esses eventos aqui no Brasil certamente se dá pelo reconhecimento/não reconhecimento de determinados comportamentos, pela presença ou ausência de certos conteúdos, pelo uso de palavras que considera mais informais, pela postura e pelos gestos do palestrante (em um indicativo de “menos seriedade”), para a forma como o palestrante se dirige a sua plateia e pela própria interação (talvez mais flexível) que a plateia possa ter, interferindo na fala do palestrante ao longo da apresentação. Também podem fazer parte dessa leitura de informalidade trazida por Carlos a presença ou ausência de determinadas formas de se abrir uma apresentação, de encadear as ideias apresentadas e defendidas por quem faz a exposição, de apontar perguntas de pesquisa, justificativas internas e externas do trabalho, resultados, implicações futuras etc.

Em outras palavras, a observação de Carlos aponta para questões culturais, que fazem parte da construção de conhecimento do aluno acerca de momentos de apresentação oral na esfera acadêmica, a partir das vivências, experiências e bagagens que traz de sua língua materna (e de outras línguas adicionais), e do que passa a ser culturalmente valorado nos espaços acadêmicos pelos quais já circulou em seu país/em outros países. Diante dessa consideração, aponto também como um objetivo pedagógico convidar os alunos a sensibilizarem-se a essas questões envolvidas no uso da linguagem, refletindo sobre os modos de se pensar esses usos na língua materna, no português como LA e em outras línguas adicionais com as quais dialogam. Torna-se preciso convidá-los também a pensarem nas implicações que possíveis diferenças e estranhamentos possam trazer a eles, ao escolherem recursos linguísticos, organizacionais, prosódicos etc. nos textos que produzem em português.

Isso tem a ver com o fato de as práticas colocarem o aluno como protagonista no reconhecimento de si, de suas identidades, de suas culturas, para daí perceber modos de agir, falar, pensar de outros. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2009, p.131), “se pensamos em língua e cultura como elementos bastante próximos, nesses encontros com “a língua do outro”, que se dão pela aula de línguas adicionais (e também pela aula de língua portuguesa, se considerarmos as suas diferentes variedades e comunidades de uso), o propósito é antes conhecer a si próprio, e não ao outro, ou não primeiramente ao outro”.

No contexto de cursos de PLA para fins acadêmicos é comum ter em sala alunos oriundos de diversas áreas do conhecimento e também acadêmicos que desenvolvem estudos interdisciplinares, em interface com outras áreas. Esse era o caso de Ana Carina e Maria, como vimos no capítulo 5, que, além de cursarem disciplinas em suas áreas de estudo (Psicologia e Administração, respectivamente), também estavam matriculadas em disciplinas do Direito, das Ciências Sociais e do Serviço Social, em função dos diálogos que precisavam estabelecer nas pesquisas que desenvolviam. Nesses casos, surgem questões específicas que envolvem também lidar com letramentos acadêmicos de cada área, pensando nos diferentes modos de se fazer comunicar possíveis em cada curso, consideradas suas especificidades locais. Conduzir discussões sobre as especificidades envolvidas nas diferentes áreas de conhecimento, sempre partindo de uma perspectiva de olhar para as singularidades dos contextos de produção, pode ampliar as oportunidades de tornar visível para os alunos os modos de organização de textos de diferentes áreas, as peculiaridades de uso da linguagem científica em cada local, semelhanças e diferenças existentes nessas formas de dizer, também trazendo para o diálogo relações que se podem construir entre essas linguagens em textos mediados pelo português e em textos na língua materna. Porém, a questão aqui não é apenas a de observar e reconhecer modos semelhantes ou diferentes, mas também de questionar-se, enquanto aluno, sobre eles e sobre os significados que podem vir a ter a partir do momento em que os alunos passam a produzir seus textos.

Olhar para o uso da língua em contextos específicos significa também perceber que os falares na língua-alvo seguem formas de organização, padrões e estruturas também específicos, que variam de uma comunidade para outra, nem sempre de forma explícita. E que, muitas vezes, fazem parte de uma cultura invisível (PHILLIPS, 1983) que opera nesses locais, entre seus membros.

Lea e Street (1998) pontuam esse olhar para a cultura invisível que envolve práticas específicas solicitadas pelos professores em diferentes disciplinas e cursos na universidade e denominam essas especificidades nas solicitações de cada área de *course switching*. No caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as observações feitas por Maria parecem apontar que as demandas de cada professor nas disciplinas em que está envolvida no semestre são convergentes em alguns modos de lidar com as leituras, porém, conforme explicitado por Dilli (2013, p.115), essas demandas podem ser “por vezes conflitantes entre si” e “implicar em diferentes pressupostos a respeito da natureza da escrita, relacionadas a diferentes pressupostos epistemológicos sobre a natureza do conhecimento e da

aprendizagem, que permanecem muitas vezes implícitos”. Isso traz implicações diferentes para os textos que precisarão produzir.

Pensar, então, no que será trabalhado com relação à língua passa por entender quem são os alunos do curso, que línguas falam, o quanto essas línguas faladas por eles se aproximam ou se distanciam do português, que vivências, experiências e conhecimentos têm com o português e com outras línguas e, principalmente, que vivências, experiências e conhecimentos têm com textos acadêmicos em português e em que áreas. Tais definições também vão sendo tornadas relevantes, aula a aula, pelos alunos, em dinâmicas de aula que propiciem espaços para conversas centradas nos textos, e que deem voz aos alunos. Nesses diálogos, surgem dúvidas de diferentes naturezas (sobre o uso de estruturas linguísticas; sobre vocábulos novos para o aluno; sobre palavras que têm grafias semelhantes, mas que implicam em outros significados; sobre pronúncia e grafia; sobre variações linguísticas; sobre o emprego de verbos no português que tenham outros sentidos na sua língua materna; sobre formas de se lançar mão de polidez e formalidade; etc.) que auxiliam o professor a compreender as necessidades pontuais da língua que os alunos têm, e que também passa a ser uma oportunidade para se definirem tópicos aprofundados nas conversas em aula, em exercícios de apoio necessários, em convites pontuais para que os acadêmicos observem como esses usos aparecem nos textos variados que leem em suas áreas etc.

Conforme já explicitado por mim ao analisar o Roteiro Didático no capítulo 3 desta tese, as atividades propostas nas unidades analisadas convidam os alunos a ler textos acadêmicos para reconhecer recursos linguísticos que auxiliam na marcação de partes estruturais de gêneros acadêmicos (introdução de tópicos, continuidade de assuntos, encadeamento de ideias, apontamentos metodológicos, análise de dados, considerações e apontamentos finais), assim como para reconhecer, a partir do vocabulário, as temáticas trabalhadas e o uso de conectivos, tempos verbais, palavras e verbos empregados em descrições. As produções sugeridas no material também salientam os recursos linguísticos, o uso da primeira pessoa do plural ou da terceira pessoa do singular como critérios a serem considerados na escrita. Embora considere atividades como essas relevantes como aporte linguístico que precisa ser percebido em textos acadêmicos, seus usos são abordados como reconhecimento de padrões, com abordagens que se voltam a verificar para usar, e não a verificar para refletir sobre o uso e para discutir, por exemplo, entendimentos do que seja a construção de conhecimento de texto, em escritas de uma certa área. Assim, pode-se ter palavras, verbos e conectivos gramaticalmente corretos empregados em um determinado texto, sem que isso seja garantia de uma boa produção. Além disso, o texto pode ser

considerado inadequado por outras diversas razões: ser repetitivo nas ideias que apresenta, não ter argumentação consistente, ser um texto prolixo e não ir direto ao ponto, usar frases com a ordem invertida, ter um tom informal (considerando sempre que esses julgamentos são feitos aos olhos de alguém, e que, por isso, há outros fatores a serem considerados).

Embora, em alguns momentos, as atividades convidem a observar variações de áreas e estilo nos textos do material, há uma base de textos reduzida (uma média de dois ou três textos por unidade), muitas vezes de uma mesma área de estudos, e, em alguns momentos, as análises ainda se dão tendo como base excertos de textos, e não a produção na íntegra. Portanto, passa a ser também um objetivo pedagógico sensibilizar os alunos às escolhas linguísticas feitas, a questões de estilo, a variedades e a outros itens mencionados anteriormente, tendo como base uma quantidade maior de textos advindos de diferentes áreas.

Além disso, se pensarmos que palavras não são neutras e sim, ideológicas, as aulas de PLA precisam oportunizar um olhar sensível à percepção envolvendo formas semelhantes/diferentes de dizer, reconhecendo-as como construções culturais trazidas por cada um. Voltando ao caso do gerúndio, discutido no capítulo 5 ao abordar o contexto da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, para Ana Carina, pensar nesse uso valorado do gerúndio em português como elemento de coesão em textos da esfera acadêmica lhe causava estranhamento, pois tal uso, em textos acadêmicos em espanhol não era valorado. Já para Maria, que também era falante de espanhol, esse uso não era visto com tanta estranheza, embora reconhecesse também que há diferenças relacionadas ao uso dessa estrutura nas duas línguas. Esses espaços para o diálogo ampliado, que não tem o foco apenas na palavra, são importantes para despertar uma consciência dos significados que as palavras ganham na vida e nos usos locais que cada comunidade faz delas.

Nos objetos analisados para esta pesquisa, há um suporte linguístico direcionado que se relaciona ao trabalho com os textos da esfera acadêmica e que pode ser percebido em atividades que buscam apontar para o reconhecimento de padrões envolvendo estruturas linguísticas, vocabulário e formas de organizar o texto reconhecidos nos gêneros trabalhados e também em possíveis variações envolvendo esses gêneros em diferentes áreas. São abordagens pedagógicas que ajudam os alunos a reconhecer e perceber a língua portuguesa em textos acadêmicos autênticos. Acredito que dar espaços para um trabalho com foco em atividades de estrutura da língua seja fundamental também para alunos que têm o português como LA (e, principalmente, para aqueles que não sejam tão proficientes em lidar com textos da esfera acadêmica em português), porém, precisam também ser discutidos a serviço de propósitos e interlocutores, com abertura para perceber as formas de dizer coconstruídas em

cada comunidade e contextos específicos de uso. Sendo assim, trabalhar com a noção de língua também como algo singular, que depende de quem a usa, de onde a usa, da história que se estabelece com essa língua, de questões contrastantes relacionadas a formas de usar certas estruturas/vocabulários na LA e na língua materna do aluno pode propiciar aos estudantes oportunidades de utilizar a língua com maior segurança na esfera acadêmica.

