Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Izabel Cristina Silva Diniz

LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE HISPANOFALANTES EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:
ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira

Belo Horizonte, 14 de novembro de 2019.

Izabel Cristina Silva Diniz

LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE HISPANOFALANTES EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:
ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria Nápoles Villela – CEFET-MG
Coorientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz – UFMG

Diniz, Izabel Cristina Silva.
D585l Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português como língua adicional : ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira / Izabel Cristina Silva Diniz. – 2019.
174 f. : il.
Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela
Coorientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Universidades e faculdades - Brasil. I. Villela, Ana Maria Nápoles. II. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. III. Título.

CDD: 469.824

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Banca examinadora

Profª. Drª. Ana Maria Nápoles Villela (orientadora)
CEFET-MG

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

Profª. Drª. Ana Cecília Cossi Bizon
UNICAMP

Profª. Drª. Larissa Paula Tirloni
UNILA

Profª. Drª. Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
CEFET-MG

Drª. Liliane de Oliveira Neves
CEFET-MG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
CEFET-MG (suplente)

Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza
CEFET-MG/ PNPD-CAPES (suplente)

Belo Horizonte, 14 de novembro de 2019.

A Francisco e Júlia, sobrinhos amados com quem
desejo compartilhar o mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

Agradecimientos

Agradezco al CEFET-MG, a la CAPES y al pueblo brasileño por financiar parte de mis estudios

a mis directores de tesis Ana Maria Villela y Leandro Diniz, y también a los miembros del tribunal, personas cuyo trabajo académico mucho admiro

a la UNILA, sobre todo a los docentes colaboradores de esta investigación, y a todos los alumnos por sus generosidades

a la UPF, principalmente a los profesores Daniel Cassany, Esteve Clua, Carmen López y Sergi Torner por todo lo que he aprendido con ustedes y por hacerme reflexionar sobre mi práctica pedagógica

a las chicas de la UPF, Julia, Paula, Ane, Cinthya, Olga y, especialmente a Emmy y a Ruochen, por compartir conmigo las alegrías y los desafíos de la vida académica

y, por último, a Barcelona y a Foz do Iguaçu por todo lo que he vivido en estas ciudades: ¡gracias!

Quem sou eu enquanto escrevo esta tese? Não sou uma escriba objetiva e neutra, transmitindo as conclusões de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita acadêmica. Estou trazendo à tese uma série de comprometimentos com base em meus próprios letramentos acadêmicos, interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...]

adaptado de Ivanic (1998, p. 1, *apud* STREET, 2010)

RESUMO

No âmbito da educação superior, são várias as ações de *internacionalização em casa* (KNIGHT, 2008; 2011) impostas pela globalização. Nesse cenário, destacam-se o ensino de línguas adicionais e os letramentos acadêmicos. Filiando-se aos Novos Estudos do Letramento em diálogo com os pressupostos teóricos sobre os gêneros do discurso, esta tese apresenta um estudo sobre como se ensina escrita e leitura acadêmicas em Português como Língua Adicional (PLA) em um contexto de imersão linguística. Na literatura, encontram-se poucas pesquisas sobre essa temática, razão pela qual se considera a produção científica dessa área ainda incipiente e escassa. Diante dessa lacuna, tem-se por objetivo, com o desenvolvimento deste trabalho, analisar os eventos de letramento acadêmico em PLA que vivenciam os estudantes universitários estrangeiros, falantes de espanhol, matriculados em uma instituição pública de ensino superior localizada em uma das tríplices fronteiras do Brasil. Para tanto, investigam-se (i) quais são os eventos de letramento acadêmico em duas turmas da mesma disciplina de PLA − nível intermediário; (ii) como são promovidos letramentos acadêmicos de hispanofalantes nas turmas investigadas; (iii) em que medida as propostas de letramentos acadêmicos das turmas sob investigação se assemelham aos modelos de letramento propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014) e (iv) se semelhanças e/ou divergências entre as línguas espanhola e portuguesa são exploradas por professores de PLA a promoção de letramentos acadêmicos. Os dados analisados foram gerados durante o segundo semestre de 2017, a partir de um estudo de caso de cunho etnográfico, em classes universitárias voltadas para o ensino de PLA, especificamente, para a leitura e a escrita universitárias nesse idioma. Foi concebido e organizado um *corpus* composto por gravações de áudios de aulas de duas turmas da mesma disciplina, produções textuais elaboradas pelos participantes da pesquisa, questionário, diário de campo da pesquisadora e material didático utilizado pelos professores colaboradores. Os resultados indicam que (i) os docentes, colaboradores desta pesquisa, adotam estratégias diferentes para alcançarem os mesmos objetivos de aprendizagem, contudo priorizam práticas de leitura e de escrita distintas; (ii) propiciam-se, nessa disciplina, letramentos por intermédio da leitura, da análise e da escrita de gêneros discursivos presentes no contexto acadêmico brasileiro; (iii) o modelo de letramento *socialização acadêmica*, proposto por Street (2010) e Lea e Street (2014), é o mais evidente nos registros gerados e (iv) apenas um dos professores colaboradores explora semelhanças e divergências entre as línguas espanhola e portuguesa por meio da gramática contrastiva, principalmente. As conclusões apontam para a relevância do ensino de línguas adicionais e da garantia aos *letramentos acadêmicos* ao aprimoramento do processo de *internacionalização em casa* em universidades brasileiras.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. PLA. Hispanofalante. Universidade brasileira.

Literacidades académicas de hispanohablantes en Portugués como Lengua Adicional: enseñanza de escritura y de lectura en una universidad brasileña

RESUMEN

En el campo de la educación superior, existen varias acciones de *internacionalización en casa* (KNIGHT, 2008; 2011) impuestas por la globalización. En este escenario, se destacan la enseñanza de idiomas adicionales y las literacidades académicas. Uniéndose a los Nuevos Estudios de Literacidad en diálogo con las suposiciones teóricas sobre los géneros del discurso, esta tesis presenta un estudio sobre cómo se enseña la escritura y la lectura académicas en Portugués como Lengua Adicional (PLA) en un contexto de inmersión lingüística. En la literatura, hay poca investigación sobre este tema, por lo que se considera la producción científica de esta área aún incipiente y escasa. Frente a esta laguna, el objetivo de este trabajo es analizar los eventos de literacidad académica en PLA experimentados por estudiantes universitarios extranjeros, hablantes de español, inscritos en una institución pública de educación superior ubicada en una de las triples fronteras de Brasil. Con este fin, se investigan (i) cuáles son los eventos de literacidad académica en dos clases de la misma asignatura de PLA − nivel intermedio; (ii) cómo se promueven las literacidades académicas de hispanohablantes en las clases investigadas; (iii) la medida en que las propuestas de literacidades académicas de los grupos investigados se asemejan a los modelos de literacidad propuestos por Street (2010) y Lea y Street (2014) y (iv) si las similitudes y/o las divergencias entre los idiomas español y portugués son exploradas por los maestros de PLA para promover literacidades académicas. Los datos analizados se generaron durante el segundo semestre de 2017, a partir de un estudio de caso de naturaleza etnográfica en clases universitarias centradas en la enseñanza de PLA, específicamente la lectura y la escritura universitarias en ese idioma. Se diseñó y organizó un *corpus* compuesto por grabaciones de audios de dos clases de la misma asignatura, producciones textuales preparadas por los participantes de la investigación, cuestionario, diario de campo de la investigadora y material didáctico utilizado por los profesores colaboradores. Los resultados indican que (i) los docentes, colaboradores de esta investigación, adoptan diferentes estrategias para alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje, pero priorizan distintas prácticas de lectura y de escritura; (ii) esta asignatura proporciona literacidades a través de la lectura, del análisis y de la escritura de géneros discursivos presentes en el contexto académico brasileño; (iii) el modelo de literacidad *socialización académica* propuesto por Street (2010) y Lea y Street (2014) es el más evidente en los registros generados y (iv) solo uno de los maestros colaboradores explora similitudes y divergencias entre los idiomas español y portugués a través de la gramática contrastiva, principalmente. Las conclusiones indican la relevancia de enseñar lenguas adicionales y de garantizar las *literacidades académicas* para el mejoramiento del proceso *de internacionalización en casa* en las universidades brasileñas.

Palabras clave: Literacidades académicas. PLA. Hispanohablante. Universidad brasileña.

Spanish-speaking students' academic literacy in Portuguese as an Additional Language: teaching writing and reading at a Brazilian university

ABSTRACT

Several are the globalization-imposed *Internationalization at Home* initiatives in higher education (KNIGHT, 2008; 2011). In this scenario, the teaching of additional languages and academic literacy stand out. Following the New Studies of Literacy in association with the theoretical assumptions of genre studies, this doctoral dissertation presents a study on the teaching of academic writing and reading of Portuguese as an Additional Language (PAL) in a language immersion context. In an under-researched area, specific scientific production is still incipient and scarce. In an attempt to fill this gap, this work aims at analyzing the PAL academic literacy events experienced by Spanish-speaking foreign university students enrolled in a public higher education institution located in one of the three borders of Brazil. To this end, we examined: (i) the academic literacy events identified in two intermediate level PAL classes; (ii) how the academic literacy of Spanish-speaking students is promoted in the groups investigated; (iii) the extent to which academic literacy events from the PAL classes investigated resemble the literacy models proposed by Street (2010) and Lea and Street (2014); and (iv) whether or not similarities and/or differences between Spanish and Portuguese are explored by PAL teachers when promoting academic literacy. The data were gathered in the second half of 2017, based on an ethnographic case study undertaken in university classes focused on the teaching of PAL, specifically for university reading and writing, from which a corpus was compiled. The corpus consists of audio recordings from/of the two groups, texts produced by the research participants, a questionnaire, the researcher's field diary, and teaching material used by the language teachers. The findings indicate that (i) the teachers collaborating with this research employ different strategies to reach the same learning goals, prioritizing distinct reading and writing practices; (ii) this PAL course fosters literacy through the reading, analysis, and writing of genres from the Brazilian academic context; (iii) the academic socialization model proposed by Street (2010) and Lea and Street (2014) is the most evident literacy model identified in the corpus; and (iv) only one of the teachers explored similarities and differences between Spanish and Portuguese, mainly through contrastive grammar. The results highlight the importance of teaching additional languages as well as of promoting academic literacy to improve the process of *Internationalization at Home* in Brazilian universities.

Keywords: Academic Literacy. PAL Spanish-speaking. Brazilian university.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1. Natureza das experiências nas narrativas dos estudantes de PLA. 31

Gráfico 2. Correspondência entre internacionalização do ensino, políticas linguísticas e letramentos acadêmicos. 53

Mapa conceitual 1. Modelos de letramento e suas implicações teórico-metodológicas a partir de Lea e Street (2014). 63

Imagem 1. Diagrama Eventos de letramento. 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento de pesquisas realizadas em PLA. 27

Quadro 2. Objetivos e metas de internacionalização da Unila. 41

Quadro 3. Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento. 59

Quadro 4. Distribuição dos cursos de graduação por Instituto. 72

Quadro 5. Informações sobre a disciplina investigada. 74

Quadro 6. Objetivos específicos da disciplina investigada. 75

Quadro 7. Objetivos específicos da disciplina investigada, T1. 76

Quadro 8. Identificação dos alunos da Turma 1. 76

Quadro 9. Produção textual coletada na Turma 1. 77

Quadro 10. Identificação dos alunos da Turma 2. 78

Quadro 11. Produção textual coletada na Turma 2. 79

Quadro 12. Informações sobre os dados coletados. 81

Quadro 13. Gêneros mais solicitados para escrita e leitura, segundo os alunos da Turma 1. 92

Quadro 14. Gêneros mais solicitados para escrita e leitura, conforme os alunos da Turma 2. 93

Quadro 15. Gêneros que foram estudados em cada turma. 95

Quadro 16. Título e estrutura dos artigos escritos pelos estudantes da Turma 1. 99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AUGM – Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e mais recente África do Sul
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Celpe-Bras – Exame para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cf. – Conferir
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPDEC – Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EP ou EP's – Elemento(s) Provocador(es) do exame Celpe-Bras
EUA – Estados Unidos da América
FASPOL – Faculdade de Ciências Sociais e Políticas
FIFA – Federação Internacional de Futebol Associação
IES – Instituição de Ensino Superior
IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa
ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN – Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
ILATIT – Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul
MRE – Ministério das Relações Exteriores
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PDSE – Programa Institucional de Doutorado-sanduíche no Exterior
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PLA – Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
SC – Santa Catarina
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TL – Timor-Leste
UDUAL – União de Universidades da América Latina
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNTL – Universidade Nacional Timor Lorosa'e
UPF – Universitat Pompeu Fabra
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 18

Contextualização da temática norteadora da pesquisa 22

Estado da arte: letramentos acadêmicos em PLA 25

Problema e perguntas de pesquisa 32

Objetivos 34

Justificativa 35

Unila em foco 38

Organização da tese 44

Capítulo 1: Marco teórico 46

1.1. Internacionalização da educação superior e ensino de língua 46

1.2. Letramentos acadêmicos: colonial e dominante 54

1.3. Eventos de letramento e práticas de letramento 58

1.4. Modelos de letramento 60

1.5. Escrita e leitura acadêmicas, ensino de gêneros acadêmico-científicos 64

Capítulo 2: Cenário metodológico 70

2.1. Tipificação da pesquisa 70

2.2. Procedimentos éticos adotados 73

2.3. Disciplina e turmas investigadas 74

2.4. Instrumentos de geração e tratamento dos registros 80

2.5. Diretrizes para a análise dos registros 81

2.5.1. Sobre o cronotopo 84

Capítulo 3: Descrição e análise dos registros 86

3.1. Unila: universidade transnacional e bilíngue 86

3.2. Eventos de letramento 90

3.2.1. Sobre os interactantes 91

3.2.2. Sobre a esfera da atividade humana 94

3.2.3. Sobre o ato de dizer nos gêneros 97

3.2.3.1. Artigo acadêmico 97

3.2.3.2. Resenha 108

3.3. Promoção de letramentos acadêmicos nas turmas investigadas 114

3.4. Modelos de letramento 121

3.4.1. Turma 1 121

3.4.2. Turma 2 128

À guisa de conclusão 141

Escolhas político-teórico-metodológicas para esta pesquisa 141

Retomando as perguntas de pesquisa 144

1. Como são promovidos letramentos acadêmicos em duas turmas da mesma disciplina de PLA nível intermediário ministradas por dois professores diferentes? 144

2. Algum dos modelos de letramento, dentre os propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), pode ser observado em turmas dessa disciplina? Em caso positivo, qual/quais? Em caso negativo, quais as especificidades do(s) modelo(s) de letramento são observada(s) nas práticas dos professores? 145

3. Que dificuldades de inserção nos eventos de letramento acadêmico podem ser observadas nos textos escritos dos alunos? Em que medida essas dificuldades estão relacionadas ao(s) modelo(s) de letramento em jogo nas práticas dos professores? De que maneira os professores lidam com essas dificuldades, a partir do(s) modelo(s) de letramento que subjaz(em) suas práticas? 146

4. Considerando que a Unila é uma universidade oficialmente bilíngue e os alunos focalizados na pesquisa são falantes de espanhol, que tipo de diferenças e/ou semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa são explorados pelos professores? O que esse trabalho pode evidenciar em termos das características do(s) modelo(s) de letramento em jogo? 147

Letramentos acadêmicos em tempos de internacionalização do ensino 148

Contribuições e limitações desta pesquisa 149

Considerações finais 151

Referências 152

Apêndices 165

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores 165

Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos 167

Apêndice 3. Término de Consentimiento Libre y Aclarado para alumnos 169

Apêndice 4. Cuestionario de investigación para alumnos 171

INTRODUÇÃO

> *Toda vez que um aluno elabora um trabalho para a universidade, cada palavra que escreve representa um encontro, provavelmente uma luta, entre suas múltiplas experiências passadas e as demandas do novo contexto.*
>
> Aitchison, Ivanic e Weldon (1994, *apud* CARLINO, 2017, p. 25)

Meu interesse pelo tema letramentos acadêmicos em Português como Língua Adicional[1] (doravante PLA) emergiu durante os anos de 2012 a 2014, período em que atuei como docente[2] de língua portuguesa em Timor-Leste[3] (TL). Em uma aula da disciplina Português Intermediário I, ministrada por mim, na Faculdade de Ciências Sociais e Políticas (FASPOL) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), circulou, entre um grupo de alunos timorenses do quinto período, uma monografia escrita em *bahasa* indonésia. Ante a agitação dos estudantes, preocupados com o trabalho de conclusão de curso, que deveria ser iniciado naquele período e entregue no último semestre do curso de graduação, solicitei o texto para que eu também pudesse vê-lo. Naquele momento, fiquei impactada com a estrutura do referido texto e com sua extensão: menos de vinte páginas. Diante da impossibilidade de lê-lo, já que não domino a *bahasa* indonésia, pedi a alguns alunos que me descrevessem o conteúdo daquela monografia. A descrição dos discentes, então, confirmou-me que o gênero

---

[1] Optei pelo emprego do termo *português como língua adicional* (PLA) em vez de *português como língua estrangeira* (PLE) por considerar o primeiro mais apropriado ao posicionamento político-linguístico defendido nesta proposta de pesquisa. Designar uma língua como adicional é, sobretudo, indicar o caráter intercultural das sociedades contemporâneas, apontando a "coexistência de várias línguas" sem "destacar uma língua em detrimento de outras" (JORDÃO, 2014, p. 31). Nesse sentido, o termo *língua adicional* ressalta o "acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório" (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127). Conforme afirmam Schlatter e Garcez (2009) em relação ao ensino de inglês e de espanhol no contexto brasileiro, essas línguas adicionais não são necessariamente a segunda, pois outras línguas podem estar presentes, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes (*ibidem*). Além disso, ainda conforme esses autores, as línguas são faladas por pessoas advindas de variadas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que nem sempre é possível identificar claramente nativos e estrangeiros. Nessa perspectiva, "falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade" (*ibidem*, p. 128), já que usam uma língua que também passa a ser deles e não algo que vem de fora, que pertence ao outro por ser estrangeira.

[2] Até aquele momento, minha formação e atuação profissional deram-se em português como língua materna.

[3] Sobre o trabalho de cooperação internacional na área de educação entre Brasil e Timor-Leste cf. <http://pqlp.pro.br/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

monografia elaborado em indonésio, tomado como referência pelos estudantes timorenses, não correspondia exatamente ao gênero monografia que eu conhecia em português brasileiro.

Dessa forma, percebi que parte das dificuldades que eu encontrava no processo de ensino de PLA e daquelas com que aqueles alunos se deparavam durante o processo de aprendizagem dessa língua não se explicavam somente por sua cultura ser majoritariamente oral, mas também devido ao abismo cultural e discursivo existente entre duas culturas acadêmicas: uma ocidental e outra com forte influência oriental até aquele momento.

Com base em minha prática e formação docente, acredito que a complexidade de ensinar português em TL diz respeito, em grande medida, às diferenças na organização dos gêneros discursivos escritos em português, em tétum e em *bahasa* indonésia. Vale ressaltar que, naquele momento, a língua indonésia ainda era a mais utilizada no sistema educacional[4] timorense quando comparada à língua portuguesa e ao tétum, embora essas duas últimas já fossem oficiais naquele país desde 2002.

A experiência ora relatada indicava-me que os gêneros discursivos podem se organizar de forma distinta, mesmo no caso dos que têm uma estrutura organizacional mais rígida, como, por exemplo, os acadêmico-científicos; especialmente quando se leva em conta que esses gêneros se materializam em culturas acadêmicas tão distintas quanto à brasileira e à timorense.

Em outro momento, no ano de 2016, assumi, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma turma da disciplina de Português Língua Adicional Intermediário, com quase 20 alunos estrangeiros matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) da mesma instituição. Essa turma era composta por estudantes europeus (alemães e franceses), latino-americanos (argentinos, chilenos, colombianos, mexicanos e hondurenhos) e um asiático (sul-coreano), que já vivia no Brasil há mais de dez anos. Essa nova experiência mostrou-me que os discentes dessa turma não apresentavam as mesmas dificuldades enfrentadas pelos alunos

[4] Desde 2016, devido, especialmente, à atuação da ONU naquela ilha por mais de 10 anos e, também, à proximidade geográfica com a Austrália, a língua inglesa tem ganhado mais espaço dentro da UNTL para divulgação do conhecimento. Atualmente, há três órgãos de políticas linguísticas institucionais ligados a essa universidade: (1) Instituto Nacional de Linguística (INL) – entre outras iniciativas, promove o desenvolvimento do tétum; (2) Centro de Língua Portuguesa (CLP) – além do ensino de língua portuguesa na UNTL, é o regulador da variante português de TL; (3) Centro de Língua Inglesa (CLI) – promove o ensino e a difusão da língua inglesa dentro da UNTL, contando com o apoio do governo australiano.

timorenses. Ao contrário, demonstravam facilidade em compreender os gêneros acadêmicos focalizados naquela disciplina, a saber, memorial e resumo de apresentação de trabalho. O trabalho com o gênero *memorial acadêmico*, realizado com tal grupo, mostrou-se tão produtivo que deu origem ao livro *Jornada Acadêmica: a trajetória escolar de universitários estrangeiros no Brasil*[5]. O mesmo não ocorreu com uma turma de estudantes timorenses, que assumi em 2012 durante minha atuação em TL, com a qual também tratei desse gênero. Apesar de as produções dos universitários timorenses serem consideradas, por mim, registros de grande importância para a compreensão do contexto histórico, escolar e acadêmico daquele pequeno país, esses memoriais necessitavam de um trabalho de revisão e de reescrita mais intenso quando comparados aos textos elaborados pelo grupo de estudantes da UFMG. Tal fato apontava-me que, embora eu tivesse mantido uma prática didático-pedagógica semelhante para o trabalho com o gênero memorial, as turmas tivessem níveis de proficiência semelhantes (intermediário), o resultado na produção de gêneros acadêmicos não era o mesmo. Diante de resultados tão diferentes nesses dois contextos, passei a questionar-me sobre a importância da trajetória de letramentos no desempenho acadêmico daqueles sujeitos que chegavam ao ensino superior.

Outro aspecto que também merece atenção refere-se ao fato de o ensino de PLA, em TL, não ser em contexto de imersão linguística, ao contrário da turma da UFMG. O tipo de contexto pode ser indicador de trajetórias de letramentos diferentes, uma vez que as práticas sociais de leitura e de escrita podem variar a depender de cultura acadêmica. Por essa razão, a meu ver, o ensino de PLA em contextos de imersão e de não imersão também merece estudos mais pontuais na perspectiva dos letramentos acadêmicos.

Em decorrência do trabalho realizado na UFMG, onde convivi com estudantes falantes de espanhol, passei a interessar-me pelo ensino de PLA direcionado a hispanofalantes. A proximidade linguística e discursiva entre as línguas portuguesa e espanhola atraiu minha atenção. Tal prática docente fez-me acreditar que a proximidade entre essas duas línguas neolatinas seria um aspecto facilitador, talvez até um

[5] Disponível em: <https://issuu.com/leticiasantanagomes/docs/jornada_acad__mica_e-book>. Acesso em: 26 ago. 2018.

catalisador, do processo de ensino e de aprendizagem de língua adicional[6]. Segundo Fanjul (2012, p. 63), “essas duas línguas, na América do Sul, protagonizaram um tipo de proximidade particularmente interessante” para estudo, ainda mais quando se pensa em instituições de ensino bilíngue, português-espanhol.

Ante as experiências docentes relatadas, passei a buscar, na literatura científica, como era explorado o tema letramentos acadêmicos de estudantes estrangeiros em português, especificamente, dos falantes de outras línguas imersos no contexto de ensino superior brasileiro. Os resultados dessa busca são apresentados na seção *Estado da arte: letramentos acadêmicos em PLA* (p. 25).

Em outra ocasião, já como aluna do programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET, tive a oportunidade de realizar, com o apoio financeiro da CAPES, estágio doutoral na Universitat Pompeu Fabra (UPF), em Barcelona, entre os anos de 2018 e 2019. Inserida nesse espaço universitário como pesquisadora, pude refletir sobre os letramentos acadêmicos impostos pela internacionalização da educação superior. Nessa instituição, considerada multilíngue, são ministradas aulas em catalão, espanhol, francês, inglês e alemão. No contexto europeu, especialmente na Catalunha, a língua inglesa exerce forte influência na produção escrita acadêmica e na divulgação do conhecimento (cf. WOOD, 2001)[7].

Participei de eventos de letramento acadêmico em língua espanhola, nesse ambiente de imersão linguística, e observei que o que se considera um bom texto acadêmico pode variar a depender da cultura. Ademais, a tradução de termos técnico-científicos em inglês da área de linguística aplicada para o espanhol envolve a escolha por uma variante latino-americana ou europeia, revelando relações de identidade e de poder na escrita acadêmica, que até então não havia percebido.

As minhas experiências como docente de PLA e como discente internacional conduziram-me a esta investigação sobre como ensinar escrita e leitura de textos acadêmico-científicos em PLA e garantir a socialização crítica do uso da língua na academia em prol da disseminação e da produção do conhecimento na universidade.

Exposta a trajetória acadêmico-profissional que despertou em mim o interesse pelo tema letramentos acadêmicos, na seção seguinte, discorro sobre as ações políticas

---

[6] Sobre ensino e aprendizagem de línguas próximas, averiguar a abordagem pela intercompreensão das línguas românicas. A tese de Munoz (2016), por exemplo, aborda a intercompreensão acadêmica em línguas românicas na Unila.

[7] Nesse texto, o autor defende o inglês como a língua franca das ciências.

que viabilizaram o crescimento e a consolidação da área de PLA, sobretudo, no Brasil. Também apresento, de forma breve, as instituições públicas de ensino superior fruto desse momento político e econômico de abertura à CPLP e ao Mercosul.

Contextualização da temática norteadora da pesquisa

Embora, desde 2015, a crise econômica e política tenha impactado as ações governamentais de divulgação e promoção da cultura e da língua portuguesa brasileiras[8], muito se avançou na consolidação da área de PLA em 20 anos. O gradual aumento da demanda de ensino, principalmente no período de 2010 a 2016, e, por conseguinte, de pesquisas em PLA, variante brasileira, pode ser explicado a partir da observação de ações políticas que, de alguma forma, projetaram o português brasileiro no cenário internacional (cf. DINIZ, 2010). Mais recentemente, o crescente número de imigrantes − entre eles apátridas, refugiados e aqueles com visto humanitário − que chega ao Brasil tem impulsionado o ensino, a pesquisa e a abertura das universidades a estudos e debates sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Nosso país destaca-se, no plano linguístico, como o único de língua oficial portuguesa situado na América e, no plano econômico, pela projeção alcançada nos últimos 30 anos. Nesse período, o Estado brasileiro passou a integrar o Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991 e, mais tarde, os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e mais recente África do Sul) em 2011. Houve, também, a mobilização do Brasil no G-4, ao lado da Alemanha, Índia e Japão, para a reforma do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), a realização de jogos da Copa do Mundo FIFA (2014), em várias capitais do país, e das Olimpíadas (2016), sediados no Rio de Janeiro. Ainda no âmbito do cenário político, o Brasil faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) desde 1996 e do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) desde 2002. Além do exposto, a instituição do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 1998 contribuiu

[8] No ano de 2018, por exemplo, o exame Celpe-Bras teve apenas uma aplicação. Após protestos de professores e intelectuais brasileiros, em 2019, o exame voltou a ser realizado em duas edições anuais. Entre os anos de 2016 a 2017, não foram ofertadas vagas no programa Leitorado do Ministério das Relações Exteriores do Brasil em parceria com a CAPES. Somente em novembro de 2018, foi publicado um edital destinado a selecionar leitores brasileiros para atuar em instituições de ensino superior no exterior.

sobremaneira para o aumento do mercado de PLA.

Segundo Ferreira (1998), não há dúvida de que a língua portuguesa e a cultura brasileira desempenham um importante papel no cenário do Mercosul. Devido, essencialmente, a esse acordo algumas ações garantiram a oferta de ensino de PLA na rede pública de educação de alguns países vizinhos, principalmente nas regiões de fronteira com o Brasil, como da Argentina (2004), do Paraguai (2009), do Uruguai (2007) e da Venezuela (2009) (cf. SAVEDRA, 2009).

Além de promover uma integração com a América Latina, há o interesse do governo brasileiro em receber estudantes africanos, singularmente por meio de programas nacionais como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), e, com isso, fortalecer os laços de cooperação entre os dois continentes. Dessa forma, algumas políticas educacionais e linguísticas têm sido adotadas no sentido de viabilizar o intercâmbio cultural e linguístico entre países da América Latina, do Caribe e da África, mormente. Tais políticas resultaram na criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (Unila). Essas universidades nascem com a proposta de receber, em seu quadro docente e discente, além de brasileiros, cidadãos de outros países com as quais o Brasil mantém acordo de cooperação.

A Unilab, instituída em julho de 2010, segundo suas Diretrizes Gerais (UNILAB, 2010), visa à cooperação solidária na construção do conhecimento, em parceria com outros países, principalmente com os africanos. Suas atividades concentram-se em três municípios: Redenção e Acarape, no estado do Ceará, e São Francisco do Conde, na Bahia. Essa universidade tem como missão institucional formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (UNILAB, 2010).

A Unila, por sua vez, criada em 2010, sediada na cidade de Foz do Iguaçu, região da tríplice fronteira Argentina, Brasil e Paraguai, tem por objetivo contribuir para a integração dos povos latino-americanos e caribenhos e para a formação de profissionais com sólida habilidade técnico-científica para a problematização das questões relacionados à América do Sul e ao Caribe (IMEA, 2009; UNILA, 2012;

2013a; 2013b). Entre os princípios filosóficos e metodológicos institucionais, destacam-se, dentre outros, a interdisciplinaridade, a interculturalidade e o bilinguismo e "multilinguismo"[9] (UNILA, 2013b).

No que se refere ao bilinguismo, princípio relevante para esta proposta de pesquisa, as línguas portuguesa e espanhola foram escolhidas para mediar a comunicação nos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos na Unila. Professores e estudantes brasileiros e estrangeiros compartilham o mesmo ambiente universitário multilíngue, no qual português, espanhol e outras línguas convivem (cf. CARVALHO, 2012, CARVALHAL, 2016 e MUNOZ, 2016). Por serem o espanhol e o português as línguas de instrução e de divulgação científica da universidade, a estrutura curricular da instituição prevê disciplinas de língua portuguesa e espanhola adicional no *Ciclo Comum de Estudos*[10], ou seja, a todos os cursos da universidade. O objetivo principal das disciplinas de línguas é preparar os estudantes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNILA, 2013b).

A interculturalidade, por sua vez, prevê o diálogo e a comunicação intercultural, de acordo com o projeto Unila, respeitando as diferenças e as semelhanças entre culturas dos povos latino-americanos e caribenhos. Dessa forma, esperam-se mudanças de pensamento, de atitudes, de visões de mundo, "fazendo com que professores e estudantes se tornem mais abertos a outros valores culturais, ao que é diferente de si" (UNILA, 2013a, p.16). Esse princípio filosófico pressupõe o convívio harmônico com a diversidade cultural que se manifesta nas sociedades, portanto, um olhar heterogêneo a fim de desconstruir a superioridade cultural; visa a possibilitar, sobretudo, refletir sobre a própria cultura. Nessa perspectiva, é importante considerar a interculturalidade como e com a relação de cultura e os sujeitos, não apenas compreendendo cultura de maneira abstrata (UNILA, 2013a).

Já a diretriz pedagógica para interdisciplinaridade implica o planejamento do

---

[9] O Estatuto da Unila (2012) estipula o ensino bilíngue, em português e em espanhol, no entanto em documentos posteriores ao estatuto da instituição, verifica-se a inserção do termo multilinguismo.

[10] O *Ciclo Comum de Estudos* é realizado, em dois ou três semestres, em todos os cursos de graduação da UNILA e "foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha" (UNILA, 2013b, p. 3). Atualmente estão sendo discutidas reformulações em seu projeto político pedagógico, tais como: ofertas de disciplinas de línguas adicionais (i) com menos carga horária semestral, porém durante quatro semestres; (ii) em formato de módulos, assim os estudantes poderão eleger as que forem de seu interesse a partir do que desejem aprofundar; (iii) vinculadas a um projeto integrador envolvendo todos os docentes das disciplinas de cada semestre (Fundamentos da América Latina, Línguas, Ética e ciência, Introdução ao pensamento científico, por exemplo).

ensino de língua portuguesa e espanhola como línguas adicionais em cooperação com as demais áreas do conhecimento. Vieira-Rocha (2011) ressalta que o ensino das línguas deve permear todas as áreas de atuação profissional e acadêmica contempladas pela Unila.

Os acordos comerciais e outras ações políticas, bem como a situação econômica favorável, conforme evidenciado, possibilitaram a criação de duas universidades públicas brasileiras voltadas à internacionalização da educação superior. Esse cenário contribuiu, de modo geral, para a consolidação da área de PLA e para a discussão a respeito de letramentos acadêmicos nessa perspectiva de ensino.

Na próxima seção, apresento um panorama de pesquisas sobre letramentos no contexto brasileiro (primeiros estudos: alfabetização x letramento); letramentos acadêmicos (com foco em práticas de leitura e/ou de escrita no âmbito universitário); PLA (temas de pesquisas realizadas nessa área) e, por fim, letramentos acadêmicos em PLA (revisão bibliográfica).

Estado da arte: letramentos acadêmicos em PLA

Os estudos sobre letramentos, no Brasil, ganharam substancial espaço ao longo da década de 1990. Em contexto nacional, diferentemente do que ocorreu em outros países, esses estudos estiveram associados à discussão sobre letramento e alfabetização (cf. SOARES, 1998; 2003) e, posteriormente, ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais da educação básica (cf. ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995).

O emblemático livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998), introduziu, em âmbito nacional, novos conceitos, além de rediscutir outros já consolidados na área de Educação. A obra é dividida em três partes: a primeira apresenta uma definição de letramento como um novo conceito inserido ao campo da linguística geral; a segunda parte dedica-se às práticas didáticas, voltada mais para a atuação do professor; a terceira, por fim, destinada aos profissionais da ciência da linguagem, discorre sobre letramento para demonstrar como se aplica esse novo conceito em diversificadas situações sociais.

Após a consolidação do termo no cenário nacional, sucessivamente, passou-se a discutir questões sobre letramentos para além dos níveis iniciais do ensino regular e da

alfabetização. No âmbito em que se instaurou esse embate, questões sobre tipos de letramento e como promovê-los foram levantadas, e, atualmente, considera-se não apenas *letramento*, no singular, mas sim *letramentos*, no plural, para indicar as múltiplas práticas de leitura e de escrita presentes nas sociedades contemporâneas: letramento acadêmico, letramento crítico, letramento digital, letramento escolar, letramento matemático, letramento pedagógico, letramento profissional etc.

Desde os anos de 1980, pesquisadores de alguns países — particularmente britânicos, australianos, canadenses, estadunidenses e, mais recente, argentinos e peruanos (cf. BARTON, 1991; 1994; HAMILTON, 2000; STREET, 2010; 2014; LEA e STREET, 2014; ZAVALA e CÓRDOVA, 2010; CARLINO, 2017) — têm se ocupado do tema letramentos acadêmicos, ou seja, das práticas de escrita e de leitura realizadas nos espaços universitários. A partir dos anos 2000, observa-se, no Brasil, o aumento no número de pesquisas sobre essa temática. Cito algumas:

(i) Fischer (2007) realizou pesquisa doutoral com o objetivo de compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos em práticas de letramento, no contexto acadêmico do curso de Letras, na cidade de Brusque (SC);

(ii) Gonçalves *et al.* (2011) publicaram um *e-book*, que surgiu das discussões realizadas no *Quinto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura*, cujo objetivo principal é divulgar os trabalhos de pesquisadores latino-americanos no que concerne à leitura e à escrita em variados espaços sociais;

(iii) Rick, Boch e Assis (2015) organizaram um livro sobre letramentos acadêmicos e profissional na formação de docentes, nos cenários universitários brasileiro e francês;

(iv) Campos (2015) divulgou um *e-book* dedicado ao debate, tanto de pressupostos teóricos quanto de aspectos práticos, dos temas letramento acadêmico e argumentação em cursos de Direito;

(v) Kleiman e Assis (2016) também organizaram uma coletânea de artigos com base na percepção múltipla dos letramentos e de suas influências nos processos de ensino e de aprendizagem e de formação de futuros

professores de línguas;

(vi) Fiad (2011; 2015; 2016) vem se dedicando ao estudo dos letramentos acadêmicos tanto em português como língua materna quanto em inglês língua estrangeira, tendo organizado o livro *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções*;

(vii) Agustini e Bertoldo (2017) publicaram, em formato de e-*book*, um conjunto de artigos dedicados às incursões na escrita acadêmico-universitária.

Como se pode perceber pelas publicações mencionadas, no contexto brasileiro, há uma gama de pesquisas sobre os estudos dos letramentos acadêmicos, sobretudo na formação de professores de línguas, especialmente de português como língua materna. No entanto, na área de PLA, poucos trabalhos estão publicados.

Uma revisão da literatura[11] aponta para as seguintes temáticas investigadas nos últimos 22 anos na área de PLA:

Temáticas	**Exemplos de trabalhos publicados**
Abordagem comunicativa e interculturalidade	FERREIRA, 1998; GIMENEZ, 2002; ALMEIDA FILHO, 2002; MENDES, 2002; 2008; 2010; 2011; SANTOS, 2004; ZANATTA, 2009.
Ensino, material didático e gêneros textuais	BIZON, 1994; JÚDICE, 2005; ALMEIDA FILHO, 2006; DELL'ISOLA, 2009; DINIZ, SCARAMUCCI e STRADIOTTI, 2009; TOSATTI, 2009; 2015; ANDRIGHETTI, 2009; CONRADO, 2013; DINIZ e CAVALCANTE, 2017c.
Exame Celpe-Bras	SCHOFFEN, 2009; BIZON, 2013; FERREIRA, 2012a; 2018; COTA, 2013; BOTTURA, 2014; DELL'ISOLA, 2014; DINIZ, 2017b; NEVES, 2018.
Letramento crítico	MOREIRA JÚNIOR, 2015; MATTOS e VALÉRIO, 2010; MIRANDA, 2016.

[11]Conferir o levantamento de pesquisas em PLA realizado por Furtoso (2015).

Temáticas	Exemplos de trabalhos publicados
Letramento literário	TAKAHASHI, 2008; 2015; DELL'ISOLA e PRAZERES, 2013.
Políticas linguísticas	ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010; 2012; CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2013; DINIZ, 2017a.
Português como língua de acolhimento	REZENDE, 2010; AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; DINIZ e CRUZ, 2018.

Quadro 1. Levantamento de pesquisas realizadas em PLA.
Fonte: elaborado pela autora.

Verifica-se, na literatura científica, que os textos publicados sobre letramentos acadêmicos em línguas adicionais, no cenário brasileiro e, também, no exterior, estão quase sempre voltados para os estudos de letramentos acadêmicos em língua inglesa (cf. STREET, 2010; MATTOS, 2011; FERREIRA, 2012b; FIAD, 2017[12] e muitos outros), apenas em alguns poucos, os quais serão apresentados a seguir, assume-se a necessidade de estudar letramentos e práticas letradas em PLA.

Barros (2011), em sua dissertação de mestrado *Práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem em português língua estrangeira*, cuja metodologia adotada é a pesquisa-ação, pautando-se nos aportes teóricos de Bronckart, buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa: as práticas de letramento em PLE influenciam no modo como os estudantes se posicionam ao elaborarem determinados gêneros de textos ou quais os desdobramentos ou impactos dessas práticas no modo como se posicionam nos textos escritos? As marcas enunciativas, mais precisamente, as modalizações utilizadas pelos estudantes favorecem o alcance dos objetivos em mente? Para tanto, o referido pesquisador analisa a produção textual de dois gêneros: relato de memórias educativas e cartas (pessoal e endereçada à coordenação do curso da UFPB). Ora o autor compara textos elaborados por estudantes de níveis distintos (básico e

[12] Comunicação intitulada *O que as universidades brasileiras dizem sobre a publicação acadêmica em inglês* proferida pela professora Raquel S. Fiad (Unicamp), em 31/7/2017, na mesa *Letramento Acadêmico*, durante o 6º Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, realizado pela Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, campus Pampulha.

avançado), ora por estudantes de mesmo nível (básico e básico/ avançado e avançado). As análises revelaram que os estudantes, de modo geral, souberam lidar com a escrita dos gêneros, apresentando bons níveis de persuasão, tendo em vista os objetivos propostos bem como o interlocutor que se tinha em mente. Segundo o pesquisador, embora os estudantes, principalmente de níveis mais avançados, já tivessem bem desenvolvidas as práticas de letramento em sua língua materna, o fato de terem participado desse processo de aprendizagem possibilitou-lhes desenvolver ainda mais habilidades, em outra língua, em uma nova cultura.

