

Os significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística por bolsistas vinculados ao PIBIC da UFC

The meanings attributed to the academic literacies and disciplinary cultures of the Literature and Linguistics areas by scholarship associated to PIBIC of UFC

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade¹

Janyele Gadelha de Lima²

Júlio César Araújo³

Resumo: Este artigo relaciona as culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística com os aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos a partir de entrevistas com bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará. Fundamentamo-nos nos conceitos de culturas disciplinares (HYLAND, 1997; 2000; 2009), de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) e dimensões escondidas/aspectos ocultos (STREET, 2010; CORRÊA, 2011; KOMESU, 2012; KOMESU; GAMBARATO, 2013) para associá-los à noção de culturas disciplinares. A metodologia é qualitativa com contornos etnográficos, utilizando entrevistas semiestruturadas com oito bolsistas. Os dados evidenciam que as relações entre as duas áreas se dão de forma distintiva e não aproximativa, a depender das características específicas que cada área evoca; apontam, ainda, que, por precisarem lidar com instrumentos genéricos a todas as áreas do saber, os bolsistas percebem as culturas disciplinares como aspectos ocultos, significando-as como obstáculos à aquisição e ao engajamento nos letramentos acadêmicos.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Culturas disciplinares. Iniciação científica.

Abstract: This article relates the disciplinary cultures of the areas of Literature and Linguistics with the hidden aspects of academic teaching from interviews with fellows linked to the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships of the Federal University of Ceará. We rely on the concepts of disciplinary cultures (HYLAND, 1997; 2000; 2009), of academic literacies (LEA; STREET, 2006) and hidden dimensions / hidden aspects (STREET, 2010; CORRÊA, 2011; KOMESU, 2012; KOMESU; GAMBARATO, 2013) to associate them with the notion of disciplinary cultures. The methodology is qualitative with ethnographic outlines, using semi-structured interviews with eight fellows. The data show that the relationships between the two areas are distinct and not approximate, depending on the specific characteristics that each area evokes; they also point out that, because they need to deal with generic instruments to all areas of knowledge, the fellows perceive the disciplinary cultures as hidden aspects, meaning them as obstacles to the acquisition and engagement in academic teaching.

Keywords: Academic literacies. Disciplinary cultures. Scientific initiation.

¹ Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: rogiellyson@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: janyeleg@gmail.com.

³ Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: araujo@ufc.br.

Introdução

A aprendizagem da escrita, considerando leitura e produção textual, não passa somente pela aquisição de habilidades (meta)cognitivas. Se consideramos as práticas de letramento como entendidas por Street (2014) e Kleiman (1995; 2010; 2012), aspectos discursivos, identitários, contextuais e ideológicos se imiscuem e se revelam nos/pelos textos do cotidiano, devendo fazer parte da aprendizagem, a fim de que os sujeitos adquiram poder para circular nessas esferas.

Nessa ótica, é lícito perceber que, mesmo na esfera acadêmica, os diferentes campos do saber organizam as necessidades enunciativas pelas quais se comunicam através de rotinas retóricas diferentes, uma vez que cada um possui singularidades de fazer pesquisa e de comunicar seus achados. A fim de construir autoria e serem reconhecidos pelos pares, é preciso que os sujeitos percebam essas rotinas de organização textual para que compartilhem satisfatoriamente o resultado de pesquisas e construam autoria na área em que estão se engajando.

Considerando isso, esta investigação objetiva perceber como as culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística são percebidas na aprendizagem dos letramentos acadêmicos por parte de bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para atingir esse objetivo, dividimos o artigo da seguinte forma: a seguir, são apresentados os fundamentos teóricos que nos abalizam; após, tecemos a descrição da metodologia que possibilitou a coleta e a análise dos dados; depois, realizamos a análise à luz de nosso propósito; por fim, tecemos nossas considerações acerca do que foi analisado.

Fundamentação teórica

Não é de hoje que os estudos sobre gêneros têm espaço e relevância nas pesquisas destinadas à Linguística. Essas estruturas, entendidas aqui a partir das contribuições de Swales (1990, 2004), emergem de eventos discursivos, com propósitos comunicativos partilhados e comuns, sendo, então, em se tratando de pesquisas científicas realizadas no meio acadêmico, resumos, artigos, relatórios e resenhas os principais exemplos de veículos de movimentação do conhecimento na academia.