Acredito que, em todas as discussões levantadas até agora, as dinâmicas propostas nas aulas (se mais centradas na participação dos alunos, se em interações que oportunizem a participação de todos, se com um foco na professora etc.) acabam sendo definidoras para que negociações conjuntas entre alunos e professor possam ocorrer, para as tomadas de decisões sobre o que será trabalhado e como se fará esse trabalho. Dessa forma, por convidarem os alunos a se assumirem “corresponsáveis no processo de construção de conhecimentos e de sentidos situados no contexto acadêmico” (LILLIS, 2001, p. 576), dinâmicas de aula centradas em conversas e discussões pensadas a partir da participação de alunos e professores se estabelecem como elementos-chave em cursos de PLA para fins acadêmicos, por propiciarem reflexões acerca das situações vivenciadas no cotidiano acadêmico dos alunos em diferentes áreas, das percepções que eles têm sobre os letramentos acadêmicos em português, tendo em vista as demandas de cada um deles. Como apontado por Lillis (2003), é nessas dinâmicas construídas no diálogo que se ampliam as possibilidades de marcar também um afastamento das tradicionais convenções binárias relacionadas ao que pode ou não ser dito, ao certo e errado etc. E, justamente por se alinharem a uma noção de conhecimento coconstruído, essas dinâmicas também apontam para a ideia de que se “está sempre aprendendo e que se pode aprender a cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130). Nesse sentido, “a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130).

No caso das aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, alunos e professora compartilham suas estratégias para lidar com questões linguísticas: Maria compartilha com Ana Carina regras de associação que a ajudam a lidar com a grafia da terminação de palavras em português; a professora propõe um glossário individual e os alunos vão listando que palavras adicionaram aos seus glossários; Carlos diz lançar mão da observação como estratégia para perceber o que é esperado nas apresentações que terá que fazer para uma disciplina, observando os outros colegas fazerem a apresentação e, portanto, não sendo o primeiro a apresentar; Maria diz à Ana Carina que marcar as ocorrências de uso do gerúndio em textos que lê na sua áreas tem a ajudado a compreender esse uso no

português. Em se tratando de um espaço também de aprendizado de LA, criar espaços para que se proponham, se compartilhem e se criem conjuntamente estratégias de aprendizado, seja para questões linguísticas seja para questões de leitura e escrita, também é um objetivo pedagógico.

Ainda com relação à língua, e também no caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, todos os alunos eram hispano-falantes, de países diferentes que têm o espanhol como uma das línguas oficiais (no caso, Espanha, Peru e Colômbia). Esse mapeamento é também um fator relevante para que o professor possa, no início do semestre, considerar materiais didáticos e estudos em PLA voltados a hispanofalantes, buscando se preparar (caso não tenha conhecimentos no espanhol) para poder promover reflexões linguísticas e encaminhar discussões guiadas que propiciem percepções entre semelhanças e diferenças de forma situada, levando em conta as especificidades entre as línguas. A proximidade entre o português e o espanhol e o elevado grau de compreensibilidade entre os falantes das duas línguas requer abordagens que convidem o aluno a pensar nas particularidades envolvidas nos dois idiomas<sup>50</sup>.

Tecidas essas considerações, a seguir, apresento os objetivos norteadores para as práticas pedagógicas de PLA para fins acadêmicos, já discutidos anteriormente:

1. Compreender quem são os alunos, suas histórias e vivências (na língua materna, no português como LA, em outras línguas), quais são as demandas acadêmicas com as quais lidam (com que gêneros precisam lidar, que textos são solicitados a produzir) e quais são suas percepções e expectativas sobre os textos acadêmicos (compreender em que medida demonstram necessitar de ajuda e de que natureza são as dificuldades para lidar com essas demandas), e ter nesses pontos a base para a organização das práticas pedagógicas que nortearão o curso.
2. Ter a flexibilidade como um fator estruturante do cronograma do curso e do planejamento de cada aula, possibilitando que as decisões sobre o que será trabalhado e sobre como se fará esse trabalho possam acontecer ao longo de todo o curso, a partir das demandas trazidas pelos alunos, das necessidades tornadas explícitas por eles nas aulas e das negociações conjuntas entre alunos e professor sobre o que será priorizado/abordado.

---

<sup>50</sup> Para estudos publicados na área de PLA envolvendo as especificidades de ensino de português para falantes de espanhol, sugiro: Bortolini (2006); Torres (2008); Akeberg (2002); Almeida Filho (2004); Grannier (2002); Rodrigues (2013).

3. Contemplar não apenas um mapeamento das demandas de cada aluno, mas também uma compreensão local de que essas demandas estão inseridas em uma organização maior, que revela os modos de se lidar com leitura e com escrita em cada contexto acadêmico em que os alunos atuam.
4. Criar oportunidades de reflexões sobre a singularidade envolvida em cada produção (oral ou escrita) que os alunos precisam realizar nas atividades da vida acadêmica.
5. Trazer para as discussões de sala de aula o viés da avaliação, pensando que os textos, em suas funções sociais, estão em constante diálogo com quem os lê e, portanto, em constante avaliação. Essas discussões possibilitam abordar os mecanismos de correção e retornos, a compreensão ou não compreensão dos apontamentos trazidos nos comentários, os encaminhamentos dados ao texto após a avaliação, as vivências e os sentimentos dos alunos ao terem seus textos avaliados.
6. Ter a percepção das demandas de leitura e produção indissociadas da organização macro de práticas de leitura e escrita e de uma organização micro, relacionada à singularidade do contexto de produção, como um percurso sistematizado a ser abordado em aula de forma explícita. Saber reconhecer esse percurso passa a ser uma competência a ser desenvolvida pelo aluno, da qual poderia lançar mão para melhor compreender como se organizam as atividades da vida acadêmica (e de outras esferas) e para refletir sobre como fazer para dar conta dessas atividades. Ter esse percurso abordado também como um objeto de aprendizagem a ser topicalizado nas aulas contribui para ampliar as atuações desses alunos nessas atividades da esfera acadêmica.
7. Convidar os alunos a perceberem, em situações da vida acadêmica, que outros textos, para além dos tradicionalmente conhecidos, circulam nos espaços locais em que cada aluno atua na universidade. A partir disso, então, trazê-los para as aulas e discuti-los com vistas a perceber seus usos, seus propósitos, suas funções, assim como as experiências que os alunos trazem do contato com esses textos.
8. Considerar que por ser o português uma língua adicional, os seguintes fatores também precisam ser abordados como objetivos pedagógicos em um curso de leitura e escrita acadêmica:
  - a) reconhecer que os modos de fazer na língua materna podem ser diferentes dos modos de fazer em outras línguas, e que isso se dá não apenas por haver uma mudança de código, mas por que mudam as formas de se usar e de se relacionar com os recursos disponíveis em uma língua, despertando nos alunos a consciência de que os significados das palavras estão relacionados aos usos locais que cada comunidade faz delas e a questões de valoração e poder.

- b) perceber as questões culturais como indissociadas do uso da língua, das escolhas (do código) que fazem e do que passa a ser culturalmente valorado nos espaços acadêmicos em termos de escolhas da língua, e a refletir sobre os modos de se pensar esses usos na língua materna, no português como LA e em outras línguas adicionais com as quais dialoga.
- c) convidar os estudantes a pensarem nas implicações que possíveis diferenças e estranhamentos entre as línguas possam ser trazidos a eles no momento em que tomam decisões sobre que recursos linguísticos, organizacionais, prosódicos etc. usar nos textos que produzem em português.
- d) olhar para a língua a serviço de propósitos e interlocutores, com espaços para perceber as formas de dizer coconstruídas em cada comunidade e contextos específicos de uso. Trabalhar com a noção de língua também como algo singular, que depende de quem a usa, de onde a usa, da história que se estabelece com essa língua, de questões contrastantes relacionados a formas de usar certas estruturas/vocabulários na LA e na língua materna do aluno, o que propicia aos discentes usar a língua com maior segurança na esfera acadêmica.
- e) propor discussões sobre as especificidades dos modos de se construir conhecimentos em textos orais e escritos de cada área de estudos no contexto acadêmico como forma de tornar visível para os alunos os modos de organização de textos dessas diferentes áreas, as peculiaridades de uso da linguagem científica em cada local, as semelhanças e diferenças dessas formas de dizer, também trazendo para o diálogo pontes que podem construir entre essas linguagens em textos mediados pelo português e em textos na língua materna, considerando-as de forma situada e dialógica.
- f) entender quem são os alunos do curso, que línguas falam, o quanto essas línguas faladas por eles se aproximam ou se distanciam do português, que vivências, experiências e conhecimentos têm com o português e com outras línguas e, principalmente, que vivências, experiências e conhecimentos têm com textos acadêmicos em português e em que áreas para definir que abordagens e tópicos específicos deverão ser trabalhos com relação à língua.
- g) expor os alunos a uma quantidade maior de textos e de diferentes áreas para que possam reconhecer e refletir sobre escolhas linguísticas feitas, estilo, organização, usos de estruturas, vocabulário específico, entre outros itens, não para que esses usos sejam abordados apenas pelo reconhecimento de padrões a serem usados posteriormente, e sim para verificar e refletir sobre esses usos com o intuito de discutir entendimentos do que seja a construção de conhecimento de texto, em produções de uma certa área, de formas semelhantes/diferentes de dizer e de como se veem tais usos nas produções que fazem.
- h) Abordar as questões da língua a partir dos alunos, de suas vivências e demandas com o português, relacionadas ao âmbito acadêmico e também a outros âmbitos e, partir disso, definir os tópicos a serem aprofundados, os exercícios de apoio necessários e outros encaminhamentos que se fizerem precisos.

9. Estabelecer uma dinâmica de aula que seja sustentada por conversas acerca de textos que leem e produzem e que propicie discussões sobre as situações que vivenciam no cotidiano acadêmico, estabelecendo-se como um elemento propulsor a todos os objetivos que listei anteriormente.



Lea (2004) questiona a noção de familiarizar o aluno às práticas que operam na esfera acadêmica que se fazem presentes em muitos cursos voltados ao trabalho com leitura e escrita na universidade. Para a autora, essa noção está centrada em uma ideia de aculturar o estudante a um conhecimento que, depois de entregue a ele, pode ser usado, tranquilamente, nas práticas universitárias. Conforme vimos no Capítulo 2 desta tese, são muitas as dimensões envolvidas entre um conhecimento “supostamente” entregue e um uso “tranquilo” de tal conhecimento, como mostram as dimensões escondidas trazidas por Street (2010) e as práticas institucionais do mistério trazidas por Lillis (2001 e 2003).