A concepção de letramentos adotada no trabalho de Barrros (2011) é distinta da que assumo nesta tese, haja vista que o autor considera letramento, no singular, como modo de aprender o gênero para agir em sociedade. Em tal pesquisa-ação, desenvolvida nos anos de 2008 a 2009, não se define com precisão o que se compreende por práticas de letramento: "desenvolvemos práticas de letramento em PLE, para estudantes em situação de imersão no Brasil" (BARROS, 2011, p. 65). Parece-me que o autor (i) emprega o termo *práticas de letramento* em lugar de *prática de produção textual*[13] e (ii) investiga *eventos de letramento* e não *práticas*. Os resultados descritos, na dissertação mencionada, são embasados somente na análise das produções textuais dos participantes da pesquisa, inviabilizando o estudo das práticas de letramento, que requer entrevista e outros instrumentos, pois estas envolvem valores não materiais, entendimentos, modos de pensar, sentir, habilidades e conhecimentos (HAMILTON, 2000). Além do mais, uma investigação sobre letramentos, na perspectiva sociocultural, pressupõe uma metodologia de cunho etnográfico (STREET, 2014).

O artigo *Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais*, de Laura Ferreira (2015),

[13] O autor não expõe o conceito de práticas de letramento nem de eventos de letramento conforme defendido nesta tese. Para Barros (2011), as práticas de letramento implicam o trabalho com os gêneros de texto e não apenas com os aspectos gramaticais da língua alvo. O autor, no Capítulo 3 dedicado ao percurso metodológico, explica: "Inicialmente as práticas de letramento foram desenvolvidas, procurando levar os estudantes a desenvolverem textos coesos e coerentes" (BARROS, 2011, p. 66). Com base nesse excerto, não é possível determinar o que se compreende por práticas de letramento na referida dissertação. O capítulo segue com os seguintes subtítulos: 3.1. *Práticas de letramento em PLE desenvolvidas em 2008.1*; 3.2. *Práticas de letramento em PLE desenvolvidas em 2008.2*; 3.3. *Práticas de letramento em PLE desenvolvidas em 2009.1*; 3.4. *Práticas de letramento em PLE desenvolvidas em 2009.2*. Parece-me que práticas de letramento é assumida, pelo professor-pesquisador, como ensino de língua adicional que contempla o estudo e a produção dos mais variados gêneros textuais. Em algumas partes do texto de Barros, o termo práticas de letramento ora poderia ser substituído por proposta de produção textual escrita ora por produção textual.

apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória sobre as práticas de leitura e escrita de estudantes dos cursos de graduação da Unila. Tal estudo teve por objetivo apontar características e possíveis desafios relacionados à prática de leitura e escrita no contexto das disciplinas de graduação da referida instituição de ensino superior (IES), especialmente no que se refere ao uso da língua portuguesa e espanhola adicionais. Por meio da análise de questionários respondidos por docentes e discentes da instituição, a autora conclui que as práticas de leitura e escrita estão fortemente relacionadas aos gêneros científico-acadêmicos e aos objetivos pedagógicos das disciplinas acadêmicas. Com tal investigação, Ferreira contribui para fornecer subsídios não só para o planejamento de cursos de línguas adicionais, mas também para a elaboração de políticas institucionais que apoiem o ensino de leitura e de escrita acadêmicas em espanhol e em português.

Já Lima e Lima (2017), no artigo *Experiências de aprendizagem de português língua adicional no contexto universitário*, apresentam um estudo qualitativo-interpretativo, que analisa as narrativas sobre experiências de aprendizagem de PLA de sete estudantes de diferentes nacionalidades, em contexto de imersão universitário no Brasil, com o objetivo de compreender as experiências que emergem do processo de aprendizagem desses aprendizes. Os autores analisam os dados com base no Marco de Referência para Categorização de Experiências de Estudantes, proposto por Miccoli (2007; 2010), no qual as experiências de aprendizagem englobam diferentes dimensões: *cognitiva*, *social*, *afetiva*, *contextual*, *pessoal*, *conceptual* e *futura*. Cada uma dessas categorias é composta por subcategorias que, segundo os pesquisadores, não são instrumentos estáticos. As experiências dos participantes desse estudo são categorizadas e demonstradas no gráfico a seguir:

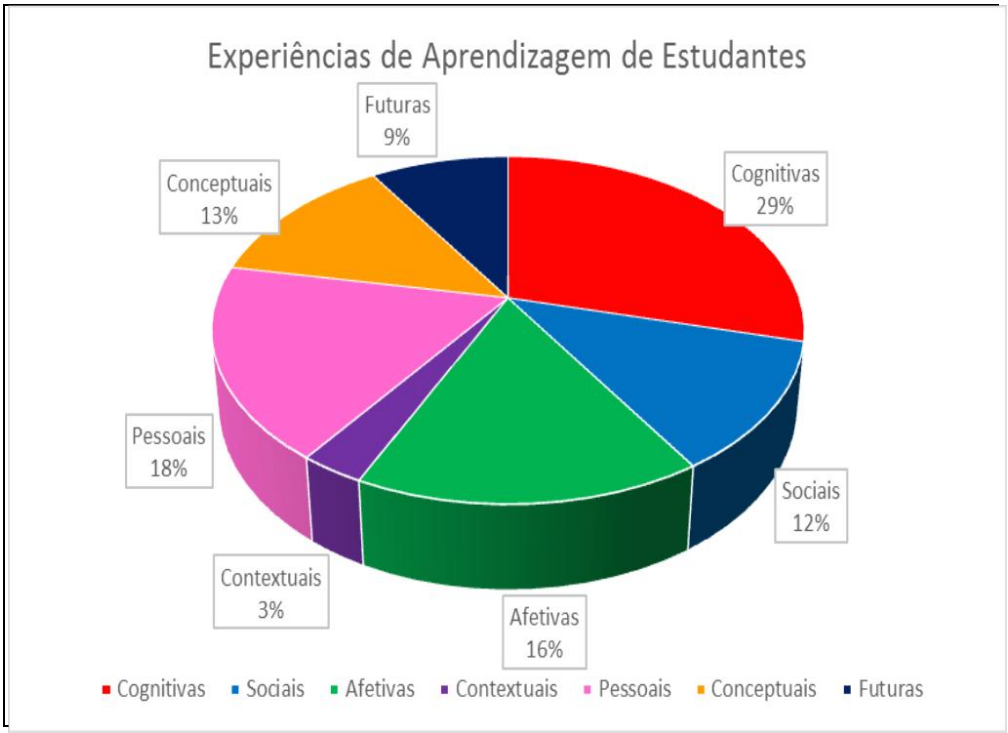


Gráfico 1. Natureza das experiências nas narrativas dos estudantes de PLA.
Fonte: Lima e Lima (2017, p. 74).

Os resultados apresentados apontam similaridades entre as experiências de estudantes de PLA e as experiências de aprendizes de inglês, documentadas por Miccoli. De acordo com Lima e Lima (2017), o contexto de imersão linguística é o diferencial nas experiências de aprendizagem de PLA investigadas, por trazer à tona questões relativas à interação entre culturas e ao acolhimento do estudante estrangeiro, aspectos, dentre outros, que se relacionam ao processo de internacionalização das IES.

Por fim, o trabalho investigativo realizado por Carneiro (2019), *A dificuldade não é falar, mas ler Freud em português: um olhar para as práticas de letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil*, tem como participantes de pesquisa um grupo de quinze estudantes haitianos que chegou ao Brasil, em 2011, por meio de um programa de cooperação que tinha, como um de seus objetivos, permitir àqueles que tiveram sua formação interrompida, em função do terremoto, a conclusão de seus estudos em universidades brasileiras. Carneiro esteve envolvido no acolhimento inicial desses estudantes em uma IES paulista, ensinando PLA e, mais tarde, em 2014, considerando a proximidade da finalização do curso de graduação desses alunos e a necessidade de elaboração de uma monografia como trabalho de conclusão, propôs uma disciplina específica, orientado pelo referencial teórico dos Novos Estudos do

Letramento.

No referido artigo, o professor apresenta o desenvolvimento desse curso específico, “enfocando a regulação metapragmática dos posicionamentos dos participantes nas suas interações orais e escritas” (CARNEIRO, 2019, p. 33). Essa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico reflexivo teve como instrumentos de registro um diário de campo, o registro em áudio das interações em sala de aula e das reuniões individuais, e a organização das atividades e das produções escritas dos alunos. Os dados apresentados no texto indicam modos específicos de apropriação dos conhecimentos sobre as práticas de letramento acadêmico e sobre usos específicos da escrita acadêmica que “podem representar formas de resistência e desafio às convenções institucionalizadas” (CARNEIRO, 2019, p. 53). Esse processo de construção de um saber reflexivo sobre a escrita acadêmica que parte das trajetórias sociais específicas desses estudantes no país de origem, sendo estendido e reconfigurado no país de destino. “Processo este que está estreitamente correlacionado à apropriação da escrita acadêmica como uma ferramenta política para projetos individuais, que, refletindo as questões nacionais do Haiti, são construídos transnacionalmente” (CARNEIRO, 2019, p. 53). Ao final do texto, o autor faz considerações sobre as especificidades das práticas de letramento acadêmico em situação transnacional e para a produção de conhecimento no/do eixo Sul.

A pequena quantidade de trabalhos científicos que tratam especificamente de letramentos acadêmicos em PLA, apresentada nesta seção, evidencia que estudos sobre essa temática ainda permanecem esparsos, reforçando a importância de pesquisas nessa esfera. Dessa maneira, o presente estudo contribuirá para preencher a lacuna que podemos observar nos estudos de letramentos acadêmicos em PLA.

Problema e perguntas de pesquisa

Os esforços de pesquisadores e professores têm colaborado para o estabelecimento do campo de atuação em PLA, subscrito à Linguística Aplicada, no Brasil. Como integrante desse grupo, proponho conhecer, por meio deste trabalho, como se ensina leitura e escrita acadêmicas em PLA em uma universidade brasileira, portanto em contexto de imersão linguística. Para tanto, elegi a Unila por apresentar um

ambiente de investigação promissor, pois recebe grande quantidade de estudantes estrangeiros e, também, oferece, em sua grade curricular, cursos específicos de PLA.

Tendo em vista a intensificação da internacionalização do ensino superior, aprofundar os estudos sobre esse tema é essencial para se planejarem cursos de PLA que visam aos letramentos acadêmicos, visto que, após o ingresso na universidade, os estudantes podem enfrentar dificuldades na compreensão de cultura acadêmica. Tratando-se de alunos oriundos de diversos países da América Latina e do Caribe recém-chegados à universidade (público da Unila), pressuponho que, possivelmente, enfrentam obstáculos quanto à inserção em certos eventos de letramento e à compreensão de *modos de dizer* característicos da cultura acadêmica brasileira. Dificuldades que podem ser, na minha visão, problematizadas e também minimizadas por meio do ensino da leitura e da escrita de gêneros acadêmico-científicos em PLA orientado pelo modelo *letramentos acadêmicos* proposto por Street (2010) e Lea e Street (2014), a ser apresentado na seção 1.4. *Modelos de letramento* (p. 60), do Capítulo 1.

É importante ressaltar que parto do princípio de que o trabalho com a língua portuguesa se constitui como um processo de maior familiarização com diferentes práticas de letramento, o que implica o desenvolvimento de um olhar crítico para a linguagem acadêmica. Assim sendo, os letramentos acadêmicos devem ser vistos como um processo no qual o aluno, ao longo da graduação, é inserido em práticas letradas de acordo com a área de conhecimento científico, com as disciplinas acadêmicas e, também, de acordo com seu campo de atuação profissional.

Diante desse enquadramento, esta pesquisa tem por objetivo investigar os eventos de letramento em língua portuguesa destinados ao alunado estrangeiro. As perguntas de pesquisas assim se apresentam:

(i) Como são promovidos letramentos acadêmicos em duas turmas da mesma disciplina de PLA nível intermediário ministrada por dois professores diferentes?

(ii) Algum dos modelos de letramento, dentre os propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), pode ser observado em turmas dessa disciplina? Em caso positivo, qual/quais? Em caso negativo, quais as especificidades do(s) modelo(s) de letramento são observada(s) nas práticas dos professores?

(iii) Que dificuldades de inserção nos eventos de letramento acadêmico podem

ser observadas nos textos escritos dos alunos? Em que medida essas dificuldades estão relacionadas ao(s) modelo(s) de letramento em jogo nas práticas dos professores? De que maneira os professores lidam com essas dificuldades, a partir do(s) modelo(s) de letramento que subjaz(em) suas práticas?

(iv) Considerando que a Unila é uma universidade oficialmente bilíngue e os alunos focalizados na pesquisa são falantes de espanhol, que tipo de diferenças e/ou semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa é explorado pelos professores? O que esse trabalho pode evidenciar em termos das características do(s) modelo(s) de letramento em jogo?

O problema e as perguntas de pesquisa apresentadas nesta seção delimitam os objetivos traçados a seguir.

Objetivos

Objetivo geral: Investigar eventos de letramento acadêmico em uma disciplina de PLA em nível Intermediário ofertada ao alunado falante de espanhol de uma universidade pública brasileira localizada em região de fronteira.

Objetivos específicos:

1. Verificar se as propostas de letramentos acadêmicos em PLA observadas nas turmas investigadas aproximam-se de algum dos modelos de letramento propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014).
2. Constatar como se promovem, em duas turmas da mesma disciplina ofertada pela Unila, eventos de letramento em português acadêmico de seu público estudantil falante de espanhol como língua materna ou adicional[14].
3. Identificar dificuldades de alunos hispanofalantes em sua inserção em eventos de letramento acadêmico concernentes aos gêneros artigo e resenha.

[14] Deve-se ter em conta que alguns estudantes da Unila não possuem o espanhol como língua materna, mas, sim, como língua adicional, como no caso de grande parte de paraguaios e de peruanos que têm o guarani e o quéchua como língua materna, respectivamente.

4. Examinar como os professores lidam com as dificuldades de inserção dos alunos em eventos de letramento acadêmico com base nos modelos de letramento propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014).
5. Observar se semelhanças e/ou divergências entre as línguas espanhola e portuguesa são exploradas por professores de PLA para a promoção de letramentos acadêmicos.

Justificativa

Minha experiência como professora de português como língua materna e de PLA indica que, em geral, os estudantes estrangeiros, assim como também ocorre com muitos brasileiros que ingressam no ensino superior, demonstram, muitas vezes, pouca familiaridade com alguns gêneros discursivos que exigem registro linguístico mais formal em língua portuguesa. Essa situação se acentua, após o ingresso na universidade, quando um novo "universo discursivo" se abre. Além do mais, a maior parte dos alunos apresenta pouca desenvoltura para produção escrita de textos valorizados na esfera acadêmica e, também, para leitura crítica de textos acadêmico-científicos. Isso se deve, como demonstram Zavala e Córdova (2010) em estudo sobre letramentos acadêmicos realizado em duas universidade no Peru, ao fato de que os estudantes vivenciam práticas sociais letradas distintas daquelas que se exigem na universidade.

Também acompanhei, de 2013 até 2016, cerca de 60 estudantes timorenses, dentre os quais 30 foram meus alunos em TL, que vieram ao Brasil para realizar um curso de graduação ou de pós-graduação ofertados pelo PEC-G e pelo PEC-PG em universidades públicas e particulares. Alguns desses estudantes não concluíram o curso em que foram matriculados, por diversas razões, entre elas, presumo, a dificuldade em compreender e, consequentemente, em participar das práticas letradas que se estabelecem na universidade brasileira. Os quatro estudantes de pós-graduação obtiveram melhor resultado, tiveram aprovadas suas dissertações e teses, já os demais alunos relataram-me diversas dificuldades. Uma parte desse grupo retornou para TL sem concluir a graduação; poucos são os que ainda permanecem matriculados com possibilidades de concluir o curso.

Nessa perspectiva, Ferraz e Pinheiro (2014) propõem uma reflexão crítica

sobre a insuficiência da certificação do exame Celpe-Bras como atestado de competência linguística dos candidatos ao PEC-G para a vida acadêmica. As autoras promovem uma discussão sobre a relação entre o exame e os desafios pós-Celpe-Bras que enfrentam os alunos estrangeiros em relação à leitura e à escritura acadêmicas. Desafios esses que vão muito além de se obter a certificação mínima exigida pelo referido programa (Celpe-Bras nível intermediário), já que esses estudantes vivenciaram letramentos fomentados por diferentes culturas, bases curriculares e sistemas de ensino (FERRAZ e PINHEIRO, 2014, p. 133).

Dados como os mencionados têm demonstrado o despreparo de algumas IES para lidar com esse grupo, como argumenta Bizon (2013) em sua tese intitulada *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*, na qual a autora investiga a trajetória de quatro estudantes congoleses participantes do PEC-G. As narrativas dos participantes, como aponta a autora desse estudo, indicam a necessidade de se rever o funcionamento desse programa em sua complexa relação com as embaixadas do Brasil no exterior e com as IES brasileiras conveniadas. Ainda que a autora não explore letramentos acadêmicos e seu impacto na vida dos estudantes africanos, sua tese contribui para a reflexão sobre como aprimorar o processo de internacionalização das universidades deste país, especialmente aquelas que recebem candidatos inscritos no referido programa.

Ademais, na palestra *Lectura y escritura: nuevos desafios*, proferida quando da inauguração da subsede da cátedra da UNESCO em 2002, e no livro *Escrever, ler e aprender na Universidade* (2017), a professora argentina Paula Carlino já trazia a público questões acerca das dificuldades, em língua materna, por que passa, frequentemente, o aluno universitário, tanto no que diz respeito à elaboração da leitura, como à produção textual, e da lacuna que existe entre as exigências escriturais da academia e a falta de metodologias que norteiem os alunos a serem bem-sucedidos em seus trabalhos acadêmico-científicos (CRUZ, 2007). Para Carlino (2017, p. 28), é preciso reconhecer “que os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que os alunos deveriam ter aprendido previamente. São formas discursivas que desafiam a todos os principiantes”. Assim sendo, as habilidades gerais que os alunos adquiriram ao longo do ensino fundamental e médio não são suficientes para resolver as requisições específicas e sofisticadas que se espera de um estudante universitário (CARLINO, 2017).

De acordo com os estudos de Kleiman (2008, p. 491) em português como língua materna, “os saberes necessários para usar a escrita são de fato muitos e diversificados”. Por essa razão, ensinar leitura e escrita acadêmicas em línguas adicionais é um imperativo contemporâneo no contexto universitário brasileiro, pois seja em língua materna, seja em língua adicional, “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41). Além do exposto, devem-se ponderar, na esfera educacional, as diferenças culturais, curriculares, em trajetórias de letramento e de sistema de ensino entre o Brasil e os demais países do mundo.

O professor Russel, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin (2009, p. 241), destaca a importância de que a escrita não seja vista apenas como um instrumento de avaliação, “e sim como um instrumento de aprendizado, em que os alunos examinam, organizam, analisam e sintetizam ideias”. Segundo esse linguista estadunidense (*in* RAMOS e ESPEIORIN, 2009, p. 246), “a academia nunca examinou sistematicamente a natureza da escrita ou seu potencial para melhorar a aprendizagem”.

Esses dois domínios do conhecimento — letramentos acadêmicos e ensino de línguas adicionais — se mostram, portanto, bastante promissores para o campo de pesquisa, uma vez que se discute, cada vez mais, a abertura da universidade para a diversidade e para a internacionalização do ensino. Dessa forma, compreendo ser necessário, às IES, abarcar uma fração do universo social, linguístico e cultural vigente nas sociedades contemporâneas. Para tanto, tais instituições devem assegurar o engajamento de seus estudantes nas práticas sociais de leitura e de escrita relacionadas à vida acadêmica. Além do mais, a discussão sobre letramentos acadêmicos[15] é relativamente recente no Brasil, bem como a área de PLA. Por essa razão, justifica-se um estudo nessa perspectiva que possa contribuir para o planejamento de cursos de língua portuguesa destinados a estudantes estrangeiros inseridos no contexto da universidade brasileira.

Esta proposta de investigação torna-se relevante na medida em que se ocupa do estudo dos eventos de letramento acadêmico dos quais participam estudantes estrangeiros e, por conseguinte, pode beneficiar o processo de internacionalização do ensino nas universidades deste país. Para tanto, parto do princípio de que a investigação

[15] No Brasil, iniciam-se os estudos sobre a escrita acadêmica a partir dos anos de 1990 e sobre letramentos acadêmicos, propriamente dito, após os anos 2000.

dos eventos de letramento pode contribuir para o ensino de PLA para fins acadêmicos. Demonstrar como se dá a promoção de eventos de letramento acadêmico em PLA para hispanofalantes, em uma universidade pública, pode contribuir para a reflexão sobre modos de organização dos cursos de PLA nas IES nacionais. Em resumo, considerando ser imprescindível propiciar a inserção de estudantes universitários, quaisquer que sejam seus cursos, nas práticas sociocomunicativas da academia brasileira, esta pesquisa focaliza o ensino de escrita e de leitura acadêmicas em PLA na perspectiva dos letramentos acadêmicos.

A seguir, discorro sobre a Unila e seu projeto de internacionalização.

Unila em foco

De acordo com o *Projeto de Desenvolvimento Institucional* (PDI) 2013-2017 da Unila (UNILA, 2013a, p. 13), a primeira proposta de internacionalização das universidades latino-americanas surgiu nos anos de 1960, em um coletivo universitário da região denominado União de Universidades da América Latina (UDUAL). Entretanto, tal iniciativa se consolidou somente em 2006, durante o Fórum de Educação Superior no Mercosul, devido à influência do processo de Bolonha, ocorrido na Europa. Naquele momento, os Ministros de Educação de diversos países latino-americanos receberam o encargo de elaborar um projeto para a criação de um espaço regional de Educação Superior do Mercosul, cuja ênfase estaria na cooperação solidária entre os países envolvidos. Dessa forma, um conjunto de universidades, das quais se destacam as instituições que compõem a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), desenvolveu uma diversificada e crescente interação acadêmico-científica com os demais países da América Latina.

Nesse cenário político de priorização dos interesses do Mercosul, nasce a Unila por meio da lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010, p. 1):

> Art. 2º A Unila terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como **missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina**, especialmente no Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (destaque meu).

> § 1º A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com **vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina** (destaque meu).

A expressão "integração latino-americana", segundo o Instituto Mercosul de Estudos Avançados[16] (IMEA, 2009), não se restringe à concepção de um continente nascido da colonização ibérica; compreende todos os países do continente americano onde se fala espanhol, português ou francês. Nessas condições, a América Latina engloba 21 países: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Ainda de acordo com os documentos *A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina*, registrado pelo Imea (2009), e com o PDI 2013-2017 (UNILA, 2013a), a missão da Unila é a de contribuir para o avanço da integração da região, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, em todos os campos do conhecimento, a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina, dessa forma promover o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina. Em outras palavras, como instituição federal pública brasileira, a Unila, diante de sua vocação transnacional, busca contribuir para o processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas em rede e a formação de recursos humanos nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico. Vale ressaltar que a vocação regional da Unila é pautada em perspectiva universal de forma a permitir espaços intelectuais de reflexão integrados entre o local, o regional e o universal (IMEA, 2009).

O PDI 2013-2017 (UNILA, 2013a) registra que, em um contexto de internacionalização, a Unila surge como uma instituição voltada para a produção do conhecimento em caráter internacional. A presença de professores e estudantes oriundos de diversos países latino-americanos, a sua localização geográfica (tríplice fronteira), ademais da propensão integracionista e **bilíngue** que constitui essa IES, criam

[16] O Imea, órgão atualmente vinculado à reitoria da Unila, é formado, principalmente, por pesquisadores *sêniores* versados nos temas de integração e de formação histórica da economia e da política latino-americanas (SANTOS, 2017).

oportunidades de colaboração entre universidades, em particular da região, por meio da mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos de pesquisa, parcerias institucionais entre programas de pós-graduação, redes internacionais de docentes e discentes e de laboratórios físicos e virtuais.

Em conformidade com a sua missão e com a sua vocação, as políticas de relações internacionais adotadas pela Unila pautam-se na necessidade de inserção internacional da instituição, a partir das seguintes estratégias (UNILA, 2013a, p. 59):

1. Cooperação com IES de reconhecida importância mundial, com especial atenção para as universidades latino-americanas e caribenhas, para promover a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, estabelecer instrumentos de pesquisa conjunta, organizar eventos e atividades acadêmicas que permitam a difusão do conhecimento científico e promover a colaboração científica internacional e a inovação tecnológica.
2. Vinculação com redes universitárias: a América Latina possui amplo conjunto de redes universitárias que estimulam ações de cooperação, financiam bolsas e criam mecanismos de internacionalização.
3. Cooperação com organizações internacionais de integração regional: Mercosul e outras.
4. Cooperação com outras organizações: agências de fomento, empresas, movimentos sociais, locais e regionais com a finalidade de promover a captação de recursos científicos, culturais, tecnológicos e financeiros para a consecução dos objetivos da universidade.

A instituição prevê, também, acordos com os países parceiros, “previamente à chegada dos estudantes, considerando aspectos como condição socioeconômica, rendimento escolar, **conhecimento do idioma**”, entre outros que sejam mutuamente acordados (UNILA, 2013a, p. 60, destaque meu).

Além do mais, o PDI 2013-2017 (UNILA, 2013a, p. 60), na seção planejamento de políticas internacionais, estabelece os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Aprofundar o relacionamento interinstitucional para a cooperação solidária e internacional entre indivíduos, instituições, movimentos sociais e governos.
Objetivo específico 1: Oportunizar o intercâmbio da UNILA com todos os países da América Latina e Caribe, com vistas à integração e cooperação acadêmica. **Meta 1:** Ampliação da promoção de eventos e outras atividades acadêmicas internacionais na instituição, a partir de 2014. **Meta 2:** Definição de plano anual, a partir de 2014, que possibilite viagens regulares da comunidade universitária, para participação em eventos internacionais externos à UNILA. **Meta 3:** Criação de mecanismos e estratégias facilitadoras da mobilidade, da integração, e da cooperação acadêmica e cultural, a partir de 2014. **Meta 4**: Estabelecer, até 2014, acordos internacionais de validação dos diplomas emitidos pela universidade com todos os países vinculados à UNILA.
Objetivo Específico 2: Tratar da seleção internacional e mobilidade acadêmica regular, com intuito de propiciar boa recepção e acompanhamento de estrangeiros na universidade. **Meta 1:** Estabelecer diretrizes institucionais e acompanhar o processo de seleção de estudantes estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação, a partir de 2013. **Meta 2:** Orientar permanentemente estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros, quanto ao ingresso e permanência no país, junto às autoridades competentes. **Meta 3:** Desenvolver, a partir de 2014, ferramentas e procedimentos para operacionalizar a mobilidade acadêmica, prioritariamente, entre as universidades dos países da América Latina e Caribe, nas diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 2. Objetivos e metas de internacionalização da Unila.
Fonte: PDI, Unila (2013a, p. 60 e 61)

Diante do exposto, fica evidente que a Unila já nasce com uma proposta clara e explícita de internacionalização. Todas as ações planejadas para a internacionalização da universidade, conforme apresentadas nesta seção, aspiram à promoção da integração, do diálogo cultural e da cooperação na produção e na divulgação de conhecimento para o desenvolvimento da América Latina.

Em conformidade com a proposta de internacionalização apresentada, a instituição realiza anualmente processo seletivo específico, tanto em português quanto em espanhol, para cada um dos seguintes grupos: brasileiros; latino-americanos e caribenhos; indígenas; refugiados e imigrantes com visto humanitário (como o caso dos

haitianos). As matrículas dos cursos de graduação são distribuídas na proporção de 50% das vagas para estudantes do Brasil e 50% para estudantes de outras nações, no entanto aquelas não ocupadas por estudantes de outros países são oferecidas aos brasileiros. Durante o ano de 2017, a Unila teve em seu quadro discente 2.159 alunos nacionais (66,5%) e 1.083 alunos internacionais entre latino-americanos e caribenhos (33,5%)[17]. Esses números indicam que, muito provavelmente, a Unila seja a universidade nacional, juntamente com a Unilab, que mais recebe estudantes estrangeiros no país.

Quanto às políticas que envolvem ensino de línguas, argumenta-se que os estudos obrigatórios da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros "prepararão os discentes para as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em uma **universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho**" (UNILA, 2013a, p. 20, destaque meu). Segundo a proposta pedagógica da instituição: "o objetivo é transformar o bilinguismo em uma ferramenta chave para a integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica" (*site* da Unila, *apud* MUNOZ, 2016, p. 93). Assim sendo, as línguas portuguesa e espanhola são compreendidas como "agentes de integração regional" (cf. MUNOZ, 2016). Segundo o *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos* (UNILA, 2013b, p. 10 e 11),

> propõe-se formar estudantes que sejam capazes de refletir com sentido crítico, **em duas línguas**, formulando ideias e argumentações conforme o método científico, sendo capazes de desenvolver temas de investigação sobre a história ou sobre algum aspecto problemático da contemporaneidade latino-americana (destaque meu).

Perante o exposto, é possível verificar uma política linguística institucional, como aponta Carvalho (2012), que almeja biletramentos da comunidade acadêmica em questão, sem que isso signifique que a instituição não se preocupa com a diversidade linguística presente na América Latina. A Unila "respeita, defende e preserva todas as formas de diversidade, incluindo a expressão cultural e linguística. Propicia aprendizagens de várias línguas e estudos que identificam processos sociais e linguísticos da região" (UNILA, 2013b, p. 5). Todavia o português e o espanhol são as línguas em que se dá a maior parte dos processos de ensino e de aprendizagem, bem

[17] Dados fornecidos pelo Departamento de Informações Institucionais da Unila, em junho de 2019.

como os letramentos acadêmicos, especialmente no primeiro nível de formação superior, a graduação.

Sobre o bilinguismo na Unila, a investigação de cunho etnográfico realizada por Carvalho (2012), inserida ao campo teórico de política e planificação linguística, analisa a relação de *status* entre o português e o espanhol. As análises apresentadas pela pesquisadora demonstram que essa universidade constitui um ambiente multilíngue no qual: (i) o português e o espanhol são as línguas oficiais e majoritárias e convivem com outras línguas, como o guarani e o quéchua; (ii) dentre os dois idiomas oficiais da instituição, o português goza de maior *status*; (iii) demandas de valorização do espanhol foram expressas no discursos dos participantes da pesquisa e em práticas acadêmicas; (iv) o guarani mostrou-se presente nos âmbitos de socialização e de ensino.

No *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos* (UNILA, 2013b, p. 7), propõe-se organizar o processo de ensino de línguas adicionais em níveis, "nos quais o aprendiz desenvolve conhecimentos gramaticais, pragmático-discursivos e culturais da língua-alvo, tornando-se tanto agente social como intercultural". O referido documento dispõe ainda sobre o que se espera dos estudantes em cada nível (UNILA, 2013b, p. 7 e 8):

- *Níveis básicos*: considera-se que os estudantes possuem um repertório limitado de recursos linguísticos e não linguísticos na língua-alvo, façam uso de estruturas sintáticas básicas e tenham conhecimentos muito gerais sobre as convenções sociais e as referências culturais do mundo latino-americano; as interações ainda apresentam muitas interrupções no fluxo de fala e mal entendidos, podendo interagir de uma forma simples, desde que com o auxilio do interlocutor, sendo necessário desenvolver conteúdos gramaticais, pragmáticos e culturais que lhes permitam atender às necessidades imediatas relacionadas às situações cotidianas.
- *Níveis intermediários*: considera-se que os estudantes podem interagir com mais facilidade quando comparados com os de níveis iniciais. O domínio de conhecimentos linguísticos e interculturais permite aos aprendizes participarem de interações na língua-alvo e enfrentarem situações desconhecidas. Espera-se que os aprendizes produzam textos escritos e falados mais desenvolvidos, com boa argumentação, tirem proveito de um vasto repertório, ainda que com vocabulário simples, estruturas e fórmulas

aprendidas; ponham em jogo as referências culturais, normas e convenções socioculturais de que eles necessitem em diversas situações comunicativas.

- *Níveis avançados* (não obrigatórios a alunos de graduação): considera-se que os estudantes utilizem os recursos linguísticos e interculturais necessários para participarem de interações com maior grau de fluência e espontaneidade; tendo conhecimento de um amplo repertório linguístico, adequado para expressar argumentos e nuances. Ademais, espera-se que os aprendizes possam considerar o efeito de suas observações e também tenham maior capacidade de argumentação e de uso da linguagem persuasiva.

Ainda segundo o referido projeto pedagógico (UNILA, 2013b), com base na definição de níveis e considerando o contexto institucional da Unila, foram planejadas disciplinas obrigatórias e optativas para o ensino de espanhol e de português como línguas adicionais. Nas disciplinas que compõem o *Ciclo Comum de Estudos*, obrigatórias a todos os estudantes de graduação, espera-se que os aprendizes desenvolvam as habilidades linguísticas, interculturais e interdisciplinares. De acordo com o documento citado, "na estrutura dos níveis, foi pensada, em um primeiro momento, a relação da língua e da cultura, tal como assinala os Parâmetros Curriculares Nacionais para a língua estrangeira que planejam o ensino de uma língua adicional de uma perspectiva intercultural" (UNILA, 2013b, p. 8). Dessa forma, são estruturados os níveis, considerando a relação que o sujeito estabelece com a língua, com base nas teorias da Análise do Discurso e da Sociolinguística, e, também, fundamentando-se em conteúdos socioculturais da América Latina e na prática da língua (conteúdos funcionais e gramaticais) (UNILA, 2013b).

Organização da tese

Além desta introdução, — na qual apresentei (i) as minhas experiências acadêmico-profissionais que motivaram a realização deste trabalho; (ii) o contexto político e econômico que levou à consolidação da área de PLA e à criação de duas universidades; (iii) uma revisão da literatura; (iv) o problema, as perguntas, os objetivos

e a relevância desta pesquisa e (v) a proposta de internacionalização de ensino da Unila —, esta tese está ordenada em mais quatro partes.

No primeiro capítulo, disserto sobre teorias e estudos que embasam a pesquisa: (i) internacionalização da educação superior e sua relação com o ensino de língua adicional; (ii) letramentos acadêmicos, (iii) eventos de letramento e práticas de letramento; (iv) modelos de letramento e suas implicações teórico-metodológicas para o ensino de língua e (v) ensino de gêneros discursivos, de leitura e de escrita acadêmicos.

No Capítulo 2, dedicado ao cenário metodológico, explicito como se deram os registros gerados, bem como a metodologia utilizada na organização e na análise do *corpus*. Relato os critérios de tipificação da pesquisa e os procedimentos éticos adotados. Apresento, também, a disciplina e as turmas investigadas, os instrumentos de geração, tratamento e as diretrizes para análise dos registros gerados.

Na parte seguinte, descrevo e analiso o *corpus*. Inicio o Capítulo 3 com o ensaio sobre a proposta de internacionalização e de biletramento da Unila. Em seguida, com base no modelo de análise adotado, discorro sobre: os interactantes, a esfera da atividade humana e o ato de dizer nos gêneros artigo acadêmico e resenha. Examino a promoção de letramentos acadêmicos nas turmas investigadas e, também, a ocorrência dos modelos de letramento.

Na última parte deste trabalho, justifico as minhas escolhas político-teórico-metodológicas. Retomo, ainda, as perguntas de pesquisa, exponho as contribuições e as limitações desta pesquisa e, por fim, faço as considerações finais.

Ao final deste texto, é possível encontrar, na seção Apêndices, cópia de documentos utilizados no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Capítulo 1
MARCO TEÓRICO[18]

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

Knight (2004, *apud* DE WIT, 2011, p. 79)

Neste capítulo, discuto conceitos teóricos e estudos sobre internacionalização do ensino superior, letramentos acadêmicos, eventos e práticas de letramento, modelos de letramentos e ensino de leitura, de escrita e de gêneros acadêmicos. A visão de letramentos que direciona esta pesquisa ancora-se no que convencionou denominar Novos Estudos do Letramento e nos pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso, portanto uma interpretação sociocultural da linguagem e dos letramentos acadêmicos.

1.1. Internacionalização da educação superior e ensino de língua

Conforme afirmam Leite e Genro (2012), uma nova epistemologia da educação superior, emoldurada pela globalização e pela pós-modernidade, nasce no século XXI. Essa nova epistemologia, segundo defendem as autoras, promove ações globais e internacionais na direção do capitalismo acadêmico[19] (SLAUGHTER e LESLIE, 2001), que visam a prolongar o histórico prestígio que as IES europeias tiveram até serem ameaçadas pela supremacia das estadunidenses. Ainda segundo os estudos dessas pesquisadoras, as imbricações entre os conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização, que sustentam a compreensão de avaliação e de internacionalização do ensino superior, apontam evidências de práticas de um imperialismo benevolente, cujo objetivo é a formação de uma zona comum de educação superior formada pelos países da América Latina, Caribe e União Europeia, perpetuando, assim, a colonização do saber nos eixos Norte-Sul (SANTOS e MENESES, 2010).

Ainda sobre essa nova epistemologia, Segrera (2016) identifica tendências comuns na educação superior mundial, dentre as quais destaco: a massificação da educação (aumento do número de matrículas, no caso brasileiro estudantes de grupos

[18] Parte das citações diretas e indiretas é fruto de tradução livre, de minha inteira responsabilidade.
[19] Sobre capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro, ver texto de Costa e Goulart (2018).

minoritários chegam à universidade); o crescimento do uso de tecnologias principalmente da informação e comunicação (aparatos tecnológicos mais caros incorporados aos laboratórios das universidades; no Brasil, expansão da oferta e do número de matrícula em cursos a distância); o aumento da mobilidade acadêmica (crescimento do fluxo de intercâmbio universitário para EUA, Europa Ocidental, Canadá e Austrália, esses países juntos correspondem a 70% do destino de estudantes estrangeiros e apenas 2% equivale a países da América Latina e do Caribe)[20]; a privatização das IES (somente Brasil e países da África mantêm universidades financiadas quase em sua totalidade pelo Estado); e os *rankings* de classificação (que atestam a excelência das melhores universidades do mundo). Todas essas tendências são afetadas pela globalização, e, segundo Altbach (2004 *apud* LUCE *et al*., 2016), confundem-se com a internacionalização do ensino superior.

Em investigação sobre o estado de conhecimento a respeito da internacionalização universitária, Morosini (2006, p. 115) elucida, assim como De Wit (2011), que a internacionalização da educação superior é um "conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados[21], apresentando diversas fases de desenvolvimento". A autora explica que, de modo geral, o desenvolvimento do conceito pode ser explicado em três etapas: a) a *dimensão internacional* está relacionada aos aspectos mais incidentais, em razão de que o termo acabou se disseminando sem uma organização prévia, durante o século XX; b) a *educação internacional* é caracterizada pelos relacionamentos estabelecidos pelos EUA, entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, por razões políticas e econômicas; c) a *internacionalização da educação superior*, surgida após a guerra fria, caracteriza-se pelo processo estratégico associado à globalização, principalmente.

Em sua pesquisa documental de análise de conteúdo, Morosini (2006) detecta que a produção científica sobre o tema se detém, principalmente, em duas vertentes: uma conceitual que busca relacionar internacionalização e globalização, e outra voltada para a prática que expõe estratégias para a implementação e a melhoria da

[20] Dados referentes ao ano de 2010 publicados pelo Instituto de Estatísticas da Unesco. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutsearch>. Acesso em: 20 dez. 2019.

[21] Para citar alguns: internacionalização universitária, internacionalização das universidades, internacionalização do ensino superior, internacionalização da educação superior, mobilidade acadêmica, internacionalização acadêmica, universidade transnacional.

internacionalização da educação superior. Um levantamento mais atual[22] das publicações sobre esse tema leva às mesmas conclusões, revelando que ainda pouco se investiga sobre as relações entre internacionalização do ensino, interculturalidade, políticas linguísticas e/ou letramentos acadêmicos, por exemplo.

Dentre as muitas formas de compreender internacionalização da educação superior, Marginson e Rhoades (*apud* MOROSINI, 2006, p. 116) a definem como "globalização do ensino superior", aumento de sistemas integrados e das relações universitárias além da nação. Tal definição aponta para a internacionalização como fruto de convênios e acordos entre IES localizadas em diferentes nações, que buscam a integração mundial universitária. De acordo com a teorização de Dale (1999; 2000 *apud* MOROSINI, 2006), essa perspectiva pode se referir à existência de uma cultura educacional mundial comum, na qual o modelo único seria a norma certa. Já Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) conceituam internacionalização do ensino como multiplicidade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder à globalização, que, muitas vezes, consiste em enviar alunos para estudar em outros países, estabelecer *campi* universitários em outras nações ou algum tipo de associação interinstitucional. Os referidos autores expandem o conceito de internacionalização do ensino, expondo o papel das políticas públicas nessa conjuntura, bem como o vínculo intrínseco à globalização neoliberal.

Diante das concepções apresentadas, pode-se deduzir que a internacionalização do ensino superior é fruto do processo de globalização hegemônica, que desconsidera os problemas sociais e a realidade local em favor de uma formação global (SANTOS, 2002). A educação é vista, nessa perspectiva, como serviço (modelo mercadológico), já que a grande tendência é a comercialização, "favorecida pelo desenvolvimento de novas tecnologias e estimulada pela Organização Mundial do Comércio" (DIAS, 2002, p. 1, *apud* MOROSINI, 2006, p. 112).