Destarte, Hyland (1996, p. 435) afirma que “[...] study of scientific discourse is central to understanding the creation of knowledge”⁴, portanto podemos entender que o

⁴ “[...] o trabalho científico é o centro da compreensão e da criação do conhecimento científico” (HYLAND, 1996, p. 435, tradução nossa).

conhecimento ainda não está satisfatoriamente validado antes de ser disponibilizado em publicações. Além disso, em acordo com Street (2014), já que, pela escrita, constroem-se relações de poder e autoridade, considerando o universo acadêmico, é através dos textos que publica que um pesquisador adquire credenciais e reconhecimento entre seus pares. Como bem mostram Matte e Araújo (2012, p. 107), ao discutirem sobre a formação do jovem pesquisador, “saber escrever para seus pares é o principal meio de obter reconhecimento em sua área”.

Nesse contexto, a partir das contribuições de Hyland (2009), podemos entender que a produção de conhecimento oriundo de pesquisas científicas ratifica a reputação acadêmica na medida em que entra em diálogo com os demais textos de sua mesma comunidade discursiva, formando o que podemos chamar de discurso acadêmico, tornando seus autores, portanto, sujeitos dessa esfera discursiva. É nessa interação – autor com seu texto, do seu texto com as exigências e as práticas de demais textos e, portanto, com demais autores – que reside a perspectiva de análise do conceito de culturas disciplinares, o qual traz acepções de contextos, de realidades e de identidades sociais que constituem o discurso acadêmico. De acordo com Hyland (2009), o discurso é o elemento definidor de regras e de relacionamentos sociais que sustentam a academia, as disciplinas e a criação do próprio conhecimento.

Na intenção de analisar como se processam as dinâmicas de produção e de circulação de saberes nas mais diversas comunidades discursivas, encontramos êxito na perspectiva de Swales (1990), quando este autor sugere que, diretamente ligado ao discurso acadêmico, estão os gêneros discursivos que lhe subjazem, demandados os seus desenvolvimentos de forma particular em cada uma das áreas do saber.

Tendo em vista que gêneros são, ao mesmo tempo, produto e produtores das dinâmicas que acontecem em suas respectivas comunidades, entendemos que eles não estão ligados à volição dos indivíduos, mas aos reclames específicos das comunidades discursivas às quais pertencem e definem, e é nessa demanda específica que nos deparamos com uma determinada instância particular e pertinente a cada área do saber. São conceitos, metodologias, abordagens, metalinguagens, relações de poder e práticas sociais que podemos entender como organizadores de uma cultura disciplinar de determinado ramo do conhecimento. Os gêneros, evidentemente, são sensíveis a cada uma dessas culturas, pois revelam as particularidades enunciativas de veiculação do conhecimento.

Dessa maneira, Hyland (1997, 2000, 2009) entende que um mesmo gênero, por ser produto e produtor dessas esferas de discurso, se constrói a partir de dinâmicas autóctones das próprias disciplinas de que são decorrentes. Isso significa dizer que os movimentos retóricos e

as formas de distribuição das informações se diferenciam em cada disciplina acadêmica. Assim, ao contrário do que se pode pensar, não somente as metalinguagens e as metodologias se diferenciam, mas também as formas de construir autoria e legitimidade acadêmicas através dos diferentes gêneros do discurso se diferenciam. A concepção adotada pelo autor vai de encontro a uma perspectiva que tenta hierarquizar as disciplinas científicas, permitindo entender que cada uma delas, por meio de dinâmicas próprias de constituição discursiva, apresentam organizações enunciativas que auxiliam suas interações no meio social.

Nesse escopo, é necessário que, a fim de construir legitimidade nas esferas de discurso de que fazem parte, os sujeitos se apropriem dessas culturas para que possam se apropriar e divulgar o conhecimento acadêmico através dos gêneros que produzem. Dessa maneira, como lembram Street (2014), Lea e Street (2006) e Kleiman (1995, 2010, 2012), os Estudos do Letramento concebem a escrita como uma prática social, o que significa dizer que, ao contrário do que se pensava antes, a escrita não é tão somente uma habilidade cognitiva ou uma, mas uma maneira de se engajar, portanto, de interagir nas práticas do cotidiano. Entendidas dessa forma, as práticas de leitura e de escrita deixam de ser vistas como habilidades autônomas, passando a ser analisadas a partir de especificidades ideológicas, justamente porque, ancoradas nessa perspectiva, essas práticas medeiam ideologias e discursos dos quais devem se apropriar os sujeitos.