Como uma forma de marcar essas dimensões e de se opor-se à noção de apenas familiarizar o aluno às práticas letradas da esfera acadêmica, os princípios pedagógicos propostos por Lea centram-se no aluno. Estão direcionados a vê-lo como alguém que, ao invés de receber informações prescritivas acerca da escrita, participa de forma engajada da construção do conhecimento sobre sua escrita ao compreender criticamente como se definem esses conhecimentos e as maneiras de escrever na universidade, definindo as suas próprias formas de escrever.

Para pensar em um *design* voltado ao trabalho específico de PLA para fins acadêmicos, trago como central essa ideia de Lea (2004) de compreender a pedagogia centrada no aluno, na medida em que toda a organização do curso passa a se dar nele e no que virá a partir da escuta à sua voz. Como já mencionei anteriormente nesta tese, no roteiro didático observado por mim, está explicitado o objetivo de auxiliar os alunos a lidarem com as práticas de leitura e escrita. Porém, a noção de auxílio passa a ser questionada na medida em que se estabelecem, *a priori*, em quais gêneros e em quais textos os alunos precisam ser auxiliados, em quais estruturas de organização de textos receberão ajuda.

Ao tomarmos por base o princípio de Lea relacionado à construção ativa de conhecimento, não é possível auxiliar o aluno em algo que não lhe seja necessário. Portanto, o auxílio só pode ser entendido, se forem entendidas as demandas com as quais os alunos precisam lidar e se forem entendidas as formas como eles estão lidando com tais demandas e o que trazem dessas vivências (Têm dúvidas? Quais? De que natureza são essas dúvidas? Eles se dão apenas pelo uso de certas estruturas, ou pelas implicações que o emprego dessas palavras têm para os sentidos dos textos que circulam na universidade? Seriam dúvidas relacionadas apenas ao uso de aspas ou revelam desconhecimentos outros sobre as políticas de plágio estabelecidas institucionalmente? Estariam relacionadas a uma falta de compreensão do porquê de retornos que dizem que o texto precisa ser desenvolvido, pois está muito direto,

sendo que ser direto, em textos que o aluno produz na língua materna, pode ser também entendido como uma qualidade?).

Nas observações que pude perceber das aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, as propostas pedagógicas parecem se alinhar mais a noção de coconstruir conjuntamente (entre alunos e professora) o conhecimento. E isso se dá não apenas na abertura que a disciplina oferece para trabalhar com demandas trazidas dos alunos, e com textos que realmente precisarão produzir ou ler, mas pela dinâmica que se estabelecia nas aulas, e que oportunizava um protagonismo maior nos alunos tanto na definição do que deveria ser feito (definir quem traria textos para ler, quem leria) como nos debates e comentários dos textos apresentados por um dos colegas em aula. Porém, em muitos desses momentos de discussão sobre os textos produzidos pelos alunos não havia uma condução mais pontual, com perguntas norteadoras que pudessem dar conta de um olhar mais ampliado do texto como uma prática social, sobre o seu papel de circulação e interlocução, sobre questões relacionadas à avaliação e desempenho, sobre expectativas de quem o receberá e de quem o produziu. Acredito, portanto, que perguntas norteadoras realizadas em sala de aula que instiguem os alunos a pensar sobre dimensões outras que não apenas as linguísticas ou as que veem o texto como uma produção homogênea, e que possam convidar o aluno e perceber dimensões escondidas que operam em diferentes áreas do conhecimento sejam profícuas para ampliar suas participações na universidade.

Nos parágrafos anteriores, apresentei objetivos pedagógicos que considero fundamentais para nortear um *design* de cursos de PLA com fins acadêmicos, e que podem ser considerados na proposição de práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva de língua como prática social. Se, enquanto professor, definirmos que o “letramento representa maneiras socialmente desenvolvidas e culturalmente situadas de usar os textos para servirem a propósitos culturais e sociais (HENDERSON & HIRST, 2006, p.2), isso também tem implicações significativas para as reflexões que o professor precisa fazer das próprias práticas que propõe. Nesse sentido, é preciso pensar também sobre o que definem como conhecimento; como visões de leitura e de escrita que valorizam; o que esperam das produções solicitadas pelos alunos e se, e como, explicitam isso a eles (nos enunciados das tarefas e nos critérios que define); o quanto esse fazer docente tem relação com suas próprias vivências, com o que já experienciaram como profissionais de uma área; e também sobre o quanto oportunizam, em suas aulas, de espaços para que outros discursos e outros entendimentos possam ser acolhidos e debatidos (LEA & STREET, 2006).

Os retornos e os comentários entregues pelo professor aos alunos também precisam ser foco de análise do professor ao olhar para suas próprias práticas. Isso significa, na prática, observar como foram definidas com os alunos as orientações e as expectativas para cada produção demandada e que critérios foram usados para marcar e descrever tais expectativas. As observações e reflexões sobre as marcações feitas nos textos devolvidos, sobre os espaços oferecidos em aula para conversar sobre essas devolutivas e para observar como elas foram recebidas por eles podem construir momentos de entendimentos e negociações envolvendo concepções que precisam ser problematizadas.

A seguir, trago possibilidades de trabalhar os textos acadêmicos em vista a promover os objetivos pedagógicos mencionados antes na prática de sala de aula.

## 6.2 PROPOSTAS DE TRABALHO COM O TEXTO ACADÊMICO QUE OPORTUNIZAM OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA

Nesta seção, apresento algumas propostas pensadas para o trabalho com textos acadêmicos que possam oportunizar, na prática, os objetivos pedagógicos delineados na seção 6.1 para nortear o *design* pedagógico de um curso de PLA para fins Acadêmicos.

Entendo essas propostas como abordagens possíveis para se trabalhar com os textos acadêmicos, tendo em vista o letramento como prática social. Dessa forma, ao mostrar e discutir possíveis caminhos pensados para um olhar para os textos acadêmicos, não me proponho a apresentar tarefas pedagógicas<sup>51</sup> prontas, e sim, possibilidades de percursos pedagógicos para lidar com os textos, que possibilitem compreendê-los em seu contexto de circulação, com demandas específicas atreladas às suas condições locais de produção e com funções sociais permeadas de valores e ideologias.

Ao convidar os alunos a olhar o texto acadêmico (e me refiro aqui a olhar, principalmente, os textos que os cercam em seu cotidiano na universidade) de forma ampliada, que não apenas centrado em suas estruturas organizacionais e linguísticas, damos vez a concepções que veem o uso da língua para propósitos específicos dentro de um contexto. Com isso, tornamos mais possível ao aluno discussões sobre funções que um texto

---

<sup>51</sup> Neste trabalho, me alinho às definições pontuadas por Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009) e Schlatter et al. (2004) nas quais tarefas são definidas como um “[...] planejamento e direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional” (BULLA, GARGIULO E SCHLATTER, 2009, p.4) e que “devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa. (SCHLATTER et al., 2004, p. 355).

desempenha no contexto acadêmico e sobre as expectativas imbricadas nesse processo de produzir um texto em constante diálogo com quem o solicitou, com quem o escreve e com quem o lerá/irá ouvi-lo.

Essa ideia de estabelecer percursos pedagógicos para lidar com os textos centra-se, principalmente, em um dos objetivos propostos na seção 6.1, no qual aponto que um curso de PLA para fins acadêmicos deve ter flexibilidade na definição dos gêneros, textos e conteúdos a serem trabalhados. Portanto, tal percurso já se inicia com uma seleção de textos que esteja sempre em diálogo com as demandas vivenciadas pelos alunos e com discussões guiadas pelo professor que conduzam uma exploração mais detalhada acerca dessas demandas, para que tenham vez, nas conversas de sala de aula, elementos como os já mencionados na seção 6.1, que permitam a percepção do texto sempre de forma local e culturalmente construída, levando-se em conta a singularidade dos gêneros acadêmicos, que, embora possam ser constituídos por características relativamente estáveis (BAKHTIN, [1962]/2016), têm sua unicidade atrelada a condições de produção específicas.

Pensar esses caminhos também é pensar atividades que tenham os alunos como base e que estejam totalmente atreladas às singularidades de quem eles são, do que estudam, de que áreas vêm, de que grupos de pesquisa participam, que experiências têm com a esfera acadêmica, quais são os textos requisitados a eles em seus estudos de graduação e/ ou pós-graduação e qual é a natureza dessas demandas, se precisam publicar, em que revistas e por qual motivos, se necessitam participar de eventos científicos nacionais e/ou internacionais e que eventos são esses (o que significam para a área, para o aluno) entre outras possibilidades.

### 6.2.1 Da vida dos alunos na universidade para as aulas de PLA para fins acadêmicos e das aulas de PLA para fins acadêmicos para a vida dos alunos na universidade

Para Dilli (2012, p.154), um curso de leitura e escrita acadêmica precisa estabelecer um trabalho pedagógico multidisciplinar, que

[...] busque pontos de contato entre os conteúdos curriculares dos cursos de graduação, no que concerne às práticas de leitura e escrita por meio das quais são construídos e os gêneros do discurso nos quais se dão a produção desses conteúdos curriculares, não só dos conhecimentos científicos em si, mas do uso pedagógico desses conhecimentos na academia.

Isso significa considerar os “aspectos de uso da linguagem e letramentos das disciplinas específicas dos cursos” (DILLI, 2012, p.94) nos quais os alunos estão

matriculados na universidade como um ponto fundamental a ser trabalho nas aulas de leitura e escrita acadêmica como forma de ampliar a compreensão dos alunos acerca do mundo que se mostra a eles no espaço acadêmico.

Nas aulas de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos observadas por mim, e também em conversas que tive com os alunos dessa disciplina, muitas das produções trazidas para as aulas pelos alunos estavam relacionadas às combinações feitas em outras disciplinas as quais os alunos também cursavam, e indicavam a existência de acordos envolvendo leituras obrigatórias e expectativas de entregas a serem feitas a partir dessas leituras de textos indicadas em cada disciplina. Embora esses apontamentos tenham sido mencionados pelos alunos em algumas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, não houve um direcionamento do professor para um olhar exploratório e de percepção para a organização de práticas para lidar com as leituras, tornando-as foco de análise e debate.

Nesse sentido, a exploração de textos como Programa de Atividades<sup>52</sup> de disciplinas de cursos de graduação/pós-graduação, elaborados pelo professor responsável por ministrá-la e, geralmente, apresentado aos alunos nas aulas iniciais do semestre, pode ser um texto chave a ser abordado em aulas de PLA para fins acadêmicos. Ao estabelecer um percurso de trabalho com o texto que convide os alunos a olhar para o Programa de Atividades, o professor possibilita espaços de diálogo com vistas a analisar que textos serão lidos, que produções são esperadas a partir dessas leituras e que percepções os alunos têm sobre como se darão os modos de se trabalhar tanto com as leituras como com as produções mencionadas nesse documento.