Nesse contexto global, o currículo de muitas universidades é construído em inglês, validando esse idioma como a língua da produção e da divulgação científica, bem como principal instrumento de aprendizagem responsável pelo próprio processo de aprendizagem do aluno. Por essa razão, há a exigência de comprovar proficiência em língua inglesa para realizar intercâmbio acadêmico em muitos dos países do mundo,

[22] Realizado por mim, em português, espanhol e inglês, durante os anos de 2018 e 2019.

inclusive onde essa língua não é oficial, nem nacional. Esse é o caso de Portugal[23], onde, recentemente, passou-se a exigir de estudantes intercambistas de pós-graduação proficiência em língua inglesa, alegando ser necessário falar, ler e escrever em inglês para manter o nível de qualidade do ensino daquele país. Para grande parte dos estudantes brasileiros, tal exigência torna-se uma barreira linguística, como apontam Amorim e Finardi (2017), dada a realidade do ensino e da aprendizagem de inglês nas escolas públicas de nosso país.

Philip Altbach, Liz Reisberg e Laura Rumbley (2009, p. 7), em relatório apresentado no Congresso Mundial sobre o Ensino Superior da Unesco, afirmam que o crescimento da língua inglesa como língua dominante da comunicação científica não tem precedentes desde a época em que o latim dominava o mundo acadêmico na Europa medieval. Além do mais, as novas tecnologias criaram um universo de contato instantâneo e de comunicação científica simplificada que promove o inglês como língua do conhecimento. Ao mesmo tempo, essas mudanças têm ajudado a concentrar a propriedade de editoras, bases de dados e outros recursos essenciais nas mãos de algumas universidades e de algumas companhias multinacionais, localizadas quase exclusivamente em países desenvolvidos do eixo Norte (ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009; cf. CANAGARAJAH, 2002).

Alguns estudiosos do tema chamam a atenção para o que tem sido considerada internacionalização da educação superior bem como para os desafios a serem enfrentados nesse cenário. Knight (2011) enumera cinco mitos sobre a internacionalização:

- O mito um, *estudantes estrangeiros como agentes da internacionalização,* lança dúvida quanto ao papel dos estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização. Tal mito baseia-se na crença de que mais estudantes estrangeiros no *campus* vão produzir uma cultura e um plano de ensino mais internacionalizado. Knight (2011) explica que, frequentemente, os estudantes estrangeiros não são integrados de fato, ou seja, em muitas

[23] O Programa Institucional de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, em 2018, passou a exigir comprovação de proficiência em inglês nível mínimo B2 para candidatos interessados em estudar em Portugal. Em audiência pública, realizada na Câmara dos Deputados, em Brasília, no dia 29 de maio de 2018, para discutir essa exigência, o então presidente desse órgão governamental, professor Abílio Baeta Neves, afirmou que o embaixador português foi quem procurou a CAPES para expor a preocupação com o nível de proficiência em inglês dos estudantes brasileiros naquele país.

instituições eles se sentem marginalizados, tanto social quanto academicamente e, em alguns casos, experimentam também tensões étnicas ou raciais (cf. STEIN e ANDREOTTI, 2016).

- O mito dois, *reputação internacional como indicador de qualidade*, pauta-se na crença de que, quanto mais internacional é uma universidade, melhor é a sua reputação. A autora questiona se a dimensão internacional é sempre um indicador de qualidade.
- O mito três, *acordos institucionais internacionais*, sugere que, quanto maior o número de acordos internacionais, ou quanto mais associações em rede tenha uma universidade, mais prestigiosa e atrativa ela se torna. Na prática, segundo a autora, a maioria das instituições não consegue gerenciar e se beneficiar de todos os acordos, pois, para mantê-los, é necessário maior investimento em recursos humanos e financeiros.
- O mito quatro, *certificação internacional*, apoia-se na crença de que, quanto mais estrelas de certificação internacional tem uma universidade, mais internacionalizada essa é, por essa razão, melhor ela é. A pesquisadora alerta para o fato de que o reconhecimento estrangeiro de qualidade não faz menção aos valores institucionais, às escalas relativas aos processos de ensino e de aprendizagem, à pesquisa e aos serviços prestados à sociedade local.
- O mito cinco, *marca global*, baseia-se na crença de que o *marketing* internacional equivale a um projeto de internacionalização. Muitas vezes, os propósitos de esforços para efetivar a internacionalização de uma universidade são para melhorar sua marca/posição global. Segundo Knight (2011), os objetivos, os resultados antecipados e os investimentos em iniciativas de marca global são diferentes daqueles exigidos para a internacionalização acadêmica.

O pesquisador De Wit (2011, p. 246) também escreveu sobre ideias equivocadas e desafios para o ensino superior. Algumas de suas críticas seguem uma direção semelhante às feitas por Knight ao abordar os mitos um e três:

- A internacionalização assemelha-se ao ensino de inglês.

- A internacionalização assemelha-se a estudar no exterior.
- A internacionalização assemelha-se ao ensino de uma disciplina internacional.
- Internacionalizar significa ter muitos estudantes estrangeiros.
- A internacionalização pode implementar-se com êxito somente com estudantes estrangeiros em sala.
- As competências interculturais e internacionais não têm porque serem avaliadas.
- Quantos mais acordos tem uma instituição, mais internacional ela é.
- O ensino superior é internacional na sua própria natureza.
- A internacionalização é um objetivo em si mesmo.

Knight (2008; 2014) compreende a autêntica internacionalização da educação superior como um processo que visa à integração das dimensões internacional, intercultural ou global aos objetivos do ensino, da pesquisa e dos serviços prestados pela universidade à sociedade. Segundo a autora, um processo de internacionalização genuíno (modelo de cooperação) deve respeitar os contextos locais e contribuir para o aprimoramento de suas realidades. Isso sugere que a internacionalização deve ser um processo adaptável, sem ser um modelo genérico, e constituído de acordo com as necessidades das instituições envolvidas (KNIGHT, 2008; 2014).

A referida autora aponta dois aspectos básicos da internacionalização da educação superior: a internacionalização em casa e a internacionalização no estrangeiro. A primeira inclui atividades que ajudam os estudantes a desenvolver uma consciência internacional e capacidades interculturais. Dessa forma, o plano de ensino estaria orientado para preparar os alunos a serem ativos em um mundo mais globalizado. Algumas atividades que pertencem a essa dimensão doméstica são planos de ensino e programas, processos de ensino e de aprendizagem, atividades extracurriculares, vínculo com grupos locais ou étnicos, e atividades de investigação e acadêmicas. Já a internacionalização no estrangeiro inclui todas as formas de ensino além das fronteiras: mobilidade acadêmica de discentes e docentes, mobilidade de projetos, programas e financiamentos. Ainda de acordo com a mesma autora, esses componentes não devem ser considerados mutuamente exclusivos, mas sim entrelaçados dentro de políticas e programas institucionais. Para a pesquisadora, quando se fala de internacionalização, é

importante distinguir entre a razão de internacionalizar a educação superior e a que se refere o termo internacionalização.

No contexto brasileiro, Bizon (2013, p. 47) chama atenção para o fato de que

> a internacionalização das universidades está intrinsecamente relacionada às políticas estabelecidas para o seu funcionamento, inclusive às políticas de línguas, é preciso que elas estejam claramente formuladas, fazendo parte de um projeto articulado em todas as instâncias da instituição. Nesse sentido, não é possível que a internacionalização se efetive de maneira sustentável sem que as instituições incluam no documento de sua Missão o que entendem, afinal, por internacionalização, e sem que, no cerne dessa conceituação, esteja a noção de processo, e não apenas de atividade.

Bizon (2013) demonstra, em sua tese de doutorado, o despreparo de instituições universitárias deste país em lidar com programas nacionais que visam à internacionalização do ensino no Brasil, como anteriormente mencionado. A autora diagnostica a ausência do registro de uma definição clara, de objetivos e de um projeto de internacionalização nos documentos de algumas universidades nacionais. Tal panorama é confirmado por um levantamento de planos institucionais de internacionalização das universidades brasileiras realizado na *web*, em agosto de 2017, por uma equipe de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que encontrou pouquíssimos dados. Somente quatro IES nacionais alegaram ter um plano de internacionalização, dentre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (VIANNA e LARANJEIRA, 2018).

Diante desse quadro, Morosini (2006, p. 122), preocupada com a internacionalização da educação superior em seu viés mercadológico, pontua que

> ao analisar os países que serão os consumidores dos produtos educacionais das relações internacionalizadas, refiro-me especificamente o Brasil, poder-nos-íamos aventurar a dizer que estamos ainda, timidamente, na fase de constituição do conceito de internacionalização universitária.

Assim sendo, pode-se afirmar que a razão de internacionalizar-se e o que se compreende por internacionalização da educação superior ainda não estão claramente registrados nos documentos de muitas das instituições brasileiras. Ante essa situação, pensar a internacionalização do ensino aliada a políticas linguísticas, por conseguinte a projetos pedagógicos de ensino de leitura e de escrita acadêmicas em línguas adicionais

na perspectiva dos *letramentos acadêmicos*, faz-se urgente em nossas universidades.

Considerando o exposto, a correspondência entre internacionalização, política linguística e letramentos acadêmicos pode assim ser representada:

Gráfico 2. Correspondência entre internacionalização do ensino, políticas linguísticas e letramentos acadêmicos.
Fonte: elaborado pela autora.

O projeto de internacionalização (nas dimensões em casa e no estrangeiro) assumido e implementado pela IES delimitará as políticas linguísticas para o ensino dentro da universidade, que, por sua vez, se associam, diretamente, à promoção de letramentos acadêmicos (com ações relacionadas à internacionalização em casa).

1.2. Letramentos acadêmicos: colonial e dominante

O termo *letramentos* vem sendo estudado, em várias partes do mundo, por estudiosos de diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, educação, linguística aplicada e psicologia social. Dentre os pesquisadores dessas áreas, destaco aqueles afiliados ao campo teórico dos Novos Estudos do Letramento, *The New Literacy Studies*, que concebem letramentos como prática social e conclamam ser mais do que o conhecimento do código da língua. Para os intelectuais desse campo, o termo refere-se aos usos e às funções da escrita dentro das práticas sociais em que se inserem, adotam, portanto, uma perspectiva sociocultural da leitura e da escrita.

Nesse enquadramento teórico, letramentos são mais amplos do que os fenômenos de leitura e de escrita em si, de modo que não se restringem ao estudo de textos e nem à habilidade cognitiva que as pessoas têm para compreendê-los e produzi-los. Nessa perspectiva, o termo *letramentos* incorpora o conceito de práticas letradas para se referir a formas culturais de uso dos textos, bem como às crenças que legitimam esses modos de usá-las (STREET, 2014; ZAVALA e CÓRDOVA, 2010, p. 134). Dito de outra forma, o referido grupo postula que, para além dos processos cognitivos, o conceito de letramentos aborda os modos culturais de uso da linguagem, os quais incluem crenças, valores, sentimentos, relações sociais representadas por meio de ideologias e de identidades. Na visão de Street (2014) e Barton (1994), esses aspectos são inseparáveis das relações de poder instituídas na e pela sociedade. Para ambos os autores, assim como para Barton e Hamilton (2000, p. 8, *apud* RIOS, 2014, p. 179):

> - Os letramentos são mais bem compreendidos como conjunto de práticas sociais, que são mediadas por textos escritos.
> - Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
> - As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes[24], visíveis e influentes do que outros, como os letramentos acadêmicos, por exemplo.
> - As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e em práticas culturais.
> - Os letramentos são historicamente situados.
> - As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e de produção de sentido.

[24] Letramentos dominantes (STREET, 2014).

Também fundamentados em uma visão sociocultural, Cassany e Morales (2009, p. 112) afirmam que "ler e escrever são tarefas culturais fortemente imbricadas no contexto social", por isso variam em função do contexto, da cultura e do gênero textual-discursivo em que se inserem. Por essa razão, cada comunidade científica, cada esfera do saber, desenvolve práticas letradas particulares, com regras distintas. Em razão disso, o emprego de plural, letramentos acadêmicos, principalmente quando se considera a diversidade na formação discursiva e científica de cada área do conhecimento.

Nessa conjuntura, admite-se, pautado em Street (2010; 2014) e Kleiman (1995, p. 18 e 19), que o termo letramentos acadêmicos refere-se a um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contexto acadêmico específico, no caso desta pesquisa, em uma universidade brasileira pública localizada na fronteira, para objetivos específicos, no caso aqui focalizado, a formação técnico-científica em língua portuguesa de futuros profissionais graduados em determinada área do conhecimento. Dessa forma, as práticas de letramento presentes nas disciplinas acadêmicas estão associadas aos usos e às funções da escrita em comunidades e em contextos específicos (CRUZ, 2007; LEA e STREET; 2014). Portanto assume-se "que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de contextos de ensino" (FIAD, 2011, p. 362).

Diante do exposto, praticar a leitura e a escrita implica, para além de conhecer o código linguístico, perceber e aprender as convenções sociais e culturais próprias de cada espaço social. Além do mais, letramentos acadêmicos pressupõem, na visão de Zavala e Córdova (2010, p. 143), saber falar e atuar (ler, escrever, pesquisar...) em determinados espaços acadêmicos e/ou universitários. De forma mais concisa, de acordo com Rios (2014, p. 177 e 178), letramentos acadêmicos são ações socioculturais concretas constituídas por, pelo menos, uma das seguintes atividades: "escrita, leitura e fala em volta de/sobre texto escrito[25]".

Segundo Lillis *et al.* (2015, p. 4, *apud* CARNEIRO, 2019, p. 38)

> "letramentos acadêmicos" são uma perspectiva crítica para o ensino e a pesquisa da escrita e do letramento, considerando o papel e o potencial dessas atividades para os processos individuais de construção de significado e a construção do conhecimento acadêmico nas instituições de ensino superior.

[25] A expressão "fala em volta de texto escrito" foi cunhada por Heath (1983, *apud* RIOS, 2014).

Na mesma direção, Zavala e Córdova (2010) defendem um posicionamento mais crítico em relação aos letramentos acadêmicos. Para essas autoras, os letramentos em espaços universitários estão focados na crença do “discurso da transparência e da objetividade”. De fato, muitos estudantes, como evidencia a pesquisa realizada por Zavala e Córdova (2010) em universidades peruanas, creem que a escrita acadêmica se define como aquela de tipo mais formal que apresenta as seguintes características: a redação é clara, precisa e concreta; usa termos claros e conhecidos; tudo é claro e relacionado com a realidade; não há espaço para subjetivismos; é compreensível pela população em geral. Ainda segundo as referidas pesquisadoras, muitos estudos sustentam que a educação superior carece de um ensino mais explícito dos pressupostos subjacentes aos letramentos acadêmicos. Na percepção dessas professoras, os letramentos necessitam confluir para uma visão mais crítica das práticas letradas acadêmicas.

Para Street (2014, p. 23), não basta ensinar aos estudantes os aspectos técnicos das “funções” da linguagem; é preciso, cada vez mais, ajudá-los a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que vivenciamos e usamos em determinados contextos. Além do mais, questões de identidade também deveriam ser problematizadas para se repensar o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura acadêmicas. Como argumentam Zavala e Córdova (2010), certos estudantes não se identificam com a forma de escrever exigida pela academia, o que não significa que não saibam escrever.

Para além das questões apresentadas, a realidade da educação superior brasileira, como de outros países da América Latina, está condicionada pelos letramentos coloniais (STREET, 2014) e pela colonização do saber (cf. SANTOS e MENESES, 2010). Segundo Street (2014, p. 51), “membros de uma cultura estrangeira introduziram sua forma particular de letramento em meio a um povo colonizado como parte de um processo muito mais amplo de dominação”. No caso deste país, os letramentos acadêmicos foram herdados dos portugueses e, no decorrer da nossa história, foram transladados, principalmente, da Europa (primeiramente de Portugal, depois da França e do Reino Unido) e, mais recentemente, dos EUA, como modelos a serem aprendidos e seguidos. Como consequência de um processo de colonização dominante, as práticas letradas impostas pelas antigas metrópoles (Portugal, Espanha, França, Inglaterra) foram e, para muitos países, ainda são concebidas como letramentos

dominantes, valorizadas pela sociedade como superiores e mais adequadas.

As professoras Zavala e Córdova, no livro *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana* (2010), demonstram as tensões vivenciadas por estudantes falantes de quéchua na escrita acadêmica devido à imposição de letramentos coloniais e dominantes. As pesquisadoras analisam práticas de escrita acadêmica de dois alunos matriculados em diferentes universidades peruanas: Félix cursa Ciências da Comunicação, escreve sua monografia em "estilo poético" (mais subjetivo quando comparado à exigência da academia); já Emília estuda Direito, registra suas leituras e temas que se discutem em sala em um diário acadêmico a cada semestre. As autoras advertem que nenhuma dessas duas formas de escrita serão aceitas pelos docentes como adequadas ao contexto universitário peruano, mesmo assim os estudantes insistem em práticas sociais de resistência ante a maneira prototípica de ser universitário imposta pelas instituições de ensino e, ao mesmo tempo, de construção de uma identidade alternativa ao imperialismo social. Acrescentam, ainda, que, para a maior parte dos estudantes peruanos, a universidade deveria ser um espaço para interpretar a realidade e propor alternativas ou soluções.

Canagarajah (1996; 2002), observando outro contexto universitário, também aponta aspectos dessa relação conflituosa da socialização de estudantes, especificamente os estrangeiros, com o discurso acadêmico em inglês, principalmente quanto às estratégias destes para subverter a imposição do modelo retórico anglo-saxão. O autor advoga por pedagogias e posicionamentos críticos em relação à imposição da retórica anglo-saxã, frequentemente estadunidense, à escrita acadêmica.

Zavala e Córdova (2010, p. 149) asseveram que o linguístico não constitui um assunto meramente técnico: os elementos da linguagem acadêmica seguem ideologias para permanecer excluindo um determinado grupo social e para reproduzir relações de poder assimétricas. Na mesma direção, Street (2014, p. 52) também chama a atenção para o fato de que muitas vezes, os letramentos estão sendo introduzidos "junto com toda uma gama de características da sociedade ocidental, como, por exemplo, burocracia, escolarização formal e outras". Diante desse cenário, não se pode esquecer de que letramentos acadêmicos legitimam quem pode ou não exercer determinada profissão em território nacional e, em alguns casos, em território internacional.

Assim sendo, assume-se, neste trabalho, com base em Soares (1998) e Street (2014), que as práticas de produção e de circulação de textos acadêmicos e científicos se

configuram em formas de letramentos dominantes da esfera acadêmica, sendo organizadas e reguladas pela comunidade científica nacional e internacional.

1.3. Eventos de letramento e práticas de letramento

Eventos e práticas de letramento são conceitos estreitamente relacionados e constituem unidades básicas de uma mesma realidade interacional; são usados como instrumento para o estudo e para a compreensão dos fenômenos denominados letramentos. Em vista disso, esses conceitos são apresentados a seguir.

As práticas de letramento são produtos da cultura, da história e dos discursos institucionais, portanto abstratas e versáteis. Para estudá-las, é necessário investigar os eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala (FISCHER, 2007; RIOS, 2014; KLEIMAN, 1995).

Heath (1982, p. 139) define *evento de letramento* como "ocasião em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos". Assim sendo, no evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no decorrer do evento. Dessa forma,

> a maneira como se processam esses eventos nem sempre é a mesma, pois cada evento tem regras específicas, que devem ser observadas segundo o contexto de ocorrência, os objetivos aos quais se propõem e, ainda, conforme os papéis dos agentes sociais que neles estão envolvidos (LOPES, 2004, p. 57).

Como defende Street (2010, p. 21), os eventos de letramento permitem aos pesquisadores focarem uma situação particular, na qual as práticas letradas estão ocorrendo, tornando possível vê-las acontecendo. O referido autor destaca o caráter concreto dos eventos de letramento, que permitem a compreensão de convenções e concepções que embasam os propósitos pedagógicos.

As práticas de letramento, por sua vez, segundo Barton (1991; 1994), são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita. Tais práticas são a face abstrata dos eventos de letramento, conforme anunciado, pois veiculam pré-concepções dos participantes como atitudes, crenças, valores e ideologias. Elas

constituem-se, ao mesmo tempo, nas dimensões individual e social, dizendo respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento (BARTON, 1991; 1994; FISCHER, 2007; HAMILTON, 2000; RIOS, 2014). Dito de outra forma,

> eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (BARTON, 1991, p. 5).

No quadro a seguir, proposto por Hamilton (2000, p. 17), tem-se os elementos constitutivos dos eventos e das práticas de letramento:

Elementos visíveis nos eventos de letramento (Desta forma, são capturados em fotografias)	*Constituintes não visíveis das práticas de letramento* (Desta forma, só podem ser inferidos de fotografias)
Participantes: as pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	Os participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e regulamentação de textos escritos.
Configurações: as circunstâncias físicas imediatas em que a interação ocorre.	O domínio da práticas dentro das quais os eventos ocorrem, considerado seu sentido e propósito social.
Artefatos: as ferramentas e acessórios materiais envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, entendimentos, modos de pensar, sentir, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas e trajetos estruturados que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode e não pode participar de atividades específicas.

Quadro 3. Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento.
Fonte: Hamilton (2000, p. 17). Tradução livre.

Para Hamilton (2000), os eventos de letramento representam o topo de um *iceberg*, portanto visíveis a nossos olhos; já as práticas de letramento seriam a base do *iceberg*, dessa forma, não visíveis, todavia depreensíveis a partir da observação e do estudo do topo, ou seja, dos eventos de letramento. O topo, por sua vez, só se sustenta a partir da configuração da base.

1.4. Modelos de letramento

Street (2014) defende que o desenvolvimento de habilidades cognitivas está associado às experiências social e cultural, e não necessariamente ao letramento em si. Nessa perspectiva, o mesmo autor conceitua dois modelos de letramento: autônomo e ideológico.

O modelo autônomo detém-se, basicamente, sobre os aspectos cognitivos da aquisição de letramentos e, por consequência, sobre a aquisição de competências. Esse modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento dos letramentos pode ser traçado e associa-se à progressão, civilização, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 2014, p. 44). Segundo Kleiman (1995, p. 21 e 22), "a característica de "autonomia" refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado".

Já o modelo ideológico não nega os aspectos cognitivos da leitura e da escrita e os compreende como capsulados em contextos culturais e estruturas de poder (STREET, 2014, p. 172). Nas palavras de Kleiman (1995, p. 38), tal modelo destaca "explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas de cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade". Isso significa que ler e escrever, conforme afirmam Cassany e Castellà (2010), não são apenas processos cognitivos ou atos de decodificação, mas tarefas sociais enraizadas historicamente em uma comunidade.

Além dos dois modelos expostos, três outros são caracterizados por Street (2010) e Lea e Street (2014), a saber:

a) O modelo *habilidades de estudo* prevê que o domínio das regras corretas da gramática e da sintaxe assegura a competência do estudante na leitura e na escrita acadêmica, enfatizando, portanto, as estruturas de superfícies dos textos. Tal modelo "concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas" (LEA e STREET, 2014, p. 479).

b) O modelo *socialização acadêmica* assume que os estudantes precisam ser "aculturados" nos discursos e nos gêneros textuais presentes nas disciplinas. Isso significa que os sujeitos deveriam assimilar os modos de falar, raciocinar e escrever de

acordo com os padrões valorizados pela universidade. Ademais, pressupõe que os discursos disciplinares e os gêneros textuais são relativamente estáveis e, "uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem obstáculo" (LEA e STREET, 2014, p. 479). Assim sendo, assume-se também que, de certa forma, cultura acadêmica é homogênea.

c) O modelo *letramentos acadêmicos*, ao preocupar-se com a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade, revela a natureza institucional do que conta como conhecimento e forma de a ele aceder e transmitir num cenário acadêmico particular. Esse modelo

> assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, inclusive relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas (LEA e STREET, 2014, p. 479).

Avaliando esses três modelos sob o prisma das teorias linguísticas, parece-me possível associá-los às seguintes concepções de linguagem, língua e abordagem de ensino. O primeiro, *habilidade*s *de estudo*, vincula-se à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, isto é, como meio para a comunicação. Nessa perspectiva, a língua é vista como sistema de códigos capaz de transmitir mensagens. Assim sendo, o estudo da língua se dá de forma isolada, sem se considerar o contexto social; nessa conjuntura põe-se foco na forma linguística. A abordagem de ensino que se correlaciona com tal modelo parece ser a gramatical[26], pois, nessa abordagem, privilegia-se a prescrição de regras que devem ser seguidas, dito de outra forma, a aprendizagem da língua é vista como aquisição de regras e de conceitos, visando ao desenvolvimento da competência linguística. Desse modo, estudar as regras gramaticais de um idioma seria suficiente para garantir seu domínio em qualquer contexto.

Já o modelo *socialização acadêmica* agrega-se à visão de linguagem como processo de interação, a língua é interação. Isso significa que a língua não é mais vista

[26] No cenário internacional, a abordagem gramatical surge nos anos de 1930; a abordagem comunicativa desponta como uma proposta inovadora em 1970; e a abordagem do letramento crítico emerge no contexto de ensino após os anos de 1989.

como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados. Dessa forma, o processo de aprendizagem de uma língua adicional implicaria a capacidade de se fazer uso das regras gramaticais em função de determinados fins comunicativos, ou seja, desenvolver a competência comunicativa. Nessa concepção, o sujeito, ao usar a língua, realiza ações, ou seja, atua sobre seu interlocutor. Desse ponto de vista, a linguagem é, porquanto, o lugar de interação comunicativa situada em um contexto imediato. Diante desse quadro, a teoria de gêneros textuais ganha espaço juntamente com o conceito de língua-cultura[27]. A abordagem comunicativa, cujo objetivo principal é trabalhar a habilidade de comunicação do aluno na língua estudada, parece associar-se ao modelo em destaque. Essa abordagem tem influência da pragmática e da sociolinguística, principalmente. Assim estudar um novo idioma pressupõe conhecer a situação de comunicação que se estabelece por meio dos gêneros textuais materializados na língua-alvo.

Por sua vez, o modelo de *letramentos acadêmicos*, além de considerar a linguagem como forma de interação, também a vislumbra como parte da ideologia de uma sociedade. Nessa concepção, compreende-se língua a partir da concepção dialógica de linguagem, isto é, como prática social, vinculada aos aspectos discursivos e à compreensão das relações de poder retratadas, mantidas e/ou construídas nos discursos. Nessa conjuntura, a escrita é polarizada entre letramento dominante, socialmente valorizado, e letramento vernáculo, desprestigiado (STREET, 2014). Os interlocutores e seus papéis sociais assumem função central nessa concepção, bem como os pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso (círculo de Bakhtin), pois numa perspectiva bakhtiniana, assume-se que o domínio de um gênero discursivo faz parte de um comportamento social. Isso significa que é possível se ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de "moldar" alguns gêneros. A abordagem crítica do ensino de línguas pode ser aproximada desse modelo de letramento, uma vez que visa a permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações. Na perspectiva crítica de ensino, destaco o letramento crítico que pressupõe o desenvolvimento de capacidades que levem o aprendiz a ler criticamente as práticas

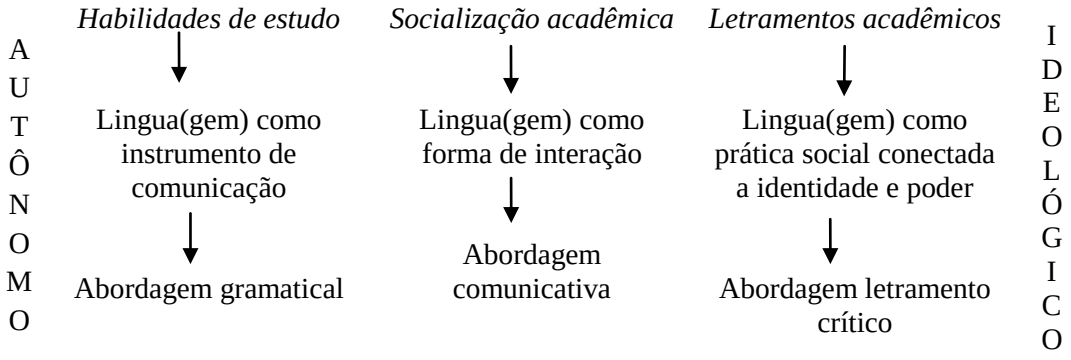
[27] "Em uma perspectiva pós-moderna, cultura tornou-se discurso, ou seja, uma construção semiótica social (...). Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo". (KRAMSCH, p. 145, 2017).

sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas condições de produção (FREEBODY, 2008 *apud* DUBOC, 2014, p. 219).

Nesse modelo de letramento, as habilidades cognitivas estão associadas às vivências culturais e sociais, como defendido por Street (2014); portanto nenhuma competência embasa este modelo, isto é, no processo de ensino, não se almeja o desenvolvimento de competências, ao invés disso, valorizam-se as práticas letradas. Para Lea e Street (2014, p. 491), "em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de *letramentos acadêmicos* coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido".

De forma sucinta, apresento, a seguir, os modelos de letramento e suas implicações teórico-metodológicas no campo da Linguística Aplicada.

Modelos de letramento



Mapa conceitual 1. Modelos de letramento e suas implicações teórico-metodológicas a partir de Lea e Street (2014).
Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Lea e Street (2014), os três modelos mencionados, *habilidades de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*, diferentemente do que ocorre com *letramento autônomo* e *ideológico*, não são mutuamente excludentes entre si, ao contrário, são sobrepostos. Isso significa que podem ser aplicáveis em qualquer contexto educacional, inclusive no âmbito de um curso, ou de uma disciplina acadêmica. Lillis (2003), Lea (2004 *apud* LEA e STREET, 2014, p. 481) e Lea e Street (2014) sugerem que o modelo *letramentos acadêmicos* pode e deve ser desenvolvido

com base em projetos com enfoque pedagógico em qualquer nível de ensino.

Esse tipo de projeto deve priorizar, de acordo com os autores citados, o desenvolvimento de currículos voltados a explicitar o vínculo entre práticas socioculturais e diferentes gêneros discursivos; o *feedback* sobre os trabalhos escritos pelos alunos no processo de aprendizagem; a produção de sentido e a identidade no processo de escrita. Para Lea e Street (2014, p. 491), "esses entendimentos, quando explicitados, possibilitam melhores oportunidades de ensino e aprendizagem bem como a investigação do modo como essas práticas de letramento estão relacionadas a questões epistemológicas".

Embora os modelos de letramento *habilidades de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos* não sejam mutuamente excludentes entre si, como já mencionado, é possível aproximar, considerando suas características, o modelo *letramentos acadêmicos* ao *ideológico* (ambos enfocam os aspectos ideológico, de poder e de identidade nas práticas de escrita e de leitura), e o de *habilidades de estudo* ao *autônomo* (os dois desconsideram o contexto sociocultural e mantêm o foco em aspectos cognitivos relacionados à leitura e à escrita). Já o modelo *socialização acadêmica*, conforme se visualiza no Mapa conceitual 1 (p. 63), parece ser um intermediário.

1.5. Escrita e leitura acadêmicas, ensino de gêneros acadêmico-científicos

A formação universitária, independentemente do curso e da língua de ensino, sempre requer dos aprendizes atividades de leitura e de escrita próprias de cada área do conhecimento (cf. CARLINO, 2017; ZAVALA e CÓRDOVA, 2010; CASSANY e MORALES, 2009; FIAD, 2016; FERREIRA, 2015; RINCK, BOCH e ASSIS, 2015). Ademais, deve-se considerar que "ler e escrever, além de instrumentos de aprendizagem, são ferramentas fundamentais na tarefa de assimilação e de transformação do conhecimento" (CARLINO, 2017, p. 30 e 31), portanto indispensáveis à educação superior.

De acordo com Carlino (2017, p. 65), "os alunos têm de aprender a escrever (e a pensar) "no idioma" das disciplinas que estudam, com a ajuda de interlocutores que a dominam". Em outras palavras, os estudantes que iniciam um curso universitário

necessitam aprender novas práticas letradas, aquelas próprias da área de conhecimento em que eles desejam se profissionalizar. Para tanto, demandam auxílio de seus professores, pois "essas práticas são complexas, utilizam discurso altamente especializado e exigem saber construir significados de modo específico, de acordo com uma tradição preestabelecida" (CASSANY e MORALES, 2009, p. 112).

Ainda de acordo com Cassany e Morales (2009), não seria possível separar leitura, escrita e domínio de conteúdo. Afinal, um bom profissional é capaz de processar e de conceber os discursos próprios de seu campo de atuação. Além do mais, todo profissional necessita da leitura e da escrita para se desenvolver como especialista, por exemplo: os advogados precisam escrever petição, processo, ler parecer, súmula, lei; os médicos necessitam escrever relatórios, ler casos clínicos e artigos científicos; os professores de línguas precisam escrever planos de ensino, atividades avaliativas, ler artigos, livros paradidáticos e literários dentre outros.

Nessa perspectiva, ler e escrever não se resume apenas a decodificar palavras e orações, ou ativar certos processos cognitivos; faz-se importante também sentir-se parte de uma comunidade situada em um contexto cultural específico, como o caso da comunidade acadêmica e de grupos profissionais (ZAVALA e CÓRDOVA, 2010, p. 136). Conforme afirma Bezerra (2015, p. 64), "a escrita é um "ato de identidade" pelo qual as pessoas se alinham a possibilidades socioculturalmente delineadas de estar no mundo, reproduzindo ou contestando valores, crenças e interesses característicos de práticas e discursos dominantes". Além de sentir parte, conhecer os gêneros discursivos que constituem as práticas letradas dessas coletividades é imprescindível para formação acadêmico-profissional.

Nessa conjuntura, assume-se que as práticas humanas, inclusive as acadêmicas, encontram-se organizadas em incontáveis gêneros do discurso[28] (BAKHTIN, 2003). Assim sendo, o conhecimento acadêmico-científico é construído e divulgado por meio de gêneros discursivos. Os gêneros são condicionados por fatores sócio-históricos, semióticos, comunicativos e sistêmicos, refletem estruturas de autoridade e estabelecem

[28] Nesta tese, *gênero do discurso* e *gênero discursivo* são empregados como sinônimos da mesma forma que gênero de texto está para gênero textual. No entanto, assumo, com base na perspectiva traçada por Rojo (2005, p. 185), que os gêneros discursivos e os gêneros textuais derivam de "diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* – na descrição da materialidade textual".

relações de poder e de identidade dentro da sociedade. Dito de outra forma, estes resultam das relações complexas entre um meio social, um uso e a linguagem humana.

Bakhtin (2003) privilegia a natureza social da linguagem, afirmando que todo enunciado emerge num contexto cultural repleto de significados e valores. Para o filósofo russo, gêneros do discurso são entidades relativamente estáveis que apresentam construção composicional, conteúdo temático e estilo característico. Baseado nas palavras de Rojo (2005, p. 196):

- Os temas são conteúdos ideologicamente constituídos que se tornam comunicáveis (dizíveis) por meio dos gêneros.
- A forma composicional diz respeito aos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes aos gêneros.
- O estilo relaciona-se com as marcas linguísticas, as configurações específicas das unidades de linguagem, aspectos da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.

Para Bakhtin (2003), os temas, as formas composicionais e os estilos são três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros. Ademais, os gêneros "não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção." (ROJO, 2005, p. 196). Nessa perspectiva, para o estudo de gêneros, devemos entender que as condições de produção dos enunciados são determinantes, ou, no mínimo, reguladoras do conteúdo (tema), da estrutura composicional, e do estilo empregado pelos locutores nos enunciados.

Contribuindo para a teoria dos gêneros do discurso, Swales (1990, p. 16) atribui um valor explicativo do objetivo comunicativo ao gênero, afirmando que esse funcionaria como uma espécie de evento comunicativo, definindo-o "como ação social que se situa em um contexto sociorretórico maior e opera não somente como um mecanismo para atingir algum objetivo comunicativo, mas também para deixar claro o que seria esse objetivo". Portanto aprender a ler e a escrever gêneros acadêmico-científicos e profissionais exige dominar como se diz, a quem se diz, com que propósito comunicativo, como se argumenta e como se organiza o discurso em determinada área técnica bem como perceber implicações ideológicas, de poder e de identidade.

Em uma pesquisa sobre letramentos acadêmicos no curso de odontologia, Cassany e Morales (2009) estudaram os gêneros mais significativos para a formação de profissionais da saúde bucal: resumo, caso clínico, artigo de investigação. Para cada gênero, os pesquisadores apontaram os movimentos discursivos presentes em textos escritos em espanhol e compararam os resultados com alguns textos em língua inglesa (os autores indicaram alguns movimentos distintos para o mesmo gênero textual escrito nessas duas línguas). As análises demonstraram o predomínio de estrutura narrativa descritiva, de acordo com a tradição médica, e pouca frequência de exposição e argumentação.

No contexto do ensino de língua inglesa para fins específicos, Swales (1990) trabalha com a análise de gêneros acadêmicos com o objetivo de fazer com que seus aprendizes sejam capazes de produzi-los e compreendê-los de maneira eficaz. O ensino de línguas baseado em gêneros, segundo o referido autor, deve-se a uma confluência de resultados de estudos, a saber: estudos sobre variação linguística, habilidades e estratégias de aprendizagem, análise do discurso, antropologia cultural, abordagem nociofuncional dentre outros.

Ao pensar o ensino de línguas baseado em gêneros, Swales lança mão da metodologia de tarefas[29]. A tarefa é um conceito da prática pedagógica, que se constitui de um conjunto de atividades diversas e sequenciadas, cujo objetivo comum é a produção ou compreensão parcial ou total de um gênero (SWALES, 1990). O conceito mais básico de tarefas no contexto de ensino de língua está relacionado à ideia de que se aprende fazendo (NORRIS, 2009). Trabalhar com tarefas significa opor-se à ideia de que o conhecimento pode ser aprendido separadamente de sua aplicação.

Swales (1990) sugere que o desenho da tarefa seja adaptado ao ensino de línguas para o público não nativo. No contexto de língua adicional, as tarefas devem ser preparadas a partir de diversificadas informações quanto ao gênero, e devem ser oferecidas variadas atividades de análise de exemplos para que se possam explorar também questões relacionadas à metalinguagem e à epiliguagem, ao passo que a tarefa elaborada para um falante nativo, por sua vez, tende a ser mais simplificada.

Em *Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos*, Street (2010)

[29] O conceito de tarefas comunicativas subjaz à elaboração da metodologia do exame de proficiência Celpe-Bras (BRASIL, 2011; 2012).

propõe um quadro organizado em tópicos para explicar os critérios de avaliação e revisão de artigos acadêmicos. Nesse texto, o referido professor relata como conduziu, na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia, juntamente com seus alunos, reflexões a partir da leitura de diversos artigos. Uma das discussões ateve-se aos efeitos de sentido que as diferentes introduções de artigos científicos produzem. Além do mais, Street explora, com a turma, alguns temas como contribuição do texto escrito, gênero discursivo, voz de autoria, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. A meu ver, trata-se de questões essenciais para o ensino e a aprendizagem de gêneros acadêmico-científicos.

Em relação às recomendações pedagógicas para o ensino da escrita acadêmica, considerando os estudos relatados nesta seção, duas correntes são identificadas: a generalista e a especialista. A primeira propõe cursos de redação acadêmica de cunho geral, para aprendizes de diversas áreas do conhecimento, como pode ser observado nos trabalhos de Swales (1990), por exemplo. A outra defende cursos específicos para cada domínio do conhecimento, já que cada comunidade discursiva possui suas regras do discurso acadêmico, como assume Carlino (2017).

Já Street argumenta, em seus estudos, que o modelo de *letramentos acadêmicos* é o mais apropriado para o ensino de leitura e de escrita acadêmicas, uma vez que este mantém, de acordo com o referido pesquisador, foco na construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca, em primeiro plano, a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto universitário específico. Assim sendo, parece que Street (2010), da mesma forma que Cassany e Morales (2009) e Carlino (2017), acredita no ensino de leitura e de escrita acadêmicas com base no estudo de gêneros discursivos a partir de uma ótica específica da linguagem acadêmico-universitária.

Tanto a escola quanto a universidade contribuem para o surgimento, o funcionamento e o uso de determinados gêneros do discurso, pois esses espaços são considerados agências de letramento. Diante do exposto, considero os gêneros acadêmico-científicos processo e produto cultural; e dessa forma podem ser estudados como parte integrante de língua-cultura presente no meio acadêmico brasileiro.

Nessa perspectiva, propostas que promovem a socialização do discurso acadêmico por meio da investigação etnográfica de práticas sociais vinculadas aos gêneros utilizados pela comunidade discursiva têm ganhado espaço. Tais propostas

visam a que os estudantes aprendam a escrever de acordo com as normas da sua comunidade discursiva, com o auxilio de disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos universitários, e não em uma oficina de escrita acadêmica geral. Dessa maneira, os programas de alguns cursos de graduação têm sido elaborados de modo a contemplar as práticas escritas, os gêneros produzidos pela comunidade discursiva, e não somente o conteúdo a ser transmitido. Essa abordagem pode ou não apresentar caráter crítico: questionar os letramentos dominantes; desvelar ideologias, relações de poder, de autoridade e de identidade na escrita; abordar estratégias de resistência na escrita acadêmica. O linguista Canagarajah (2002) preconiza, no que tange à educação superior, um posicionamento mais questionador do *status quo* da atividade de publicação comandada pelo primeiro mundo.

Neste capítulo, expus os caminhos teóricos que direcionam a análise dos registros com vistas a alcançar os objetivos propostos para esta investigação. A seguir, trato da metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho.

Capítulo 2
CENÁRIO METODOLÓGICO

Várias disciplinas nos últimos anos têm começado a empregar métodos etnográficos, desenvolvendo a etnografia para além dos significados e usos particulares postulados no interior da antropologia [...].