Assim, cada esfera discursiva elabora maneiras específicas de ler e de escrever textos, no âmbito das pluralidades de constituição dos arranjos interacionais de suas práticas sociais. A partir dessa percepção, Lea e Street (2006) apresentam a noção de letramentos acadêmicos, segundo a qual as esferas educacionais – da educação básica à superior – elaboram especificidades no que se refere à interação mediada pela escrita. Considerando isso, é necessário que os sujeitos se apropriem desses critérios compartilhados socialmente para que possam se engajar nas práticas acadêmicas.

A partir dessa reflexão, Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013) consideram que principalmente sujeitos neófitos nesses discursos tendem a não atingir ou perceber satisfatoriamente os parâmetros de textualização que organizam as práticas acadêmicas. A essa dificuldade, os autores dão o nome de aspectos ocultos ou dimensões escondidas dos letramentos acadêmicos. Esse problema ocorre quando, mesmo sendo ensinados a perceber a evocação de discursos para “dominar” as parametrizações que rotineirizam os textos acadêmicos, os sujeitos aprendizes não conseguem, nas atividades de leitura e/ou de escrita, dimensioná-las, o que os afasta do satisfatório engajamento nas práticas letradas acadêmicas.

Constatamos, com base em Lea e Street (2006), que a possibilidade de um bolsista PIBIC se sentir solitário em um processo que deveria ser sua iniciação científica orientada é real. Isso se justifica porque nem sempre os estudantes, ao receberem de seus orientadores tarefas importantes, recebem, junto com a tarefa, as explicações de que necessitam para que tenham sucesso nos empreendimentos a que se lançam durante a vigência da bolsa.

O conjunto desses problemas aponta para a relevância de se investir no estudo dos aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos associados ao PIBIC porque, como mostram Lea e Street (2006), em alguns casos, negligencia-se a necessidade de se ensinar como se processa a coleta de dados, que técnicas podem ser mobilizadas para um exercício de organização do material coletado, como extrair desse exercício categorias de análise e, principalmente, que gêneros discursivos derivam desse aprendizado de iniciação à pesquisa. Com efeito, é constitutivo do processo de educação científica que os estudantes se apropriem de ferramentas semióticas pelas quais possam comunicar os resultados de seu exercício investigativo, sendo nessa fase que entram os saberes relacionados às normas técnicas do trabalho científico e, sobretudo, aos muitos gêneros orais e escritos do discurso acadêmico.

Essa realidade não é nova no contexto das práticas de letramentos acadêmicos. De acordo com Moran; Lunsford (1984, p. 87), esse é um problema inerente a essas práticas na universidade, pois “students often lack knowledge about the form, style, organization, research methods, and bibliographic format of graduate or professional papers – an innocence of which their professors may be unaware”⁵.

Nessa esteira, os estudantes precisam de orientações para se iniciar nas práticas de letramentos acadêmicos, pois eles necessitam saber como organizar apresentações orais de seminários nos grupos de pesquisa do orientador, sistematizar essa mesma apresentação em slides, *prezi* ou *handout*, produzir a escrita do relatório segundo o modelo fornecido pela universidade de que fazem parte, redigir com seu orientador artigos a serem publicados em periódicos e/ou em anais de eventos etc.

Participar de um programa como o PIBIC, portanto, significa estar imerso em práticas diversas de letramentos acadêmicos, as quais se manifestam por meio de uma constelação de gêneros que indiciam a materialização da aprendizagem dos estudantes. Essa atividade é fulcral para que o pesquisador em formação amplie seu leque de letramentos acadêmicos, pois o processo de iniciação à pesquisa é um momento privilegiado e propício à aprendizagem de

⁵ “Os alunos frequentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento” (MORAN; LUNSFORD, 1984, p. 87, tradução nossa).

muitos detalhes relacionados à atividade de pesquisa, como aprender a tomar decisões metodológicas importantes, a se movimentar de maneira operacional entre os dados, a dar os primeiros passos na escrita da análise ética do material coletado. Aliás, a análise é uma aprendizagem que tende a ser mais árida para alguns e, se o estudante estiver sozinho nesse exercício, dificilmente perceberá, por exemplo, a necessidade de estabelecer relações entre suas inferências interpretativas e a compreensão dos conceitos teóricos que estudou para fundamentar seu trabalho.