O olhar para esses textos pode tornar mais visível para os alunos o reconhecimento de práticas e expectativas valorizadas nesses contextos das disciplinas acadêmicas em que estão matriculados. A partir desses olhares exploratórios, o professor também pode provocar outras conversas centradas no quanto as demandas e os modos de se lidar com textos presentes nas disciplinas que cursam já são práticas conhecidas pelos alunos e ou o quanto se fazem novas a eles. Os programas de atividades analisados podem também ser discutidos novamente ao longo do semestre, em conversas guiadas nas quais o professor os convida a revisitá-los para acompanhar que outras percepções e sentimentos os alunos tiveram ou estão vivenciando sobre o trabalho com as leituras e produções solicitadas a eles nessas outras disciplinas, e para que compartilhem outras percepções que tiveram sobre os acordos estabelecidos nas

---

<sup>52</sup> Acredito que a forma como esse documento é nomeado varie de instituição para instituição. Me refiro aqui ao programa que geralmente é compartilhado pelo professor nas primeiras semanas de aula do semestre, contendo objetivos da disciplina, competências a serem desenvolvidas, cronograma de atividades por aula, leituras obrigatórias esperadas, produções orais e escritas esperadas e informações sobre avaliação.

disciplinas, sobre as formas de agir esperadas e valoradas (ou não valoradas), sobre dificuldades que encontram no cumprimento desses acordos, das tarefas com as quais precisam lidar e das entregas que precisam fazer, e de que ordem parecem ser tais dificuldades, etc.

Nesse sentido, os textos selecionados para as aulas de PLA para fins acadêmicos devem estar em relação de proximidade com as rotinas e demandas dos alunos na universidade, para que, a partir do percurso estabelecido pelo professor para lidar com esses textos nas aulas de PLA para fins acadêmicos, sejam oportunizados “pontos de contato” (DILLI, 2013) a partir da compreensão de como os professores dessas outras disciplinas, e de áreas variadas, organizam suas práticas de aula.

Esses diálogos também podem contemplar os apontamentos trazidos por Fischer (2010), discutidos neste trabalho, mais especificamente no Capítulo 2, relacionados à amplitude dos aspectos envolvidos na caracterização de práticas de letramento que acontecem em contextos acadêmicos específicos e de conflitos de entendimentos que podem surgir, entre professores e alunos. Portanto, realizar análises de textos como os de programa de atividades, a partir de um percurso de exploração desses textos acadêmicos que, de forma guiada, convida os alunos a verificar aspectos como: a) textos variados demandados em seus cotidianos acadêmicos; b) expectativas de leitura e/ou produções a respeito desses textos; c) práticas de avaliação e critérios estabelecidos para tais produções; d) modos de se lidar com eles nas aulas e o quanto esses modos e expectativas são tornadas explícitas aos alunos e/ou como são compreendidas pelos alunos, pode dar forma a reflexões até então não oportunizadas a eles, ajudando-os a melhor compreender fazeres acadêmicos locais e a tomar suas próprias decisões sobre como querem produzir seus textos, orais e escritos, dentro desses espaços.

Ainda como exemplo para explorar outros textos que não apenas os tradicionais resenha, resumo, artigo científico em aulas de PLA para fins acadêmicos, considero o caso de uma das alunas matriculadas na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Em seu convênio com a universidade, a aluna realizaria seus estudos de doutorado de forma integral no Brasil e tinha como regimento os mesmos pré-requisitos exigidos a alunos brasileiros em estudos de doutorando na instituição. Embora esses requisitos variem de acordo com as áreas, esse fator impõe ao aluno dar conta de informações relevantes e definidoras em seu percurso de estudos.

Para exemplificar essa discussão, apresento, a seguir, um documento orientador com os critérios de renovação de bolsas integrais e parciais a alunos realizando seus estudos de pós-graduação em uma determinada área de estudos da PUCRS.

Figura 19 – Renovação de bolsas

RENOVAÇÃO DE BOLSAS INTEGRAIS		RENOVAÇÃO DE BOLSAS PARCIAIS	
<p>A bolsa integral poderá ser renovada <u>anualmente</u> a partir do cumprimento da seguinte produção <u>mínima</u>:</p>		<p>A bolsa parcial poderá ser renovada <u>anualmente</u> a partir do cumprimento da seguinte produção <u>mínima</u>:</p>	
MESTRADO	DOUTORADO	MESTRADO	DOUTORADO
Presença em defesas de ME e DO na área: 5 defesas da área no ano.	Presença em defesas de ME e DO na área: 5 defesas da área no ano.	Presença em defesas de ME e DO na área: 2 defesas da área no ano.	Presença em defesas de ME e DO na área: 2 defesas da área no ano.
Apresentação de trabalhos em eventos fora da PUCRS: 2 apresentações por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos fora da PUCRS: 2 apresentações por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos fora da PUCRS: 1 apresentação por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos fora da PUCRS: 1 apresentação por ano.
Apresentação de trabalhos em eventos na PUCRS: 2 apresentações por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos na PUCRS: 2 apresentações por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos na PUCRS: 1 apresentação por ano.	Apresentação de trabalhos em eventos na PUCRS: 1 apresentação por ano.
Participação como ouvinte de palestras e atividades afins. Organização de eventos. Organização e/ou editoração de revistas. Pontuação mínima: 10 participações por ano.	Participação como ouvinte de palestras e atividades afins. Organização de eventos. Organização e/ou editoração de revistas. Pontuação mínima: 10 participações por ano.	Participação como ouvinte de palestras e atividades afins. Organização de eventos. Organização e/ou editoração de revistas. Pontuação mínima: 4 participações por ano.	Participação como ouvinte de palestras e atividades afins. Organização de eventos. Organização e/ou editoração de revistas. Pontuação mínima: 4 participações por ano.
Participação em projetos de pesquisa do orientador.	Participação em projetos de pesquisa do orientador.	Participação em projetos de pesquisa do orientador.	Participação em projetos de pesquisa do orientador.
Cumprimento dos prazos: Qualificação: até o 16º. mês Defesa: até 24 meses (janeiro)	Cumprimento dos prazos: Qualificação: até o 30º. mês Defesa: até 48 meses (janeiro)	Cumprimento dos prazos: Qualificação: até o 16º. mês Defesa: até 24 meses (janeiro)	Cumprimento dos prazos: Qualificação: até o 30º. mês Defesa: até 48 meses (janeiro)
<b>PUBLICAÇÕES:</b> * Publicação de texto <b>completo</b> (mínimo 5 páginas): pelo menos, 1 texto completo por ano. Obs.: trabalho completo em anais de evento, capítulo de livro, artigo/ensaio em revista, livro etc. Comprovação: anual	<b>PUBLICAÇÕES:</b> * Publicação de texto <b>completo</b> (mínimo 5 páginas): pelo menos, 2 textos completos por ano. Obs.: trabalho completo em anais de evento, capítulo de livro, artigo/ensaio em revista, livro etc. Comprovação: anual	<b>PUBLICAÇÕES:</b> * Publicação de texto <b>completo</b> (mínimo 5 páginas): pelo menos, 1 texto completo por ano. Obs.: trabalho completo em anais de evento, capítulo de livro, artigo/ensaio em revista, livro etc. Comprovação: anual	<b>PUBLICAÇÕES:</b> * Publicação de texto <b>completo</b> (mínimo 5 páginas): pelo menos, 1 texto completo por ano. Obs.: trabalho completo em anais de evento, capítulo de livro, artigo/ensaio em revista, livro etc. Comprovação: anual
** O aluno de mestrado, para ir à defesa, deverá ter publicado, pelo menos, 1 artigo em revista e/ou capítulo de livro. Comprovação: agosto (anterior à defesa)	** O aluno de doutorado, para ir à defesa, deverá ter publicado, pelo menos, 2 artigos em revista com Qualis CAPES e/ou capítulos de livro. Comprovação: agosto (anterior à defesa)	** O aluno de mestrado, para ir à defesa, deverá ter publicado, pelo menos, 1 artigo em revista com Qualis CAPES e/ou capítulo de livro. Comprovação final: agosto (anterior à defesa)	** O aluno de doutorado, para ir à defesa, deverá ter publicado, pelo menos, 1 artigo em revista com Qualis CAPES e/ou capítulo de livro. Comprovação final: agosto (anterior à defesa)
*** Publicação total: pelo menos, 2 textos completos (sendo 1 deles artigo e/ou capítulo de livro).	*** Publicação total: pelo menos, 8 textos completos (sendo 2 deles artigos e/ou capítulos de livro).	*** Publicação total: pelo menos, 2 textos completos. Comprovação final: agosto (anterior à defesa)	*** Publicação total: pelo menos, 4 textos completos (sendo 1 deles artigo e/ou capítulo de livro).
<p>A Comissão de Bolsas do PPGL avaliará a produção dos bolsistas integrais a partir de relatórios completos, com <b>comprovantes</b>, entregues na secretaria em 2 momentos: JANEIRO e AGOSTO de cada ano. Janeiro: Corresponde à produção de agosto a dezembro do ano antecedente. Entrega até 15/01. Agosto: Corresponde à produção de janeiro a julho do corrente ano. Entrega até 31/08.</p>		<p>A Comissão de Bolsas do PPGL avaliará a produção dos bolsistas integrais a partir de relatórios completos, com <b>comprovantes</b>, entregues na secretaria em 2 momentos: JANEIRO e AGOSTO de cada ano. Janeiro: Corresponde à produção de agosto a dezembro do ano antecedente. Entrega até 15/01. Agosto: Corresponde à produção de janeiro a julho do corrente ano. Entrega até 31/08.</p>	

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

A compreensão das informações apresentadas nesse documento institucional envolve muitas dimensões e para que o aluno consiga compreender quais são os acordos postos aí, precisará: a) se localizar no texto (como mestrando ou doutorando, com bolsa parcial ou integral); b) verificar que há, como pré-requisito, o cumprimento mínimo dos itens listados; c) compreender muitas das práticas esperadas para esse contexto (participar de defesas na área, apresentar trabalhos científicos fora da instituição e também participar de eventos de organização interna da instituição, participar como ouvinte de eventos e atividades acadêmicas variadas, participar de projetos de pesquisa, publicar em revistas científicas, qualificar e defender seus trabalhos de pesquisa dentro de um determinado prazo); d) compreender que a comprovação de todos esses itens mínimos deve ser feita através de um relatório, entregue semestralmente ao programa de pós-graduação.

Em se tratando de alunos que estejam ingressando nos programas de pós-graduação, vindos de contextos distintos, podem ser muitas as dimensão não conhecidas. Para alunos que têm o português como língua adicional, para dar conta da leitura de um documento

institucional como esse, poderia envolver ainda muitas das questões relacionadas a língua adicional mencionadas na seção 6.1.