Street (2014, p. 65)

Esta pesquisa, devido ao seu caráter transdisciplinar, definido por Rojo (2006) como a *leveza de pensamento*, apoia-se em fundamentos teóricos e metodológicos na vertente sociocultural dos Novos Estudos do Letramento, originários da Antropologia Linguística, e na Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) para compreender e interpretar as realidades complexas representadas pelas práticas sociais letradas situadas em uma universidade pública brasileira de fronteira.

2.1. Tipificação da pesquisa

A pesquisa que ora se apresenta configura-se como de caráter exploratório. De acordo com Gil (1991; 1999), a pesquisa exploratória tem por objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros. Para o mesmo autor, esse tipo de pesquisa é o que apresenta menor rigidez no planejamento, pois esta é traçada com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato.

Quanto à dimensão metodológica, a pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, isto é, “aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados” e “não se prende a técnicas estatísticas” (BRASILEIRO, 2013, p. 49). Nas palavras de Martins (2004, p. 289), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através de estudo das ações sociais, individuais e grupais”. Dessa forma, busca captar a proximidade entre os sujeitos pesquisados e o objeto do conhecimento. Para isso, impõe-se a aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa; isso comumente se dá mediante

observação participante, análise de documentos, entrevistas e grupos de estudos (FISCHER, 2007; VIÉGAS, 2007).

Dentre as várias maneiras de realizar uma pesquisa qualitativa em Educação, o **estudo de caso etnográfico** vem ganhando destaque. Nesse enquadramento, o conceito de etnografia (grego ethnós, -eos = raça, povo + grafhé, -és = escrita) consiste, basicamente, no estudo do "outro", com foco na descrição cultural, porém não no sentido restrito empregado na Antropologia, mas no âmbito de pesquisa em Educação. Em estudos etnográficos, procura-se compreender o que os indivíduos fazem em determinados ambientes e por quê, bem como a maneira como eles próprios entendem suas ações. Duas perguntas são essenciais: "o que está acontecendo aqui?" e "o que isso significa para os atores envolvidos?" (ERICKSON, 1984). Assim sendo, ambas as questões, no escopo desta investigação, são assim reformuladas: como letramentos acadêmicos em PLA acontecem em uma disciplina de português ofertada pela Unila? O que isso significa para docentes e discentes falantes de espanhol como primeira língua ou como língua adicional matriculados nessa IES pública brasileira?

O estudo de caso, por sua vez, é, segundo André (1984), citando Adleman *et al.*, um termo vasto, incluindo um conjunto de métodos de pesquisa cujo enfoque está em uma determinada instância. Partindo dessa mesma noção, os pesquisadores Nisbett e Watt, citados por André (1984, p. 51), "sugerem que o estudo de caso seja entendido como uma investigação sistemática de uma instância específica". Essa instância, segundo esses autores, pode ser uma instituição, um grupo de pessoas, um evento. Em outras palavras, o estudo de caso é o estudo exaustivo de um caso particular (uma unidade), a fim de compreendê-lo enquanto instância singular, que está inserida em uma realidade situada. O interesse do pesquisador, portanto, deve focar a instância em suas especificidades. Nesse sentido, o estudo deve ser o "retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria" (ANDRÉ, 1995, p. 55). Ainda segundo a mesma autora (ANDRÉ, 1984), são características do estudo de caso: a interpretação em contexto; a utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações; a inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes, inclusive a perspectiva do pesquisador; um plano de trabalho flexível.

A pesquisa de campo em Educação delineada como estudo de caso de cunho etnográfico, segundo Viégas (2007, p. 109), "geralmente é realizada em uma unidade escolar específica, podendo configurar o caso desde a escola como um todo até uma sala

de aula de tal unidade". Assim, no caso desta pesquisa, as unidades investigadas são duas turmas de uma mesma disciplina, e não um curso de graduação específico ou a universidade como um todo.

Os participantes da pesquisa são dois professores universitários de língua portuguesa, brasileiros, vinculados ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), e 34 alunos estrangeiros, falantes de espanhol, matriculados nos cursos de graduação da Unila negritados no quadro abaixo:

Instituto Latino-Americano	de Arte, Cultura e História (ILAACH)	de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN)	de Economia, Sociedade e Política (ILAESP)	de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT)
Cursos de graduação	**Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Cinema e Audiovisual**; História (licenciatura); História – América Latina; **Letras – Artes e Mediação Cultural; Letras (licenciaturas) – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**; e Música.	Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Engenharia Física; Matemática; Medicina; Química (licenciatura); e **Saúde Coletiva**.	**Administração Pública e Políticas Públicas;** Ciência Política e Sociologia; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; **Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar**; Filosofia; Relações Internacionais e Integração; e **Serviço Social**.	Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; **Engenharia Química**; Geografia (licenciatura); e Geografia (bacharelado).

Quadro 4. Distribuição dos cursos de graduação por Instituto.
Fonte: *site* da Unila, disponível em: <https://portal.unila.edu.br/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

A opção por gerar registros nessa IES se deu devido à existência de um programa de ensino de PLA como parte da formação introdutória. Além disso, essa instituição oferece vagas a estudantes latino-americanos e caribenhos falantes de espanhol e de outras línguas[30].

[30] A UNILA também recebe estudantes do Haiti falantes de *créole* e de francês. Em ambas as turmas investigadas não havia alunos haitianos, somente alunos falantes de espanhol como primeira ou segunda

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi necessário adotar, também, o método de pesquisa documental. A pesquisa documental, de acordo com Gil (1991; 1999), é bastante similar à pesquisa bibliográfica. A diferença primordial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que, ainda, não receberam um tratamento analítico, podendo ser reelaborado de acordo com os objetos da pesquisa. Esse método é bastante utilizado em investigações em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois esse tipo de delineamento exige, em boa parte das situações, a coleta de variados documentos para análise (LAKATOS e MARCONI, 1992).

2.2. Procedimentos éticos adotados

Esta investigação não seguiu normativas padronizadas para registro em Comitê de Ética em Pesquisa, porquanto, à época da geração de dados, não havia esse tipo de comitê implantado em nenhuma das duas instituições envolvidas[31]. Ainda assim, foram seguidos os seguintes protocolos éticos: os participantes desta pesquisa autorizaram, por intermédio do *Termo de consentimento livre e esclarecido*[32] (Apêndices 1, 2 e 3, p. 165, 167 e 169), o uso dos registros, bem como a publicação dos resultados alcançados. A fim de garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados códigos (junção de letras e números) para referir-se aos docentes, discentes e turmas, como pode ser observado no decorrer deste texto. A letra P, em maiúscula, significa professor colaborador da pesquisa, e a numeração identifica e quantifica os sujeitos envolvidos. O mesmo procedimento é adotado para identificar a turma e vinculá-la ao professor responsável (cf. Quadro 12, p. 81). O uso de T, sempre em maiúsculo, faz alusão à turma, sendo seguido da numeração correspondente. Por último, utiliza-se a letra E, em maiúscula, unida de um número para representar o estudante de determinada turma como

---

língua. O guarani é a língua materna de grande parte dos paraguaios da mesma forma que o quéchua é a língua materna de grande número dos peruanos.

[31] O Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG iniciou seus trabalhos durante o segundo semestre de 2018, o que impossibilitou o registro desta pesquisa. A Unila tampouco havia implementado um comitê desse tipo até o ano de 2017.

[32] Todos os discentes participantes desta pesquisa receberam duas versões do refido termo: uma em português e outra em espanhol. Cada um deles optou por qual versão devolver-me assinada e qual guardar consigo. Os docentes colaboradores, por sua vez, receberam as duas versões em português.

participante desta investigação.

A disciplina investigada é ofertada a todos os graduandos matriculados na IES em destaque, logo muitas turmas são formadas a cada semestre. Mesmo assim, o nome original da disciplina foi alterado para dificultar o reconhecimento de docentes e discentes envolvidos. Em relação ao material didático e demais textos utilizados pelos professores, esses foram organizados e enumerados como anexos, no entanto, não foram incluídos ao final desta tese, visto que poderiam levar à identificação dos professores. Todos os procedimentos adotados garantem o sigilo a que tanto docentes quanto discentes têm direito e com os quais me comprometi, como pesquisadora, a resguardá-los de qualquer constrangimento.

2.3. Disciplina e turmas investigadas

A disciplina acadêmica *Português BI* nível intermediário é obrigatória[33] a todos os alunos estrangeiros matriculados no segundo semestre do *Ciclo Comum de Estudos*, sua ementa e seu objetivo geral estão assim registrados no *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos* (UNILA, 2013a, p. 20):

Ementa	Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais e da interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos.
Objetivo geral	Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas), textual-discursivas e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade e em contextos menos familiares; desenvolver a compreensão e produção de textos acadêmicos da área (grifo meu).

Quadro 5. Informações sobre a disciplina investigada.
Fonte: UNILA, 2013a, p. 20.

Após a conclusão dessa disciplina, pressupõe-se que os aprendizes devem alcançar um nível intermediário de proficiência em língua portuguesa. Nos níveis intermediários, conforme exposto na seção *Unila em foco* (p. 38), na Introdução desta tese, considera-se que os estudantes podem interagir com mais facilidade quando

[33] Os alunos que possuem algum conhecimento da língua portuguesa podem realizar o teste de nivelamento elaborado por uma equipe de professores da instituição. Sendo aprovado, o estudante é dispensado de realizar alguma(s) da(s) disciplina(s) obrigatória(s) de PLA.

comparados com os de níveis iniciais. Espera-se que os aprendizes produzam textos escritos e falados mais desenvolvidos, com boa argumentação, tirem proveito de um vasto repertório, ainda que empreguem vocabulário simples e façam uso limitado de estruturas; ponham em jogo as referências culturais, normas e convenções socioculturais de que eles necessitem em diversificadas situações comunicativas.

Como se observa no Quadro 5, o foco da ementa está nos aspectos linguísticos e o objetivo geral da disciplina investigada não determina quais gêneros do domínio acadêmico devem ser estudados. Desse modo, fica a critério do professor eleger os gêneros discursivos a serem alvo de leitura, análise e escrita. Além do mais, pode-se verificar o emprego do termo "desenvolver competências", o qual não faz uma referência aos letramentos como prática sociocultural. A noção de *competência* articula-se à visão de letramento autônomo, discutida na seção 1.4. *Modelos de letramento* (p. 60), do Capítulo 1.

Quanto aos objetivos específicos de tal disciplina, consta no planejamento de cada professor colaborador:

Objetivos específicos descritos em ambos os planos de ensino

Promover o reconhecimento de gêneros discursivos diversos e discutir adequações contextuais, discursivas e linguísticas.
Promover o reconhecimento e a valorização de algumas especificidades orais do português brasileiro, levando em consideração variedades regionais, culturais, sociais, identitárias.
Desenvolver a leitura crítica do estudante, proporcionando ações de reconhecimento dos elementos do discurso, tais como: local de enunciação e interlocução, meio de divulgação, intencionalidade, recursos retóricos, questões ligadas à identidade e ideologia, entre outros (destaque meu).
Desenvolver habilidades de leitura de textos científicos e acadêmicos (destaque meu).
Aperfeiçoar competências e habilidades para comunicação oral em situações formais e acadêmicas.
Desenvolver a compreensão oral e reconhecer aspectos relativos à oralidade em diferentes contextos de interação.

Quadro 6. Objetivos específicos da disciplina investigada.
Fonte: plano de ensino dos professores colaboradores.

Dentre os objetivos da disciplina enumerados no Quadro 6, registra-se desenvolver a leitura crítica do estudante por meio do reconhecimento de elementos do

discurso ligados à identidade e à ideologia, aspectos estes que se relacionam ao modelo letramento ideológico. Já desenvolver habilidade de leitura de textos acadêmico-científicos associa-se ao letramento autônomo, uma vez que foca no aspecto cognitivo da leitura.

Além dos objetivos mencionados no quadro acima, P1 inclui em seu plano de ensino:

Objetivos específicos descritos apenas no plano de ensino de P1
Trabalhar na elaboração de textos acadêmicos simples (resumo expandido, resenha crítica, fichas de leitura e apresentações orais de trabalhos por meio de mídias diversas).
Promover a autonomia dos estudantes para a pesquisa científica em língua portuguesa.

Quadro 7. Objetivos específicos da disciplina investigada, T1.
Fonte: plano de ensino de P1.

As aulas da Turma 1 (T1) foram ministradas, por P1, em dois encontros semanais, durante um semestre. Nessa turma, têm-se 12 alunos matriculados e frequentes – todos latino-americanos falantes de espanhol. Os 12 estudantes são participantes desta pesquisa. No quadro abaixo, segue a identificação de cada um deles.

Estudante	**Curso**	**Período**	**Nacionalidade**
E1	Engenharia Química	2	colombiana
E2	Serviço Social	2	colombiana
E3	Saúde Coletiva	2	argentina
E4	Saúde Coletiva	2	colombiana
E5	Serviço Social	2	colombiana
E6	Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras	2	panamenha
E7	Saúde Coletiva	2	paraguaia
E8	Saúde Coletiva	2	colombiana
E9	Saúde Coletiva	2	argentina
E10	Saúde Coletiva	2	paraguaia
E11	Administração pública e políticas públicas	2	mexicana
E12	Saúde Coletiva	2	argentina

Quadro 8. Identificação dos alunos da Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

Durante o semestre, as leituras solicitadas e as propostas nos materiais didáticos distribuídos por P1 foram:

- Artigos científicos
- Artigos de opinião
- Capítulos de livro
- Comentário crítico
- Editorial
- Entrevistas
- Monografia
- Textos explicativos (esquemas de conteúdo)
- Vídeos (palestras)

As produções textuais solicitadas por P1, aos estudantes da T1, correspondem a: produção escrita – comentário crítico, resumos, projeto de pesquisa e artigo científico; e produção oral – apresentação do projeto de pesquisa e apresentação da pesquisa descrita no artigo científico.

Dentre as produções textuais solicitadas pelo professor da disciplina, as que compõem o *corpus* desta investigação são:

Produção textual escrita	**1ª versão**
Projeto de pesquisa	8 textos
Artigo científico	5 textos

Quadro 9. Produção textual coletada na Turma 1.
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os encontros da Turma 2 (T2), sob responsabilidade de P2, também ocorreram duas vezes por semana, durante um semestre. Nessa turma, têm-se 24 alunos matriculados, desse total, 24 são frequentes, sendo todos estrangeiros. Desse grupo, 22 estudantes, todos hispanofalantes, são participantes desta pesquisa. No Quadro 9, segue a identificação de cada um deles.

Estudante	Curso	Período	Nacionalidade
E1	Cinema e Audiovisual	2	peruana
E2	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	paraguaia
E3	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	paraguaia
E4	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	colombiana
E5	Cinema e Audiovisual	2	paraguaia
E6	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	peruana
E7	Cinema e Audiovisual	2	colombiano
E8	Cinema e Audiovisual	2	venezuelana
E9	Cinema e Audiovisual	2	peruana
E10	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	colombiana
E11	Cinema e Audiovisual	2	colombiana
E12	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	colombiana
E13	Cinema e Audiovisual	2	colombiana
E14	Antropologia	2	peruana
E15	Letras – Artes e Mediação Cultural	2	argentina
E16	Letras – Artes e Mediação Cultural	2	colombiana
E17	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	2	paraguaia
E18	Letras – Artes e Mediação Cultural	2	paraguaia
E19	Letras – Artes e Mediação Cultural	2	colombiana
E20	Letras – Artes e Mediação Cultural	2	colombiana
E21	Cinema e Audiovisual	2	salvadorenha
E22	Cinema e Audiovisual	2	colombiana

Quadro 10. Identificação dos alunos da Turma 2.
Fonte: elaborado pela autora.

Os textos propostos para leitura e outras atividades nos materiais didáticos[34] distribuídos por P2 constituem-se em:

Artigos de opinião
Conto literário
Contra capa de livro
Diversos vídeos da internet
Elementos provocadores Celpe-Bras
Entrevista
Letras de música
Manchetes de revistas e jornais
Pequenos textos explicativos
Resenhas (oral e escrita)
Resumo/*abstract*
Resumos diversos
Resumos de conteúdo estudados em sala
Sinopses
Teste para despertar a paixão
Tirinhas
Trailer de documentário (vídeo)
Trecho de artigo científico
Trechos de matérias jornalísticas

[34] Grande parte dos materiais didáticos utilizados por P2 é elaborada por ele, com poucas exceções.

As produções textuais solicitadas por P2 para produção escrita equivalem a: resumos e resenha e para produção oral: entrevista com um colega brasileiro (registro em vídeo); tandem[35]; avaliação individual com uso de EP's do Celpe-Bras e seminário (resenha oral).

Dentre as produções escritas solicitadas, à Turma 2, por P2, o Quadro 10 expõe as que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

Produção textual	**1ª versão**	**2ª versão**	**3ª versão**
Resumo do texto *Vida de Cão* (Anexo 2)	3 textos	——	——
Resumo organizado as informações do texto a partir da entrevista de Davi Kopenawa (Anexo 3)	7 textos	——	——
Resumo do texto *Neurociência em preto e branco* (Anexo 16)	22 textos	12 textos	——
Resumo elaborado em sala de aula, texto base *Língua estrangeira e autoestima* (Anexo 20)	24 textos	24 textos	——
Resenha elaborada em sala de aula – obra a ser resenhada a escolha do aluno	23 textos	23 textos	9 textos

Quadro 11. Produção textual coletada na Turma 2.
Fonte: elaborado pela autora.

A maior parte dos cursos que integra a T1 (Administração pública e políticas públicas, Engenharia Química, Saúde Coletiva e Serviço Social, com exceção apenas do curso de Letras), oferece, durante o *Ciclo Comum de Estudo,* em dois semestres seguidos, duas disciplinas de língua portuguesa obrigatórias, cada uma de 6 créditos, totalizando 12 créditos. Já para todos os cursos da outra turma (Antropologia, Cinema e Audiovisual, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar e Letras – Artes e Mediação Cultural), são ofertadas, durante três semestres, disciplinas de língua portuguesa: dois semestres de 8 créditos e 1 semestre de 4 créditos, totalizando 20 créditos.

[35] Uma vez por semana, após o intervalo, é utilizada a ferramenta tandem presencial com algumas classes de Português Intermediário e de Espanhol Intermediário. As atividades são organizadas pelos professores de ambas as disciplinas. Assim é possível praticar a língua alvo com a cooperação de nativos falantes de português (brasileiros) e falantes de espanhol (estrangeiros oriundos da América Latina e do Caribe). Sobre a ferramenta tandem ler o artigo de Tirloni e Ramme (2015). Para as referidas autoras, tandem é uma forma de estudar e aprender línguas; trata-se, basicamente, de uma "parceria entre dois aprendizes de línguas estrangeiras na qual cada estudante se compromete a ensinar sua língua-cultura ao outro, em troca de aprender mais sobre a língua-cultura do colega" (TIRLONI e RAMME, 2015, p. 1).

Deve-se ter em conta que essas diferenças apontadas na matriz curricular do *Ciclo Comum de Estudos* impactam as escolhas dos gêneros acadêmico-científicos a serem estudados e na forma de abordá-los nas disciplinas de língua portuguesa investigadas.

2.4. Instrumentos de geração e tratamento dos registros

A metodologia empregada consiste na descrição e análise dos dados gerados. Para tanto, acompanhei presencialmente, durante o segundo semestre de 2017, isto é, de agosto a dezembro do referido ano, duas turmas da disciplina *Português BI*: ofertada pela Unila, em Foz do Iguaçu, unidade Jardim Universitário, totalizando 36 alunos matriculados, destes 34 participam voluntariamente desta pesquisa. As aulas que tratam do ensino e/ou do estudo de gêneros acadêmico-científicos escritos foram gravadas em áudio para posterior análise. Ademais, durante a observação em sala de aula, registrei um diário de campo, no qual foram anotados os principais aspectos observados. Ao final dessa fase, os estudantes foram convidados a responder um questionário[36] (cf. cópia na seção Apêndice 4, p. 171).

Essa disciplina foi escolhida a partir da leitura da ementa registrada no *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos* e no *Projeto Pedagógico do curso de Letras – Espanhol e Português como Língua Estrangeira* (licenciatura dupla). A disciplina de *Português BI* é obrigatória e compõe o *Ciclo Comum de Estudos* dos cursos da Unila. Dessa forma, optei por acompanhar aquela que, do meu ponto de vista, apresentara-se mais propícia ao estudo de letramentos acadêmicos, ou seja, busquei por uma disciplina voltada tanto para o ensino de língua como para o ensino de leitura e de escrita acadêmicas em PLA[37]. Além do mais, os professores colaboradores teriam que estar de acordo com a presença de uma pesquisadora em sala durante um semestre.

O procedimento de coleta descrito gerou os seguintes registros:

---

[36] Devido à extensão do questionário, optei por produzi-lo em espanhol. Desejava, com isso, que os participantes pudessem compreender facilmente as perguntas. Eles levaram quase 50 minutos para responder a todas as questões.

[37] A referida instituição, por meio do ILAACH, oferece, aos alunos brasileiros e estrangeiros, a disciplina optativa *Leitura e Escrita Acadêmica*, formando turma mista.

Turma, disciplina carga horária[38] e créditos	**Professor participante da pesquisa**	**Quantidade de alunos participantes da pesquisa**	**Quantidade de áudios gravados**	**Quantidade de textos produzidos pelos alunos**
T1 – Português BI (102h/ 6)	P1	12	15	14
T2 – Português BI (136h/ 8)	P2	22	15	147
Total	2	34	30	184

Quadro 12. Informações sobre os dados coletados.
Fonte: elaborado pela autora.

Do total de áudios enumerados no Quadro 7, são examinados todos aqueles cujas aulas tratam dos gêneros resenha e artigo científico: cinco aulas da Turma 1, disciplina *Português BI*, professor P1 (Áudio 4 –10 out. 2017; Áudio 7 – 24 out. 2017; Áudio 8 – 26 out. 2017; Áudio 10 – 14 nov. 2017; Áudio 11 – 16 nov. 2017); quatro aulas da Turma 2, disciplina *Português BI*, professor P2 (Áudio 10 – 25 out. 2017; Áudio 11 – 27 out. 2017; Áudio 16 – 24 nov. 2017; Áudio 17 – 29 nov. 2017).

Além dessas aulas, também analiso os seguintes documentos: (i) a ementa da disciplina investigada; (ii) o material didático utilizado pelos docentes em sala (atividades e textos entregues em sala e sugeridos para leitura em casa, como, por exemplo, artigos, entrevistas, crônicas etc.); (iii) cinco artigos acadêmicos e 22 resenhas produzidos pelos alunos estrangeiros com ou sem a intervenção dos professores, ou seja, corrigidos e, quando houve, as versões reescritas desses mesmos textos; (iv) 34 questionários respondidos pelos estudantes sobre hábitos de leitura e de escrita.

2.5. Diretrizes para a análise dos registros

Com base no Quadro 3 (p. 59) de Hamilton (2000, p. 17), e nos pressupostos difundidos, principalmente, pelos membros do Círculo de Bakhtin, as pesquisadoras Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016) propõem um modelo de análise dos eventos e das práticas de letramento. Os estudos dessas autoras (MOSSMANN, 2014; IRIGOITE, 2015), cujo foco está na cultura escrita e na escolarização, foram realizados no âmbito do português como língua materna.

[38] Há uma diferença na carga horária devido à reestruturação de alguns cursos da universidade.

Imagem 1. Diagrama Eventos de letramento.
Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016).

As aulas de PLA investigadas compõem-se de eventos de letramento mediados por textos escritos (HEATH, 1982 *apud* CERUTTI-RIZZATTI e IRIGOITE, 2015). Nessa perspectiva, tais aulas configuram-se como *encontro*, elemento central no diagrama representado na Imagem 1. Este pode ser compreendido, fundamentado nos pressupostos difundidos por Ponzio (2010), como a reunião de professor e alunos, sujeitos que são constituídos por sua historicidade, ou seja, aquilo que cada um é; logo são as singularidades que os tornam insubstituíveis no *encontro*.

O diagrama[39] *Eventos de letramento* está organizado em um único bloco que tem, como já dito, o *encontro* como eixo central, as setas ambivalentes conectam-se entre si e, internamente, cada parte divide-se em quatro categorias, a saber: 1) *esfera da atividade humana*; 2) *cronotopo*; 3) *interactantes*; e 4) *estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer via escrita*. Quanto a essa organização, considere-se que: os dados reunidos foram materializados na vivência em salas de aula de disciplina de PLA ministrada no ensino superior, que foram tomadas como *eventos de letramento*. Esses eventos tiveram lugar na *esfera acadêmica*, em uma configuração *cronotópica* que implicou estudar situadamente duas turmas de uma mesma disciplina ofertada no ano de 2017, por uma universidade pública brasileira localizada em região de fronteira, com *interactantes* – docentes, discentes e pesquisadora – tomados como sujeitos historicizados que materializaram seus projetos de dizer em textos, em gêneros textual-discursivos, agenciando estratégias linguísticas, textuais e discursivas (gramática e léxico nos processos de textualização/modos de dizer) específicas para tal. Ressalto que se trata de dados gerados diretamente nas vivências empíricas.

A escolha desse instrumento de análise deve-se ao fato de tratar-se de um modelo que, apesar de focado em língua materna, permite descrever, de uma perspectiva discursiva, os eventos de letramento acadêmico em PLA e assim apontar as dificuldades de inserção dos aprendizes.

Para conhecer os interactantes dos eventos de letramento de cada turma investigada, aplicou-se um questionário que visa a traçar um perfil de cada grupo de estudantes, especificamente em relação aos hábitos de leitura e de escrita em língua portuguesa e em língua espanhola, dentro e fora da universidade. Para tanto, realizou-se, em 17 de novembro de 2017, a aplicação de teste piloto do questionário de pesquisa a

[39] A versão original é composta por dois blocos formando um diagrama integrado em Eventos de letramento e Práticas de letramento (cf. CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN E IRIGOITE, 2013; 2016).

uma turma de PLA nível intermediário, com a participação de sete alunos estrangeiros falantes de espanhol matriculados no curso de Ciências Econômicas. Os estudantes envolvidos nesse teste foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a participar de forma voluntária.

Esclareço que a realização desse teste piloto se deu na mesma disciplina sob investigação, no entanto em uma turma de curso de graduação e *campus* universitário distinto dos que se realizava a coleta e o registro de dados para o presente estudo. Após a aplicação do questionário como teste piloto, foram realizadas algumas alterações na formulação das questões, de acordo com as observações dos participantes e com as minhas ponderações, antes da aplicação definitiva desse instrumento de pesquisa.

Após o teste piloto, o questionário de pesquisa foi aplicado para a Turma 1 em 5 de dezembro de 2017, ao final da classe, com autorização do professor da disciplina. Estive presente durante a aplicação do questionário e sanei algumas dúvidas dos alunos quanto à forma de responder a ele. Para a Turma 2, o mesmo questionário foi aplicado em 1º de dezembro de 2017, após a realização de uma tarefa avaliativa, com autorização do professor da disciplina. Da mesma maneira, estive presente, nessa classe, durante a aplicação do questionário e sanei algumas dúvidas dos estudantes quanto à forma de responder a ele.

2.5.1. Sobre o cronotopo

Os eventos de letramento, objeto de análise deste estudo, realizaram-se no contexto da referida disciplina de PLA nível intermediário. Os sujeitos participantes da pesquisa, como já mencionado, são alunos e professores da universidade pública brasileira em foco.

Todas as aulas que compõem o *corpus* da presente pesquisa ocorreram no Jardim Universitário, localizado na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. As salas de aula desse *campus* da Unila são arejadas, bem iluminadas, grandes e possuem equipamento de ar condicionado, quadro, mesa e projetor. A instituição, a meu ver, oferece boas condições de infraestrutura a seus alunos. Além disso, o número de universitários em classe está dentro do ideal quando se pensa em ensino de língua (Turma 1 – 12 alunos frequentes e Turma 2 – 24 alunos frequentes).

Como já dito, as aulas dessa disciplina, nas duas turmas investigadas, foram ministradas em 2017, durante o segundo semestre, de agosto a dezembro.

Nesta parte do texto, explicitei a metodologia de pesquisa que norteou a geração de registros e os procedimentos adotados para a análise dos dados gerados. No próximo capítulo, apresento a descrição e as análises dos registros ancoradas nos Novos Estudos do Letramento e nos pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso.

Capítulo 3
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

[...] é importante perguntarmos como se ensina leitura e escrita acadêmicas nas universidades.

Zavala e Córdova (2010, p. 138)

Neste capítulo, são analisados, sobretudo, (i) o projeto pedagógico do *Ciclo Comum de Estudos*; (ii) os planos de ensino institucionais, além de algumas aulas que compõem o *corpus* referentes à disciplina *Português BI*, ministradas pelos docentes P1 e P2, nas turmas T1 e T2, respectivamente; (iii) o material didático[40] utilizado pelos professores colaboradores da pesquisa; (iv) os diários de campo; (v) o questionário de pesquisa respondido pelos estudantes e (iv) as produções textuais dos discentes. Essa disciplina, conforme já relatado, é obrigatória no *Ciclo Comum de Estudos* para todos os alunos internacionais matriculados nos cursos de graduação da instituição em foco.

3.1. Unila: universidade transnacional e bilíngue

Como já explicitado, a Unila, desde a sua fundação, propõe-se a ser uma universidade transnacional, fruto de políticas diretamente relacionadas ao Mercosul; possui uma proposta de internacionalização regional muito específica e clara, a qual almeja congregar a América Latina. Analisando o projeto Unila, pode-se afirmar que o conceito de internacionalização da educação superior que o orienta visa à integração das dimensões internacional (sobretudo do processo de inserção de países latino-americanos na denominada Sociedade do Conhecimento) e intercultural (um dos princípios teórico-metodológicos assumidos pela instituição) aos objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, consoante com o conceito proposto por Knight (2008; 2014).

Dentre as numerosas ações de extensão[41] realizadas por discentes e docentes da

[40] Considera-se material didático um conjunto de textos impressos e/ ou digitais, seja em áudio, vídeo ou em outros suportes, entregue pelo professor em sala de aula e/ou sugerido para leitura e/ou para estudo dentro ou fora desse ambiente, incluindo aqueles enviados por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

[41] Informações sobre as ações de extensão da Unila estão disponíveis em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/departamento/extensao.jsf?id=318>. Acesso em: 30 dez. 2019.

Unila, as quais poderiam ilustrar o modelo de cooperação de internacionalização que respeita os contextos locais e contribui para o desenvolvimento de suas realidades (KNIGHT, 2008; 2014), destaco a intitulada *Tandem en la Triple Frontera: aproximando línguas-culturas latino-americanas*[42]. Esse projeto, desde 2017, reúne presencialmente estudantes hispanofalantes da Unila, oriundos de diversos países da América Latina e do Caribe, e alunos brasileiros do ensino médio matriculados em escolas públicas da região com o objetivo de propiciar um ambiente colaborativo na aprendizagem de línguas, bem como a formação de aprendizes conscientes de sua própria responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem (cf. TIRLONI e RAMME, 2015). Isso significa que os estudantes estrangeiros são envolvidos em ações direcionadas à comunidade externa, colaborando, assim, para o desenvolvimento das realidades locais. Além do mais, essa ação contribui para: (i) criar um ambiente favorável ao intercambio linguístico e cultural nas línguas espanhola e portuguesa; (ii) aproximar a universidade das escolas públicas de ensino médio e (iii) criar um espaço de trocas pedagógicas e de formação continuada de professores. Tal projeto se faz importante na medida em que garante a ampliação dos espaços de aprendizagem em tandem para a interculturalidade e o fortalecimento do bilinguismo português-espanhol, vividos cotidianamente na tríplice fronteira. Esse projeto de extensão denota que a internacionalização da educação pode ser um processo adaptável e concebido de acordo com as necessidades institucionais, como defende Knight (*ibidem)*.

Entre os dois aspectos básicos da internacionalização da educação superior, apontados por Knight (2008; 2014), a internacionalização em casa integra ações que auxiliam os alunos a desenvolver uma consciência internacional e habilidades interculturais. As disciplinas obrigatórias ofertadas no *Ciclo Comum de Estudos* apresentam pistas de como essa internacionalização em casa é estruturada na universidade em questão para alcançar tais objetivos.

A disciplina *Fundamentos de América Latina* busca compartilhar conhecimentos de caráter interdisciplinar sobre o desenvolvimento da região latino-americana, "começando com estudos que introduzem as condições históricas de seu desenvolvimento para, ao final, alcançar um debate que consiga sustentar um olhar

[42] Esse projeto, de responsabilidade das professoras Tirloni e Ramme, nasce em 2015; primeiramente é executado dentro da Unila com a participação de alunos brasileiros e estrangeiros da própria universidade. Em 2017, é estendido às escolas públicas da região.

crítico sobre os problemas atuais" (UNILA, 2013, p. 5). A disciplina *Introdução ao Pensamento Científico*, por sua vez, procura uma primeira aproximação aos conceitos básicos do pensamento filosófico, e como estes podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida na América Latina. Já a disciplina *Ética e Ciência* almeja que o aluno "aprofunde sua percepção sobre a relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos", para que, finalmente, se aproprie das propostas teóricas oriundas da América Latina (UNILA, 2013, p. 6). Por fim, as disciplinas destinadas ao ensino das línguas adicionais (espanhol e português), organizadas em níveis básicos, intermediários e avançados, estão fundamentadas em uma perspectiva intercultural. Além do mais,

> o conhecimento de outras línguas que compõem o mosaico de realidades heterogêneas numa região diferenciada torna-se fundamental. A linguagem forma parte da estrutura de significações e construções simbólicas que têm sua expressão em imaginários sociais que compreendem não só uma interpretação da realidade, senão ademais, a possibilidade de criação de um projeto. (UNILA, 2013b, p. 8)

Tal projeto pedagógico, como sugere Santos (2017), da forma como se organiza, aponta para uma definição político-institucional de ensino com desdobramentos epistemológicos. A meu ver, cada uma dessas disciplinas apresenta conteúdos que, de alguma forma, viabilizam a consciência internacional, enquanto América Latina, e as capacidades interculturais, por meio do ensino das línguas portuguesa e espanhola, principalmente.

Ainda no campo epistemológico, de acordo com Santos (2017), busca-se firmar uma prática que não se afina com o monolinguismo que, na maioria das vezes, se reduz à proeminência e ao uso do inglês como língua da ciência. Na contramão do que é realizado e defendido por muitas instituições que buscam a internacionalização da educação superior, principalmente com a intenção de melhorar a posição no *ranking*, o inglês não é assumido como instrumento de aprendizagem e de comunicação no cenário acadêmico da Unila. Em outras palavras, o inglês não é instituído como a língua franca no projeto de internacionalização dessa IES. Como afirma o professor Frank van Rijnsoever da Universidade de Utrecht, em entrevista a Anna Holligan (2018), após ser questionado sobre o predomínio da língua inglesa nas universidades holandesas: "A língua é uma escolha da universidade". Portanto é uma decisão meramente política, e,

nesse caso, em nada científica.

A língua inglesa, a meu ver, tem desempenhado papel determinante no letramento colonial que domina o cenário acadêmico mundial na atualidade. Um letramento colonial, geralmente, é imposto como o padrão mais correto a ser seguido, o mais valorizado socialmente, e o único a garantir real aprendizado, sucesso, mobilidade social, convergindo-se, assim, para o modelo autônomo de letramento (STREET, 2014). Em outras palavras, tal visão converge para um único letramento, visto como o mais correto, o mais acadêmico e o mais científico.

De forma coerente com o projeto de universidade transnacional na e para a América Latina, o espanhol e o português, ainda que sejam línguas resultantes do processo de colonização europeu, são tomados como ferramentas de comunhão regional e, portanto, são eleitos para "conduzirem" os letramentos acadêmicos da comunidade em foco, configurando assim, biletramentos.

Destaco que as políticas linguísticas adotadas com base em ações de internacionalização do ensino superior interferem diretamente nos letramentos acadêmicos, ao tornar alguns gêneros discursivos do âmbito acadêmico e científico mais globais, mais unificados, mais padronizados, e, muitas vezes, ao impor *modos de dizer* característicos de cultura acadêmica estrangeira (CANAGARAJAH, 2002). Na minha visão, a internacionalização da educação superior valida relações de poder instituídas não mais no nível nacional, mas transnacional, como consequência, a língua inglesa e seus letramentos acadêmicos dominantes são vistos como "próprios da ciência", desqualificando, assim, os demais letramentos.

Em relação às ideias equivocadas listadas por De Wit (2011) e aos mitos elencados por Knight (2011), a internacionalização da Unila não se assemelha ao ensino de espanhol ou de português como línguas adicionais. Essas línguas são compreendidas como "agentes de integração regional" (cf. MUNOZ, 2016), pois é por meio delas que os estudantes estrangeiros participam de ações de ensino e de aprendizagem, pesquisa e extensão promovidas pela instituição em foco. Eles têm, assim, a oportunidade de participar do desenvolvimento regional e de interagir com a comunidade local.

Em nenhum dos documentos institucionais da Unila consultados, é mencionado o modelo *letramentos acadêmicos* ou a abordagem letramento crítico como uma possível perspectiva de ensino de línguas adicionais, com exceção de um dos objetivos específicos da disciplina de PLA investigada sobre leitura crítica descrito no Quadro 6

(p. 75). Nos documentos verificados, somente as abordagens intercultural e interdisciplinar encontram-se registradas como embasamentos teóricos a fundamentar o ensino de línguas na instituição, como já citado anteriormente.

Entre as tendências comuns na educação superior mundial identificadas por Segrera (2016), a massificação da educação evidencia outra configuração para uma geopolítica do conhecimento historicamente desigual na América Latina e Caribe. Há uma dívida histórica com os grupos minoritários dos países dessa região do globo, pois estes foram excluídos do acesso ao espaço universitário. A Unila contribui para o resgate dessa dívida, realizando ações de inclusão, como, por exemplo, processo seletivo específico para indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário.

Diante do exposto, a Unila, de modo geral, assume a perspectiva de internacionalização baseada no modelo de cooperação, em contraposição, à proposta de modelo mercadológico orientada pelo capitalismo acadêmico. Para Santos (2017, p. 36), "as relações entre a política externa brasileira e a educação superior podem ser identificadas e entendidas a partir dos princípios da cooperação educacional entre países e blocos de países". Dessa forma, a cooperação educacional brasileira consiste em instrumento de uma política que promove a aproximação política entre os estados nacionais e projeta a imagem de um país cuja atuação internacional é solidária. Ademais,

> a convivência com outras culturas, o aprendizado de idiomas estrangeiros e a troca de experiências levam à formação de um ambiente de integração e conhecimento mútuo, propiciando maior compreensão, respeito à diversidade e tolerância. (*site* do ITAMARATY *apud* SANTOS, 2017, p. 36).

Assim, a integração regional permanece como estratégia válida e necessária para fomentar processos de internacionalização e, dessa maneira, participar com algum protagonismo da reordenação da geopolítica mundial do conhecimento pela integração no campo educativo (SANTOS, 2017, p. 39).

3.2. Eventos de letramento acadêmico

Para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, faz-se necessário conhecer quais gêneros acadêmico-científicos são, frequentemente, objeto de ensino e

de aprendizagem e quais são alvos de práticas de leitura e de escrita em PLA. Essas especificidades têm relação direta com os eventos de letramento de que os estudantes da Unila participam ao longo de sua formação acadêmico-profissional.

Para análise dos eventos de letramento nas turmas investigadas, faço uso do modelo proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016) detalhado no capítulo anterior, na seção 2.5. *Diretrizes para a análise dos registros* (p. 81). Assim sendo, apresento, a seguir, (a) os interactantes; (b) a esfera da atividade humana e, por último, (c) as estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer via escrita nos gêneros artigo e resenha.

3.2.1. Sobre os interactantes

Para conhecer os interactantes dos eventos de letramento em análise e suas práticas de leitura e de escrita, foi aplicado, como já exposto, aos universitários, um questionário, cuja cópia encontra-se na seção Apêndice 4, p. 171, no qual constam questões de identificação do participante e outras informações sobre as suas práticas de leitura e de escrita acadêmicas em língua portuguesa e em língua espanhola. Além do mais, os estudantes participantes deste estudo classificaram quais gêneros são mais solicitados para a leitura e para a escrita em seus cursos de graduação até aquele momento. Já as informações sobre o perfil dos professores envolvidos nesta investigação foram consultadas no currículo Lattes de cada um[43].

O professor P1, responsável pela Turma 1, é graduado em língua portuguesa, tem mestrado e doutorado na área de Letras e Linguística. Antes de ingressar na Unila, ele já tinha experiência no ensino de PLA.