Se para Street (2014) as práticas de letramento são práticas culturais e discursivas que, em contextos específicos, motivam a produção e a interpretação de textos orais e escritos, então, os letramentos acadêmicos, tal como perceberam Lea e Street (2006), são compreendidos como ações situadas que visam a agenciar a identidade dos bolsistas PIBIC no universo da pesquisa em que se imergem, que, por sua vez, esquadrinham driblar as estruturas de poder a que estão submetidos em função da tensão entre os seus interesses próprios e os interesses institucionais.

Com base nisso, Lea e Street (2006) discutem a noção de letramentos acadêmicos, sinalizando para um uso situado em relação à leitura e à escrita em instituições educacionais. Como podemos inferir, um aspecto que atravessa os letramentos acadêmicos, portanto, diz respeito à natureza institucional dessas práticas. Se essas práticas são institucionalizadas, podemos arrazoar que os letramentos acadêmicos tangenciam, por exemplo, as relações de poder e de autoridade, gerando significados que os envolvidos atribuem às práticas sociais em que estão engajados.

Acerca disso, Motta-Roth (2003, s./p.) considera que “a capacidade de escrever pode ser vista como um recurso [...], legitimando ordens do saber ou conjuntos de significados, pensamentos e ações [...] necessários para o sucesso intelectual”. É preciso, pois, investir no ensino da redação acadêmica em língua materna e em língua estrangeira a fim de que os feudos sejam dirimidos. Evidentemente, existem ritos acadêmicos e eles fazem parte das práticas de letramentos culturalmente elaboradas. Mas, para além dos ritos, é preciso promover circunstâncias concretas por meio das quais cada vez mais pessoas tenham acesso à autoria acadêmica qualificada.

Conforme Lea e Street (2006) notam, em função da institucionalização dos letramentos acadêmicos, é necessário que o estudante universitário aquiesça ao estilo de escrita de cada gênero que pratica nos cenários acadêmicos em que atua. Nesse sentido, compreender como se dá a distribuição das informações nos gêneros é ter consciência dos propósitos comunicativos dos textos que produz e consome, pois, como bem assevera Swales

(1990, p. 58), um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros de uma determinada comunidade discursiva compartilham o conjunto de seus propósitos comunicativos”. Nessa perspectiva, a estrutura esquemática que engendra o texto, bem como as escolhas léxico-gramaticais que caracterizam seu estilo, são estrategicamente organizadas em função dos propósitos comunicativos.

Associando-se a essa perspectiva, Bazerman (2006, p. 61) ressalta a importância de o estudante “compreender o gênero com que trabalha”, o que pode indicar que este precisa ter uma “autoconsciência retórica” acerca dos textos que são produzidos no âmbito das práticas da universidade. Em outros termos, significa dizer que a escrita acadêmica não pode ser – como nenhuma outra pode – uma atividade irrefletida, razão pela qual é importante conhecer o conceito de gênero para o trabalho de produção textual. Com isso, conforme propõe Hyland (1997; 2000; 2009), essa autoconscientização retórica organizadora dos gêneros deve ainda mais ser refletida por quem lê e produz textos acadêmicos, uma vez que a rotina que os cristaliza em cada disciplina se diferencia.

Swales (2004), ao fazer um estudo sobre constelação de gêneros na academia, mostrou que “nem todos os gêneros acadêmicos têm igual valor aos olhos de seus usuários e, além disso, esses valores parecem variar de acordo com as diversas áreas que compõem o universo da pesquisa” (SWALES, 2004, p. 12). O autor fala de gêneros prioritários para cada área, recordando que, em Linguística, por exemplo, Swales (2004, p. 13) percebeu que é “o artigo de pesquisa empírica [...] o centro privilegiado de uma constelação de gêneros entrelaçados”.