Acredito que textos como esse exemplificado na figura 19 também possam compor os repertórios de textos acadêmicos de um curso de PLA para fins acadêmicos. Ao lidar com esse e com outros documentos institucionais com os quais alunos de graduação e pós-graduação precisam lidar, o professor pode oportunizar espaços de diálogos sobre o que é esperado dos alunos em seus percursos enquanto graduandos e pós-graduandos, sobre a percepção de práticas de leitura e escrita envolvidas nesse percurso, não apenas no intuito de auxiliá-los na compreensão do que é esperado, mas também nas possibilidades de questionarem certas demandas e de reagir a elas. Para isso, terão também que compreender que há caminhos para fazê-lo e que, certamente, terão que verificar que caminhos são esses e onde se encontram disponíveis: escrever e-mails a serem enviados a secretaria de pós-graduação de seu curso com o intuito de solicitar esclarecimentos sobre determinados critérios e procedimentos; preencher formulários; escrever declarações e atestados (que podem estar disponibilizados em plataformas virtuais da instituição) para solicitar reaproveitamento de créditos, para negociar prazos etc.

No caso do contexto de ensino de PLA para fins acadêmicos, ao definir que o trabalho de sala de aula precisa estar intrinsecamente relacionado às demandas exatas que os alunos trazem, acredito que esses textos institucionais também possam se estabelecer como novas possibilidades de atividades para as aulas, por dar vez a um outro tópico relevante: o que se espera de um aluno de mestrado/doutorado que esteja realizando seus estudos em uma dada instituição?. A partir desse questionamento, muitas outras questões podem ser trabalhadas: quais são as demandas que lhes são solicitadas?; quais são os gêneros de maior importância que precisam produzir?; precisam publicar?; quais são as publicações consideradas?; são nacionais e/ou internacionais?; existe um número mínimo de créditos que precisam ser cumpridos?; poderão cumpri-los apenas na instituição convênio ou também podem fazê-los em outros locais?; há requisitos obrigatórios relacionados a um número mínimo de eventos de que precisam participar?; há informações sobre esses eventos e de que natureza são?; precisam, obrigatoriamente, participar de eventos internos promovidos na universidade em que realizam o intercâmbio?

A compreensão de textos institucionais com esse, que trazem apontamentos bem específicos quanto a critérios e fazerem considerados essenciais, torna-se crucial para o aluno e para a sua organização ao longo dos estudos realizados, pois, ao não cumprir os pontos estabelecidos, o aluno pode ter a continuidade de seus estudos prejudicada. Certamente, tornar



tais textos institucionais objetos de análise e discussão nas aulas de PLA para fins acadêmicos é uma forma de dar vez a entendimentos, dúvidas e questionamentos envolvidos no quanto compreendem o que é preciso ser feito e em reflexões sobre a natureza dessas dúvidas trazidas por eles (Envolvem modos de fazer até então não conhecidos? Envolvem conflitos culturais sobre o que venha a ser esses modos de fazer? Envolvem questões de não compreensão da informação relacionadas ao português como LA? etc.).

Nos contextos observados por mim na disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, o resumo se fazia presente como um gênero pré-determinado a ser trabalhado nas aulas, embora também tenha sido apontado por alguns alunos como uma demanda de produção solicitada por professores das outras disciplinas cursadas pelos estudantes. Na seção a seguir, proponho uma discussão sobre o trabalho com o resumo, buscando refletir sobre percursos possíveis para abordar esse gênero com os alunos, considerando suas especificidades de forma situada, e considerando que, ao ler ou produzir resumos, os alunos precisarão lidar também com muitos outros gêneros relacionados.

#### 6.2.2 Do “resumo” para a vida, da vida para o “resumo” e do “resumo” para a vida

Para materializar possíveis percursos de trabalho com o gênero resumo em aulas de PLA para fins acadêmicos, trago como exemplo uma situação hipotética de um aluno que precisa produzir um resumo a ser submetido para um evento acadêmico (e escolhi para essa ilustração um evento específico que envolve alunos de pós-graduação em Letras na PUCRS e na UFRGS). Também tomo como base um contexto semelhante ao que acontecia nas aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos da PUCRS, centradas em uma dinâmica de leitura e discussão, na qual os alunos conversavam sobre as suas produções e sobre eventuais dúvidas e questões que consideravam pertinentes durante as aulas.

A produção de um resumo como forma de participação em um evento implica levar em conta fatos anteriores à sua escrita em si, considerando questões imbricadas nessa situação de comunicação específica posta ao aluno. O percurso de abordagem do texto que precisa ser produzido pelo aluno não se inicia, portanto, no resumo em si (como acontece em muitas das propostas analisadas por mim, nos contextos que observei para esta pesquisa, e que se encontram descritos nos Capítulos 3 e 5 deste trabalho) e sim, em compreender, de forma ampliada, as estruturas da qual esse resumo faz parte. Na discussão proposta aqui, portanto, esse percurso se inicia com a exploração do evento em si (Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGs em Letras da PUCRS e da UFRGS).

Dessa forma, após a etapa de compreensão da demanda que o aluno precisa produzir (resumo para ser submetido ao I Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGs em Letras da PUCRS e da UFRGS), o convite para se trabalhar com o resumo pode se iniciar com um olhar para o *site* do evento, com o intuito de explorar as possibilidades existentes e de buscar entender a que o evento se propõe, quem são seus possíveis participantes, que modalidades são oferecidas, como se dão os acordos para participação e que informações norteadoras são dadas para a escrita do resumo a ser submetido.

Figura 20 – I Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGs em Letras da PUCRS e da UFRGS



Fonte: [encurtador.com.br/kxzAR](http://encurtador.com.br/kxzAR) (2020).

Ao convidar o aluno a explorar a programação do evento, ampliamos a possibilidade de contato com outros textos e outras informações necessárias para se compreender a natureza do evento do qual ele irá/deseja participar. No caso específico desse seminário em questão, o próprio nome já aponta para um público específico e para um propósito de compartilhamento de pesquisas em andamento/já concluídas, em nível de pós-graduação, envolvendo duas instituições de ensino.

A visita ao item “Programação”, na barra superior da página, dá ao aluno uma visão ampliada, na qual ele passa a conhecer as áreas privilegiadas nesse evento, a existência de subáreas com as quais o evento dialoga (Linguística: Psicolinguística, Fonologia e Sintaxe, Semântica, Pragmática e Enunciação; Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Linguística Aplicada, Análise do Discurso; Literatura: Comparada, Brasileira, Estrangeira, Portuguesa, Africanas, Brasileira Contemporânea; e Escrita Criativa).

Figura 21 – Programação



Fonte: encurtador.com.br/cjIXZ (2020).

Ao clicar nas inscrições, o aluno irá encontrar mais possibilidades para compreender em que categoria o seu resumo se enquadra (nesse caso, há duas possibilidades), o que é crucial para definir como poderá se dar a sua participação no evento, caso venha a ter seu resumo aceito. Para as submissões, o evento se organiza em duas categorias: Trabalhos em andamento e Trabalhos – Mestrando 1 ano.

Figura 22 – Inscrição - Trabalhos em Andamento



Fonte: encurtador.com.br/dNU26 (2020).

A leitura do texto disponível em “Inscrições – Trabalhos em andamento” também será necessária e definidora para muitos dos passos relacionados ao propósito de participação do aluno no evento, e, como consequência, à escrita de o resumo que o acadêmico precisa produzir. Para submissão do resumo, é preciso ser mestrando/doutorando/egresso de uma dessas duas instituições e, para participar dessa categoria, é necessário já estar em seu segundo ano de estudos do mestrado ou, pelo menos, no segundo ano do doutorado. A data do prazo final de submissão também está relacionada às decisões que ele precisará tomar para produzir seu texto.

As informações dessa página trazem outras definições norteadoras para centrar a escrita de texto que o aluno precisa produzir: o resumo deverá ter entre 700 e 900 palavras e conter introdução sobre o tema, objeto e/ou problema de estudo, metodologia de trabalho, síntese dos resultados e conclusões parciais ou finais. Após escrito, o resumo deverá ser submetido através de um formulário disponibilizado na página do evento. Ao acessar o formulário, são apresentadas outras informações adicionais para a submissão com as quais o aluno também precisará lidar: título do resumo, palavras-chave e filiação.

Ainda explorando essa mesma página (“Inscrições – Trabalhos em andamento”), já são disponibilizadas informações sobre uma fase posterior à da submissão e aceite: a apresentação oral do trabalho. Olhar para essas informações também diz muito sobre a natureza desse evento: não apenas pelo tempo de apresentação (15 minutos), mas por entender que, para além da plateia geral que poderá estar presente, haverá a presença de debatedores, que terão um tempo (máximo de 10 minutos) para fazer apontamentos, levantar dúvidas, sugerir e problematizar a pesquisa apresentada. Isso diz sobre esse evento não ser apenas um local para compartilhar pesquisas, mas também para que, no caso dos mestrandos e doutorandos, possam ser expostos a outras leituras, advindas de leitores críticos que irão avaliar o andamento de suas pesquisas, apontar fragilidades e contribuir com novos rumos do trabalho etc. Ou seja, será uma oportunidade para que possam também vivenciar práticas comuns nesse espaço de mestrado e doutorado (bancas de qualificação e defesa).

Essa característica a que o evento se propõe (lidar com as práticas que constituem o percurso de mestrado e de doutorado) também se faz presente na página de inscrição “Mestrado – 1 ano”. Ao acessar o conteúdo dessa página, o aluno também pode compreender que está contemplada nesse evento a proposta de apresentação de projetos de pesquisa (que, geralmente, precisam ser defendidos pelos alunos em programas de pós-graduação até o final do primeiro ano de seus estudos). Mesmo que o aluno não se enquadre nessa opção, circular por esses espaços disponíveis nas páginas do evento apresentam e ampliam as possibilidades

de o acadêmico se beneficiar não apenas de informações sobre pesquisas a serem realizadas, mas de informações sobre os modos de fazer que constituem as etapas de um mestrado/doutorado e de perceber os diversos gêneros com os quais precisarão lidar nesse percurso.

O evento se coloca, então, como um espaço para, a partir das apresentações e dos apontamentos que surgem, perceber melhor certos entendimentos localmente acordados sobre as especificidades do gênero “projeto de pesquisa de mestrado”, e de entender quais são as expectativas que podem existir com relação a esse gênero e as suas singularidades, pois, mesmo se tratando de um evento da Letras, a forma como esses projetos se constituem nas áreas da Linguística, da Literatura e da Escrita Criativa poderá mudar, assim como também poderão sofrer variações em cada uma das subáreas (Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Psicolinguística etc.). A própria frase “Não deixe de participar! Será uma ótima oportunidade para receber contribuições para a finalização do seu projeto!” auxilia o aluno a compreender os propósitos do evento.