A faixa etária dos acadêmicos da Turma 1 varia entre 19 a 28 anos. Quanto à nacionalidade, os alunos são oriundos de: Argentina, Colômbia (em maior número), México, Panamá e Paraguai. Todos os estudantes cursavam, no segundo semestre de 2017, o segundo período dos seguintes cursos de graduação da Unila: Administração Pública e Políticas Públicas (1), Engenharia Química (1), Letras – Espanhol Português como Línguas Estrangeiras (1), Saúde Coletiva (7) e Serviço Social (2). Os discentes

[43] Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito ao sigilo e à privacidade dos participantes da pesquisa, são apresentadas apenas informações básicas sobre os profissionais brasileiros do ensino superior envolvidos nesta pesquisa.

declaram ter como língua materna o espanhol; os alunos E7 e E10, paraguaios, também declararam como língua materna o guarani e E6, panamenho, o inglês. Dos 12 participantes da pesquisa, seis estudaram o ensino médio em escolas públicas e seis em escolas particulares em seus respectivos países de origem. De acordo com os integrantes do grupo investigado, os seguintes gêneros textuais são mais requisitados para leitura e para escrita em cada curso universitário:

CURSO	ESCRITA	LEITURA
Administração Pública e Políticas Públicas	biografia, ensaio, projeto de pesquisa, **resenha, resumo**	artigo, biografia, ensaio, capítulo de livro, dissertação ou tese, monografia, projeto de pesquisa, relatório, **resumo**
Engenharia Química	artigo, carta, ensaio, **resenha, resumo**	capítulo de livro, comentário crítico, diário de campo, ensaio, memorial acadêmico, projeto de pesquisa, **resenha, resumo**
Letras – Espanhol Português como Línguas Estrangeiras	**resenha, resumo**	**resenha, resumo**
Saúde Coletiva	projeto de pesquisa, **resenha, resumo**	artigo, capítulo de livro, ensaio, projeto de pesquisa, relatório, **resenha, resumo**
Serviço Social	artigo, ensaio, projeto de pesquisa, **resumo**	artigo, capítulo de livro, ensaio, projeto de pesquisa, **resenha, resumo**

Quadro 13. Gêneros mais solicitados para escrita e leitura, segundo os alunos da Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

As informações registradas no Quadro 13 permitem visualizar quais gêneros acadêmicos são, na perspectiva dos estudantes, mais usados nas práticas de leitura e escrita desse grupo. Verifica-se que resumo e resenha, em negrito no quadro, são os gêneros mais requisitados tanto para atividades de escrita quanto para atividades de leitura, em quase todos os cursos listados, com exceção da graduação em Serviço Social. Os estudantes dessa carreira, que responderam ao questionário, indicam que a resenha é um gênero pouco solicitado para a escrita e muito solicitado para a leitura. Deve-se considerar que, no semestre anterior, ou seja, durante o primeiro período do curso de graduação, essa turma estudou resumo e resenha nas aulas da disciplina de português para hispanofalantes nível básico. Por essa razão, P1 optou por trabalhar com outros gêneros do domínio acadêmico-científico, a saber: projeto de pesquisa e artigo científico.

O professor responsável pela Turma 2, P2, é graduado em língua portuguesa e espanhola, tem mestrado e doutorado na área de Letras e Linguística. Ele já tinha experiência nessa modalidade de ensino antes de se tornar professor da Unila.

A faixa etária dos acadêmicos da Turma 2 varia entre 19 a 32 anos. Quanto à nacionalidade, os alunos são oriundos de: Argentina, Colômbia (em maior número), El Salvador, Paraguai, Peru e Venezuela. Todos os estudantes cursavam, no segundo semestre de 2017, o segundo período dos seguintes cursos de graduação da Unila: Antropologia e Diversidade Cultural (1), Cinema e Audiovisual (9), Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (7) e Letras – Artes e Mediação Cultural (5). Todos os alunos declararam ter como língua materna o espanhol; os alunos E2, E3, E5, E17 e E18, paraguaios, também declararam ter como língua materna o guarani; e E2, além do guarani, o português. Dos 22 participantes da pesquisa, 16 estudaram o ensino médio em escolas públicas e seis em escolas particulares em seus respectivos países de origem, incluindo os quatros estudantes peruanos. De acordo com os discentes, os seguintes gêneros textuais são mais requisitados para leitura e escrita em cada curso universitário:

Curso	**Escrita**	**Leitura**
Antropologia e Diversidade Cultural	**resumo**, relatório	capítulo de livro
Cinema e Audiovisual	**resumo**, **resenha**, relatório, artigo	**resumo**, **resenha**, relatório, artigo, ensaio, projeto de pesquisa, monografia
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	**resumo**, **resenha**, artigo	**resumo**, **resenha**, artigo, capítulo de livro
Letras – Artes e Mediação Cultural	**resumo**, **resenha**	**resumo**, **resenha**, artigo, capítulo de livro

Quadro 14. Gêneros mais solicitados para escrita e leitura, conforme os alunos da Turma 2.
Fonte: elaborado pela autora.

Os dados inseridos no Quadro 14, assim como ocorre no Quadro 13, permitem visualizar os gêneros textual-discursivos mais comuns nas práticas de leitura e escrita de cada curso de graduação, segundo os universitários. Verifica-se que, segundo a percepção dos estudantes, resenha e resumo, em negrito no quadro acima, são os gêneros mais solicitados tanto para leitura quanto para escrita nos cursos listados, com uma exceção. O estudante de Antropologia e Diversidade Cultural declara, por meio do questionário de pesquisa, que o gênero resumo é o mais solicitado para escrita e que a

leitura de capítulos de livro é a mais solicitada em seu curso. P2 trabalhou com os gêneros resumo e resenha durante o curso de PLA, portanto essa disciplina contribui para que esses gêneros sejam apontados como os mais recorrentes nos eventos de letramento nesse cenário universitário brasileiro.

Ante o exposto, os eventos de letramento que constituíram a disciplina *Português BI*, nas duas referidas turmas, no ano de 2017, tiveram como interactantes: o professor, reconhecido, nesta pesquisa, como agente de letramento[44] (KLEIMAN, 2006), e o grupo de aprendizes universitários hispanofalantes de diferentes carreiras acadêmicas, o que configura um contexto de ensino e de aprendizagem no qual os sujeitos interactantes assumem determinados papéis sociais ao redigir um texto (BARTON, 1994).

3.2.2. Sobre a esfera da atividade humana

Todas as atividades de leitura e de escrita sob investigação, propostas a ambas as turmas, estão vinculadas à esfera acadêmica. Trata-se, portanto, de uma instância em que se privilegia o letramento dominante, neste caso, o português acadêmico (isso inclui regras gramaticais, textuais e discursivas constitutivas dos textos que circulam na academia brasileira). A relação que se estabelece entre os sujeitos dessa esfera da atividade humana é pautada em uma hierarquia própria entre docentes e acadêmicos, na qual, comumente, o professor universitário faz a mediação de conhecimentos, indica as leituras a serem realizadas, estipula um cronograma de atividades acadêmicas a ser seguido com a turma sob sua responsabilidade, avalia e fornece *feedback* sobre o desempenho do aprendiz.

Dessa forma, cada professor é responsável pelo fomento de determinados eventos de letramento, e, por conseguinte, de práticas de letramento, por essa razão, assim como Kleiman (2006), considero-o agente de letramento. Cabe destacar que, assim como os gêneros discursivos,

---

[44] "Um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições". (KLEIMAN, 2006, p. 8)

> a disciplina não é um objeto fixo com características estáveis; ela compreende, ao contrário, um conjunto dinâmico e flutuante de práticas do domínio do letramento, práticas que constroem a disciplina e se acham construídas por ela (DONAHUE, 2015, p. 312).

Diante do exposto, faz-se necessário verificar quais artefatos (HAMILTON, 2000) – textos – constituem-se como elemento dos eventos de letramento sob investigação. Para Carlino (2017, p. 105), textos acadêmicos são aqueles utilizados para ensinar e para aprender na universidade, ou seja, são textos produzidos para transmitir saber. Já textos científicos são aqueles elaborados por investigadores, como, por exemplo, artigo publicado em revista científica, tese, dissertação, apresentação em congresso e outros. Ressalto que outros gêneros, de outras esferas, também circulam na universidade, como, por exemplo, artigos de opinião, textos literários, reportagens, textos publicitários, dentre muitos outros.

Assim sendo, apresento, no quadro a seguir, os gêneros discursivos[45] utilizados para leitura e/ou estudo da língua que foram objeto de ensino e de aprendizagem nas duas disciplinas investigadas. O Quadro 15 foi elaborado com base nos materiais didáticos utilizados em classe e, também, considera os textos indicados para leitura e que compõem as atividades solicitadas, pelos professores, para serem realizadas fora de sala de aula.

Disciplina turma	**Gêneros do domínio acadêmico**	**Gêneros do domínio científico**	**Gêneros de outros domínios**
Português BI T1	Capítulos de livro Resumos explicativos	Artigos científicos Monografia	Artigos de opinião; comentário crítico; editorial; entrevistas; palestra (vídeo)

[45] Alguns desses textos compõem material didático produzido pelo professor da disciplina ou material didático publicado em livros comerciais.

Disciplina turma	Gêneros do domínio acadêmico	Gêneros do domínio científico	Gêneros de outros domínios
Português BI[46] T2	Resumos explicativos Resumos de conteúdos estudados em sala Trecho de capítulo de livro	Resumo/*abstract* Resenha	Artigos de opinião; conto literário; contra capa de livro; Elementos Provocadores do Celpe-Bras[47]; entrevista (vídeo); letras de música; manchetes de revistas e jornais; matérias jornalísticas; resenha (oral e escrita); resumos diversos; sinopses de filmes; teste para despertar a paixão; tirinhas; trailer de documentário (vídeo)

Quadro 15. Gêneros que foram estudados em cada turma.
Fonte: elaborado pela autora.

Neste quadro, verifica-se, na categoria de gêneros acadêmicos, o uso de resumos explicativos tanto por P1 quanto por P2. No que se refere ao domínio científico, não há um fator comum quanto aos textos selecionados pelos professores para as práticas de leitura e de estudos linguísticos. Nas turmas da disciplina *Português BI* examinadas, P1 solicita a leitura de artigos científicos tanto para a construção do projeto de pesquisa quanto para a escrita do artigo acadêmico[48]; e P2, por sua vez, não solicita a leitura de artigo científico, uma vez que a produção escrita solicitada por ele utiliza como texto-base outros gêneros. Isso sugere letramentos acadêmicos distintos para turmas do mesmo nível de ensino, isto é, segundo semestre do *Ciclo Comum* dos cursos de graduação da Unila.

Pode-se observar ainda, no quadro acima, que T2 foi mais exposta a diversificados gêneros discursivos. Deve-se ter em consideração que, apesar de tratar-se da mesma disciplina, a carga horária dessas é distinta e atendem a estudantes de cursos

[46] Essa turma realiza tandem, os textos utilizados nessa atividade foram catalogados no Quadro 15.
[47] Elemento(s) Provocador(es) utilizado(s) no exame Celpe-Bras que confere Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 11 jan. 2019.
[48] Emprego a denominação artigo acadêmico, em oposição a artigo científico (texto publicado em livro ou revista especializada), para referir-se ao gênero didatizado, já que este não prevê publicação em uma revista científica nem mesmo apreciação pelos pares, e, sim, visa à avaliação por parte do professor da disciplina.

diferentes, coforme já mencionado na seção 2.3. *Disciplina e turmas investigadas* (p. 74), do Capítulo 2. A disciplina ministrada por P1 tem carga horária menor, como apontado no Quadro 12 (p. 81) apresentado no capítulo anterior.

3.2.3. Sobre o ato de dizer nos gêneros

Nesta seção, com base no modelo de análise adotado (cf. p. 81-84), investiga-se o *ato de dizer* nos gêneros acadêmico-científicos escritos pelos aprendizes da T1 e da T2, respectivamente: artigo e resenha. Dentre as produções textual-discursivas escritas solicitadas pelos professores, as relativas a esses dois gêneros foram selecionadas para análise por se tratar dos gêneros mais requisitados, tanto para a leitura quanto para a escrita, no contexto acadêmico brasileiro investigado, segundo os próprios participantes da pesquisa (cf. Quadros 13 e 14, p. 92 e 93). Assim sendo, em outras palavras, interessa-me realizar uma análise textual-discursiva, focalizando as estratégias de dizer materializadas nos textos escritos pelos alunos das duas turmas em destaque.

Em relação às orientações para a produção dos gêneros — resenha e artigo — pelos participantes da pesquisa, essas se deram em sala de aula e, em alguns casos, a escrita foi realizada fora de sala, no contexto da disciplina de *Português BI*. Os textos produzidos pelos estudantes foram avaliados e passaram por reescrita após revisão, correção, orientação e *feddback* por parte dos respectivos professores. Portanto deve-se ter em conta que os textos sob análise foram escritos por aprendizes dos modos de dizer da academia brasileira (discurso acadêmico-científico).

3.2.3.1. Artigo acadêmico

A elaboração de um artigo foi proposta por P1 como atividade avaliativa para a Turma 1. A primeira etapa dessa tarefa correspondia à escrita e à apresentação para os colegas de classe de um projeto de pesquisa, a ser executado e, posteriormente, relatado em forma de um breve artigo acadêmico. O trabalho foi realizado individualmente, em dupla ou em trio, à escolha dos aprendizes.

As orientações para tais produções textuais foram dadas, pelo docente, oralmente, em mais de uma aula, à medida que essas avançavam pelo semestre. Desde o

início do curso, P1 prepara os alunos para a escrita dos gêneros projeto de pesquisa e artigo. Na aula de 22 de agosto, após dialogar com os alunos sobre o projeto pedagógico de alguns cursos de graduação da Unila e apresentar a interdisciplinaridade, um dos pilares teórico-metodológicos assumidos pela instituição, esse professor dá as primeiras orientações quanto à elaboração do projeto de pesquisa. Naquele momento, apesar de não esclarecer o que seria uma pergunta de pesquisa, ele solicita aos estudantes que proponham, na aula seguinte, um tema de investigação, que seja de interesse deles, relacionado à interdisciplinaridade. P1 cita exemplos relacionados às questões raciais; sugere também que se aborde o bilinguismo. Dessa forma, o docente propõe uma tarefa voltada para a ação, pela linguagem, na prática social-acadêmica (KLEIMAN, 2008). Nessa circunstância, os estudantes elegem temas de pesquisa relacionados à universidade na qual estudam ou à comunidade na qual vivem (cf. Quadro 16 a seguir).

Durante o semestre acadêmico, o professor trata de metodologia de pesquisa, de discurso direto e indireto, da estrutura de um projeto de pesquisa e de um artigo científico na área de ciências da saúde, de citação direta e indireta/paráfrase, de resumo de artigo, de referência teórica, das formas de citação e registro das referências (incluindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), sempre intercalando atividades de leitura de outros textos (cf. Quadro 15, p. 95 e 96). Nesse período, o professor realiza junto aos alunos, geralmente em sala de aula e sempre que solicitadas, revisão das produções textuais e orientação individualizadas.

Também estava previsto que cada trio, dupla ou indivíduo apresentasse à turma os resultados da investigação a serem relatados no artigo. Os discentes realizaram a escrita, tanto do projeto de pesquisa quanto do artigo acadêmico, fora da sala de aula e enviaram os textos ao docente responsável pela disciplina por meio do SIGAA. Dessa forma, para tratar do *ato de dizer* no gênero artigo, foram analisados os textos produzidos pelos universitários dessa turma.

Cada texto, dos cinco recebidos por P1, segue uma organização textual, como se observa no quadro registrado na página a seguir:

Participante da pesquisa	**E1**	**E2, E5 e E11**	**E3 e E4**	**E6**	**E7 e E10**
Título do artigo _____ *Estrutura do texto*	Sem título Nome do arquivo: Poblacion LGTB Capa Sumário **Introdução** Justificativa Objetivo geral Objetivos específicos **Metodologia** Anexo Resultados Conclusões	Consumo de álcool pelos estudantes da Unila Título **Introdução** Pergunta geral Hipótese Objetivo geral Objetivos específicos **Metodologia** A amostra Ferramentas Análise de dados Resultados Conclusões Referências	Participação das mulheres no Esporte do Jardim Universitário Capa Título e subtítulo Resumo **Introdução** Justificativa Objetivo geral Objetivos específicos **Metodologia** Pesquisas feitas: perguntas Conclusão Referências	Homofobia camuflada na Unila Título Resumo Palavras-chave Resumen Palabras clave Objetivos Justificativa Hipóteses **Metodologia** (tipos de pesquisa) **Introdução** A discussão Os resultados Conclusão Referências	Uso de plantas medicinais Título Resumo **Introdução** **Metodologia** Resultados e discussões Referências

Quadro 16. Título e estrutura dos artigos escritos pelos estudantes da Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à estrutura adotada pelos estudantes na confecção do artigo, como é possível observar no Quadro 16, os textos não apresentam o mesmo padrão. Observa-se, em destaque no quadro, que todos os artigos contêm introdução e metodologia. Talvez isso se explique pelo fato de P1 ter dado mais ênfase, em suas aulas, para essas partes do texto. Com relação ao exposto, a turma leu, por recomendação do referido professor, textos sobre métodos de pesquisa. Além do mais, o mestre solicitou a escrita de uma introdução para constar no projeto de pesquisa, que deveria, posteriormente, ser incluída no artigo, como demonstra o Exemplo 3, p. 102.

Embora os cinco artigos contenham uma seção para tratar da metodologia, esta não é relatada detalhadamente no decorrer do texto dos alunos, uma das razões pela qual, em todos os artigos, não se reconhece explicitamente como os autores chegaram aos resultados apresentados. Ainda que o professor tenha dedicado algumas aulas à leitura e à discussão sobre metodologia de pesquisa, os textos dos estudantes são frágeis nesse aspecto. Além do mais, deve-se ter em conta que a turma é composta por alunos do segundo período, portanto, eles, possivelmente, não apresentam experiência sociocultural e conhecimentos suficientes sobre metodologia para desenvolver e/ou relatar uma pesquisa científica em todas as suas etapas de forma requerida pela universidade brasileira.

Percebe-se, ainda, em alguns artigos, uma estrutura semelhante a de um projeto de pesquisa. Sobre esse fato, registrei no diário de campo:

> Penso que faltou, por parte do professor, explicitar melhor como o projeto de pesquisa se relaciona com o artigo científico.

Exemplo 1. Diário de campo disciplina *Português BI*, Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

Quase todos os artigos possuem título, com exceção do texto de E1 — estudante de Engenharia Química. Na capa de seu texto, esse aluno inseriu as seguintes informações: seu nome, nome do professor, nome da disciplina e, por último, o nome da instituição de ensino e deixou de registrar o título do artigo. Tal fato sugere que, para esse aluno, a produção textual solicitada por P1 é antes uma atividade escolar do que propriamente a escrita de um artigo. Chama a atenção também a forma como ele registra as referências: em notas de rodapé, com a denominação “fonte verificável em”.

A inserção de referências em notas de roda pé pode ser comum em alguns gêneros acadêmico-científicos, a depender da área do conhecimento, como no ensaio. Ainda quanto à seção referências, os demais estudantes incluíram-na em seus textos, mesmo que de forma inadequada. Em alguns casos, é impossível recuperar a fonte das citações devido à falta de normatização. No entanto, esse tema foi tratado em sala por P1, inclusive com apresentação de exemplos das normas da ABNT. Ainda que o professor tenha tratado desse tema, alguns aprendizes parecem não compreender por que citar e como fazê-lo nos textos acadêmico-científicos, como se observa no exemplo a seguir.

REFERENCIAS

- Jaqueline Cardoso Z; Marisa Barletto. A participação de mulheres no esporte universitário: um campo em disputa
- Camila Meireles. Dereitora da Atletica AACCBIO.
- Mateus Fontes. Secretário Geral da Atletica AACCBIO.
- MOURÃO, Ludmila. A representação social da mulher na atividade físico-desportiva: da segregação à democratização. Movimento, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 5-18, 2000.

Exemplo 2. Artigo escrito por E3 e E4, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa

No artigo acadêmico de E3 e E4 não há indicação de citações diretas e indiretas no decorrer do texto nem uma seção dedicada à fundamentação teórica, mesmo assim, ao final do texto, os aprendizes registram as referências, conforme apresentadas no Exemplo 2. Dessa forma, parece que os alunos não compreenderam que fazer uso da citação é assumir a presença do discurso de outrem em um texto que se pretende chamar de "meu/nosso", é admitir, ainda, que o discurso acadêmico-científico, na verdade, é constituído por um conjunto de vozes que se encontram e se manifestam no "meu/nosso texto".

Do conjunto de artigos elaborados pelos discentes, somente em um não se registra uma seção específica para enumerar os objetivos da pesquisa realizada. Tal ocorrência se explica pelo fato de um dos estudantes da dupla E7 e E10, durante a aula de P1, relatar que outro professor do curso de Saúde Coletiva afirmou que os objetivos de pesquisa devem ser descritos ao final da introdução do artigo científico, como se comprova no registro do diário de campo.

> E10 faz uma pergunta interessante: no artigo, onde se encaixam os objetivos e a justificativa? Esse aluno alega que outro professor disse que os objetivos e a justificativa devem vir no último parágrafo da introdução, quando se escreve um artigo. O mestre esclarece que, no projeto de pesquisa, esses itens são organizados em seções. Já no artigo, são parte da introdução. Ele chama atenção para o fato de serem gêneros distintos. P1 orienta a turma a copiar a introdução do projeto no artigo.

Exemplo 3. Diário de campo disciplina *Português BI*, Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que seja possível descrever os objetivos de pesquisa na seção dedicada à metodologia ou em uma seção à parte, como é comum em artigos da área de ciências da saúde, o professor confirma, sem discutir outras possibilidades, que estes fazem parte da introdução do artigo. Verifica-se, no exemplo acima, essencializações da estrutura e das características do gênero artigo científico, que, no contexto de ensino, são algumas vezes necessárias, pois o gênero está sendo didatizado.

Diferente dos demais, a dupla E7 e E10 segue a orientação de ambos os professores — P1 e o docente do curso de Saúde Coletiva — e assim descreve os objetivos da pesquisa na introdução do artigo.

O Paraguai, igual a muitos países latino-americanos, conta com uma rica tradição no uso de plantas medicinais para o tratamento dos mais diversos tipos de doenças, e vai sendo acrescentado como resultado da mistura entre a cultura indígena e a dos conquistadores espanhóis (Basualdo, et al. 2004). Com esta pesquisa poderá ser identificado qual são os principais motivos pelos quais as pessoas utilizam plantas medicinais e com quais fins. E secundariamente identificar se os usuários têm conhecimento dos benefícios e riscos do seu uso para fins de tratamentos ou uso delas sem necessariamente ter doença, se têm acesso a outras opções de tratamento, quais foram as formas de tratamento usadas pelas pessoas da família o que vive na mesma casa.

[1] Disponivel em: <http://plantasmedicinaistv.blogspot.com.br/2010/04/o-que-sao-plantas-medicinais.html>. Acesso: 2 de dezembro de 2017

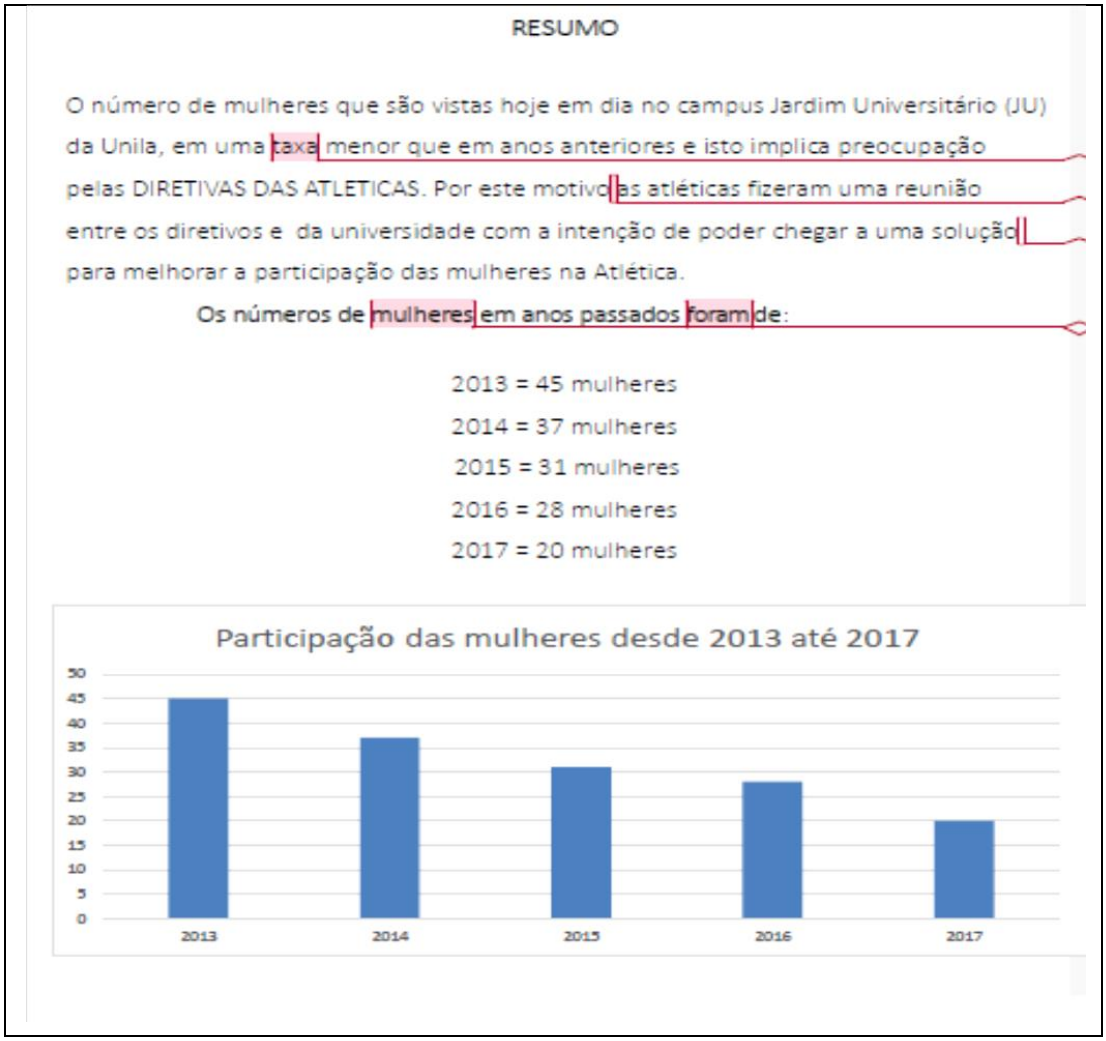
Exemplo 4. Artigo escrito por E7 e E10, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

No artigo estampado no Exemplo 4, os objetivos da pesquisa são descritos na parte final da introdução do texto. No entanto conhecer a estrutura de um gênero textual não garante a ausência de incoerências e inadequações, como se observa nesse exemplo. O emprego do verbo *poder* conjugado no futuro do indicativo, por exemplo, indica que os estudantes possivelmente não perceberam que o uso desse tempo verbal é mais adequado ao projeto de pesquisa do que ao artigo científico, já que esse último se trata de um relato/relatório de pesquisa.

Essa inadequação no emprego da conjugação verbal sugere que, apesar de estudar, durante o semestre, como escrever um projeto de pesquisa e um artigo, a dupla não compreendeu o funcionamento social de ambos os gêneros. Isso talvez se explique pelo fato de o professor abordar a materialidade do texto, ou seja, trabalhar com uma descrição mais propriamente textual, em detrimento da abordagem da significação decorrente das relações sociais e instâncias de poder que se estabelecem no ambiente acadêmico de cada área do conhecimento.

Apesar de P1 tratar do gênero resumo/*abstract* em classe, alguns estudantes não o incluíram na versão final do artigo (cf. Quadro 16, p. 99). Os resumos/*abstracts* que compõem os artigos apresentam problemas diversificados. Cito, como exemplo, o resumo elaborado por E3 e E4, no qual se tem a inclusão de um gráfico sobre a

participação das mulheres em equipes de esporte desde 2013 até 2017 na universidade em foco, como demonstra o seguinte exemplo:



RESUMO

O número de mulheres que são vistas hoje em dia no campus Jardim Universitário (JU) da Unila, em uma taxa menor que em anos anteriores e isto implica preocupação pelas DIRETIVAS DAS ATLETICAS. Por este motivo as atléticas fizeram uma reunião entre os diretivos e da universidade com a intenção de poder chegar a uma solução para melhorar a participação das mulheres na Atlética.

Os números de mulheres em anos passados foram de:

2013 = 45 mulheres
2014 = 37 mulheres
2015 = 31 mulheres
2016 = 28 mulheres
2017 = 20 mulheres

Exemplo 5. Resumo do artigo escrito por E3 e E4, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa

Durante a aula de 14 de novembro, o docente chama a atenção para os movimentos retóricos que devem compor o resumo: a justificativa, os objetivos, a metodologia, os resultados e a conclusão. No entanto o exemplo apresentado acima apenas introduz o tema e, portanto, não se configura como resumo de artigo acadêmico. Além do mais, não é possível recurar a fonte da tabela apresentada no texto dessa dupla (E3 e E4), logo não se sabe se esta é resultado de um levantamento realizado pelos autores do artigo ou por outrem. Sobre o ensino desse gênero, parece que uma única aula para tratar de resumo/*abstract* não foi suficiente. Por outro lado, deve-se considerar

que os estudantes afirmaram ter estudado esse gênero no semestre anterior[49]. O exemplo demonstra que a dupla não compreendeu a função do resumo no artigo científico.

Os demais resumos, ainda que não contenham todos os movimentos retóricos apresentados em sala, parecem demonstrar que os estudantes compreenderam sua funcionalidade no artigo científico, como se observa nos exemplos a seguir:

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o uso das plantas medicinais, em uma população de 18 a 60 anos do Paraguai, foram entrevistadas 10 pessoas, onde os motivos principais do uso deste tipo de ferramenta para tratar doenças foram o fácil acesso e baixo custo e o fim principal e para utilizar uma forma de prevenção ante as doenças.

Exemplo 6. Artigo escrito por E7 e E10, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

RESUMO

Considerando o tema da homofobia na universidade, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como inicia o problema dentro da universidade e dessa forma criar grupos de apoio para promover aceitação dos estudantes homossexuais. Para tanto utiliza como forma metodológica questionários para identificar o grau de homofobia. Os resultados permitem concluir que existe homofobia de forma liberal dentro da universidade em grupos e populações estudantis especificas.

Palavras Chaves: homofobia, descriminação, homossexuais, estudantes.

Exemplo 7. Artigo escrito por E6, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Os exemplos acima expõem objetivo, parte da metodologia e resultados da pesquisa. Ainda que não sigam todas as recomendações do professor, podem ser caracterizados como resumo de artigo, visto que foram construídos de forma impessoal, empregam o uso do presente do indicativo, principalmente, características recorrentes em textos desse gênero.

Nos cinco artigos que compõem o *corpus* de produções textuais da Turma 1,

[49] Na disciplina obrigatória de português, que compõe o *Ciclo Comum de Estudos*, ofertada no primeiro semestre de cada curso de graduação.

verificam-se diversos tipos de inadequações relacionados tanto à macroestrutura do gênero quanto à microestrutura textual. Por essa razão, o ensino de gêneros acadêmico-científicos, a meu ver, deve contemplar questões linguísticas, textuais e, principalmente, discursivas, por meio do modelo *letramentos acadêmicos*. Para tanto, julgo necessário explorar, juntamente com os aprendizes, a materialidade linguística de artigos de diferentes áreas: como se configuram o resumo e a introdução de artigos científicos da área de medicina, serviço social, políticas públicas, por exemplo.

Além do exposto, deve-se considerar que o artigo científico, assim como outros gêneros, não é homogêneo; suas características textuais, linguísticas e discursivas são formatadas de acordo com a disciplina, a área e a subárea do conhecimento em que se insere. Para os estudiosos franceses do discurso, há variação no campo do discurso científico (GROSSMANN, 2015). Assim sendo, um artigo científico em linguística aplicada, por exemplo, não se configura da mesma forma que um artigo em farmácia. Afinal, os gêneros do discurso são tipos **relativamente estáveis** de enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 262, destaque meu).

Mesmo não sendo tipos de enunciados totalmente estáveis, podem-se verificar alguns traços comuns ao gênero artigo científico. Certamente algumas características podem ser consideradas genéricas entre os “diversos artigos”, inclusive entre aqueles escritos em outras línguas.

Um aspecto apontado como relevante, especialmente por algumas pesquisas em letramentos acadêmicos em língua materna, no ensino da escrita acadêmico-científica, é o gerenciamento de vozes enunciativas. Esse me parece um traço constituinte do discurso científico e de todos os gêneros da esfera acadêmica, principalmente devido à importância atribuída ao “diálogo” que se deve estabelecer, no texto, entre autores e saberes já sedimentados em cada área do conhecimento científico. Talvez, por essa razão, não seja tão acessível aos universitários estudantes dos anos iniciais realizá-lo de forma bem-sucedida em suas produções textuais. Afinal, o gerenciamento de vozes, da forma como se configura no artigo científico, por exemplo, requer leituras prévias e conhecimento sobre o tema que se pretende escrever, dentre outras exigências.

A análise das produções textuais que compõem o *corpus* aponta, além do que já foi exposto, para a dificuldade dos alunos em gerenciar as vozes de autoria. Alguns estudantes deixaram de introduzir em seus textos vozes de outros autores e, assim,

apresentam conceitos relevantes para seus trabalhos sem pautá-los explicitamente em outros textos, como se vê no artigo de E6:

A DISCUSSÃO

O que é homofobia?

A homofobia é observada como um comportamento crítico e hostil, assim como a discriminação e a violência com base na percepção de que **todo tipo de orientação sexual não-heterossexual é negativa.**

O seja que essa percepção de negatividade e comportamento hostil é considerado homofobia. Com relação a esse comportamento hostil surge a **homofobia liberal**, que muitas pessoas desconhecem e agridem tal vez de forma inconsciente aos homossexuais. Negando assim o apoio, já que não consideram que merecem os mesmos direitos.

O seja que **homofobia Liberal** é um conceito que define a aceitação da homossexualidade enquanto permanece oculto. Também considera que os homossexuais não devem ter os mesmos direitos como casamento e adopção de crianças.

Exemplo 8. Artigo escrito por E6, Turma 1A.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

O excerto exibido no Exemplo 8 atesta que E6 insere em seu artigo o conceito de homofobia, fundamental para seu trabalho; no entanto, ele não assinala a quais autores recorreu para escrever a definição apresentada em seu texto. Essa ocorrência aponta para uma dificuldade do aprendiz em realizar uma discussão teórica de acordo com as exigências acadêmicas. Sobressai o fato de que o mesmo não ocorre na introdução desse artigo acadêmico, na qual o estudante faz referência, conforme as normas da ABNT e por meio de estratégias discursivas, a um trabalho acadêmico que trata do mesmo tema: homofobia na universidade.

As normas da ABNT concernentes a como se fazer referência em textos acadêmicos foram tratadas em sala por P1 de uma perspectiva que explora a materialidade textual do gênero. No entanto não se explorou detalhadamente como se constitui a fundamentação teórica no gênero artigo, como o uso de outras vozes em textos acadêmicos escritos embasa e constrói um posicionamento autoral na

comunidade discursiva da ciência.

Em algumas aulas, o professor trabalha com o conceito e a classificação de paráfrase e citação. Na aula do dia 24 de outubro, P1 indica a leitura de alguns textos teóricos, selecionados por ele mesmo a partir da temática de pesquisa de cada aluno ou de cada grupo de trabalho. O docente registra no quadro duas questões.

1. Do que trata o texto?
2. Que contribuições esse texto traz para a minha pesquisa?

Exemplo 9. Diário de campo disciplina *Português BI*, Turma 1.
Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que P1 auxilie os aprendizes, por meio da seleção de leituras, na construção de um marco teórico para seus artigos acadêmicos, eles parecem ter grandes dificuldades na elaboração dessa parte. Quanto ao exposto, verifica-se, no Exemplo 8 (p.107) também, que a seção, denominada por E6, *A Discussão*, corresponderia à parte de fundamentação teórica. O emprego dessa denominação é pouco adequado já que se tem, nesta porção textual, apenas a apresentação de conceitos, e de forma alguma uma argumentação ou defesa de uma perspectiva teórica. Todavia esses não foram aspectos explorados em sala de aula, possivelmente por falta de tempo, uma vez que o professor dedicou mais aulas ao projeto de pesquisa, tendo os alunos apenas um mês para desenvolver a pesquisa e escrever o artigo acadêmico.

3.2.3.2. Resenha

P2, como já exposto, optou pelo estudo e produção dos gêneros resumo e resenha (oral e escrito). Esse professor propôs diversificadas atividades de leitura e de análise relacionadas a ambos os gêneros na modalidade oral e escrita. Ele ocupou-se do processo de sumarização da escrita de variados tipos de resumo e da resenha – cujos objetos avaliados são livros, filmes e álbuns musicais.

Quanto à resenha, Motta-Roth (2001) assinala que o resenhista se coloca como especialista, ou seja, autoridade frente ao leitor. Contudo as resenhas produzidas na esfera da disciplina de *Português BI*, pelos estudantes, têm um caráter diferente, isto é, o

aluno não se vê na condição de especialista habilitado frente ao leitor, ainda mais quando ele projeta o professor como leitor de seu texto. Por essa razão, as práticas discursivas em que emergem as resenhas produzidas pelos alunos da Turma 2 “definem-se por fatores que se distanciam daqueles que fundam as práticas discursivas das quais emergem resenhas produzidas por especialistas” (MATENCIO, 2003, p. 2).

Nesse enquadramento, de acordo com as orientações de P2, os alunos deveriam, primeiramente, gravar um vídeo, no qual eles exporiam a apreciação de um objeto cultural à escolha de cada um; trata-se, portanto, de uma resenha oral. O vídeo deveria ser gravado fora da sala de aula e enviado ao professor por e-mail.

Em outro momento, em classe, com consulta a livros e outros materiais, a turma redige uma resenha sobre o mesmo objeto avaliado no vídeo. As orientações para produção desse texto foram dadas oralmente, pelo professor da disciplina, e, também, foram anotadas algumas recomendações no quadro da sala de aula, conforme se observa no excerto extraído do diário de campo.

P2 solicita à turma que determine para qual público escreverão e em qual veículo. Ele dá exemplos. A partir desse momento, os alunos da turma devem se dedicar à escrita da resenha (atividade avaliativa e individual). Alguns apresentam a primeira versão ao mestre. Ele, por sua vez, faz a correção e orienta a reescrita.

Alguns estudantes trouxeram para a sala de aula material impresso, como livros, a maioria consulta a internet pelo celular ou computador. Todos realizam a tarefa proposta.

O professor chama a atenção dos estudantes da turma para a estrutura da resenha, avisando-os de que devem registrar no texto a referência da obra, o público-alvo, indicando onde seria publicada, o título e, por último, o nome do aluno que resenhou aquela obra.

P2 insiste, com alguns alunos, em que os critérios de avaliação devem ser menos subjetivos e mais técnicos.

Mais uma vez, o professor reforça a necessidade de se incluir a referência na resenha. Ele, então, escreve no quadro:

SOBRENOME, nome. Título. Cidade: Editora, ano.

Exemplo 10. Diário de campo disciplina *Português BI*, Turma 2.
Fonte: elaborado pela autora.

Deve-se considerar que esse texto escrito passou por, pelo menos, uma reescrita, realizada em sala de aula, sendo contabilizadas duas ou três versões para cada resenha (22 resenhas/ 1ª versão + 22 reescritas/ 2ª versão + 8 reescritas/ 3ª versão = 52 textos, ao total). Somente essas produções escritas dos alunos da Turma 2 são analisadas neste estudo.

Na terceira e última tarefa relacionada a esse gênero discursivo, os estudantes deveriam apresentar a avaliação da obra selecionada aos colegas de sala e a uma turma convidada, em forma de seminário. Dessa forma, tal proposta configura-se como atividades de retextualização, já que a mesma obra é apreciada em situações distintas de uso da língua. Ressalto ainda que, por estar inevitavelmente vinculada a uma obra, isto é, à matéria-prima ou ao texto-base a que se refere, o gênero resenha também se caracteriza como uma atividade de retextualização.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o texto (oral e escrito) solicitado pelo mestre é, portanto, uma resenha de divulgação. Enfatizo, mais uma vez, que esse professor trabalha tanto com resenha na língua oral quanto na língua escrita. Tal estratégia parece-me interessante e proveitosa em um curso de língua.

Grande parte dos discentes dessa turma levou em consideração as recomendações do professor apresentadas no Exemplo 10 durante a escrita da resenha. Na primeira versão dos textos que não apresentaram os aspectos textual-discursivos discutidos em sala e que caracterizam a resenha, P2, durante a correção, realizou a seguinte intervenção escrita:

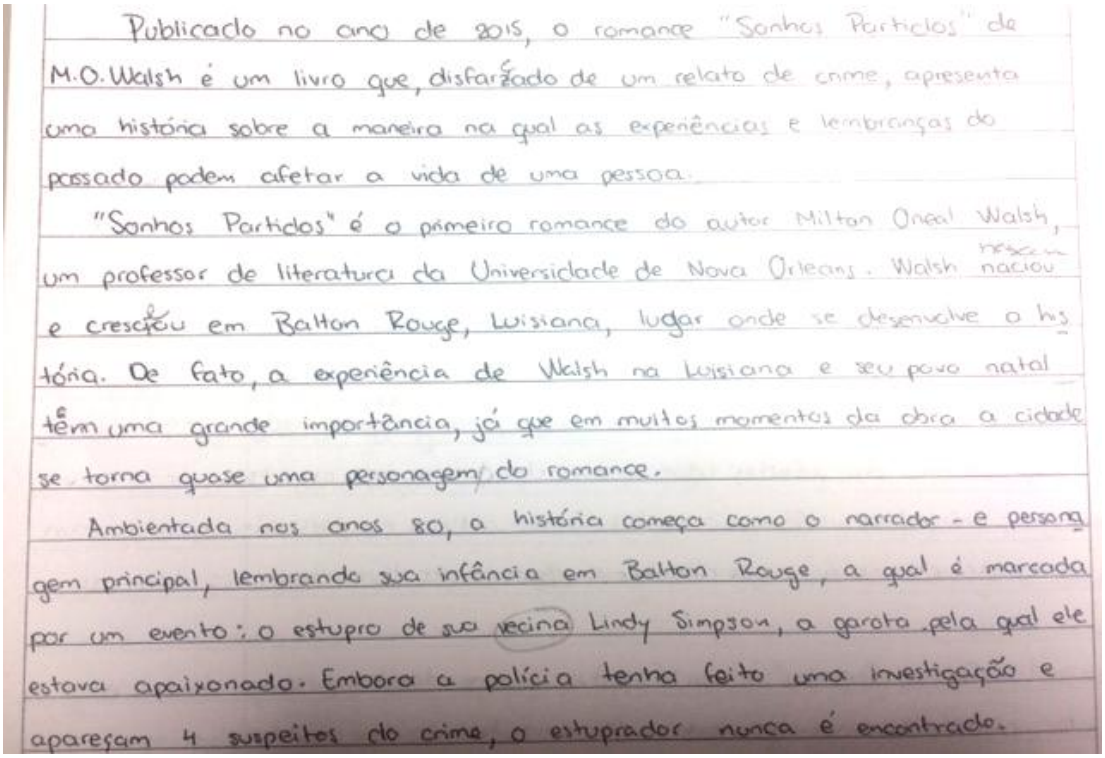
Faltou ainda ampliar a avaliação e inserir a recomendação!