Com a ajuda de três informantes do herbário da Universidade de Michigan, nos EUA, Swales (2004) demonstra como a área de Botânica, por seu turno, valoriza determinados gêneros em detrimento de outros, deixando a constelação de gêneros acadêmicos organizada por um critério de hierarquização diferente do existente em Linguística. De acordo com os participantes da investigação do autor, o artigo científico, para os botânicos, não goza do mesmo prestígio experienciado entre os linguistas, já que os gêneros acadêmicos mais praticados pelos primeiros são a monografia e a flora.

Não são apenas os prestígios que os gêneros da escrita acadêmica gozam pelos pesquisadores de diferentes áreas que mudam, pois o estilo de escrita e as rotinas retóricas que discursivizam os textos também se elaboram em função das disciplinas, o que torna a escrita acadêmica singular em cada área do conhecimento.

Nesse sentido, estudar letramentos acadêmicos também significa olhar para as culturas disciplinares em que se situam os sujeitos (HYLAND, 1997; 2000; 2009), pois cada campo disciplinar ensina práticas de letramentos que lhes são caras. À luz dessas considerações

teóricas, pretendemos analisar nosso corpus de pesquisa. Antes disso, porém, descrevemos a metodologia que viabilizou nossa análise.

Metodologia

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo de investigação na medida em que nos interessamos pelo exercício compreensivo da construção de significados subjacentes à inserção de bolsistas nas práticas de letramentos acadêmicos. Especificamente, a pesquisa adotou contornos etnográficos, uma vez que o pesquisador e seus bolsistas procuraram se inserir no grupo dos bolsistas PIBIC do Curso de Letras da UFC, a fim de gerar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em primeiro lugar, mapeamos os projetos de pesquisa em andamento no Curso de Letras da UFC em relação à área de Literatura e Linguística. Uma vez mapeados os projetos, contatamos os bolsistas a eles vinculados para lhes formalizar o convite para participar da pesquisa. Os critérios estipulados para ser um dos entrevistados eram o de que os alunos: 1 – participassem do PIBIC com bolsas remuneradas e/ou voluntárias no período de nossa pesquisa; 2 – aceitassem ser colaboradores desta pesquisa, sob a custódia do termo de consentimento e de livre esclarecimento; 3 – tivessem anuência de seu orientador para participar da pesquisa.

As questões propostas em nossa entrevista foram planejadas pelos pesquisadores. As gravações foram realizadas por meio de um aplicativo de voz. O instrumental que guiou as entrevistas semiestruturadas foi o exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Instrumental para geração dos dados da pesquisa

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ao longo da vigência da bolsa, o seu orientador solicitou que você produzisse textos acadêmicos? Se sim, que textos ele solicitou?2. Que ações você realizou para atender satisfatoriamente os passos e as características de organização desses textos?3. No que se refere aos textos que você produziu durante a bolsa, quais e quantas eram as seções em que normalmente se dividiam os textos? E sobre essas seções, a qual ou quais delas você precisava dedicar mais tempo e atenção?4. Ao produzir esses textos, o que você percebeu como sendo o foco de escrita em relação à pesquisa, ou seja, quais são as partes do texto a que parece ter uma maior importância na hora de relatar uma pesquisa?5. Ao produzir esses textos na sua área, que importância, por exemplo, os autores atribuem à metodologia, incluindo o tipo de pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados? Você percebe alguma preocupação dos autores dos textos em relação a esses aspectos? Por quê?6. Ao realizarem a fundamentação teórica da pesquisa, existe uma seção separada somente para ela ou ela se realiza de outro modo? Como? Descreva, por favor.7. Em sua área, produzir textos em coautoria é uma prática recorrente? Se sim, qual o número aproximado de autores para o mesmo trabalho? Por que você acha que essa tem sido uma prática recorrente em sua área?8. Entre os textos acadêmicos obrigatórios durante a vigência da bolsa, em algum momento, você sentiu dificuldade para realizar algum dos tópicos do modelo enviado pela PRPPG?9. Ainda sobre o modelo enviado pela PRPPG, parece haver um modelo único de relatório de pesquisa |
|---|

- enviado para todos os bolsistas PIBIC da UFC. O que você acha dessa uniformização?
10. Quando você lê um texto acadêmico produzido por um colega de outra área ou, mesmo quando conversa sobre a pesquisa que um colega de outra área desenvolve, você considera que a organização textual e argumentativa dos textos que vocês desenvolvem são muito diferentes? Se sim, você consegue explicar que diferenças seriam essas? E por que?
 11. No momento da apresentação do banner nos Encontros Universitários de sua universidade, você foi avaliado por um professor da sua área? O que você acha de ser avaliado por um professor de outra área? Isso faz alguma diferença? Ele fez alguma pergunta que você não conseguiu responder? Se sim, por que motivos você sentiu dificuldade para responder a essa pergunta?