Com relação à submissão nessa categoria específica, o texto indica como pré-requisito apenas o envio do título do projeto.

Figura 23 – Apresentação de Projetos



Durante o Seminário dos Alunos e Egressos dos Programas de Pós-Graduação da PUCRS e da UFRGS, que ocorrerá entre 11 e 13 de novembro de 2019 na PUCRS, haverá uma sessão especial para a apresentação e discussão dos projetos em construção dos mestrandos que estão no primeiro ano de curso.

As inscrições para participação como apresentador(a) nessa sessão serão de **11 a 20 de outubro de 2019**, através do formulário abaixo.

No ato da inscrição, você precisará enviar **somente o título** do projeto. Não será necessário um resumo.

Não deixe de participar! Será uma ótima oportunidade para receber contribuições para a finalização do seu projeto!

**INSCRIÇÕES ENCERRADAS!**

Inscrição para Mestrandos do primeiro ano

Fonte: [encurtador.com.br/wQT26](http://encurtador.com.br/wQT26) (2020).

Após compreender, de forma ampliada, a estrutura da qual esse resumo fará parte (o evento), o percurso de volta-se, então, ao texto em si, tendo como base o enquadramento escolhido pelo aluno para a submissão do seu resumo. No caso de o aluno submeter para a categoria “Mestrandos (2 ano), Doutorandos (2, 3 e 4 anos)”, tem-se como norte para guiar a

escrita os critérios pré-estabelecidos na página (número de palavras e etapas explícitas, título do resumo, palavras-chave e filiação) e, a partir desse ponto, as discussões voltam-se para os modos de dizer possíveis dentro desse enquadramento e das áreas do conhecimento envolvidas.

Nesse ponto, acredito ser fundamental tomar como base as considerações já apontadas no Capítulo 2 deste trabalho sobre o estudo de Street (2010). Ao propor a observação de textos introdutórios variados em capítulos propostos para um mesmo livro, o autor convida os alunos a perceberem que não há, nesses textos de introdução, uma única forma para se escrever, e que o êxito na produção estará atrelado a uma reflexão sobre possibilidades de uso, relacionadas a identidades e a escolhas e estratégias pessoais de uso da linguagem, que precisam ser feitas de acordo com a função social a qual esses textos se propõem, a história desses gêneros, do conhecimento que o aluno têm sobre isso e de suas vivências, enquanto leitor ou produtor, com relação a esses textos. No caso da elaboração do resumo para submissão ao evento, ter a oportunidade de refletir sobre a função social desse gênero sabendo que a escrita de resumos de pesquisas científicas (já concluídas ou em andamento) surgiu da necessidade de se pensar em uma forma de sintetizar um “máximo de informação a um mínimo de palavras” para “facilitar o acesso e a seleção de produções acadêmicas pelo leitor” (FREITAS, 2016, p.74)<sup>53</sup> pode representar um dado relevante para que o aluno dê mais sentido ao que produz.

Somado a isso, o aluno precisa, sim, ter em mente que há algo relativamente estável nesse gênero (resumo), que faz com que o leitor o reconheça como tal em diferentes áreas e em diferentes situações de comunicação, assim como observe a existência de expectativa de informações a serem encontradas e de padrões linguísticos comumente usados em textos desse gênero (com variações de acordo com as áreas do conhecimento). Mas, para além disso, a questão central está em perceber a existência dessas outras representatividades possíveis de se dizer algo (observadas as condições de produção) e em perceber, também, estratégias para atingir a função social de um texto.

Na prática de sala de aula, essa etapa significa convidar os alunos a observarem outros resumos, já publicados em eventos acadêmicos de sua área, para, a partir deles, reconhecer questões linguísticas, de organização, de construção de argumentação, de apresentação de justificativas, de formas de se abordar metodologias, de uso de léxico específico da área, de

---

<sup>53</sup> Para trabalhar com a história do gênero resumo (abstract), sugiro a leitura do capítulo 3, “ABSTRACTS, UMA VIRADA NA HISTÓRIA DOS TEXTOS ACADÊMICOS”, da tese de doutorado produzida por Freitas (2016, p.73).

possíveis tons de formalidade ou informalidade que conseguem identificar nos textos, entre outras questões, para, a partir dessas análises. Os discentes devem fazer isso não para apenas localizar itens, mas para, na posição de leitores desses textos, julgarem o quanto as ideias e os objetivos apresentados parecem estar claros, bem fundamentados em termos de teoria e procedimentos metodológicos e em que contribuem para discussões da área, pesquisas futuras etc., para, então, pensarem nas escolhas que irão fazer para a escrita de seus próprios textos.

Assim, não estou dizendo com isso que as listas também não possam ser úteis no processo de escrita, principalmente em se tratando de alunos de outras nacionalidades que precisem de um suporte linguístico maior na língua-alvo. O que estou enfatizando é que, ao compreender para que servem os textos e que implicações têm na circulação social, os discentes terão um caminho mais concreto para poder tomar as suas decisões, se reconhecer em certas formas de falar e tomar para si aquilo que querem dizer, de fato, em seus textos, colocando a sua voz, tendo como suporte as outras possibilidades de textos que o acadêmico visitou, analisou e avaliou, tendo em vista que precisa considerar as regras explicitadas pelo evento para a submissão dos resumos.

Em termos linguísticos, é nessa etapa também que o professor pode propiciar discussões mais guiadas para abordar reflexões vindas de comparações entre os modos de dizer culturalmente estabelecidos em determinadas áreas acadêmicas e entre os modos de dizer culturalmente estabelecidos que envolvem o português como língua-alvo, a língua materna do aluno e outras línguas adicionais nas quais os estudantes também estão acostumados a produzir academicamente, uma vez que trata-se de uma aula de PLA. Os julgamentos sobre o que consideram ser usos adequados ou inadequados dialogam, o tempo todo, com as vivências de cada um, com as experiências que têm em escrever na universidade, em escrever em certas áreas da academia, em escrever numa universidade de seu país e numa em outro país.

Voltando para o exemplo do resumo a ser produzido para o I Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGs em Letras da PUCRS e da UFRGS, dentre as discussões acerca do uso da língua propostas pelo professor, poderiam ser abordadas, por exemplo, a marcação do autor no texto a partir de algumas possibilidades: a) o uso de primeira pessoa do singular (apresento, proponho, discuto), dando ênfase a sua voz; b) o uso da primeira pessoa do plural (discutimos, salientamos, consideramos), marcando uma participação dentro de um grupo maior no qual sua a pesquisa está inserida; c) o uso da terceira pessoa do singular (“O estudo se propõe...”, “Esta pesquisa tem o objetivo de...”), em uma preferência por enfatizar a pesquisa em si; d) o uso de um apagamento da marcação dos agentes envolvidos na pesquisa

(“Espera-se que...”, “Foram entrevistados...”); e) outras possibilidades que possam incluir, também, uma mistura dos usos sugeridos antes em um mesmo texto.

Ao levantar essa discussão, o intuito do professor estaria não em prescrever o que se considera adequado, mas sim, em dar espaço para que os alunos apresentem suas percepções, a partir das leituras que já têm de resumos produzidos em suas áreas de atuação ou nas áreas com as quais seus estudos também dialogam. Outro fator a ser considerado é o propósito do evento para o qual o aluno está submetendo seu resumo. No caso do I Seminário dos Alunos e Egressos dos PPGs em Letras da PUCRS e da UFRGS, o foco parece estar no aluno e no que propõe em sua caminhada de pesquisa de mestrando/doutorando. Portanto, também parece relevante discutir com os acadêmicos o papel que o propósito do evento tem na tomada de decisão de qual recurso utilizar.

Categorias de marcação de autoria como as descritas poderiam ser abordadas nas aulas por diferentes aspectos. Se tomarmos como base os apontamentos trazidos Lillis (2001), já discutidos no Capítulo 2 deste trabalho, o professor poderia abordar, por exemplo, o sentimento dos alunos com relação a esses usos (Como se sentem ao usar recursos que apaguem sua presença de autor no texto? Isso pode ser um problema para eles? Em que sentido? Já estão acostumados a empregar esse recurso em seus textos?) e como se sentem ao perceber que a marcação desse apagamento (caso não estejam acostumados a ela) parece ser algo comum e esperado nas produções da área em que estão inseridos na universidade (e que, portanto, trazem implicações para o aluno no sentido de ter seus textos aceitos/não aceitos, avaliados como “bem redigidos”/“com inadequações na escrita” por (não) fazerem usos desse recurso no texto).

Ainda baseado nas discussões de Lillis (2001), o professor também poderia problematizar com os alunos o fato de a preferência pelo uso de uma determinada categoria (e me refiro ainda às categorias de marcação do aluno como autor no texto exemplificadas antes) ser algo tornado explícito para os alunos, nas disciplinas que cursam nessa área, nos eventos de que participam também ligados a essa área, se isso é apenas “percebido” por eles como uma demanda, se isso não parece ser compreendido por eles e, portanto, constituir-se em uma dificuldade que têm, dentre outras coisas.

Para guiar o percurso de abordagem ao texto, conforme já mencionei anteriormente, tomei como base uma dinâmica de leitura e discussão de textos produzidos pelos alunos semelhante à proposta de dinâmica das aulas da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos. Posto isso, imaginemos, então, que a produção do resumo para esse



evento tenha sido feita pelo aluno e que será avaliada pelos colegas e professores do curso de PLA para fins acadêmicos.

Após terem percorrido todo esse percurso ampliado de olhar para o evento, para as regras, os atores, os papéis e os propósitos estabelecidos para a escrita do resumo e também de terem pensado os usos linguísticos, de conteúdo, de estratégias, de argumentação, de questões culturais, identitárias e de valor relacionadas ao contexto específico envolvendo o evento, as condições de avaliação que os colegas e professores terão serão muito diferentes das condições que teriam ao avaliar o resumo sem ter compreendido todo esse percurso. Portanto, acredito que há, nessa abordagem proposta para trabalhar com textos, um fator a ser considerado, se entendemos língua como prática social.

Em condições reais de submissão de resumos, a etapa de escrita não encerra o processo. É apenas parte dele. Portanto, também o percurso de abordagem ao texto em sala de aula não termina com a leitura do texto para avaliação e os comentários por colegas e professores. A avaliação recebida, após a submissão do resumo ao evento, por exemplo, representa outras etapas de discussões profícuas a serem conduzidas pelo professor: debater se o resumo foi aceito, se o foi parcialmente ou recusado; pedir que os alunos tragam o informe enviado pelo evento para que esse sirva de documento base para outras discussões envolvendo critérios utilizados; ver o quanto esses critérios estavam dialogando com as orientações que haviam sido dadas na página do evento; observar em que pontos houve sugestão de melhoria no texto (em caso de parcialmente aceito); se há marcação de trechos confusos e que comentários ajudam (ou não) o aluno a identificar o que está sendo entendido como confuso; se há indicação de ausência de contribuições que dialoguem com as temáticas do evento etc.