Exemplo 11. Comentário inserido por P2 na primeira versão da resenha de 16 alunos da Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

À vista disso, aqueles que não consideraram esses aspectos na primeira versão de seu texto, fizeram-na na segunda ou na terceira versão, após intervenção do professor da disciplina, fato que demonstra a importância da reescrita como estratégia de ensino e de aprendizagem.

Os integrantes dessa turma optaram por resenhar obras literárias (autobiografia, coletânea de contos e de poemas, livro infanto-juvenil, romances), longas-metragens,

séries de TV, poema, música e videoclipe. Nessas condições, os universitários apresentam, sem muitas dificuldades, o contexto, o autor e o objeto cultural resenhado, como é possível verificar no exemplo a seguir:



Publicado no ano de 2015, o romance "Sonhos Partidos" de M.O. Walsh é um livro que, disfarçado de um relato de crime, apresenta uma história sobre a maneira na qual as experiências e lembranças do passado podem afetar a vida de uma pessoa.

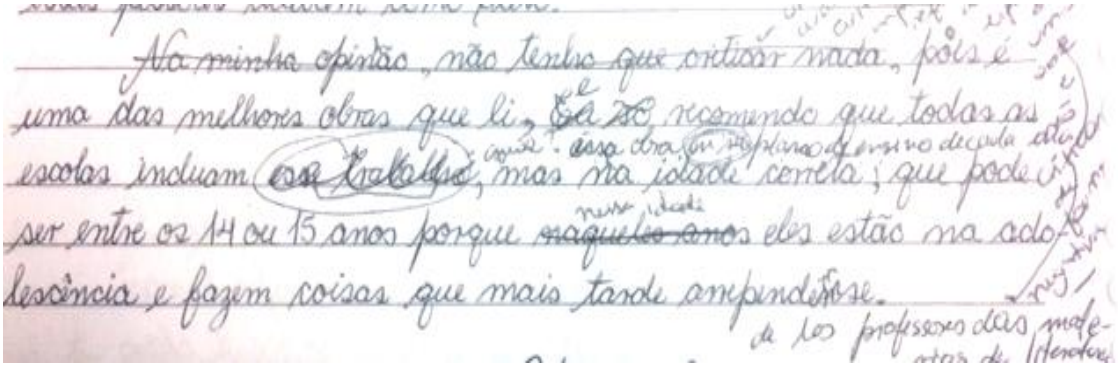
"Sonhos Partidos" é o primeiro romance do autor Milton Oneal Walsh, um professor de literatura da Universidade de Nova Orleans. Walsh nasceu e cresceu em Batton Rouge, Luisiana, lugar onde se desenvolve a história. De fato, a experiência de Walsh na Luisiana e seu povo natal têm uma grande importância, já que em muitos momentos da obra a cidade se torna quase uma personagem do romance.

Ambientada nos anos 80, a história começa como o narrador - e personagem principal, lembrando sua infância em Batton Rouge, a qual é marcada por um evento: o estupro de sua vecina Lindy Simpson, a garota pela qual ele estava apaixonado. Embora a polícia tenha feito uma investigação e apareçam 4 suspeitos do crime, o estuprador nunca é encontrado.

Exemplo 12. 2ª versão da resenha elaborada por E18, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Tem-se nesse exemplo, a introdução da resenha de E18, intitulada *Sonhos Partidos: um romance sobre a dor de crescer*. É possível perceber, no texto, algumas marcas do espanhol, que não prejudicam a construção de sentido. Talvez, especialmente por se tratar de línguas próximas, as poucas marcas da língua materna, no caso a espanhola, não dificultam a compreensão do texto. De modo geral, parece-me que os estudantes dessa turma compreendem como se estrutura o gênero resenha, cujos aspectos foram destacados e analisados durantes as aulas de PLA.

No entanto as intervenções escritas de P2, nos textos dos universitários, sugerem que avaliar e recomendar a obra oferece, de modo geral, maior desafio, como se pode confirmar no exemplo:

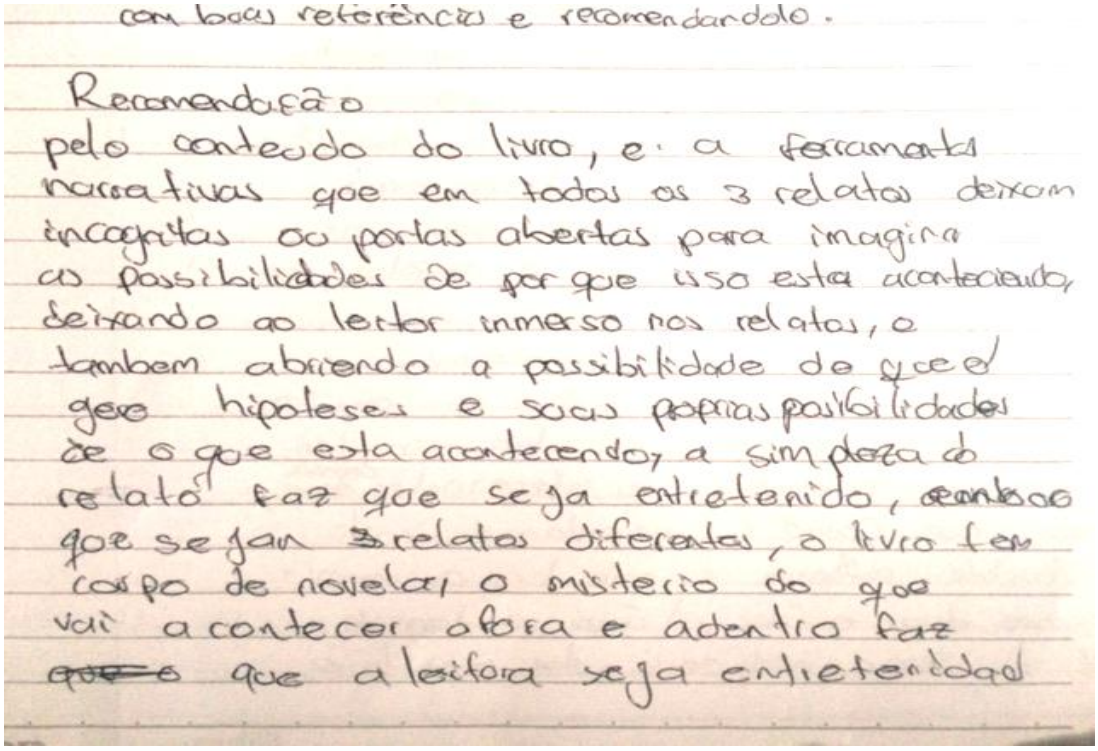

Na minha opinião, não tenho que criticar nada, pois é
uma das melhores obras que li, e eu recomendo que todas as
escolas incluam essa trabalho, mas na idade correta; que pode
ser entre os 14 ou 15 anos porque naquela anos eles estão na ado-
lescência e fazem coisas que mais tarde arrependem-se.

Exemplo 13. 2ª versão da resenha elaborada por E9, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

A avaliação e a recomendação da obra, realizada por E9 em seu texto, não se baseiam em aspectos técnicos, nem envolvem conhecimentos de determinada área do saber, como de literatura, por exemplo. Além do exposto, a expressão “na minha opinião” não parece a mais apropriada para se incorporar a uma resenha escrita destinada a um público que aprecia literatura. Nesse caso, falta ao autor da resenha posicionar-se como especialista.

Justamente avaliar e recomendar a obra são “ações discursivas” essenciais ao gênero em questão. Além de os alunos não se assumirem discursivamente como especialista no texto resenha, possivelmente enfrentam dificuldades para fundamentar sua avaliação e recomendação em conhecimentos técnicos, já que eles estão cursando o segundo período do curso de graduação. Deve-se considerar, também, o caráter escolar e simulado da tarefa, pois essa escrita é ressignificada em função do produto (o texto) em detrimento da prática socialmente situada.

Em outro conjunto de resenhas, a estratégia de pautar-se em saberes de uma determinada área para avaliar e recomendar uma obra cultural não se demonstrou eficiente, como demonstra o exemplo a seguir:



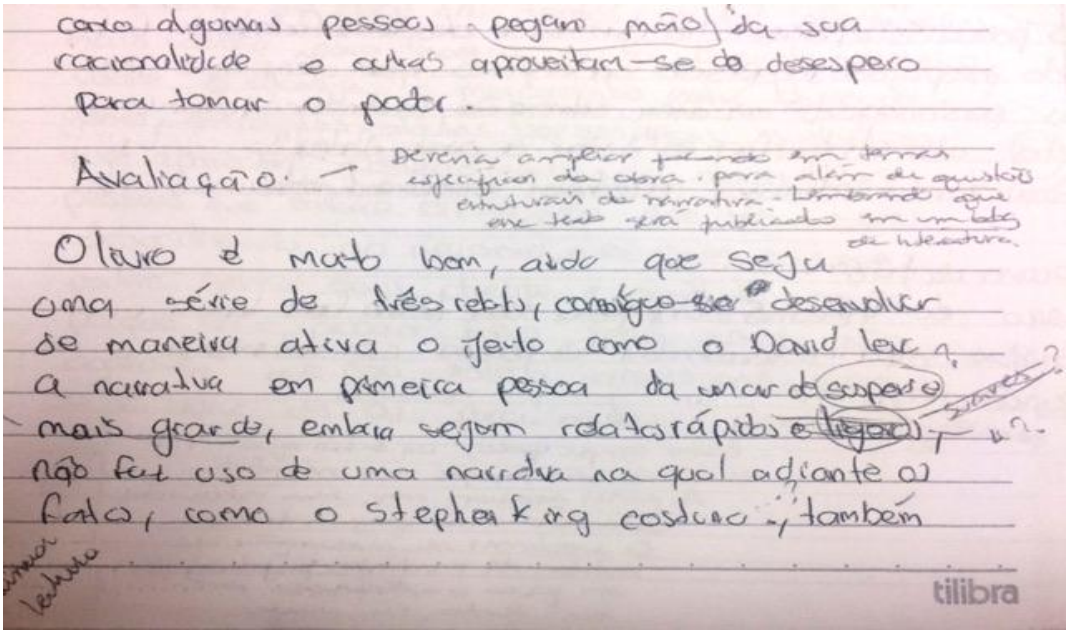
com boas referências e recomendardolo.

Recomendação

pelo conteudo do livro, e a ferramentas narrativas que em todos os 3 relatos deixam incognitas ou portas abertas para imagina as possibilidades de por que isso esta acontecendo, deixando ao leitor inmerso nos relatos, e tambem abrindo a possibilidade de que ele gere hipoteses e suas proprias possibilidades de o que esta acontecendo, a simpleza do relato faz que seja entretenido, embora que sejam 3 relatos diferentes, o livro tem corpo de novela, o misterio do que vai acontecer afora e adentro faz ~~que o~~ que a leitora seja entretenidad

Exemplo 14. 3ª versão da resenha elaborada por E12, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Observa-se, no Exemplo 14, que E12, autor da resenha, insere um subtítulo para tratar da recomendação da obra. Ele faz o mesmo para introduzir a parte do texto destinada à avaliação:



como algumas pessoas pegam mão da sua racionalidade e outras aproveitam-se do desespero para tomar o poder.

Avaliação: → Deveria ampliar falando em termos específicos da obra, para além da questão estruturais da narrativa. Lembrando que esse texto será publicado em um blog de literatura.

O livro é muito bom, ainda que seja uma série de três relatos, consegue desenvolver de maneira ativa o efeito como o David leva a narrativa em primeira pessoa da um ar de suspense mais grande, embora sejam relatos rápidos e ~~leves~~, não faz uso de uma narrativa na qual adiante os fatos, como o Stephen King costuma, também

tilibra

Exemplo 15. 2ª versão da resenha elaborada por E12, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nos exemplos 14 e 15 é possível perceber que o universitário considera a avaliação e a recomendação da obra como constituintes do gênero em destaque, entretanto ele as topicaliza, ou seja, insere seções no texto, sem necessidade. Esses exemplos também revelam um movimento interessante de apropriação do gênero já que demonstram, ao professor, que o aprendiz cumpre suas orientações a respeito de como se constitui uma resenha. Também merece destaque, o fato de essa resenha apresentar graves problemas do ponto de vista textual, devido ao uso inadequado de pontuação, o que compromete severamente a coerência e a coesão.

As resenhas elaboradas pelos discentes da Turma 2, em grande parte, apresentam problemas relacionados à pontuação, à coesão, à coerência e à ausência ou à pouca articulação entre as partes de avaliação e de recomendação com o restante do texto, como se observa nos exemplos apresentados. Ressalto que a produção desses textos se deu em sala da aula com limitação a materiais de consulta e de tempo.

3.3. Promoção de letramentos acadêmicos nas turmas investigadas

A promoção de letramentos acadêmicos está diretamente vinculada aos eventos de letramento dos quais participam discentes e docentes, dentro e fora de sala de aula, durante a trajetória universitária. Logo a proposta da disciplina, o planejamento do professor e sua prática pedagógica interferem nesse processo. Dessa maneira, a disciplina *Português BI*, ministrada por P1, promove letramentos acadêmicos aos alunos da Turma 1 por meio de eventos de letramento que priorizam a leitura de diversificados gêneros discursivos (cf. Quadro 15, p. 95 e 96), entre estes artigos científicos, e a escrita de dois gêneros: projeto de pesquisa e artigo acadêmico, basicamente.

O estudo dos aspectos gramaticais da língua proposto por P1, durante todo o curso, contribui pouco para a consolidação da escrita desses gêneros. Consta, no plano da disciplina, o conteúdo “gramática – verbos e conjunções no indicativo e subjuntivo”, que foi tratado em algumas aulas como, por exemplo, na classe de 24 de agosto sobre a formação do discurso direto e indireto. Ao tratar desse tema em sala, P1 faz uso da nomenclatura dos tempos verbais para explicitar a alteração do tempo verbal do discurso direto para o indireto, como demonstra o exemplo a seguir:

Presente: Eu leio os textos. ⟶ Pret. Imperfeito: Ele disse que lia os textos.

Pret. Perfeito: Eu li os textos. ⟶ Pretérito mais que Perfeito: Ele disse que tinha lido os textos.

Futuro do presente: Eu vou ler (lerei) os textos. ⟶ Futuro do Pretérito: Ele disse que ia ler (leria) os textos.

Exemplo 16. Diário de campo da pesquisadora – 24 ago. 2017, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Diante da reação dos alunos, que demonstraram não compreender a nomenclatura empregada aos tempos verbais, P1 faz uma revisão desse conteúdo gramatical. Para tanto, o referido docente escreve no quadro as conjugações do modo indicativo dos verbos *trabalhar, receber, conseguir, ser, estar, ir*; exemplificando assim as três conjugações e alguns casos de verbos irregulares. No entanto, durante o estudo dos tempos verbais, não foi discutido, de forma explícita, quais tempos verbais se empregam no projeto de pesquisa e no artigo e sua relação com o discurso acadêmico-científico.

Além do exposto, P1 destacou, em várias aulas, o emprego de conectivos nos diversos textos lidos em sala (cf. Quadro 15, p. 95 e 96) e também registrou, no quadro, alguns conectivos em língua portuguesa que poderiam ser utilizados pelos alunos em atividades de leitura em que se propõem perguntas sobre o texto lido, como se observa nos excertos extraídos do material didático elaborado pelo professor da disciplina e do diário de campo.

COMENTÁRIO CRÍTICO Anexo 6

Leia o comentário crítico abaixo e observe as relações construídas de evolução temporal, de justificativa, de causa e consequência, de adição de argumentos, de exemplificação, de solução e de conclusão.

O consumismo, imediatismo e egocentrismo na sociedade

Atualmente a sociedade está convivendo em um mundo globalizado, onde a mídia tem influenciado principalmente a juventude. Com o decorrer dos anos, ocorreu um imenso avanço tecnológico na humanidade, ocasionando assim, vários fatores prejudiciais para todo um corpo social, tais como: o consumismo, imediatismo e egocentrismo.

Exemplo 17. Parte do material didático de P1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Transcorridos alguns minutos, P1 registra no quadro:

Conectivos

- com relação à/ao
- quanto à/ao
- no que tange à/ao

Fonseca apresenta 7 aspectos
primeiro em seguida
segundo posteriormente
por último

Exemplo 18. Diário de campo da pesquisadora – 10 out. 2017, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

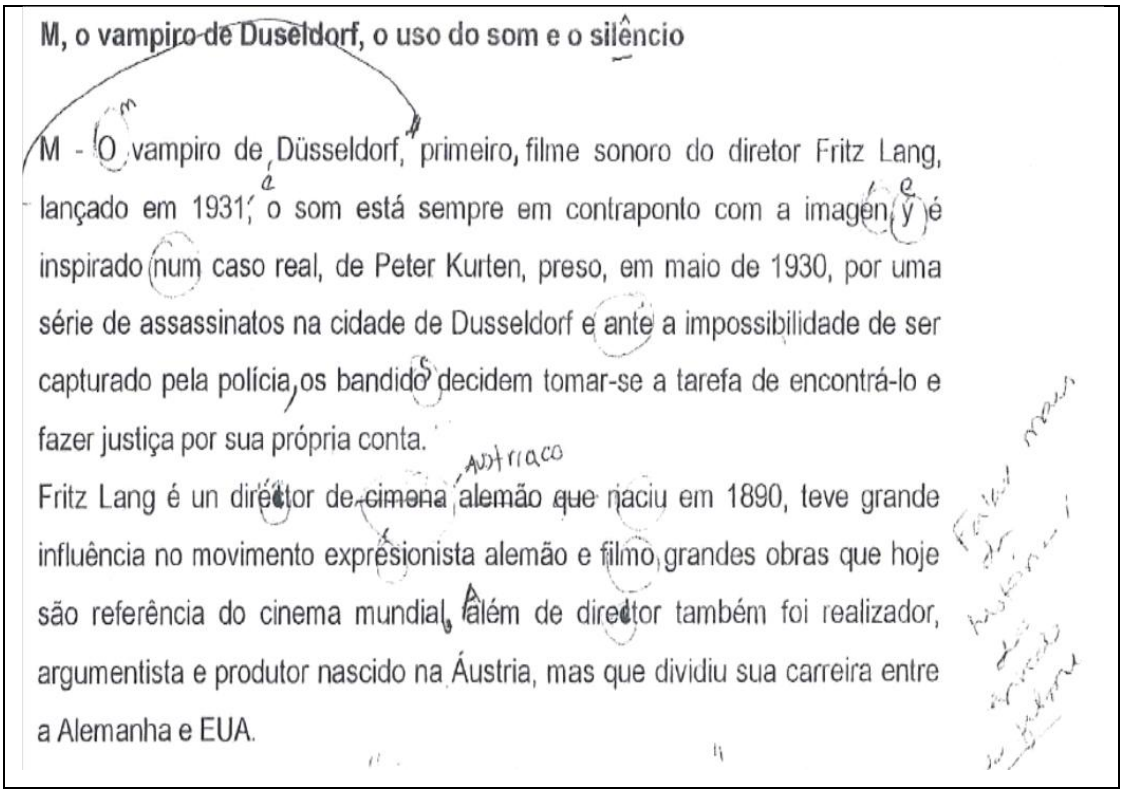
Dessa forma, o docente chama a atenção dos aprendizes para a importância dos conectivos como mecanismos de coesão textual; no entanto, não realiza um estudo sistematizado do emprego desses mecanismos em textos acadêmicos. Ressalto que os recursos linguísticos empregados em textos acadêmicos apresentam especificidades

consideráveis quando comparados a outros gêneros discursivos. De modo geral, esse docente explora, em suas aulas, os gêneros *projeto de pesquisa* e *artigo científico*, alicerçado na perspectiva textual, ou seja, focaliza a composição e a materialidade desses gêneros acadêmico-científicos selecionados para estudo e escrita dos aprendizes da Turma1.

Já a mesma disciplina, ministrada por P2, por sua vez, promove letramentos, aos universitários da Turma 2, por meio do estudo da língua, do vocabulário, da pronúncia e da escrita de textos em língua portuguesa. Para tanto, o professor traz para a sala de aula diversificados gêneros discursivos para leitura e análise (cf. Quadro 15, p. 95 e 96) e para atividade de escrita opta pelo resumo e pela resenha. Em sua prática pedagógica, esse professor inicia o estudo desses gêneros (resumos e resenhas) por meio de textos orais e, posteriormente, inclui textos escritos, deixando os acadêmicos escritos por último.

P2 explora, em suas aulas, aspectos linguísticos e estrutura de conteúdo dos gêneros em foco, na língua falada e na língua escrita. Além do mais, propõe questões como: que gênero é esse? Onde foi divulgado? Quem são os interlocutores? Como esses interlocutores se corresponderam? Foi empregada uma linguagem formal ou informal? Esse docente explora os gêneros com base em uma perspectiva discursiva, isto é, ora privilegia aspectos textuais, ora aspectos discursivos, ainda que esse último seja menos recorrente nos dados.

A reescrita é uma estratégia didática, adotada por P2, muito utilizada durante todo o curso. Dessa forma, os aprendizes podem aprimorar seus textos e, consequentemente, conhecer mais sobre o funcionamento do sistema linguístico-discursivo na língua-alvo, como ilustra o exemplo a seguir:



M, o vampiro de Duseldorf, o uso do som e o silêncio

M - O vampiro de Düsseldorf, primeiro, filme sonoro do diretor Fritz Lang, lançado em 1931, o som está sempre em contraponto com a imagem, y é inspirado num caso real, de Peter Kurten, preso, em maio de 1930, por uma série de assassinatos na cidade de Dusseldorf e ante a impossibilidade de ser capturado pela polícia, os bandido decidem tomar-se a tarefa de encontrá-lo e fazer justiça por sua própria conta.

Fritz Lang é un director de cimena alemão que naciu em 1890, teve grande influência no movimento expresionista alemão e filmo grandes obras que hoje são referência do cinema mundial, além de director também foi realizador, argumentista e produtor nascido na Áustria, mas que dividiu sua carreira entre a Alemanha e EUA.

Exemplo 19. 1ª versão da resenha elaborada por E7, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

As duas versões da resenha escrita foram produzidas em sala de aula, tendo sido permitida a consulta em materiais trazidos pelos próprios estudantes. O Exemplo 19, excerto da parte introdutória do texto de E7, apresenta problemas de ortografia, pontuação e de coesão. O professor faz interferências no texto de E7, como se pode observar no exemplo. Além da correção, no dia agendado para a reescrita da resenha, P2 dá, pessoalmente aos aprendizes, *feedback* de seus desempenhos na escrita acadêmica. O exemplo a seguir evidencia o resultado desse processo.

M, o vampiro de Dusseldorf, o uso do som e o silêncio

Como é costume em nosso blog cada semana analisar um filme a preto e branco, esta semana o turno é para um grande filme de 1931, "M, o vampiro de Dusseldorf".

Este filme é o primeiro filme sonoro de Fritz Lang pelo que o som é o aspeto que mais destacaremos, antes disso ¿Quem é Fritz Lang?

Em tal contexto e segundo o site biografiasyvidas.com, Fritz Lane nasceu em Viena, Austria em 1890, mas é considerado como un diretor alemão, pois ali onde desenvolveu sua carrera como cineasta.

Lang teve muita influência no expresionismo alemão e fez grandes obras como "Metropolis" que hoje é referecia do cinema mundial. Além de diretor, também foi realizador, argumentista, ator e productor, sua carrera no cinema se dividiu entre Alemanha de onde fugiu dos nazistas para viver no exílio nos Estados Unidos onde siguiu fazendo cinema.

Exemplo 20. 2ª versão da resenha elaborada por E7, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Como resultado das orientações, da correção e do *feedback* fornecidos pelo professor da disciplina, E7 apresenta, na segunda versão, um texto mais coeso e com uma estrutura diferente quando comparados com a primeira versão. Ainda que se percebam marcas do espanhol na sintaxe e na ortografia, não se pode desconsiderar o avanço que o referido aprendiz alcançou na segunda versão: deixa claro onde a resenha seria publicada, qual o público alvo, contextualiza a importância da obra e do autor para a história do cinema, resume e recomenda a leitura da obra cinematográfica, faz situação e constrói uma voz de autoria.

P2, por sua vez, explora a formação verbal (indicativo e subjuntivo; voz ativa e passiva; citação direta e indireta; locução verbal) por meio de muitas atividades (escritas e orais) e também recorre a variados exemplos (desde orações, fragmentos textuais a textos completos). Para tratar dos conectivos, ele prepara um material detalhado, inclusive explora as formas correspondentes de conjunções em português e em espanhol, como se verifica no seguinte excerto:

3. Concessão:

Português	Espanhol
embora ...	
ainda que...	
se bem que...	
mesmo que ...	

Ele fala pouco, **embora (ainda que, se bem que)** saiba muito.
Ele falava pouco, **embora (ainda que, se bem que)** soubesse muito.
Vamos para a praia, **mesmo que** chova.
Gostaria de ir para a praia, **mesmo que** chovesse.

Exemplo 21. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Ainda que o mestre tenha tratado, em sala, do discurso direto e indireto, das formas e das normas para citação, muitos alunos da turma demonstraram, em suas produções textuais, dificuldades em citar e em gerenciar o discurso de outrem em seus resumos e resenhas. Algumas dessas dificuldades parecem estar relacionadas à construção da identidade na escrita acadêmica, ao fato de os aprendizes não se verem como especialistas, e à inserção a uma nova prática sociocultural.

Saliento que poucos textos do domínio acadêmico foram selecionados para leitura e para análise durante todo o curso na Turma 2. A leitura e o estudo de gêneros acadêmico-científicos ocupam espaços tímidos nessa turma, principalmente quando comparados com a Turma 1. Isso pode ser explicado pelas diferenças na matriz curricular dos cursos de graduação que integram as turmas em investigação.

Diante do exposto, no decorrer deste capítulo, fica evidente que, nas turmas investigadas, promovem-se letramentos acadêmicos de forma distinta. A meu ver, essa constatação não representa efetivamente um problema, tendo em vista que a mesma disciplina tem carga horária distinta nas turmas em foco e atendem estudantes de cursos diferentes, seguramente, com necessidades de aprendizagem distintas. Os alunos do curso de saúde coletiva, por exemplo, pareceram-me mais engajados em escrever um projeto de pesquisa, já que necessitavam desse conhecimento em outra disciplina do curso. Já analisar e escrever uma resenha, muito provavelmente, seja mais recorrente e relevante no contexto de formação em Cinema.

Grande parte dos discentes da IES em foco passa a morar no Brasil, e, portanto,

tem contato com variedades da língua portuguesa faladas na cidade de destino, Foz do Iguaçu. Outra parte desses estudantes vive em cidades de fronteira, em outro país, onde também existe a oportunidade de vivenciar variedades da língua portuguesa de alguma forma, principalmente por meio de programas de TV e de rádio. Assim, suponho que variedades acadêmicas oferecem mais desafios aos aprendizes, já que se trata de um novo campo discursivo na língua alvo e, muitas vezes, também na língua materna. Isso não significa que o estudo de aspectos linguísticos não seja importante para os alunos dessa universidade — brasileiros aprendendo espanhol e hispanofalantes aprendendo português, — já que os recursos linguísticos em textos acadêmicos apresentam especificidades consideráveis como já afirmado. Dessa forma, defendo, assim como Carlino (2017) em seus estudos sobre letramentos acadêmicos em língua materna, que educação superior deve se pautar em abordagens que favoreçam o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita de gêneros acadêmico-científicos, no caso da Unila, também em línguas adicionais.

3.4. Modelos de letramento

Nesta seção, examino quais modelos de letramento são observados em cada uma das turmas investigadas. Os modelos *habilidades de estudo*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*, propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), e suas implicações teórico-metodológicas no campo da Linguística Aplicada (cf. Mapa conceitual 1, p. 63) foram apresentados na seção 1.4. *Modelos de letramento*, do Capítulo 1 dedicado ao embasamento teórico desta pesquisa.

3.4.1. Turma 1

Entre os três modelos de letramento propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), os dados apontam para o predomínio de *socialização acadêmica*, que pressupõe que os estudantes necessitam adaptar-se aos discursos e aos gêneros vinculados às disciplinas acadêmicas. O exemplo a seguir ilustra o modelo de letramento *socialização acadêmica* em uma das aulas de PLA realizada com a Turma 1:

P1 citação indireta mantém esse/desse lado da folha tá? citação indireta
(nome do aluno) E7 começa pra gente
vocês já viram tudo isso parece a última revisão
de modo que vocês utilizem nos trabalhos de vocês pelo amor de deus
E7 (leitura) citação indireta
a citação indireta também conhecida como paráfrase

Exemplo 22. Transcrição de parte do Áudio 11 – 16 nov. 2017,
Turma 1. Fonte: *corpus* da pesquisa.

Como se pode perceber no Exemplo 22, o professor da disciplina insiste, após a correção do projeto de pesquisa elaborado pelos universitários dessa turma, no uso de citação indireta (paráfrase) para a escrita do artigo acadêmico. Para tanto, o mestre entrega aos estudantes um resumo/esquema sobre citação direta e indireta (cf. Exemplo 23 a seguir). P1, dessa vez, retoma tal conteúdo de forma mais direcionada à escrita acadêmica e, por conseguinte, ao gênero acadêmico artigo, conforme se observa no exemplo abaixo.

Citação indireta

A **citação indireta**, também conhecida como **paráfrase**, é quando a ideia do(a) autor(a) lido(a) é incorporada ao seu texto a partir de *suas próprias palavras* e não mais das palavras desse(a) autor(a). Ou seja, na citação indireta, **você "traduz"** a ideia do(a) autor(a) com os **seus próprios termos**, sem jamais alterar ou deturpar o que foi dito originalmente. Essa "tradução" (citação indireta) deve ser **sempre** devidamente **acompanhada da identificação da fonte**, isto é, a informação que inclui o **sobrenome** do(a) autor(a) e o **ano** da publicação a que se refere sua paráfrase.

Especificamente no caso da paráfrase, pode-se *em certos casos* não informar a **página**. Isso ocorre quando a ideia parafraseada pertence ao **todo** da obra consultada. No entanto, se a paráfrase for de uma ideia presente em uma parte específica e peculiar do texto, sugere-se informar a página, mesmo que não haja citação direta.

O objetivo da paráfrase é expressar uma certa ideia de um(a) autor(a) de um modo **mais acessível**, uma linguagem de **mais fácil compreensão**. Nesse sentido, a paráfrase nunca pode obscurecer a ideia do(a) autor(a) parafraseado(a); ao contrário, essa citação indireta mostra que quem parafraseia entende o conteúdo corretamente e, assim, consegue colocá-lo em seus próprios termos.

Os tipos de paráfrase geralmente aceitos na escrita acadêmica *não* incluem a mera reprodução, que é o tipo no qual se substitui as palavras por meros sinônimos. Na escrita acadêmica, as melhores formas de parafrasear incluem: a) fazer um **comentário explicativo**, que apresenta as ideias do(a) autor(a) e as explana, desenvolvendo conceitos e providenciando esclarecimentos; e b) fazer um **desenvolvimento** ou **ampliação** das ideias do original, com o acréscimo de exemplos ou o estabelecimento de comparações e contrastes, relações de causas e consequências, etc.

Vejamos um exemplo*:

Texto original do autor consultado: "É necessário ainda reconhecer que a complexa realidade brasileira traduz um alarmante quadro de exclusão social e discriminação como termos interligados a compor um ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão. Nesse cenário, as ações afirmativas surgem como medida urgente e necessária" (PIOVESAN, 2005, p. 52).

Possível paráfrase: Conforme defendido por Piovesan (2005, p. 49), no caso do Brasil, as ações afirmativas são importantes para resolver os problemas que surgem da forte relação entre exclusão social e discriminação, já que um processo leva ao outro.

*Fonte: PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

Exemplo 23. Parte do material didático utilizado por P1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

A primeira vez que tratou desse tópico com a turma, P1 empregou a denominação paráfrase e, também, abordou anteriormente, em outra classe, discurso direto e indireto (cf. Exemplo 16, p. 115). Ele utilizou como exemplos frases e um artigo de opinião, bem como solicitou uma atividade baseada nesse mesmo texto, como demonstra o exemplo a seguir.

Paráfrase

A paráfrase é composta de frases que têm semelhança com outras. Com ela se reescreve um texto sem prejudicar o sentido. Para isso, pode-se utilizar uma variedade de recursos: empregar **sinônimos**, empregar **antônimos** que se apoiam em palavras negativas, **mudar a ordem dos termos** no período, omitir termos de fácil subentendimento, **mudança de voz verbal** para voz ativa, etc. O dever de quem trabalha com a possibilidade de parafrasear o texto é fazer a sua leitura cuidadosamente trabalhada. Mudando o sentido, não se pode considerar a reescrita como uma paráfrase.

Algumas estratégias

1) Predicado converso

- *José é **filho** de Pedro = Pedro é **pai** de José.*
- *Pedro é mais **forte** que João = João é mais **fraco** que Pedro*
- *João **vendeu** seu carro para o filho do prefeito = O filho do prefeito **comprou** o carro de João.*
- *A padaria fica **depois** do açougue = O açougue fica antes da padaria.*

Exercícios:

a) Adriana é colega da Tamara. Tamara é colega da Adriana.
b) [redacted]e português é maior que a aula de FAL.
c) Tatiana dá aula de português para a turma de cinema.
d) A Unila fica antes do corpo de bombeiros.

Exemplo 24. Parte do material didático utilizado por P1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Dessa forma, o mestre esperava que os estudantes pudessem transferir o que aprenderam sobre citação indireta em fragmentos textuais (períodos) e em um artigo de opinião para os gêneros acadêmicos projeto de pesquisa e artigo. No entanto isso não ocorre, levando o professor a abordar novamente esse conteúdo, conforme apontado pelos Exemplos 22, 23 e 24 (p. 122 e 123). Verifica-se, em tal prática pedagógica, o pressuposto de que uma vez que os estudantes tenham aprendido e compreendido as regras básicas de como citar, estes estarão aptos a reproduzi-las sem dificuldade na escrita de textos acadêmicos, característica do modelo de letramento *socialização acadêmica.*

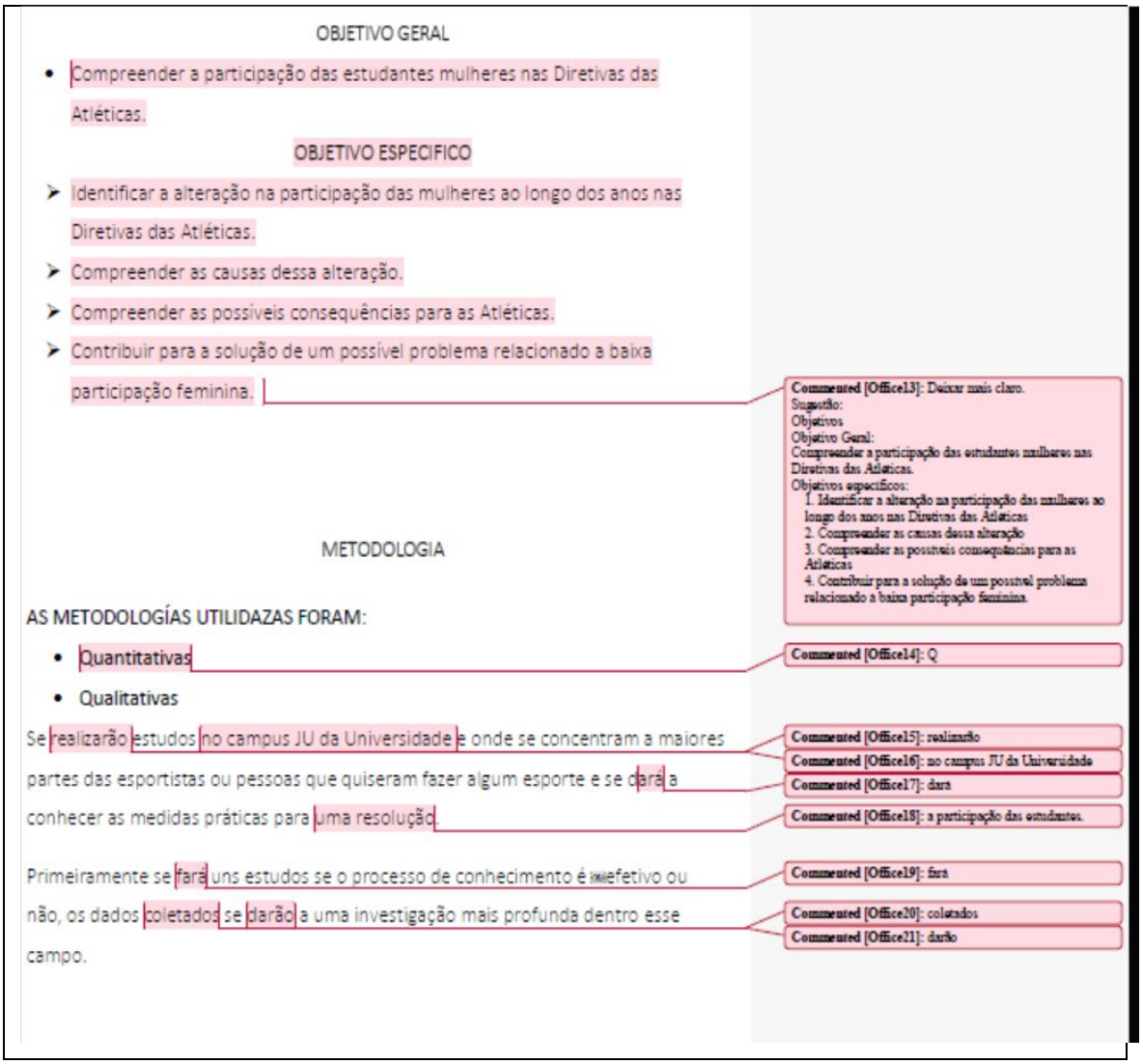
Conhecer as formas de citação presentes no discurso científico bem como compreender sua funcionalidade é importante, pois fazem parte do processo de adaptar-se a esse novo universo discursivo, em língua portuguesa, que rege a produção e a circulação de conhecimento na universidade brasileira. Dessa forma, tal processo passa pela inserção dos aprendizes de PLA em eventos e práticas de letramentos acadêmicos.

Além da forma de condução das aulas e do material didático utilizado, os critérios e a correção adotados pelo professor desvelam o modelo *socialização acadêmica* como predominante, como ilustram os exemplos seguintes:

Critérios avaliação parcial – oral e escrita
1. Apresentação dos objetivos, pergunta de pesquisa, metodologia e justificativa – ver modelo.
2. Na introdução – apresentação resumida de dois textos que dialogam com a sua pesquisa.

Exemplo 25. Diário de campo da pesquisadora – 24 out. 2017, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

No Exemplo 26, a seguir, é possível observar como o docente realiza a correção:



OBJETIVO GERAL

- Compreender a participação das estudantes mulheres nas Diretivas das Atléticas.

OBJETIVO ESPECIFICO

- Identificar a alteração na participação das mulheres ao longo dos anos nas Diretivas das Atléticas.
- Compreender as causas dessa alteração.
- Compreender as possíveis consequências para as Atléticas.
- Contribuir para a solução de um possível problema relacionado a baixa participação feminina.

METODOLOGIA

AS METODOLOGÍAS UTILIDAZAS FORAM:

- Quantitativas
- Qualitativas

Se realizarão estudos no campus JU da Universidade e onde se concentram a maiores partes das esportistas ou pessoas que quiseram fazer algum esporte e se dará a conhecer as medidas práticas para uma resolução.

Primeiramente se fará uns estudos se o processo de conhecimento é efetivo ou não, os dados coletados se darão a uma investigação mais profunda dentro esse campo.

Commented [Office13]: Deixar mais claro.
Sugestão:
Objetivos
Objetivo Geral:
Compreender a participação das estudantes mulheres nas Diretivas das Atléticas.
Objetivos específicos:
1. Identificar a alteração na participação das mulheres ao longo dos anos nas Diretivas das Atléticas
2. Compreender as causas dessa alteração
3. Compreender as possíveis consequências para as Atléticas
4. Contribuir para a solução de um possível problema relacionado a baixa participação feminina.