Fonte: dados da pesquisa.

Após a gravação das entrevistas, realizamos a transcrição simples das falas e a categorização daquilo que se revelou saliente para nossos objetivos. A fim de manter a identidade dos sujeitos protegida, nomeamos-os assim: os bolsistas que participavam de projetos vinculados à Linguística são identificados pela codificação *LgX*, em que *X* corresponde ao número da entrevista; do mesmo modo agimos com os bolsistas de Literatura, só que com a codificação *LtX*. A exemplo disso, *Lg1* corresponde ao primeiro bolsista por nós entrevistado da área de Linguística, enquanto *Lt1* corresponde ao primeiro bolsista por nós entrevistado da área de Literatura. 8 bolsistas aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo 4 de Linguística e 4 de Literatura.

Com essa configuração e orientações metodológicas, pudemos construir nossas considerações analíticas com base nas falas dos entrevistados. No tópico a seguir, apresentamos essa discussão.

Análise dos dados

Andrade e Lima (2017) obtiveram como um dos achados de sua pesquisa que bolsistas PIBIC encaravam o processo de produção escrita dos gêneros acadêmicos como um desafio. Assim, o estudo daqueles autores demonstra que os bolsistas PIBIC necessitam mobilizar duas grandes estratégias ao longo do processo de iniciação científica: 1 – leitura e compreensão do referencial teórico e 2 – produção de gêneros para comunicar os resultados de suas pesquisas.

Quadro 2 - Estratégias de aprendizagem de letramentos acadêmicos no PIBIC.

Estratégias de compreensão do referencial teórico	Leitura de todo o material usado como referência no projeto trabalhado;
	Utilização da internet para busca de leituras complementares e retirada de dúvidas;
	Reuniões com o orientador a fim de uma melhor compreensão e esclarecimento do conteúdo;
	Busca de auxílio de colegas de bolsa e/ou do grupo de pesquisa para retirada de dúvidas;
Estratégias utilizadas para a produção de	Reescrever o texto várias vezes baseado nos critérios de

gêneros acadêmicos	correção do orientador;
	Pesquisar modelos dos gêneros que têm que produzir;
	Escrever gêneros mais acessíveis a eles para então partirem para os mais complexos.

Fonte: Andrade e Lima (2017).

Em nosso caso, considerando os achados de Andrade e Lima (2017), o mesmo continua se observando, pois os bolsistas PIBIC que entrevistamos, de igual maneira, precisam mobilizar estratégias que melhor os auxiliem na compreensão das teorias que abalizam seus projetos, bem como na escrita dos gêneros que devem produzir durante a vigência da bolsa. Porém, no que se refere às estratégias para produção dos gêneros acadêmicos, elas são empregadas com o objetivo de compreender a organização retórica que lhes subjaz, mas, durante a produção de textos, o que se nota é que as culturas disciplinares de cada área evocam mudanças significativas na estruturação e na organização textual do gênero a fim de que melhor satisfaçam as necessidades específicas de seus projetos. Tal evidência nos interessa por deixar em relevo as culturas disciplinares de cada uma das áreas cujas falas dos bolsistas aqui analisamos.

Ao perguntarmos aos bolsistas quais gêneros acadêmicos lhes foram solicitados durante a vigência da bolsa PIBIC, os de Literatura responderam que produziram resumos, artigos, fichamentos e banners, enquanto os de Linguística acrescentam a esses já citados apenas as resenhas. Se levarmos em consideração essa cobrança, já podemos perceber que o acréscimo das resenhas considera a construção de um futuro pesquisador que saiba ter uma reflexão crítica acerca do que lê, já que é próprio desse gênero, conforme vemos em Hyland (2009) e Motta-Roth (1995), essa avaliação bem fundamentada teoricamente, a qual conduz ao encontro de lacunas teóricas no que se refere ao tema de suas pesquisas e, assim, à escrita de considerações autorais acerca da área em que estão se engajando. Sobre a resenha, Hyland (2009, p. 89)⁶ diz que “While all academic writing is evaluative in some way, book reviews are explicitly so”.