Como os alunos são de diferentes áreas, e trazem diferentes demandas, talvez não seja possível percorrer, em aula e conjuntamente, todos os caminhos que se entrelaçam ao texto que o aluno produziu/precisa produzir (explicitados nos objetivos pedagógicos) relacionados à percepção das demandas de leitura e produção, indissociadas da organização macro de práticas de leitura e escrita e de uma organização micro, relacionada à singularidade do contexto de produção. Isso reforça a ideia de trabalhar esse percurso como algo mais sistematizado pelo professor que conduz as aulas de PLA para fins acadêmicos, e também topicalizado com os alunos, para que reconheçam essa abordagem aos textos como uma estratégia da qual podem lançar mão em suas interações com os textos acadêmicos.

Ao tornar esse percurso mais explícito nas conversas de sala de aula, como um objeto de aprendizagem, dá-se mais ênfase a ideia apontada por MOTTA-ROTH (2009, p.323) de que os alunos precisam estar “agindo como etnógrafos” para ter ampliadas suas possibilidades

de atuações nas atividades do mundo acadêmico ao colocar o aluno em contato com muitos outros gêneros acadêmicos presentes na exploração do evento em si. Embora tenham que lidar com esses outros textos muitas vezes em suas rotinas de graduando, mestrando ou doutorando, nem sempre os discentes têm a oportunidade de discuti-los como objeto a ser estudado em aula.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese discuti de que maneiras um curso voltado ao ensino de PLA para fins acadêmicos pode fazer sentido aos estudantes na construção de significados das práticas de leitura e escrita com as quais lidam na universidade, a partir de uma proposta de *design* pedagógico que considere as demandas com as quais os alunos precisam lidar e que busque proporcionar aos discentes possibilidades ampliadas de transitar na diversidade de demandas que se colocam a eles na esfera acadêmica. Para tanto, este trabalho se propôs a verificar que objetivos pedagógicos podem orientar o desenho de um curso de PLA para fins acadêmicos com vistas ao letramento como prática social e que propostas de trabalho com o texto podem oportunizar esses objetivos pedagógicos na prática.

Para isso, minhas análises se voltaram a dois contextos: a) um roteiro didático desenhado para um curso direcionado ao trabalho com gêneros acadêmicos, que é ofertado a estudantes que estão realizando intercâmbio em uma universidade estadual no Sul do Brasil; b) uma disciplina voltada ao ensino de leitura e escrita acadêmica, ofertada a estudantes intercambistas em nível de pós-graduação em uma universidade privada do Sul do Brasil. A partir da análise desses contextos, busquei verificar de que forma eles oportunizavam o trabalho com os textos acadêmicos por uma perspectiva social de uso da linguagem, propiciando um trabalho com leituras e escritas alinhado a demandas com as quais os alunos precisavam lidar em suas rotinas na universidade.

Para isso, considerei em minhas análises objetivos previstos, o público-alvo, atividades pedagógicas propostas e textos privilegiados nas discussões propostas aos alunos. No caso da disciplina, também foram consideradas as práticas pedagógicas propostas nas aulas, as dinâmicas de organização e interação com os textos nesse espaço, as demandas que surgiam, e os materiais utilizados, e os convites feitos aos alunos a explorar os textos da esfera acadêmica.

Nos contextos analisados, verifiquei que o trabalho com os textos da esfera acadêmica estava alinhado a gêneros acadêmicos tradicionais, como resumo e resenha, e que essa escolha, por ser pré-estabelecida nos dois contextos por mim analisados, alinhava-se a ideia de que seriam esses os gêneros com os quais os alunos precisariam lidar nos contextos da universidade. No caso da disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos, embora tenha havido essa determinação prévia dos gêneros a serem trabalhados, também foram ofertados espaços para que os estudantes trouxessem outras demandas de produção feitas a eles em contextos da esfera acadêmica, já considerando uma aproximação entre a

seleção do que será trabalhado em um curso de PLA para fins acadêmicos e a relevância que essas escolhas possam ter para os alunos, considerados seus contextos de estudo/pesquisa.

Verifiquei também que, nesses dois contextos, as abordagens propostas para os textos não contemplavam discussões sobre as singularidades das condições de produção e não propiciavam espaços para explorar os modos específicos que se estabelecem (nas aulas de diferentes disciplinas ou em outros contextos) para lidar com tais textos. O foco das discussões centrava-se em um trabalho com expectativas de estruturas e padrões comuns em textos do gênero, alinhando-se ainda à perspectiva de trabalho com elementos da língua e com aspectos estruturais, não aprofundando as discussões sobre os textos em sua unicidade e na função que desempenham dentro da vida acadêmica para o aluno. Os contextos analisados, conforme demonstrei, também não aprofundam discussões sobre os retornos e comentários avaliativos desses textos e não problematizam possíveis conflitos que possam surgir sobre os entendimentos das práticas de leitura e escrita que se fazem nos contextos em que circulam.

Com base nessas análises apresentadas nos Capítulo 3 e 5, e em diálogo com as contribuições advindas dos estudos do Letramento Acadêmico e, em específico, dos estudos voltados a uma pedagogia sensível a contribuições, apresentei objetivos pedagógicos para nortear práticas desejadas em um curso de PLA para fins acadêmicos que considerem os alunos, suas histórias e vivências (na língua materna, no português como LA, em outras línguas) e as demandas acadêmicas com as quais precisam lidar no contexto acadêmico como elemento primordial para se desenhar o trabalho nas aulas.

Conforme demonstrei nesta tese, também são objetivos pedagógicos propiciar espaços para que os alunos possam não apenas compreender as práticas de leitura e escrita que se colocam a eles na universidade, mas sim, olhar para as produções orais e escritas às quais são solicitados a produzir a partir das singularidade do contexto de produção, percebendo as funções sociais dos textos que são solicitados a produzir e reconhecendo nessas práticas posições valoradas e esperadas acerca do que venha a ser natureza do conhecimento esperado em determinados locais e campos do saber. O fato de esse contexto de ensino se voltar a estudantes que têm o português uma língua adicional também requer espaços oportunizados para reflexões sobre língua e cultura envolvendo os modos de fazer na língua materna e suas percepções sobre os modos de fazer em português a partir das vivências que o aluno já teve, ampliando, assim, problematizações que possam surgir das implicações que possíveis diferenças entre as línguas e entre as formas de agir socialmente a partir do uso dessas línguas possam ter para os textos que produzem em português.

Como forma de tornar tais objetivos pedagógicos possíveis na prática, propus dois caminhos que podem auxiliar outros professores que atuem nesse contexto específico de ensino, e que representam percursos pensados para se trabalhar com textos da esfera acadêmica. Neles, busca-se: 1) materializar, nas aulas, práticas desejáveis aos alunos que possam aproximar demandas da vida acadêmica às aulas de PLA para fins acadêmicos, e mostrar por que razões essa aproximação pode ser crucial para que essas aulas amparem os alunos em seus fazeres na vida acadêmica; 2) mostrar como é possível ultrapassar abordagens pedagógicas ancoradas em modelos centrados apenas em uma visão homogênea do que venham a ser os gêneros acadêmicos, e que centrem o foco de análise apenas no texto em si, sem considerá-lo em suas funções na vida, e sem considerar o aluno em seu processo próprio processo de lidar com os textos que lê e produz. Esses percursos para se trabalhar com os textos da esfera acadêmica propõem aos alunos reconhecer quais são os gêneros discursivos que organizam certos fazeres na esfera acadêmica, assim como os modos de se lidar com leitura e produção desses gêneros com vistas não apenas a compreendê-los para aprender a produzi-los, mas para ter um olhar sensível aos propósitos e as organizações dessas produções e ao quanto dialogam com as concepções e as expectativas que os alunos têm para os textos que produzem. Ao fazerem isso, podem decidir de que forma querem interagir nas esferas da universidade.

Assim, considero que o *design* pedagógico de um curso de PLA para fins acadêmicos comprometido com uma perspectiva de uso social de linguagem, deva:

a) ter flexibilidade de um planejamento de aulas que seja coconstruído entre professor e alunos, contemplando em seu percurso possibilidades de ser atualizado, aula a aula, a partir das novas solicitações de produção, questionamentos e problematizações que surjam aos alunos;

b) ter a decisão de quais gêneros discursivos e de quais textos irão fazer parte do curso não como algo que acontece de forma pré-estabelecida, centrado apenas no professor. Essa seleção será sensível aos alunos e ao que eles irão tornar relevante a partir das conversas das aulas. Assim, a flexibilidade do planejamento dialoga com a oportunidade dada no curso de, primeiro, fazer uma escuta sensível aos discentes, para, depois, elencar (também de forma conjunta com eles) o que será priorizado nas abordagens das aulas, tendo em vista que são alunos de diferentes áreas (e, muitas vezes, com necessidades específicas por envolverem letramentos específicos dessas áreas) e de diferentes nacionalidades (com vivências distintas, envolvendo o português como LA, que têm o português como língua próxima/língua distante etc.);

c) tornar a percepção de gêneros discursivos e dos textos variados presentes em cada contexto específico da esfera acadêmica, assim como a percepção de que existem diferentes modos de se lidar com leitura e com escrita, dadas as singularidades de produção, um percurso sistematizado do qual pode lançar mão em situações futuras como forma de tomar decisões sobre a sua participação nesses espaços. Entendo, portanto, que esse percurso sistematizado pelo professor a partir de perguntas norteadoras para explorar os textos também possa ser tornado um objeto de aprendizagem a ser discutido com os alunos de forma explícita nas aulas de PLA para fins acadêmicos;

d) considerar espaços para discutir sobre as especificidades que se colocam ao lidar com os textos da esfera acadêmica sob a perspectiva de que há nos textos que se produzem dimensões culturais e ideológicas imbricadas, e poder e valoração de determinadas formas de se definir quais são os saberes e as formas de se dizer esses saberes, convidando os alunos também a pensar nas respostas que dão (e a quem) ao fazer determinadas escolhas nos textos que produzem;

e) considerar todos os aspectos mencionados acima também como caminhos para pensar o trabalho com os aspectos linguísticos a serviço dos textos acadêmicos que os alunos precisam/ desejam/ escolhem produzir e consumir. Nesse sentido, a seleção que o professor irá fazer do que será abordado em termos de recursos linguísticos e vocabulário estará sempre alinhado aos gêneros discursivos, aos textos e às discussões que são construídas nas aulas.