Commented [Office14]: Q

Commented [Office15]: realizarão
Commented [Office16]: no campus JU da Universidade
Commented [Office17]: dará
Commented [Office18]: a participação das estudantes.

Commented [Office19]: fará
Commented [Office20]: coletados
Commented [Office21]: darão

Exemplo 26. Artigo escrito por E3 e E4, Turma 1, com interferências de P1.
Fonte: *corpus* da pesquisa

Como se pode observar, tanto os critérios de correção quanto as intervenções de P1 nos textos dos alunos privilegiam aspectos textuais e de conteúdo. Os critérios de avaliação focam a estrutura do texto, ou seja, a organização textual do projeto de pesquisa e o conteúdo (resumo de dois textos), conforme ilustra o Exemplo 25. Já as intervenções do professor priorizam, essencialmente, a ortografia, como demonstra o Exemplo 26 (as intervenções em formato de comentário nas caixas de texto na cor rosa são as mesmas que aparecem no texto da dupla). Além dos aspectos apontados por P1 na correção, poderiam ser levadas em conta as categorias propostas por Street (2010): e**nquadramento** (gênero, audiência, finalidades/objetivos/argumentos*);* **contribuição** (para o conhecimento, para a área de pesquisa, para pesquisas futuras); **voz do autor**

(quem sou eu enquanto escrevo este artigo?); **ponto de vista** (pessoa/agência, reflexividade).

O *modelo socialização acadêmica* também pode ser observado nas aulas do *corpus* que se ocupam do estudo e do ensino da organização textual dos gêneros projeto de pesquisa e artigo científico. P1 ressalta, em suas aulas, por exemplo, que, no artigo, se devem apresentar os resultados da pesquisa e também discuti-los, como se observa no exemplo a seguir:

No segundo momento da aula, após o intervalo, o mestre escreve no quadro:

Análise dos dados etc. } resultados → apresentação descritiva dos dados
discussão → interpretação, reflexão, atribuição ou possíveis causas

Exemplo 27. Diário de campo da pesquisadora – 7 nov. 2017, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Em seguida, nessa mesma aula, P1 distribui, aos alunos, o artigo *Consumo de álcool e drogas ilícitas entre estudantes de Medicina, Biologia e Enfermagem*[50]. O professor sugere que tal artigo seja um modelo para a produção textual da turma. No referido texto, encontra-se uma seção denominada *Resultados* e outra *Discussão*. Em vista disso, o aluno E6 registra em seu artigo acadêmico uma seção para apresentar os resultados da pesquisa realizada e outra para discuti-los, como ilustra o Exemplo 8 (p. 107). A seção destinada a apresentar os resultados cumpre seu objetivo, ainda que com algumas inadequações linguísticas, já a seção *Discussão* não resulta no que se espera do gênero em destaque. Nesse artigo acadêmico, a seção denominada *Discussão* apresenta conceitos importantes para o trabalho de E6, configurando-se como marco teórico.

Além do exposto, o gênero resumo/*abstract* também foi tratado em sala por P1 como parte constituinte do artigo científico. O mestre explorou, em duas aulas, a estrutura de conteúdo do resumo/*abstract*; para tanto solicitou a leitura de parte do

[50] Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/311>. Acesso em: 7 mar. 2019.

artigo científico *O resumo como instrumento para a divulgação e a pesquisa científica*[51] (GUIMARÃES, 2005). Nas produções textuais dos estudantes dessa turma, nem todos incluíram o resumo em seus artigos acadêmicos, apesar da insistência do professor. A dupla E3 e E4 insere um gráfico no resumo do artigo, demonstrando não compreender o funcionamento discursivo desse gênero, como já discutido (cf. Exemplo 5, p. 104). Assim sendo, os dados confirmam que somente conhecer a estrutura de um gênero discursivo da esfera acadêmico-científico é insuficiente para que o aprendiz domine essa escrita.

Diante do exposto, pode-se confirmar que os alunos da Turma 1, de modo geral, produziram um texto com uma estrutura correspondente a um artigo (cf. Quadro 16, p. 99), contudo não se pode afirmar que aqueles textos resultam em um artigo científico. Essas produções textuais "desgenerarizadas", nas palavras de Fanjul (2012), são resultados de uma prática pedagógica prescritiva, precisamente pela concepção implícita de gênero como modelo a ser seguido, reduzindo, assim, as possibilidades de questionar e de propor estratégias de resistência à imposição de um letramento dominante.

Já o modelo *habilidades de estudo* é o menos evidente nos dados coletados na Turma 1. Embora algumas aulas, nessa classe, tratem do ensino e do estudo de determinados aspectos gramaticais, esse tipo de aula não é o mais recorrente no *corpus*. Estudos sobre o ensino de língua adicional já apontavam que o ensino da gramática de uma língua por si só não garante um letramento eficiente, como demonstra o exemplo a seguir de uma aula de revisão sobre conjugação verbal:

P1 ah: uma dificuldadezinha então a mais que a gente pode ter
ah: é o discurso direto e indireto
e aí é interessante como a gente pensa nos resumos nas citações
que a gente faz nas academias
então eu tenho aquele
discurso direto eu falo pra vocês eu leio os textos
esse leio tá no presente
eu leio os textos
quando alguém pergunta pra você o que ela disse
(...)
ela disse que lia os textos

Exemplo 28. Transcrição de parte do Áudio 2 – 24 ago. 2017, Turma 1.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

[51] Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista11numero1pdf/1joseaugusto.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

O estudo dos tempos verbais e de como estes são empregados no discurso direto e indireto, segundo as regras gramaticais em língua portuguesa, conforme retratado no Exemplo 16 (p. 115), não foi suficiente para que os discentes da Turma 1 (e também da Turma 2) fizessem citações adequadas em seus projetos de pesquisa. Por essa razão, o professor retoma o mesmo conteúdo, no entanto de outra perspectiva, como se verifica no Exemplo 28, inserido na página anterior.

3.4.2. Turma 2

Os dados referentes à Turma 2 também apontam para o predomínio do modelo *socialização acadêmica*, ainda que P2 explore, em suas aulas, gêneros discursivos diferentes daqueles selecionados por P1 (cf. Quadro 15, p. 95 e 96).

Diversificados textos, nas modalidades oral e escrita, são utilizados nessa classe para o ensino dos gêneros resumo e resenha durante todo o semestre. Na atividade denominada *Identificando gêneros textuais*[52], proposta pelo docente em 30 de agosto, consta quatro textos de aproximadamente meia página cada: Texto 1 – apresentação da obra *Relato de um certo oriente*, de Milton Hatoum; Texto 2 – resumo e palavras-chave de um artigo científico sobre agrobiodiversidade; Texto 3 – uma resenha sobre o longa-metragem *O filme da minha vida*; e, por último, Texto 4 – a contra capa do livro *O amor em tempos de cólera*, de Gabriel García Márquez. Após a leitura desses textos, os alunos da turma deveriam preencher as informações solicitadas no quadro abaixo:

[52] Consta no original a seguinte nota de roda pé: Adaptação de atividades do livro **Resumo** (MACHADO *et al*., 2004).

1. Preencha a tabela, identificando as características da situação de produção dos textos:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Autor				
Função social do autor				
Imagem que o autor tem de seu destinatário				
Locais e/ou veículos onde possivelmente o texto circulará				
Momento possível de produção				
Objetivo do autor do texto				

2. Qual a diferença entre o objetivo dos demais textos e dos textos denominados resumo?

Exemplo 29. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Como se pode perceber, esse material didático explora aspectos referentes à situação de produção de cada texto que compõe a atividade, e, devido à forma como estão dispostas as questões, contrasta-os. Já a pergunta de número dois, coloca em contraponto o objetivo discursivo de resumos e resenhas materializados em textos de diferentes esferas sociais, como a acadêmica e a literária, por exemplo. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que estudar uma língua adicional pressupõe conhecer a situação de comunicação que se estabelece através dos gêneros materializados na língua-alvo.

Além do exposto, esse docente trata de determinados aspectos da língua com base em conhecimento gramatical de acordo com o padrão culto da língua portuguesa. Na aula de 6 de setembro, após realizar uma atividade utilizando a letra da música *Ecos do ão*[53], de Lenine, na qual se tem o verso “Concentração, má distribuição?”, P2 explica os usos de mal/bem e mau/bom fundamentado na classe gramatical, adjetivo, advérbio e outras assumidas por essas palavras, como reitera o exemplo a seguir.

[53] Há vários campos para serem preenchidos com palavras terminadas em ão.

Em seguida, P2 projeta na tela os exemplos:

Mal e Bem

- Maria se comportou mal hoje — advérbio.
- Eles representaram bem a sala — advérbio.
- Mal começou e já terminou — conjunção.
- Eles são o mal da sociedade — substantivo.
- Vocês não sabem o bem que fizeram —substantivo

Mau e Bom

- Ele é um mau aluno.
- Anderson é um bom lutador.
- Essa piada foi de mau gosto.
- Não sei se você está tendo boas influências.

Exemplo 30. Diário de campo da pesquisadora – 6 set. 2017, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Naquele momento, o mestre retoma a letra da música e explica as diferenças entre má/boa e mau/bom, que são significativas para escrita formal em língua portuguesa.

O professor chama a atenção para os seguintes casos registrados no quadro:

Ele é um mau aluno.
Ele é um aluno mau.
} mudança de sentido

Ele é um mau (má) aluno. (-)
Esteban é um aluno mau (má). (-)

O mestre faz perguntas sobre os usos de mau e mal à turma. É muito comum o uso dessa estratégia, por parte desse professor, para conferir se os alunos compreenderam o conteúdo.

Exemplo 31. Diário de campo da pesquisadora – 6 set. 2017, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

No exemplo anterior, em que o professor apresenta a diferença de grafia (*mau* com “u” e *mal* com “l”) e de classe gramatical (ora é adjetivo ora é advérbio), emerge o modelo *habilidades de estudo* porquanto trata de aspectos gramaticais.

Já o Exemplo 31 ilustra como o mestre parte da explicação gramatical para a produção de sentido. As frases selecionadas previamente pelo professor demonstram que não basta saber a grafia e a classe da palavra em destaque; faz-se, também, necessário conhecer as relações de sentido construídas culturalmente, já que há uma mudança de sentido: um *mau sujeito* não é o mesmo que um *sujeito mau*. Dito de outra forma, o conhecimento gramatical é explorado alicerçado à produção de sentido, revelando o modelo *socialização acadêmica*, no qual a língua é vista como meio de se criarem significados vinculados aos usos socioculturais da linguagem.

Em algumas aulas sobre resumo, antes de tratar do gênero resenha propriamente dito, o docente aborda o processo de sumarização, como se observa no exemplo a seguir.

CONCLUINDO...

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes, buscando, sobretudo quando se tratar de gêneros argumentativos (como artigos de jornal ou artigos científicos), identificar

✓ a questão que é discutida;
✓ a posição (tese) que o autor rejeita;
✓ a posição (tese) que o autor sustenta;
✓ os argumentos que sustentam ambas as posições e
✓ a conclusão final do autor.

Exemplo 32. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: Abreu-Tardelli, Lousada e Machado, (2004, p. 39).

As orientações de como se deve ler um texto para resumi-lo, estampadas no exemplo acima, são interessantes porque focam em aspectos do posicionamento teórico e ideológica do autor do texto lido. Essas recomendações podem ser adotadas para leitura de qualquer texto acadêmico e, expressam, de alguma forma, a perspectiva de leitura do modelo de letramentos acadêmicos. Na continuação desse material, tem-se:

SEÇÃO 6

A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto

PARA COMEÇAR A CONVERSA...

A seguir, vamos trabalhar com a organização global do texto e com as relações entre as ideias centrais, pois, no resumo, devemos mostrar essa organização e reproduzir claramente essas relações, tais como se encontram no texto original.

1. De acordo com as respostas dadas na seção anterior, complete o esquema abaixo.

Exemplo 33. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: Abreu-Tardelli, Lousada e Machado, (2004, p. 41).

Nesse material didático intitulado *A compreensão global do texto a ser resumido*, utilizado em 8 de setembro, verificam-se orientações para a leitura e a escrita do texto a ser resumido. Segundo o material instrutivo, estampado no exemplo supracitado, a organização global do resumo deve ser fiel à do texto-base, ou seja, devem-se reproduzir a estrutura textual e as associações entre as ideias presentes no texto original. No entanto não se discute de forma explícita, em nenhum outro momento durante o semestre, como os objetivos do resenhista conduzem a elaboração do texto, pois cada tipo de resumo tem as suas particularidades.

Em outra seção, à continuação do mesmo material, registra-se que o resumo é um texto sobre outro texto, muitas vezes de outrem, portanto deve-se deixar bem claro quem é o autor do texto base. Ademais, acrescenta-se que o autor do texto original realiza vários atos de fala, como, por exemplo, definir, classificar, enumerar, sugerir, dentre muitos outros. Ainda segundo o material adotado pelo professor, cabe ao resenhista identificar esses atos e explicitá-los em seu resumo. Embora se tenha tratado desses aspetos em classe, são exatamente essas as dificuldades identificadas na maior parte das produções escritas dos estudantes tanto da Turma 1 quanto da Turma 2, comprovando que tal modelo de letramento pode não ser tão eficiente para levar o aluno à compreensão do gênero resumo e suas "características discursivas básicas".

A atividade avaliativa realizada em 11 de outubro, cujo texto base é *Língua estrangeira e autoestima*, de Rajagopalan (2003), solicita a elaboração de um resumo do referido texto acadêmico. O enunciado da questão[54] estabelece que:

> Em uma das disciplinas de Português Adicional da UNILA, você foi convocado à tarefa de escrever um resumo do texto "Língua estrangeira e autoestima" (Rajagopalan, 2003).
>
> Em seu texto, você deverá apresentar as ideias centrais e periféricas defendidas pelo autor sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.
>
> ATENÇÃO: você deve escrever com suas próprias palavras. Citações são permitidas, mas não serão aceitas cópias expressas de trechos do texto-base.

Exemplo 34. Enunciado da atividade avaliativa produção de resumo utilizada por P2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Como se pode perceber, tal atividade é direcionada a averiguar habilidades de leitura, pois os aprendizes devem identificar as ideias centrais e periféricas do texto, e também a capacidade de sumarização, pois devem escrever com suas palavras, de forma concisa, "o dito" por outrem. Trata-se de uma atividade muito solicitada, no Brasil, em diversas disciplinas acadêmicas, tanto em língua materna como em língua adicional,

[54] Esta atividade foi originalmente planejada e aplicada pela equipe de profissionais responsável pelo teste de nivelamento em PLA da instituição.

uma vez que aborda aspectos considerados importantes do ato de ler e de escrever (sumarizar, escrever de forma concisa com suas palavras, por exemplo). No entanto a produção textual solicitada não requer uma adequação da linguagem ao gênero, ainda que se espere um português acadêmico, uma vez que não está explicitado onde será publicado tal resumo, e quem serão os possíveis leitores. O estudante poderá projetar como único leitor de seu texto o professor da disciplina.

Além do mais, o objetivo para resumir tal texto acadêmico não está explícito no enunciado dessa atividade avaliativa. No contexto universitário, muitas vezes, escreve-se resumo para estudar, para compor um artigo, para inscrever uma determinada apresentação de trabalho em evento acadêmico, como foi demonstrado, em classe, por meio de variados exemplos trazidos por P2.

Poderia ter sido solicitada, à turma, a título de exemplo, a produção de um comentário crítico do texto de Rajagopalan (2003) a ser publicado na revista da Unila Peabiru[55]. Nesse caso, seria necessário discutir o texto e, para tanto, resumi-lo. Assim, o aprendiz, por meio da atividade de escrita, poderia mobilizar outros conhecimentos além dos aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler e de escrever. Conhecer a revista e sua linha editorial seria fundamental para a realização da tarefa. Em contrapartida, da forma como está no exemplo, tal atividade poderia despertar pouco interesse por parte dos alunos, em razão de projetar uma atividade proposta pelo e para o docente somente. Logo, o Exemplo 34 ilustra o modelo *habilidades de estudo*, uma vez que afigura apenas explorar habilidades cognitivas.

Possivelmente devido à sua formação acadêmica nas duas línguas, português e espanhol, P2, regularmente, faz comparações entre as línguas espanhola e portuguesa, como se verifica na classe de 25 de outubro.

[55] Trata-se de uma revista sobre cultura latino-americana, produzida pela comunidade acadêmica, com o objetivo de fazer circular a diversidade de vozes existentes na Unila e na região de fronteira onde está inserida a referida instituição. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/revistas/peabiru>. Acesso em: 13 jan. 2020.

O mestre registra no quadro:

Esos coches se fabrican en China.
Esses carros são fabricados na China.

Se rentan habitaciones.
Alugam-se quartos.

Exemplo 35. Diário de campo da pesquisadora – 25 out. 2017, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa

Nessa aula, o docente estabelece uma comparação pautada na gramática contrastiva entre as duas línguas para chamar a atenção dos estudantes quanto ao uso da partícula "se": reflexiva ou voz passiva/sem sujeito. Não obstante, P2, muitas vezes, também dá exemplos e ou faz comparações entre a escrita do dia a dia e a acadêmica, como se observa no excerto a seguir.

P1: (...) quando a gente usa pronomes para enfatizar por algum motivo (...)
em português acontece a mesma coisa
a gente também pode usar essa repetição com um fim específico né?
claro quando a gente fala de escrita acadêmica de dêiticos a gente vai se referir a esse autor de muitas formas o autor de acordo com o pesquisador segundo o físico o filósofo né? de acordo com e ai o sobrenome da pessoa né? então ai sim a gente vai utilizar outros recursos

Exemplo 36. Transcrição de parte do Áudio 7 – 11 out. 2017, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nesse fragmento referente à aula de 11 de outubro, o professor chama a atenção dos alunos para a variação de registro comparando, hipoteticamente, um texto radiofônico em espanhol, menos formal, a um texto acadêmico em português, bastante formal. Quando esse docente contrasta as línguas portuguesa e espanhola, geralmente, foca em aspectos gramaticais (Exemplo 35), entretanto, como demonstra o Exemplo 36, ele também o faz no plano discursivo, nesse caso, apontando somente semelhanças. As possíveis dissensões entre essas línguas, no plano discursivo da esfera acadêmico-

científica, não são abordadas por P2 nos dados registrados durante aquele semestre.

Para iniciar o estudo do gênero resenha, o mestre opta pelo texto oral e antes de exibir o vídeo, com duração de cinco minutos e trinta e um segundos, sobre o compositor e cantor brasileiro Belchior, postado no canal *Alta Fidelidade*, do *YouTube*, orienta os alunos que leiam o seguinte material:

GRAMÁTICA DA ORALIDADE Resenhas orais

Vamos assistir ao comentário crítico do canal Alta Fidelidade (https://www.youtube.com/altafidelidade) sobre artista Belchior e seu álbum "Alucinação". Assista ao vídeo com atenção e responda às questões abaixo.

1 Uma resenha deve apresentar as características abaixo. Verifique se o vídeo exibe tais propriedades.

Apresentação do Autor	Apresentação da Obra	Contexto de Produção	Resumo dos pontos principais	Comentário crítico

2 No início do vídeo, o resenhista se apresenta. Quem é ele? Qual sua relação com Belchior?

3 Na apresentação do autor, quais são as informações da biografia de Belchior que o resenhista apresenta?

a) Nome real:
b) Apelido:
c) Idade:
d) Lugar de nascimento:
e) Características:
f) Movimento de que fez parte:
g) Acontecimento importante de 1971:
h) Acontecimento importante de 1972:
i) Consequência disso:
j) Final dos anos 70:
k) Início dos anos 80:
l) Hoje:

4 Na contextualização da obra, o resenhista apresenta outras obras do cantor. Quais? Qual sua opinião sobre elas?

5 Que informações específicas sobre o álbum "Alucinação" o resenhista menciona?

6 Ao falar das músicas do disco, o crítico destaca três. Quais são elas? O que ele fala sobre elas?

7 Luiz Felipe cita críticas de outras pessoas para fundamentar sua própria opinião. Quem ele cita e como? O que este outro crítico musical tinha falado sobre Belchior?

8 Assista mais uma vez e anote as opiniões do resenhista sobre Belchior e sua obra:

Belchior:	Obra:

9 No final do programa, o crítico musical faz um pedido aos ouvintes. Qual? Vamos respondê-lo?

10 Agora é a sua vez: grave em português um vídeo crítico sobre um livro ou álbum de um artista de seu país e compartilhe no youtube.

Exemplo 37. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nesse material didático, utilizado pelo professor da disciplina, exploram-se, essencialmente, a compreensão do texto oral em análise e as características básicas do gênero *resenha*. Do ponto de vista didático pedagógico, iniciar o ensino do gênero resenha por meio de um texto oral é uma estratégia pertinente para o contexto de ensino de língua, como já dito. Parece-me que tal material tem grande potencial para os estudos desse gênero, pois, além de trabalhar capacidades de leitura e de compreensão oral em língua adicional, este propicia a discussão sobre o que é e como se configura uma resenha na modalidade oral em língua portuguesa. Talvez, em etapa seguinte, o estudo de outro texto, uma resenha escrita, por exemplo, em que se tivesse uma avaliação do mesmo álbum de Belchior realizada por outro especialista em música ou em cultura brasileira, fosse interessante para a comparação de diferentes aspectos, como o estilo e a identidade social.

Ainda em relação às potencialidades do mesmo material, a atividade 2 seria bastante significativa para debater sobre questões identitárias relacionadas à elaboração de uma resenha oral e de uma resenha acadêmica. A questão 7 examina como o discurso de outrem é referido em um texto oral, o que poderia levar a uma discussão sobre como se configura esse aspecto do mesmo gênero na modalidade escrita. Já a atividade número 10 requer que os estudantes da turma produzam uma resenha oral e, por determinação do professor, seja enviada a ele. Em outro momento, o docente também solicitará uma versão escrita, como já mencionado. A comparação dessas versões, que se configuram como atividades de retextualização, poderia ser explorada em sala. Todavia tais relações e comparações não são explicitadas pelo professor da disciplina. Ele explora o material didático *Gramática da oralidade: resenhas orais*, conforme relatado a seguir:

P2: vamos lá? então uma resenha deve apresentar as características abaixo verifique se o vídeo exibe tais propriedades, né? quais são elas? nome do aluno E7 você pode ler por favor?
E7: apresentação do autor apresentação da obra contexto da/de produção resumo dos pontos principais e comentário crítico.
P2: é possível observar esses elementos no vídeo?
T2: sim
P2: todos eles? sim?
E7: eu acho que sim ele presenta detalhes (incompreensível)
P2: e contexto de produção? que seria contexto de produção?
E6: momento em que estava acontecendo quando grava disco
P2: ok é um contexto de produção
E7: contexto de produção da resenha ou da obra?

Exemplo 38. Transcrição de parte do Áudio 10 – 25 out. 2017, Turma 2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

O docente explora, com base no material didático *Gramática da oralidade: resenhas orais* (Exemplo 37), as características do gênero discursivo em foco. Quando analisa uma resenha escrita, explora os mesmos aspectos. Dessa forma, o docente conduz o ensino para as características prototípicas da resenha, porém não estabelece de forma explícita relações de distinção entre a resenha oral e a acadêmica escrita, por exemplo. Com base no planejamento da disciplina realizado por P2, que explora variados tipos de resumo e resenha, pressuponho que ele espera que os alunos estabeleçam essas relações; no entanto, a percepção de semelhanças e divergências entre os textos estudados em classe não é uma garantia imediata e direta, como defende Carlino (2017).

Em 29 de novembro, após o intervalo, P2 solicita aos estudantes, como atividade avaliativa individual, que escrevam uma resenha sobre o mesmo objeto cultural avaliado na resenha oral. Eles, a pedido de P2, devem determinar o público-alvo e em qual veículo seria publicada a resenha. Antes de iniciarem essa produção textual, o professor entrega o material didático *Estrutura da resenha* reproduzido abaixo.

ESTRUTURA DA RESENHA

MACHADO, Anna R., LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI, Lília S. RESENHA. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

1 – Título da resenha – toda resenha, obrigatoriamente, tem um título.

2 – Referência bibliográfica . Ela poderá vir após o título, isolada, ou inserida no início do resumo.

3 – Resumo ou síntese do livro resenhado, que consta de:

- informações sobre o contexto e o tema do livro/artigo resenhado.

- o(s) objetivo(os) da obra resenhada.

- a descrição estrutural da obra resenhada. Isso pode ser feito por capítulos ou agrupamento de capítulos.

- Em alguns casos, nesse momento, o resenhista faz o cotejo da obra com outras obras já publicadas de temática semelhante, comparando-as.

- É nesse espaço também, que o resenhista pode fazer menção sobre o autor, obras anteriores, entre outros.

4 – Avaliação crítica. Nessa apreciação, é importante que haja tanto comentários positivos quanto negativos.

Além disso, é necessário ressaltar que quando se faz uma resenha sobre a obra de alguém, é importante seguir algumas regras de polidez, para evitar agredir o autor da obra resenhada.

Exemplo 39. Parte do material didático utilizado por P2.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

Na prática pedagógica de P2, ele sempre parte dos textos, ou seja, de exemplos textuais, orais ou escritos, para discutir e apontar as características dos gêneros em destaque, para, então, depois sistematizá-las, conforme comprova o Exemplo 39. Dessa forma, os aprendizes podem formular hipóteses sobre cada gênero discursivo estudado, antes do professor apresentar uma sistematização.

Para correção da resenha, P2 estabelece como critérios:

Apresentação/contextualização da obra/autor: 15 pontos
Resumo da obra: 15 pontos
Avaliação da obra: 25 pontos
Recomendação da obra: 15 pontos
Adequação da linguagem ao gênero e ao público-alvo: 20 pontos
Coesão e coerência: 10 pontos

Exemplo 40. Critérios de avaliação adotados por P2 para correção da resenha.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

O professor da disciplina assume os critérios de correção tanto textual, coesão e coerência, quanto discursivos, adequação da linguagem ao gênero e ao público alvo, (cf. Exemplos 19 e 20, p. 118 e 119). Os critérios de correção, elencados por P2, estão em conformidade com o conteúdo estudado em sala.

O terceiro modelo *letramentos acadêmicos*, por sua vez, que se preocupa com a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade, não foi identificado no *corpus*. Nesse sentido, destaco que não são exploradas, nas turmas investigadas, questões como as seguintes: quem deve ser citado no artigo científico e por que deve ser citado; por que alguns artigos acadêmico-científicos são escritos em primeira pessoa do plural e outros em primeira pessoa do singular; quem deve escrever uma resenha acadêmica; quais as questões de identidade e instâncias de poder estão envolvidas.

Nas turmas investigadas, tanto docentes quanto discentes não verbalizaram críticas à escrita acadêmica e, por conseguinte, aos gêneros acadêmico-científicos como frutos do letramento colonial e dominante que representam na Sociedade do Conhecimento do século XXI. Além do mais, seria interessante problematizar, com os alunos, certos usos canônicos relacionados aos gêneros em destaque, apresentando exemplos de textos que rompem com determinados modelos, bem como estratégias de resistência à imposição de certos letramentos acadêmicos e de uma identidade linguística. O uso da tipologia textual narrativa, em artigos científicos, por exemplo, não é comum a depender da área do conhecimento, no entanto quando empregada produz efeitos interessantes do ponto de vista discursivo.

Diante do exposto, conclui-se que o modelo *letramentos acadêmicos* não se configura nas práticas pedagógicas dos professores colaboradores desta pesquisa, ao passo que os modelos de *socialização acadêmica* e de *habilidades de estudo* são mais perceptíveis, com destaque para o primeiro.

Neste capítulo, apresentei as análises e a descrição dos registros gerados. Busco, por fim, responder às perguntas de pesquisa que retomo a seguir.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos.

Street (2014, p. 41)

Nesta seção, retomo o estudo a que me propus, desde a introdução até as possíveis conclusões, considerando a minha atuação e formação como professora de língua portuguesa, mais especificamente de PLA, como pesquisadora da área de letramentos e ensino de língua e, também, ponderando sobre as minhas trajetórias e práticas de letramento acadêmico. A busca persistente por uma formação docente sólida traçou meus caminhos em direção à pesquisa, aos *letramentos acadêmicos* e ao ensino de língua portuguesa em contextos, até então, por mim, inimagináveis.

Escolhas político-teórico-metodológicas para esta pesquisa

Na introdução, desta tese, apresentei, de forma breve, parte da minha vivência como aluna-pesquisadora estrangeira e como docente de PLA em dois contextos universitários diferentes, sendo um de imersão linguística e outro de não imersão. Expliquei como tais experiências levaram-me a interessar pelo estudo de letramentos acadêmicos em PLA, quando passei a buscar trabalhos sobre essa temática. Encontrei, nesse percurso, poucas produções científicas, o que pode indicar uma lacuna na publicação de pesquisas sobre esse tema no âmbito da Linguística Aplicada. Além do mais, contextualizei o crescimento da demanda por ensino e por pesquisas na área de PLA, variante brasileira, no cenário nacional.

No Capítulo 1, expus estudos sobre a internacionalização da educação superior, os letramentos acadêmicos, as práticas e os eventos de letramento, os modelos de letramento e o ensino de escrita e leitura acadêmicas, que fundamentaram as análises dos dados. Nesse enquadramento conceitual, o ler e o escrever são consideradas práticas letradas inseridas em práticas sociais mais amplas, destarte abrangem saberes diversos. Em relação aos modelos de letramento, relacionei-os a implicações teórico-metodológicas difundidas no campo da Linguística Aplicada. Dessa forma, assumi uma

possível releitura da proposta de Lea e Street (2014), com base nos meus objetivos de pesquisa.

As escolhas que desenharam o marco teórico apresentado no Capítulo 1, e, sobretudo, a eleição da instituição onde registrei os dados e organizei o *corpus* revelam uma posição político-ideológica de quem acredita na comunhão entre os povos latino-americanos e caribenhos em prol da descolonização de saberes, da construção de conhecimentos significativos para a realidade dos países latinos, da condução de letramentos acadêmicos nas línguas portuguesa e espanhola, principalmente, e da busca por soluções para os nossos problemas educacionais e sociais.

A Unila nasce em um cenário muito específico: quando foi criada, o Mercosul assumira grande importância tanto para a política brasileira quanto para os demais países envolvidos, e, como demonstrado, seu projeto de internacionalização caracteriza-se pelo viés de colaboração, principalmente, entre os países desse bloco econômico, configurando-se como modelo de cooperação (KNIGHT, 2008; 2014). Tal projeto pode ser vislumbrado como uma opção possível para se construir novos saberes no e ao contexto latino-americano, e, desse modo, descolonizar saberes e, por conseguinte, reinventar o poder na denominada Sociedade do Conhecimento, como propõe Boaventura Santos (2010).

A proposta institucional de ensino da disciplina *Português BI*, conforme apresentada no Capítulo 2 (p.74), focaliza aspectos linguísticos e não determina qual(is) gênero(s) do domínio acadêmico-científico deve(m) ser priorizado(s). As necessidades de aprendizagem de leitura e de escrita acadêmicas em PLA dos alunos da instituição em destaque podem variar a depender, principalmente, da área do conhecimento a que eles estão vinculados. Há cursos de graduação em que se leem e se escrevem mais determinados gêneros acadêmico-científicos que outros, como apontaram os estudantes por meio do questionário de pesquisa.

É grande a responsabilidade do professor em eleger[56] os gêneros discursivos da esfera acadêmica e científica a serem alvo de leitura, análise e escrita durante o semestre

[56] Além da matriz curricular e a carga horária prevista para a disciplina, com base em quais critérios deve-se dar essa escolha? Com quais gêneros discursivos em português acadêmico os estudantes da Unila se envolveriam mais? Quais gêneros são mais solicitados em cada curso de graduação no contexto universitário brasileiro de fronteira? O trabalho de Ferreira (2015) indica algumas pistas, no entanto essa temática carece de mais pesquisas, assim como de divulgação do que tem sido realizado nas universidades brasileiras, no âmbito da internacionalização em casa, para a promoção e a garantia aos letramentos acadêmicos em PLA.

letivo. Os docentes colaboradores desta pesquisa alegaram selecionar gêneros diferentes daqueles que foram trabalhados no semestre anterior na disciplina de PLA nível básico, por outro professor, e em comum acordo com os estudantes, ou seja, de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Eles também consideram a matriz curricular e a carga horária concedida às disciplinas de línguas, pois alguns cursos de graduação ofertam PLA como disciplinas obrigatórias em dois semestres e outros em três. Além do mais, dentre os objetivos da disciplina a serem alcançados, "desenvolver competências" não se associa a letramentos como prática sociocultural, visto que, nessa perspectiva, letramentos resultam das experiências sociais e culturais de cada sujeito. Já o pressuposto de desenvolver somente habilidades cognitivas articula-se ao letramento autônomo, apontado, por Street (2014), como falacioso.

Por outro lado, no planejamento dos dois docentes consta como um dos objetivos da disciplina: desenvolver a leitura crítica do estudante, proporcionando ações de reconhecimento dos elementos do discurso, tais como: local de enunciação e interlocução, meio de divulgação, intencionalidade, recursos retóricos, questões ligadas à identidade e à ideologia, entre outros. Essa meta revela indícios de planejamento embasado nos pressupostos dos modelos *letramento ideológico* e *letramentos acadêmicos*.

Considerando o modelo *letramentos acadêmicos*, a leitura de textos do domínio acadêmico e científico também pode e deve ser crítica. Esse tópico, por sua vez, parece indicar, na ementa da disciplina investigada, características de *letramento autônomo* por focar as habilidades cognitivas. Dessa forma, o plano de ensino institucional da disciplina Português BI ora parece ser alicerçado no *letramento autônomo* ora no *letramento ideológico*. Tal fato corrobora as considerações de Lea e Street (2014) de que os modelos *habilidades de estudos e socialização acadêmica* têm guiado o desenvolvimento de currículos.

Considerando o exposto e as análises realizadas, seria significativo, para o aprimoramento das ações de internacionalização em casa da Unila direcionadas a garantir os letramentos acadêmicos, adotar um projeto com enfoque pedagógico, como propõe Lillis (2003), Lea (2004 *apud* LEA e STREET, 2014, p. 481) e Lea e Street (2014), que associasse os princípios metodológicos da instituição (em particular, a integração da América Latina e do Caribe, a interdisciplinaridade e o bilinguismo) ao modelo *letramentos acadêmicos*, uma vez que aprender na universidade não é um ganho

assegurado. Conforme sustenta Carlino (2017), a aprendizagem depende da interação entre discentes, docentes e instituições. Depende do que faça o aprendiz, “mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições) para que o primeiro coloque em marcha a sua atividade cognitiva” (CARLINO, 2017, p. 13).

Retomando as perguntas de pesquisa

Busquei, com o desenvolvimento deste trabalho, responder às perguntas de pesquisas que são retomadas a seguir.

1. Como são promovidos letramentos acadêmicos em duas turmas da mesma disciplina de PLA nível intermediário ministradas por dois professores diferentes?

De acordo com o exposto na seção 3.3. *Promoção de letramentos acadêmicos nas turmas investigadas*, no capítulo anterior, promovem-se letramentos acadêmicos na Turma 1 por meio da leitura e análise de artigos científicos e da escrita de projeto de pesquisa e de artigo acadêmico; e, na Turma 2, por meio da leitura, análise e produção textual escrita e oral de resumos e resenhas. Os docentes, colaboradores desta pesquisa, utilizaram estratégias diversas para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem, contudo priorizam práticas de leitura e escrita distintas.

Ressalto que trabalhar com dois gêneros discursivos durante apenas um semestre demanda tempo e dedicação por parte de docentes e discentes. Os dois professores, seguramente, tiveram que fazer escolhas para o planejamento e para a didatização de conteúdo, uma vez que o tempo não foi suficiente para tratar de todos os aspectos e/ou para aprofundar a análise de determinados tópicos referentes aos gêneros propostos.

Deve-se ter claro que os docentes envolvidos nesta investigação cumprem o plano de ensino institucional. Esse documento, conforme demonstrado, de modo geral, não está orientado para os letramentos como prática social e tampouco para o modelo *letramentos acadêmicos*, com exceção de um objetivo da disciplina como já mencionado, visto que este propõe desenvolver a leitura crítica, por meio do

reconhecimento destes elementos do discurso: local de enunciação e interlocução, meio de divulgação, intencionalidade, recursos retóricos, questões ligadas à identidade e à ideologia.

2. Algum dos modelos de letramento, dentre os propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), pode ser observado em turmas dessa disciplina? Em caso positivo, qual/quais? Em caso negativo, quais as especificidades do(s) modelo(s) de letramento são observada(s) nas práticas dos professores?

Em relação aos modelos de letramento propostos por Street (2010) e Lea e Street (2014), *socialização acadêmica* é o mais representativo nos dados coletados, em ambas as turmas. Esse modelo pode ser associado, consoante o defendido na seção 1.4. *Modelos de letramento* (p. 60), do Capítulo 1, à concepção de linguagem como forma de interação e à abordagem comunicativa. Nessa perspectiva, os professores, em suas práticas pedagógicas, buscam revelar aspectos comunicativos e culturais dos textos selecionados para os processos de ensino e de aprendizagem; todavia não tratam de aspectos de poder e de identidade que envolvem a escrita acadêmica. Dessa forma, os sujeitos passam por uma apropriação dos *modos de dizer* que constituem as áreas do conhecimento acadêmico-científico, como saber citar de acordo com as exigências da academia brasileira, reconhecer e reproduzir a estrutura textual e de conteúdo de determinados gêneros acadêmicos.

Além do modelo descrito, o modelo *habilidades de estudo*, ainda que em menor proporção, também surge nos dados. Tal modelo associa-se à concepção de língua como instrumento de comunicação, concebe a escrita e os letramentos como habilidades individuais e meramente cognitivas.

Dessa forma, esses dois modelos identificados na disciplina acadêmica *Português BI*, aparecem sobrepostos nos dados analisados, como afirmam ser possível Lea e Street (2014). Isso significa que um não exclui o outro, em conformidade com o que demonstram os registros.

O modelo *letramentos acadêmicos*, por sua vez, não se apresenta nos dados, no entanto destaco que a prática pedagógica de P2 para o ensino de leitura e de escrita, em alguns momentos, aproxima-se desse modelo, em razão de sua prática focar (i) a leitura

e a análise de diferentes textos organizados nos gêneros estudados, ou seja, diversificados resumos (de novela, de artigo científico) e resenhas (oral, acadêmica) materializados tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua alvo, que apresentam, em alguns casos, divergência quanto à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo; (ii) a produção de sentido, especialmente quando se considera a escrita de textos para públicos diversos e as atividades de retextualização; e (iii) o *feedback* das produções orais e escritas aos aprendizes, seguido de recomendações para a reescrita.

Diante do exposto, conclui-se que os modelos *habilidades de estudo* e *socialização acadêmica* guiam as práticas didáticas dos docentes colaboradores desta pesquisa, mais uma vez, contribuindo para revalidar a afirmação de Lea e Street (2014, p. 479) de que estes são os modelos mais presentes no contexto de ensino. Logo, como consequências para o ensino de leitura e de escrita acadêmicas, aponto a ausência de um posicionamento mais crítico em relação à linguagem e à retórica acadêmicas e, por conseguinte, a perpetuação da colonização do saber (CANAGARAJAH, 2002; SANTOS e MENESES, 2010; SANTOS 2010). Com isso, a garantia aos letramentos acadêmicos pode ser comprometida, uma vez que se aumenta o risco de imposição de letramentos e identidades hegemônicos, como pontuam Zavala e Córdova (2010). No caso do ensino de línguas adicionais, o estudante estrangeiro pode transferir, comparar e associar sua trajetória de *letramentos acadêmicos* em PLA a outras experiências e práticas de letramento.

3. Que dificuldades de inserção nos eventos de letramento acadêmico podem ser observadas nos textos escritos dos alunos? Em que medida essas dificuldades estão relacionadas ao(s) modelo(s) de letramento em jogo nas práticas dos professores? De que maneira os professores lidam com essas dificuldades, a partir do(s) modelo(s) de letramento que subjaz(em) suas práticas?

Os alunos de ambas as turmas apresentaram dificuldades diversas, como no emprego de pontuação, coesão, coerência, ortografia, contudo a mais expressiva parece ser a dificuldade em gerenciar a voz de outrem. Apesar de os professores tratarem desse tema ora da perspectiva do modelo *habilidades de estudo*, ora do modelo *socialização*

acadêmica, os estudantes continuaram a enfrentar os mesmos obstáculos nas produções textuais. Talvez para a apropriação e para a melhor compreensão dessa característica discursiva, presente em muitos textos acadêmicos e científicos, seja necessário mais tempo e estudo. Vale relembrar que (i) os sujeitos de pesquisa são estudantes do segundo período de graduação e (ii) os docentes adotam estratégias de ensino diferentes para a escrita acadêmica: tanto o projeto de pesquisa como o artigo acadêmico foram elaborados fora de sala de aula com possibilidade de consulta a vários tipos de materiais, uso de corretor ortográfico e de outras ferramentas; por outro lado, grande parte dos resumos e resenhas, com poucas exceções, foi escrita, pelos alunos da T2, em sala de aula com restrição, muitas das vezes, a material de consulta e de tempo. Inclusive boa parte das atividades de reescrita foi realizada em sala sob orientação do professor da disciplina.