Como as publicações realizadas na área de PLA para fins acadêmicos ainda são poucas, acredito que as reflexões apresentadas neste trabalho possam contribuir para o diálogo com professores, pesquisadores e interessados nesta área de ensino, que também trabalhem com uma perspectiva de uso de língua como prática social e que queiram construir conhecimentos em possíveis abordagens para o trabalho com leitura e escrita acadêmica como prática social. Esta pesquisa também estabelece contribuições para os professores que estejam atuando nessa seara específica de ensino, na medida em que os objetivos pedagógicos propostos neste trabalho e possíveis percursos de trabalho com gêneros acadêmicos possam contribuir para pensar em práticas de sala de aula.

Para que os alunos tenham oportunidades de perceber e acessar dimensões escondidas (STREET, 2010) e para que possam reconhecer práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001), as aulas de PLA para fins acadêmicos precisam trabalhar com as situações de produção da vida acadêmica dos discentes. Ao trazer as demandas de leitura e produção dos alunos para as discussões da aula de PLA, tem-se espaços ampliados para olhar para as funções sociais as quais os textos servem, e de entende essas produções como construções situadas e

ideológicas, afastando-se, portanto, de práticas pedagógicas que privilegiam abordagens alinhadas aos modelos de socialização e de habilidades. Nessa perspectiva, o aluno de um curso de PLA para fins acadêmicos é também protagonista na definição do que será trabalhado nas aulas, a partir de suas necessidades para com o mundo acadêmico, e na sua própria caminhada de significação do que vem a ser leitura e escrita na universidade e de como irá agir nesse espaço ao produzir os seus textos.

Considerando que, neste trabalho, o foco de observação para pensar contextos de ensino envolvendo leitura e escrita acadêmica envolveu alunos de outras nacionalidades realizando seus estudos em um contexto de ensino que têm o português LA como principal meio de instrução e de produção em seus fazeres acadêmicos, e que isso era, portanto, também um elemento definidor com o qual o estudante precisaria lidar para poder compreender e atuar, acredito que este trabalho contribua para as discussões relacionadas a pedagogias que oportunizem práticas de sala de aula mais alinhadas ao modelo do Letramento Acadêmico (LEA, 2004).

No que diz respeito ao local de pesquisa do qual este trabalho faz parte, o grupo UPLA da PUCRS, acredito que o *design* proposto nesta tese também some, no sentido de auxiliar os professores que ministram a disciplina de Português para Estrangeiros para fins acadêmicos e pesquisadores que olham para esse espaço a pensar práticas futuras que possam ser propostas, desenvolvimento de materiais, questões relacionadas a avaliação e formação de professores. Ao dar conta de um olhar, que até então não havia sido realizado, para a oferta da disciplina, desde o ano inicial até o presente momento; as ementas da disciplina e os documentos relacionados a sua criação; um levantamento do número de alunos que já passaram por essa disciplina, desde a sua criação até o ano de 2018, e para o perfil dos alunos matriculados (nacionalidade, período em que realizaram seu intercâmbio, áreas de estudo etc.), acredito que a presente pesquisa também constitua-se em um registro histórico para a Instituição que pode gerar insumo para outros estudos e também subsídios para a implementação de novas práticas administrativas na esfera da internacionalização das universidades no que se refere ao registro de informações desses alunos em *mobilidade in* que passam pela disciplina. Acredito também que esta pesquisa pode servir como forma de fortalecimento da área de PLA dentro da Instituição e de possibilidades para se pensar em uma ampliação da oferta dessa disciplina para alunos em graduação, tendo em vista o movimento de internacionalização para o qual a universidade tem se voltado nas últimas duas décadas, acenando para uma possível ampliação no número de alunos em *mobilidade in*. Vejo, por fim, a aplicabilidade dos objetivos

pedagógicos propostos em práticas pedagógicas nesse contexto de ensino como também uma possibilidade de novas pesquisas na área.



## REFERÊNCIAS

AKEBERG, MARIANNE. *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol*. Tese de Doutorado. Universidade de Estocolmo. 2002.

ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS PAES. Questões da Interlíngua de Aprendizagem de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). In *Português para falantes de espanhol/Portuguese for spanish speakers*. Pontes, p.183-191, 2004.

ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: Schoffen et al. (Orgs.) *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, p. 71-90, 2012.

\_\_\_\_\_. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. & SCHOFFEN, J. R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como língua Adicional. In: SCHOFFEN, J. R., KUNRATH, S. P., ANDRIGHETTI, G. H., SANTOS, L. G. dos. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, p. 17-44, 2012.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? Projeto – *Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p 8-13, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London/ New York: Routledge, p. 7-15, 2000.

BAUMVOL, L. K. ; SARMENTO, S. A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E O USO DE INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO. IN: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Org.). *Echoes: further reflections on language and literature*. 1ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016.

BORTOLINI, LETÍCIA SOARES. *Os conceitos de uso, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. *Sou todo ouvidos!:* curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para a área médica: livro do professor [recurso eletrônico] Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BULLA, G.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso dela curso de Español - Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *Anais II Jornadas Internacionales de Tecnología Aplicada a la enseñanza*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, 2009, p 1-12. CD-ROM.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

COSTA, E. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DILLI, C. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FACULDADE de Letras, vigor aos 75 anos. *Revista PUCRS*, nº 176, p. 44-45. Set./Out. 2015.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem. 2011.

FISCHER, A. *Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai, ZIKOSKI, Jaime José, FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

FREITAS, A.L.P. *Proficiência escrita em inglês especializado: estudo de corpus de abstracts em Medicina, Nutrição e Farmácia*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GRANNIER, DANIELE MARCELLE. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: Júdice, N. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*, p. 1-12, 2002.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Reexamining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*. n. 6, v. 2, p. 25-38, 2006.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*. v. 10, 1996, p. 25-33. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf>> Acesso em 02 fev. 2020.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: *Quem dá conta?* RBLA, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.3 – 40, 2014.

KILLNER, M. & FURTOSO, V. A. B. Uma proposta de material didático para o ensino de gêneros acadêmicos na sala de aula de Português para Falantes de Outras Línguas: a unidade.

In: *O Ensino de Português como Língua Estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica*. Gonçalves, Luis (Org). Roosevelt: Boa Vista Press, p. 247-264, 2016.

KILLNER, M. Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departametro de Letras Estrangeiras Modernas da universidade Estadual de Londrina. 2016.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6. p. 739-756, 2004.

\_\_\_\_\_; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172. 1998.

\_\_\_\_\_; STREET, B.V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), p 192-207, 2003.

\_\_\_\_\_. *Student Writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001.

LIMA, E. IUNES, S. Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros. EPU Editora, 2006; PONCE, Maria Harumi Otuki; BURIM, Silvia R. B. ANDRADE; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*. SBS Editora, 2005.

MARRARA, Thiago; RODRIGUES, Jonas de Almeida. **Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros**. RBPG, Brasília, v.6, n.11, p. 121-143, dez. 2009.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MEYER, R.M.B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, R. ALBUQUERQUE, A. (Orgs.). *Português: Uma Língua Internacional*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, p. 9-21, 2015.

MORELO, B. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOROSINI, M. C. *Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas Educar*. Editora UFPR: Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

\_\_\_\_\_. In: CUNHA, M. BROILO, C. *Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre indicadores*. Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos internacionais em dialogo. V. 5 Araraquara: Junqueira & Marin Eds, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Academic literacies in the south: writing practices in a Brazilian university. In: *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. 1 ed. Colorado State University, EUA: The WAC Clearinghouse, v.1, p. 105-116, 2012.

\_\_\_\_\_. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, Ch. 16, p. 317-336, 2009.

\_\_\_\_\_.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALTRIDGE, Brian, STARFIELD, Sue, TARDY, Christine. *Ethnographic Perspectives on Academic Writing*. Oxford: Oxford University Press. 2016.

PUCRS INTERNACIONAL. **Programa de Modalidade Acadêmica**. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/internacional/mobilidade-academica/>> Acesso em 02 fev. 2020.

RODRIGUES, BRUNO COELHO 2013. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SARMENTO, LEILA L. *Gramática em Textos*. Editora Moderna, 2005.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO. W. *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHLATTER, et al. O papel da interação na pesquisa e aquisição de uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, set. 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, v.1, 2009*.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2). <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p541>, p.541-567, 2010.

\_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? - Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

TORRES, RÔMULO LOPES. *A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Editora 34 Ltda. 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística*

aplicada. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, p. 71-95, 2010.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Como aluno(a) que frequenta disciplinas na Newcastle University, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Uso e Processamento de Língua Adicional”. O objetivo deste estudo é investigar os padrões de linguagem acadêmica no português, através do estudo de produções orais, realizadas por falantes não-nativos de Português. No presente recorte do estudo, objetiva-se verificar as necessidades linguísticas do aluno em ambientes acadêmicos para fins de desenvolver materiais de avaliação de proficiência de português como língua adicional.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: (i) aplicação de questionários e/ou testes de julgamento de aceitabilidade construídos com foco em estruturas linguísticas específicas; (ii) coleta dos resultados escritos; (iii) edição dos dados escritos para submissão às metodologias de análise contempladas; (iv) submissão dos dados escritos às metodologias de análise; (v) discussão técnica acerca da pertinência das metodologias empregadas a partir dos resultados obtidos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Levando em consideração que em todas as pesquisas que envolvem seres humanos existem riscos, neste caso os riscos possíveis são de ordem psicológica, como por exemplo, um possível incômodo ou cansaço sentido pelo participante em realizar os testes. Contudo, todas as providências serão tomadas para que qualquer tipo de desconforto seja evitado.

Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Esta pesquisa tem como professora responsável a Dra. Cristina Becker Lopes Perna, professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, e pesquisadora convidada pela NU, local onde se dará a coleta de dados.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O participante assinará este termo de consentimento em duas vias, sendo que uma cópia fica com o mesmo e outra será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Linguística (CELING) na Faculdade de Letras da PUCRS.

Rubrica:

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do estudo "Uso e Processamento de Língua Adicional", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Nome / Assinatura do participante

Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Ipiranga, 6690 – P.40 – Sala 505

CEP: 90610-900 - Porto Alegre – RS

Fone: (55) 51 3320.3345

Horário de Funcionamento: das 8h às 12h e das 13h30min às 17h

Site: [www.pucrs.br/propesq](http://www.pucrs.br/propesq)

Email: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

Profa. Dra. Cristina Becker Lopes Perna – PUCRS: (051) 99808-2038 ou (051) 3320-3676 ramal 8287