Ressalto que a reescrita, muito utilizada por P2, tem relevância no modelo de letramento *socialização acadêmica*, pois trata-se de uma estratégia didática eficiente para a aprendizagem da língua adicional, para a "absorção" da cultura escrita presente no contexto brasileiro de ensino superior, bem como para o desenvolvimento de capacidades referentes à escrita acadêmica.

4. Considerando que a Unila é uma universidade oficialmente bilíngue e os alunos focalizados na pesquisa são falantes de espanhol, que tipo de diferenças e/ou semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa são explorados pelos professores? O que esse trabalho pode evidenciar em termos das características do(s) modelo(s) de letramento em jogo?

Somente P2 trata das diferenças e semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola, ora ele as compara com base na gramática contrastiva, ora, em poucas ocorrências, estabelece relação de semelhança no plano discursivo. A forma como ele as exploram se relaciona com o modelo *habilidades de estudo*, uma vez que essas diferenças e semelhanças são fundamentadas pela gramática contrastiva. Por outro lado, quando explora as semelhanças no plano discursivo, surge o modelo *socialização acadêmica*.

Verificou-se que o modelo *socialização acadêmica* foi o mais recorrente nos

dados analisados. Percebeu-se também que um dos docentes participante da pesquisa faz análises comparativas entre as línguas portuguesa e espanhola. Entretanto, essas comparações não se dão no estudo de gêneros acadêmico-científicos.

A escolha dos gêneros do domínio acadêmico e científico a serem estudados nas disciplinas de PLA se dá com base no nível de proficiência, na carga horária da matriz curricular do *Ciclo Comum de Estudos* dos curso de graduação e na área do conhecimento em que atuarão profissionalmente os aprendizes, averiguou-se que essa escolha é realizada pelo professor da disciplina. Para determinar que gênero acadêmico-científico estudar com os aprendizes, o mestre considera, primeiramente, o gênero que o aprendiz estudou no semestre anterior com outro professor de PLA e propõe à turma um diferente do estudado anteriormente. Tal fato revela um trabalho bastante escolarizado com gêneros, que não considera primeiramente as necessidades de uso dos universitários no decorrer de seus cursos, mas senão o que já foi estudado em aulas de PLA anteriormente para se evitar a repetição.

Letramentos acadêmicos em tempos de internacionalização do ensino

Diante da nova epistemologia da educação superior desenhada pela globalização e pela pós-modernidade (LEITE e GENRO, 2012), acredito que, cada vez mais, serão impostos aos estudantes universitários letramentos em língua inglesa. Os letramentos acadêmicos em inglês surgem, guiados por um capitalismo acadêmico (SLAUGHTER e LESLIE, 2001), como os mais adequados e significativos ao contexto global de ensino superior. Por outro lado, algumas poucas propostas de internacionalização do ensino ainda resistem e reexistem ao imperialismo do modelo retórico anglo-saxão (CANAGARAJAH, 2002), como é o caso da Unila.

Nesse cenário, a promoção dos letramentos em PLA, como sugerido por este estudo, está diretamente relacionada às políticas linguísticas adotadas em decorrência do projeto de internacionalização do ensino implementado pela IES. Logo o ensino de línguas adicionais e a promoção aos letramentos acadêmicos fazem parte de ações de internacionalização em casa (KNIGHT, 2011), portanto deveriam, também, ser contemplados nos projetos de internacionalização das universidades.

Os letramentos, de acordo com Street (2010; 2014) e Lea e Street (2014), podem dar-se por meio de cinco modelos: *ideológico, letramentos acadêmicos,*

socialização acadêmica, autônomo e habilidades de estudo. Assim como Lillis (2003), Lea (2004 *apud* LEA e STREET, 2014, p. 481), Street (2010; 2014) e Lea e Street (2014), defendo o modelo *letramentos acadêmicos* como o mais adequado ao ensino superior. Na minha visão, os estudantes devem ser inseridos em práticas sociais de leitura e de escritas acadêmicas e têm o direito de questioná-las propondo estratégias de resistência aos letramentos coloniais e dominantes e à imposição de uma maneira prototípica de ser universitário, como defendem Zavala e Córdova (2010) e Canagarajah (1996; 2002). Para tanto, os currículos, as práticas didáticas, o material didático e o ensino devem ser guiados pelos modelos *ideológico* e *letramentos acadêmicos*.

A descrição dos mitos e das ideias equivocadas sobre internacionalização do ensino pelos pesquisadores Knight (2011) e De Wit (2011) auxilia a reflexão sobre o que não é internacionalização acadêmica. Como apontam os referidos autores, a construção de uma marca global e o ensino de inglês não devem ser considerados, por si sós, projeto de internacionalização da educação superior.

Conforme se procurou demonstrou, nesta tese, a Unila busca seguir um caminho alternativo ao capitalismo acadêmico e afastar-se dos mitos e das ideias equivocadas a respeito da internacionalização (KNIGHT, 2011; DE WIT, 2011), por meio de um projeto de internacionalização voltado à integração com a América Latina. Tal projeto propõe políticas linguísticas de ensino de português e de espanhol como línguas adicionais (dentre outras, como a língua Guarani) e de promoção de letramentos acadêmicos nessas duas línguas, biletramento.

Contribuições e limitações desta pesquisa

Sugiro, para novos estudos, que sejam acompanhadas outras disciplinas de PLA direcionadas aos letramentos acadêmicos, na mesma universidade ou em outras IES no Brasil. Também considero importante o estudo de projetos de biletramento em contextos de imersão linguística e de não imersão. O estudo de trajetórias de letramento em língua adicional, assim como de estratégias de resistência ante os letramentos coloniais e dominantes, são temas de grande relevância para a área. Ações de internacionalização em casa direcionadas ao ensino de língua precisam ser investigadas e divulgadas para gerar reflexões e políticas linguísticas coerentes com os projetos de internacionalização da educação superior.

Diante do exposto, espera-se contribuir para mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, notadamente, de língua adicional, pois torna-se mais evidente a necessidade de se trabalhar com questões relacionadas à interação social pela linguagem (e sua relação com poder, autoridade e identidade), aos gêneros discursivos, ao *letramentos acadêmicos*, ao letramento crítico, à descolonização do conhecimento acadêmico (CANAGARAJAH, 2002; SANTOS e MENESES, 2010; SANTOS 2010; ZAVALA e CÓRDOVA, 2010) e ao aprendiz como agente de sua própria aprendizagem.

As análises apresentadas apontaram que aprender uma língua adicional passa, também, pelo estudo dos *modos de dizer* e das relações de autoridade e identidade de uma determinada esfera social. Dessa maneira, examinar o processo de letramentos, ao qual estão submetidos os participantes desta pesquisa, pode contribuir para o planejamento de cursos de PLA que focalizam letramentos acadêmicos, além de favorecer a aprendizagem de português acadêmico face à internacionalização do ensino superior nas universidades brasileiras.

Dessa forma, quem melhor conhecer os *modos de dizer* — materializados nos gêneros discursivos — e as relações ideológicas, de poder e identitárias de uma determinada esfera social estará, consequentemente, mais preparado para ler, escrever, pesquisar, publicar e questionar em sua área de atuação. Nessa perspectiva, considero que o estudante, tanto brasileiro quanto estrangeiro, precisa integrar-se à cultura acadêmica na qual está inserido, como já enunciado. Portanto compreendo que realizar um curso superior no Brasil não é o mesmo que realizá-lo em outro país, mesmo quando se trata de formação na mesma língua de instrução, como no caso do Brasil e de Portugal, que certamente apresentam diferenças em suas culturas acadêmicas e práticas de letramento.

Embora a presença de um pesquisador em classe possa inibir os alunos, interferir no planejamento do professor, na execução das atividades e na dinâmica em sala de aula, acredito que as limitações desta pesquisa não estão ligadas a esse fato. Considero, no entanto, que a atuação dos docentes colaboradores foi espontânea, serena e de compromisso com a ciência. Destaco que os professores executam o planejamento de suas aulas embasados na proposta curricular da disciplina, registrada no projeto pedagógico institucional. Saliento que os resultados de um estudo de caso não devem ser generalizados.

Considerações finais

Com a realização desta pesquisa, busquei conhecer como se ensina leitura e escrita acadêmicas em PLA a hispanofalantes em um contexto universitário brasileiro. Diante dos resultados apresentados, recordo que a formação de professores no Brasil, da qual também sou fruto, esteve, por muito tempo, focada no estudo e no ensino de gêneros textuais e, em alguns cenários, prevaleceu, nos currículos de cursos de Letras, o modelo de letramento *socialização acadêmica*.

Como sugerem Lillis (2003), Street (2010, 2014) e Lea e Street (2014), o modelo *letramentos acadêmicos* pode ser desenvolvido por meio de projetos pedagógicos. Assim sendo, seria necessário averiguar com quais gêneros acadêmico-científicos os estudantes de PLA mais se envolvem na leitura e na escrita em cada contexto universitário.

Como alternativa à imposição de letramentos coloniais e dominantes, parece-me que a descolonização do saber é um caminho alternativo e congruente aos estudos do letramento. À proposta de descolonização do saber, de Boaventura Santos (2010), que prevê construções teóricas e epistemológicas a partir de lutas sociais dos últimos 30 ou 40 anos, acrescento a necessidade de se pensarem outros letramentos acadêmicos, que impliquem novos modos de leitura, bem como a legitimização de novos gêneros discursivos no espaço acadêmico-universitário latino-americano, especialmente.

Destaco que considero que o trabalho com a língua portuguesa se constitui em um processo contínuo, no qual são desenvolvidos distintos letramentos. Assim sendo, os letramentos acadêmicos devem ser vistos como parte de um processo no qual o aluno, ao longo da graduação, é inserido em práticas letradas presentes no contexto universitário de cada área do conhecimento. A maior familiarização com a leitura e a escrita acadêmicas se dá com o tempo, com a prática, com o estudo da língua, com o apoio dos professores. O percurso de letramento de cada professor-pesquisador pode confirmar tal fato. Afinal, o ensino de língua não deve ser desvinculado das práticas socioculturais.

Acredito que a reflexão construída neste trabalho − marco na minha vida acadêmico-profissional − pode fomentar o planejamento de cursos e de projetos pedagógicos em PLA na perspectiva dos *letramentos acadêmicos*.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília S.; LOUSADA, Eliane e MACHADO, Anna Rachel. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

AGUSTINI, Cármen e BERTOLDO, Ernesto. *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In:* CUNHA, Maria Jandyra C. e SANTOS, Percília (orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2002, p. 209-215.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/ple-jose-carlos-paes.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura. *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO, 2009. Versão em espanhol: Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales, resumen ejecutivo. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168_spa>. Acesso em: 22 maio 2019.

AMADO, Rosane S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, ed. 7, ano 4, n. 2. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113>. Acesso em: 20 jul. 2017.

AMORIM, Gabriel B. e FINARDI, Kyria R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 614-632, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00614.pdf >. Acesso em: 22 maio 2019.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p.51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRIGHETTI, Gabriela H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>. Acesso em: 6 mar. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BARROS, Webert C. *Práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem em português língua estrangeira*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6355>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BARTON, David. The Social Nature of Writing. *In:* BARTON, D. e IVANIC, R. (eds.). *Writing in Community*. Califórnia: Sage Publications, 1991.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/ Cambridge: Blackwell, 1994.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00061.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BIZON, Ana Cecília C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira*. Dissertação de mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1994.

BIZON, Ana Cecília C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2013.

BOTTURA, Eleonora B. *Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

BRASIL. *Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e dá outras providências. Brasília, jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm> Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. *Celpe-Bras Manual do Examinado* (versão eletrônica simplificada). Brasília, 2011 e 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2014.

BRASILEIRO, Ada M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

CAMPOS, Magda. *Letramento acadêmico e argumentação: incursões teóricas e práticas*. Mariana: edição da autora, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/magkampus/docs/livro_letramento_e_argumenta____o>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. 'Non-discursive' requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production. *Written Communication*, v. 13, n. 4, p. 435-472, 1996.

CANAGARAJAH, Suresh. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Alan S. R. A dificuldade não é falar, mas ler Freud em português: um olhar para as práticas de letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas, n. (58.1), p. 33-61, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132019000100033&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 maio 2019.

CARVALHAL, Tatiana P. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional.* Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói: UFF, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/3406/1/Tese_Tatiana%20Pereira%20Carvalhal.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

CARVALHO, Simone C. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano.* Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130000/000968616.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2017.

CASSANY, Daniel e MORALES, Óscar. Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. *In*: CASSANY, Daniel. *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009, Cap.7, p. 109-128.

CASSANY, Daniel e CASTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>. Acesso em: 14 maio 2019.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane S. e IRIGOITE, Josa C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, v. 10, n. 1, 2013, p. 48-58. Disponível em: <http://nela.cce.ufsc.br/files/2014/10/Cerutti-Rizzatti-Mossmann-Irigoite-2013.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth e IRIGOITE, Josa C. S. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa*. São Paulo, n. 59 (2), 2015. p. 255-279. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v59n2/1981-5794-alfa-59-2-0255.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane S. e IRIGOITE, Josa C. S. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. *In*: KLEIMAN, Angela e Assis, Juliana A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 143-166.

CONRADO, Rosana S. *Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013.

COTA, Ailana *A. Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

COSTA, Camila e GUOLART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, nº 3, Rio de Janeiro, jul./set. 2018. p. 396-409. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n3/1679-3951-cebape-16-03-396.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

CRUZ, Maria Emilia. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. *Revista Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, art. 1, julho/ novembro 2007. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? *In:* DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 99-120.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. e PRAZERES, L. Jean Peytard, textos literários e livros didáticos de Português Língua Adicional. *In:* MACHADO, Ida Lucia et al (org.). *A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem.* v. 01. Belo Horizonte: Editora FaLe/UFMG, 2013, p. 67-77.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DE WIT, Hans. Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), vol. 8, n. 2, p. 77-84, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf> ou, a versão em inglês, p. 241-248, <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/1247-2214-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DINIZ, Leandro R. A.; SCARAMUCCI, M. V. R.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In:* CRISTÓVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG, 2010.

DINIZ, Leandro R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2012.

DINIZ, Izabel C. S. Os imaginários sociodiscursivos de estudantes timorenses sobre a importância das línguas Tétum e Portuguesa. *Calidoscópio*, vol. 15, n. 2, p. 232-239, mai/ago 2017a. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.02>. Acesso em: 20 out. 2017.

DINIZ, Izabel C. S. Avaliação de proficiência oral no Celpe-Bras: um estudo sobre o papel do entrevistador. *In:* COURA-SOBRINHO, Jerônimo *et al*. (orgs.). *Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área*. 1 ed. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017b, p. 249-272.

DINIZ, Izabel C. S. e CAVALCANTE, Márcia V. Língua Portuguesa em Timor-Leste: formação docente e produção de material didático. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 17, n. 1, p. 77-93, jan./jun. 2017c. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10203>. Acesso em: 14 jan. 2020.

DINIZ, Izabel C. S. e CRUZ, Júnia M. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. *Revista The Especialist*, v. 39, n. 2, São Paulo: PUC, 2018, p. 1-12. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/30650>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DONAHUE, Christiane. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: estudo de caso. *In:* RINCK, Fanny; BOCH, Françoise e ASSIS, Juliana A. (org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, Nara H. E MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), p. 51-66, 1984. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FANJUL, Adrián. P. Os gêneros "desgenerados". Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakthiana*, São Paulo, 7 (1): 46-47, jan./ jun., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8947>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERRAZ, Andrea e PINHEIRO, Isabel M. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame e o programa de estudantes-convênio de graduação. *In:* DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes, 2014, p. 131-141.

FERREIRA, Itacira A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. *In:* SILVEIRA, Regina (org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 7-19.

FERREIRA, Laura M. L. *Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2012a.

FERREIRA, Marília M. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da sessão introdução de artigos acadêmicos. *RBLA*. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a17>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FERREIRA, Laura M. L. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na UNILA: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XXX, 2015, p. 29-50. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/25115>. Acesso em: 6 set. 2017.

FERREIRA, Laura M. L. *Avaliação da proficiência oral: uma análise fatorial e de discriminação dos itens do exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.

FIAD, Raquel S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, 2ª parte, p. 357-369. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FIAD, Raquel S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, n. 6, 2015, p. 23-34.

FIAD, Raquel S. (org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.

FURTOSO, Viviane A. B. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. *In:* LUCAS, Patrícia O. e RODRIGUES, Rosana F. L. (Orgs.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 153-196.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*, 2002. p. 107-114. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

GONÇALVES, Adair *et al*. (org.). *Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: Ed. UFGD, 2011. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/leitura-e-escrita-na-america-latina-teoria-e-pratica-de-letramento-s-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

GROSSMANN, Francis. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. *In:* RINCK, Fanny; BOCH, Françoise e ASSIS, Juliana A. (organizadoras). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 97-127.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In:* BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000, p. 16-69.

HEATH, Shirley. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, vol. 11, n.1, April de 1982. p. 49-76.

HOLLIGAN, Anna. *Linguicídio? Holanda, o país que está 'expulsando' sua própria língua das universidades*. G1 Educação, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/02/linguicidio-holanda-o-pais-que-esta-expulsando-sua-propria-lingua-das-universidades.ghtml>. Acesso em: 26 jun. 2019.

IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados, Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

IRIGOITE, Josa C. S. *Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158419>. Acesso em: 24 abr. 2018.

JORDÃO, Clarissa M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

JÚDICE, Norimar. *O ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (organizadora). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – O professor como agente de Letramento. *In:* CORRÊA, M. e BOCH, F (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação de professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./ dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KLEIMAN, Angela B. e ASSIS, Juliana A. (organizadoras). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KNIGHT, Jane. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. Parcialmente disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

KNIGHT, Jane. Five miths about Internationalization. *International Higher Education*. Chestnut Hill, n. 62, p. 14-15, 2011. Disponível em: <http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

KNIGHT, Jane. Universidades apostam na internacionalização. *Jornal Extra Classe*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 14 jul. 2014. Entrevista concedida a Grazieli Gotardo. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2014/07/universidades-apostam-na-internacionalizacao/>. Acesso em: 27 maio 2019.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*. São Paulo, 12 (3): 134-152, set../ dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf >. Acesso em: 4 jan. 2019.

LAKATOS, Eva. M. e MARCONI, Marina *A. Metodologia do trabalho científico*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEA, Mary R. e STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./ dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LEITE, Denise e GENRO, Maria E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a09v17n3.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

LILLIS, Theresa. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*. 17(3), p. 192-207, September, 2003.

LIMA, Hiago e LIMA, Carolina. Experiências de aprendizagem de Português Língua Adicional no contexto universitário. *R E V I S T A X*. C u r i t i b a, v o l u m e 12, n . 2, p. 65 - 88, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51239>. Acesso em: 17 maio 2019.

LOPES, Iveuta A. *Cenas de letramentos sociais*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFP: 2004.

LOPEZ, Ana Paula A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila e GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação***.** Campinas: Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00317.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

MARTINS, Heloísa T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro, março de 2003.

MATTOS, Andréa M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública*: novos letramentos, globalização e cidadania. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em

Letras Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. São Paulo: UPS, 2011.

MATTOS, Andréa M. A. e VALÉRIO, Kátia M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA.* Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf >. Acesso em: 4 mar. 2015.

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). *In:* CUNHA, Maria Jandyra C. e SANTOS, Percília (orgs.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2002, p. 185-199.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In:* MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57-77.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? *In:* SANTOS, P. e ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In:* MENDES, E. (org.). *In:* MENDES, Edleise. (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-158.

MICCOLI, Laura S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 1, 2007, p. 197-224.

MICCOLI, Laura S. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MIRANDA, Yara. *Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

MOITA LOPES, Luiz P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil. *Português como língua adicional e letramento crítico: análise das experiências com alunos estrangeiros. Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, p. 19-21, outubro 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/PORTUGUES%20COMO%20LINGUA%20ADICIONAL%20E%20LETRAMENTO%20CRITICO.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

MOSSMANN, Suziane da S. *O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC,

2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128920>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MOTTA-ROTH, Désirée. Capítulo 2 Resenha. *In:* MOTTA-ROTH, Désirée. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária: 2001.

MUNOZ, Angela M. E. *Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration: experiences, contact and plurilingual interaction*. Domainshs.langue. Universit e Grenoble Alpes, 2016.

NEVES, Liliane O. *Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal.* Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. BH: CEFET-MG, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Unicamp, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./ dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645379>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.* SP: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Flávia e ESPEIORIN, Vânia. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. *Revista Conjectura*. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>. Acesso em: 7 nov. 2015.

REZENDE, Paulo Sérgio. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2010.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise e ASSIS, Juliana A. (organizadoras). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RIOS, Guilherme V. Ensino de língua materna, letramento e identidade no campo da Educação. *In*: OTTONI, Maria Aparecida R. e LIMA, Maria Cecília (organizadoras). *Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 175-191.

ROJO, Roxane (org). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In:* LOPES, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*.

São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SANTOS, Boaventura S. Os processos da globalização. *In:* SANTOS, Boaventura S. (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2ª ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 31-106.

SANTOS, Boaventura S. e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República, 2010. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Edleise M. O. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2004.

SANTOS, Eduardo. Internacionalização da educação superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da Unila e da Unilab. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n. 3, set./ dez., 2017, p. 30-51. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/395>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SAVEDRA, Mônica Maria G. O português no Mercosul. *In: Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 175-184, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SCHLATTER, Margarete e GARCEZ, Pedro. Língua Espanhola e Língua Inglesa: referencial curricular. *In*: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. *Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna*. v.1. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009. p. 127-172. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SCHOFFEN, Juliana R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

SEGRERA, Francisco L. Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação***.** Campinas: Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 13-32, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00013.pdf >. Acesso em: 20 maio 2019.

SLAUGHTER, S. e LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

STEIN, Sharon e ANDREOTTI, Vanessa O. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. *In: Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, v. 72, n. 2, p. 225-239, Aug 2016.

STREET, Brian V. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *In: Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./ dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 14 ago. 2017.

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

SWALES, John M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. 13ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAKAHASHI, Neide T. *Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo . São Paulo: USP, 2008.

TAKAHASHI, Neide T. *Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE): representações, compreensão e produção textual*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015.

TIRLONI, Larissa P. e RAMME, Valdilena. Tandem, autoavaliação e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online], 2015, vol. 54, n. 3, p. 457-482. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134802171941>. Acesso em: 19 fev. 2018.

TOSATTI, Natália M. *O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TOSATTI, Natália M. Avaliação de proficiência escrita por meio da produção de gêneros textuais: uma análise do exame Celpe-Bras. *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 31-40, 2 sem. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/tosatti-2015>. Acesso em: 20 jul. 2017.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *Estatuto* 2012. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Assistencia%20Estudantil/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *Projeto de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf> Acesso em: 5 mar. 2015.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos.* Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf >. Acesso em: 25 jul. 2017.

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Diretrizes Gerais*. Bahia, 2010. Disponível em: <http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf >. Acesso em: 14 ago. 2017.

VIANNA, Rachel S. e LARANJEIRA, Delzi A (org.). *Internacionalização do ensino superior: concepções e experiências*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2018. Disponível em: <http://eduemg.uemg.br/component/k2/item/122-internacionalizacao-do-ensino-superior-concepcoes-e-experiencias>. Acesso: 26 maio 2019.

VIÉGAS, Lygia S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis*, v. 6, n. 1, p. 101-123, jan./ jun., 2007.

VIEIRA-ROCHA, Eliane Terezinha. Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), UNAM-II SUE/ Universia, núm. 5, vol. II, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992002>. Acesso em: 4 maio 2018.

WOOD, Alistair. International scientific English: the language of research scientists around world. *In:* FLOWERDEW, J. e PEACOCK, M. (ed.*). Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, p. 71-83.

ZANATTA, Rosangela T. Abordagens de ensino de cultura na aula de português (brasileiro) para falantes de outras línguas. *In:* FURTOSO, Viviane B. (Org.). *Formação de professores de português para falantes de outras línguas*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 157-181.

ZAVALA, Virginia e CÓRDOVA, Gavina. *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010. Disponível em: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/53629>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

APÊNDICE 1

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PARA PROFESSORES

Título do projeto: *Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português língua adicional.*

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado *Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português língua adicional.* Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

2) Objetivo

Os objetivos deste estudo são: (i) averiguar como se dá o letramento acadêmico de estudantes falantes de espanhol em uma universidade pública brasileira; (ii) investigar e descrever os eventos de letramento acadêmico em português língua adicional; (iii) identificar quais gêneros textuais são utilizados nas atividades de leitura e de escrita no contexto da UNILA; (iv) verificar como algumas disciplinas ofertadas por uma universidade brasileira promovem o(s) letramento(s) acadêmico(s) de seu público estudantil falante de espanhol como língua materna ou segunda língua. O que se prevê, portanto, é um estudo dos processos de ensino e de aprendizagem no qual o estudante se engaja na etapa de socialização profissional que se instaura na universidade, na qual, a um só tempo, o estudante integra-se às práticas acadêmicas e constrói conhecimentos em sua área de atuação profissional.

3) Metodologia

A metodologia adotada prevê a observação de aulas, gravação em áudio, registro de diário de pesquisa, aplicação de questionário, coleta de material didático e de produções textuais escritas dos alunos, com ou sem intervenção escrita, ou seja, correção do professor.

4) Caráter confidencial dos registros

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa – alunos e professores – na divulgação de seus resultados. Além disso, os dados informados não serão utilizados fora do escopo desta pesquisa.

5) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: ter suas aulas gravadas em áudio, também, responder a questionário sobre a sua experiência docente, e permitir cópia dos textos do domínio acadêmico (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa etc.) produzidos por seus alunos, bem como do material didático proposto para as atividades de leitura e escrita em sala de aula neste semestre.

6) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o e-mail da pesquisadora principal, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre esta pesquisa, por favor, ligue para Izabel Cristina Diniz, (31) 9 9997-1603 ou escreva para <izabel.diniz@hotmail.com>.

7) Declaração de consentimento

Confirmo que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo, que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro, ainda, que sei sobre os objetivos da pesquisa e minha forma de participação. Declaro, também, ter sido avisado(a) de que o material coletado, depois de anonimizado, digitado ou digitalizado e analisado, poderá ser relatado para fins de publicação, contudo em nenhuma hipótese a minha identidade será revelada e nem os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

8) Identificação do participante

Nome completo: _____

Disciplina: _____

E-mail: _____

_____ _____

Assinatura do participante local e data

_____ _____

Assinatura da pesquisadora local e data

APÊNDICE 2

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PARA ALUNOS

Título do projeto: *Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português língua adicional.*

Este termo de consentimento pode conter palavras cujo sentido você desconheça. Peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado *Letramentos acadêmicos de hispanofalantes em português língua adicional.* Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Os objetivos deste estudo são: (i) averiguar como se dá o letramento acadêmico de estudantes falantes de espanhol em uma universidade pública brasileira; (ii) investigar e descrever os eventos de letramento acadêmico em português língua adicional; (iii) identificar quais gêneros textuais são utilizados nas atividades de leitura e de escrita no contexto da UNILA; (iv) verificar como algumas disciplinas ofertadas por uma universidade brasileira contribuem para o(s) letramento(s) acadêmico(s) de seu público estudantil falante de espanhol como língua materna ou segunda língua. O que se prevê, portanto, é um estudo dos processos de ensino e de aprendizagem no qual o estudante se engaja na etapa de socialização profissional que se instaura na universidade, na qual, a um só tempo, o estudante integra-se às práticas acadêmicas e constrói conhecimentos em sua área de atuação profissional.

3) Metodologia

A metodologia adotada prevê a observação de aulas, gravação em áudio, registro de diário de pesquisa, aplicação de questionário, coleta de material didático e de produções textuais escritas dos alunos, com ou sem intervenção escrita, ou seja, correção do professor.

4) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: ter sua atuação (voz) gravada em áudio durante as aulas, responder a questionário sobre a sua experiência de leitura e de escrita, e, também, permitir cópia dos textos do domínio acadêmico (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa etc.) produzidos por você em disciplinas cursadas neste semestre.

5) Caráter confidencial dos registros

Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa – alunos e professores – na divulgação de seus resultados. Além disso, os dados informados não serão utilizados fora do escopo desta pesquisa.

6) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia física deste termo no qual consta o telefone e o e-mail da pesquisadora principal, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre essa pesquisa, por favor, ligue para Izabel Cristina Diniz, (31) 9 9997-1603 ou escreva para <izabel.diniz@hotmail.com>.

7) Declaração de consentimento

Confirmo que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo, que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Declaro, ainda, que tenho conhecimento dos objetivos da pesquisa e minha forma de participação. Declaro, também, ter sido avisado(a) de que o material coletado, depois de anonimizado, digitado ou digitalizado e analisado, poderá ser relatado para fins de publicação, contudo, em nenhuma hipótese, a minha identidade será revelada e nem os dados informados serão utilizados fora do escopo da pesquisa aqui citada. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar deste estudo.

8) Identificação do participante

Nome completo: _____ Nacionalidade(s): _____

Curso: _____ período do curso: _____

E-mail: _____

_____ _____

Assinatura do participante local e data

_____ _____

Assinatura da pesquisadora local e data

APÊNDICE 3

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA

Término de Consentimiento Libre y Aclarado
PARA ALUMNOS

Título del proyecto: *Literacidades académicas de hispanohablantes en Portugués como Lengua Adicional.*

Este término de consentimiento puede contener palabras cuyo sentido usted desconozca. Pida a la investigadora que le explique las palabras o informaciones no comprendidas completamente.

1) **Introducción**

Usted está siendo invitado(a) a participar de la investigación de doctorado *Literacidades académicas de hispanohablantes en Portugués como Lengua Adicional*. Si le interesa participar, es importante la lectura de estas informaciones respecto al estudio y su papel en dicha investigación, puesto que se necesita comprensión de la naturaleza de su participación y consentimiento libre y aclarado por escrito.

2) **Objetivos**

Los objetivos de este estudio son: (i) averiguar cómo ocurre la literacidad académica de los alumnos hablantes de español en una universidad pública brasileña; (ii) investigar y describir los eventos de literacidad académica en portugués como lengua adicional; (iii) identificar qué géneros textuales se utilizan en las actividades de lectura y escritura en el contexto de la UNILA; (iv) verificar cómo algunas disciplinas ofrecidas por una universidad brasileña contribuyen para la(s) literacidad(es) académica(s) de su público estudiantil hablante de español como lengua materna o segunda lengua. Lo que se prevé, por lo tanto, es un estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en que el estudiante se involucra en la etapa de socialización profesional que se instaura en la universidad, en que, a un solo tiempo, el estudiante se integra a las prácticas académicas y construye conocimientos en su área de actuación profesional.

3) **Metodología**

La metodología adoptada prevé la observación de clases, grabación en audio, registro de diario de investigación, aplicación de cuestionario, recolección de material didáctico y de producciones textuales escritas de los alumnos, con o sin intervención escrita, o sea, corrección del profesor.

4) **Participación**

Su participación en esta investigación consistirá en: tener su actuación (voz) grabada en audio durante las clases, responder a cuestionario sobre su experiencia de lectura y escritura, y, también, permitir copia de los textos del dominio académico (resumen, reseña, artículo, proyecto de investigación etc.) producidos por usted en disciplinas cursadas en este semestre.

5) **Carácter confidencial de los registros**

Usted no será identificado cuando el material de su registro sea utilizado, sea para propósitos de publicación científica o educativa. Por lo tanto, se sabe que, en ningún caso, habrá identificación de cualquiera de los informantes de la investigación – alumnos y profesores – en la divulgación de sus resultados. Además, los datos informados no se utilizarán fuera del alcance de esta investigación.

6) **Para obtener información adicional**

Usted recibirá una copia física de este término en el que consta el teléfono y el correo electrónico de la investigadora principal, pudiendo aclarar sus dudas sobre el proyecto y su participación, ahora o en cualquier momento. Si usted sufre una reacción adversa o daños relacionados con el estudio, o tiene más preguntas sobre esta investigación, por favor, llame a Izabel Cristina Diniz, (31) 9 9997-1603 o escriba a <izabel.diniz@hotmail.com>.

7) **Declaración de consentimiento**

Confirmo que leí las informaciones contenidas en este documento antes de firmarlo, que tuve suficiente tiempo para leerlas y comprenderlas. Declaro que todo el lenguaje técnico utilizado en la descripción de este estudio de investigación fue satisfactoriamente explicado y que recibí respuestas para todas mis dudas. Declaro, además, que tengo conocimiento de los objetivos de la investigación y mi forma de participación. También se ha advertido que el material recogido, después de anonimizado, digitado o digitalizado y analizado, puede ser divulgado para fines de publicación, sin embargo, en ninguna hipótesis, mi identidad será revelada y tampoco los datos informados se utilizarán fuera del alcance de la investigación aquí citada. Confirmo también que recibí una copia de este formulario de consentimiento. Entiendo que soy libre para retirarme del estudio en cualquier momento, sin pérdida de beneficios o cualquier otra penalidad.

Doy mi consentimiento de libre y espontánea voluntad y sin reservas para participar de este estudio.

8) **Identificación del participante**

Nombre completo: _____ Nacionalidad(es): _____

Carrera: _____ periodo de la carrera: _____

Correo electrónico: _____

_____ _____

Firma del participante local y fecha

_____ _____

Firma de la investigadora local y fecha

APÊNDICE 4

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – UNILA

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN[57]
PARA ALUMNOS

Literacidades académicas de hispanohablantes en Portugués como Lengua Adicional

Esta investigación tiene por objetivo conocer cómo ocurre la alfabetización académica de estudiantes extranjeros hablantes de español matriculados en una universidad pública brasileña de frontera. Recuerde firmar el término de consentimiento libre y aclarado y entregarlo a la investigadora.

FECHA: ____/ _____/_____.

1. **Identificación del participante**

Nombre completo: _____
Correo electrónico (letra legible): _____
Sexo: ( ) femenino ( ) masculino Edad: _____ Nacionalidad(es): _____
¿Ya tiene formación universitaria? ( ) no ( ) si. ¿En qué carrera? _____
Carrera actual _____ periodo (carrera): _____
Forma de ingreso en la UNILA: ( ) *Enem* ( ) *Vestibular*/ prueba de selección ( ) Proceso selectivo/ evaluación de documentos. Profesión actual: _____
Tiempo semanal de trabajo (considere todos los empleos): _____
¿Es alumno(a) becario? ( ) no ( ) si. ¿Qué tipo de beca tiene? ( ) Auxilio ( ) Iniciación científica ( ) Monitoria ( ) Proyecto de extensión ( ) Otra: _____
¿Ya escribió algún trabajo académico durante su actuación como becario? ( ) no ( ) si

<u>Para los becarios que contestaron si a la pregunta anterior</u>

¿Cuál texto escribió y en cuál lengua?
( ) resumen en la lengua _____
( ) texto para presentación oral de trabajo en congreso en la lengua _____
( ) artículo en la lengua _____ ( ) presentación escrita en *powerpoint* u otro formato en la lengua_____ ( ) póster en la lengua _____ ( ) otro(s) _____ en la(s) lengua(s) _____ ¿Usted publicó algún texto? ( ) no ( ) si. ¿Cuál y dónde? _____

[57] Elaborado com base nos trabalhos de Fischer (2007) e de Carlino (2017).

2. Formación escolar y lingüística

¿En qué país finalizó la enseñanza media? _____
Usted asistió durante la secundaria: ( ) escuela pública o ( ) escuela particular
Habla qué idiomas: _____
Lengua(s) materna(s) (aprendida(s) con la familia): _____
Lengua(s) en la que fue alfabetizado (aprendida(s) en la escuela): _____
Lengua(s) de enseñanza durante los años escolares — enseñanza primaria (1ª a 9ª serie): _____ y enseñanza secundaria (1º al 3º año): _____

3. ¿Cuáles son los tipos de entorno que suele frecuentar?

1. ( ) Universidad
2. ( ) Internet
3. ( ) Trabajo/ empleo
4. ( ) Casa de amigos e familiares
5. ( ) Autobús
6. ( ) Salas de espera
7. ( ) Iglesia
8. ( ) Asociación de vecinos, trabajadores etc.
9. ( ) Biblioteca
10. ( ) Club/ parques locales para distracción
11. ( ) Grupos de estudio
12. (X) Su casa/ residencia

4. Prácticas de lectura en <u>lengua portuguesa</u>

En cuanto a las LECTURAS, señale, en cada fila, un campo de la tabla abajo (siempre, a veces, raramente o jamás) que más se adapta a la frecuencia con que las realiza. En el campo ***entorno***, rellene de acuerdo con la numeración del ítem anterior (de 1 a 12), considerando el(los) ambiente(s) en que usted más suele realizar esas lecturas.

Siempre: por lo menos dos veces por semana. **A veces**: por lo menos quincenalmente. **Raramente**: una vez al mes o con menos frecuencia. **Jamás**: nunca, ninguna vez.

	Siempre	**A veces**	**Rara-mente**	**Jamás**	**Entorno(s)**
Diccionarios de lengua portuguesa					
Enciclopedias en lengua portuguesa					
Gramáticas de lengua portuguesa					
Leyes y/ o edictos en lengua portuguesa					
Libros o textos didácticos[58]					
Libros o textos literarios					
Películas, series y telenovelas brasileñas					
Publicaciones periódicas de la UNILA[59]					
Revistas académicas					
Textos[60] técnico-científicos[61]					

[58] Si usted es profesor o becario, libros, textos e actividades utilizados en la clase con los alumnos.
[59] Por ejemplo, la revista *Peabiru*. Hay otras.
[60] Considere libros, *e-books* y otros formatos.
[61] Libros y textos que usted lee para las clases de la universidad.

5. **Prácticas de lectura en <u>lengua española</u>**

Siempre: por lo menos dos veces por semana. **A veces**: por lo menos quincenalmente. **Raramente**: una vez al mes o con menos frecuencia. **Jamás**: nunca, ninguna vez.

	Siempre	**A veces**	**Rara-mente**	**Jamás**	**Entorno(s)**
Diccionarios de lengua española					
Enciclopedias en lengua española					
Gramáticas de lengua española					
Leyes y/o edictos en lengua española					
Libros o textos didácticos					
Libros o textos literarios					
Películas, series y/o telenovelas latino					
Publicaciones periódicas de la UNILA					
Revistas académicas					
Textos técnico-científicos					

6. **En cuanto al período actual de su vida**

a. En relación a la actividad de LECTURA en lengua portuguesa en el medio académico, usted:
( ) No tiene dificultad
( ) Tiene alguna dificultad
( ) Tiene gran dificultad

Justifique su elección (explique por qué usted se coloca)
_____
_____
_____

b. En relación a la actividad de PRODUCCIÓN DE TEXTOS en lengua portuguesa en el medio académico, usted:
( ) No tiene dificultad
( ) Tiene alguna dificultad
( ) Tiene gran dificultad

Justifique su elección (explique por qué usted se coloca)
_____
_____
_____

c. ¿Usted considera que la corrección realizada por su profesor en sus textos le ayuda en la escritura en lengua portuguesa? ( ) si ( ) no

Justifique su elección (explique por qué usted se coloca)
_____
_____
_____

d. En general, usted hace LECTURAS con qué propósito (responda por orden de prioridad, siendo el número 1 indicativo de mayor prioridad, el número 2 será la segunda más prioritaria, y así sucesivamente):

( ) Por exigencia de la universidad ( ) Divertirse
( ) Informarse ( ) Por exigencia profesional
( ) Por exigencia de la sociedad/ comunidad en que vive
( ) Participación de conversaciones y diálogo con amigos y profesores
( ) Por exigencia de participación en grupo de investigación
( ) Por exigencia de participación en grupo de actuación (sindicato, iglesia, asociación etc.).

e. ¿De qué manera tiene acceso al material de lectura académica[62]?

( ) Prestado – amigos, profesores y biblioteca ( ) Comprado (libros)
( ) Donato ( ) Fotocopia (pagado) ( ) Internet (gratuito)

Justifique su opción (explique si usted juzga esa manera positiva o no)

_____
_____
_____

f. De los géneros textuales abajo, ¿cuáles fueron los más solicitados para ESCRIBIR durante su curso? (Responde según la clasificación: 0 jamás solicitado, 1 sólo una vez solicitado, 2 poco solicitado, 3 muy solicitado).

( ) resumen	( ) reseña	( ) ficha de lectura
( ) comentario	( ) carta	( ) artículo
( ) diario de campo	( ) tabla y gráfico	( ) biografía
( ) texto literario	( ) ensayo	( ) memorial
( ) informe	( ) proyecto de investigación	( ) póster
( ) diario de lectura	( ) monografía	( ) otro(s): _____

g. De los géneros textuales abajo, ¿cuáles fueron los más solicitados para LECTURA durante su curso? (Responde según la clasificación: 0 jamás solicitado, 1 sólo una vez solicitado, 2 poco solicitado, 3 muy solicitado).

( ) resumen	( ) reseña	( ) ficha de lectura
( ) comentario	( ) disertación o tese	( ) artículo
( ) diario de campo	( ) tabla y gráfico	( ) biografía
( ) texto literario	( ) ensayo	( ) memorial
( ) informe	( ) proyecto de investigación	( ) monografía
( ) capitulo de libro	( ) relato de experiencia	( ) otro(s): _____

¡Gracias! Su contribución es muy importante para el desarrollo de esta investigación y para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa en el espacio universitario.

Izabel Diniz

[62] Libros y otros textos que usted lee para las clases de la universidad.