Os fichamentos, por seu turno, mais produzidos pelos bolsistas de Literatura, são gêneros que procuram destacar as partes importantes de um texto lido, com o fito de perceber quais considerações teóricas melhor se vinculam aos objetivos da pesquisa que se empreende. Nessa conjuntura, tal como elucidam as falas dos bolsistas no que se refere a isso, a solicitação do fichamento lhes permite a formulação de uma lente teórica que melhor se afine à análise literária que propõem.

⁶ “Embora toda escrita acadêmica seja avaliadora de alguma forma, as resenhas de livro o são explicitamente” (HYLAND, 2009, p. 89, tradução nossa).

Ao adentrarmos ainda mais no processo de escrita dos gêneros que foram produzidos pelos bolsistas, perguntamos como se estruturava um artigo da área. Obtivemos respostas distintas, que acabaram por caracterizar as culturas disciplinares de suas áreas de estudo. Dos 4 bolsistas de Linguística entrevistados, 3 estruturam seus artigos da seguinte maneira: resumo, introdução, referencial teórico, metodologia e conclusão. Apenas um bolsista estrutura seu artigo de forma distinta, contendo introdução, desenvolvimento – que abarca metodologia, referencial teórico e análise imbricados – e a conclusão. Assim, é lícito pensar que há uma rotina retórica que define a divisão dos estudos linguísticos da maneira como elucidaram os bolsistas. Essa arquitetura, já evidenciada nas respostas dos participantes, transparece que a cultura disciplinar da organização de textos da área de que fazem parte já está se imbricando à aprendizagem dos estudantes.

Em Literatura, segundo a fala dos bolsistas entrevistados, a organização dos tópicos dos artigos acontece de maneira distinta. Apenas 2 bolsistas incluem um resumo, enquanto outros 2 já iniciam seus textos com a introdução. Logo após, há um desenvolvimento, que sustenta todo o trabalho, contemplando a fundamentação teórica, os autores trabalhados, a comparação e a análise das obras, todos em um texto corrido ou topicalizado dentro do desenvolvimento, não parecendo haver uma regra ou uma só maneira de realização. Diante dessa organização textual da área da Literatura, há uma unanimidade em dizer que a parte em que está o foco da pesquisa é o desenvolvimento, entendido aí como o momento em que se analisa o texto literário à luz do aporte teórico levantado. Segundo a fala dos bolsistas, a metodologia, em estudos de Literatura, é sempre de cunho documental e qualitativo, de maneira que não se faz necessária uma discussão que detalhe o caminho metodológico das pesquisas, já que esse tipo de análise é intrínseco aos estudos literários.

Na Linguística, porém, percebe-se que o foco de escrita está dividido entre a metodologia e a análise e discussão dos dados. Isso se deve ao fato de as áreas específicas de cada pesquisa evocarem características diferentes. A exemplo disso, a bolsista Lg4 tem seu projeto alocado no campo da Linguística Computacional, por isso a metodologia se torna mais relevante em sua escrita: “é uma área mista entre Linguística e Computação, a gente tem que dar muita importância aos dados científicos, como os dados de corpora, e aos dados do processamento computacional, precisamos detalhar tudo na metodologia”.

Enquanto isso, o bolsista Lg1, que trabalha com Análise Textual dos Discursos, afirma que, para ele, o foco está na análise e discussão dos dados: “Como eu não trabalho com coleta de dados, eu volto para questões realmente de teorias, conceitos, e discutir coisas que não

foram contempladas em referenciais teóricos passados, então meu objetivo maior é trazer novidades, não apenas repetir coisas”.

Dessa forma, é interessante ressaltar que essas particularidades de cada campo do saber se dão em uma extensão muito maior do que somente entre áreas diferentes, como humanas e exatas, elas se dão em um mesmo curso, em uma mesma subárea e em projetos com temas específicos. Mesmo assim, em Linguística, diferentemente de Literatura, a metodologia, que pode se valer de diferentes perspectivas, é uma discussão importante a ser empreendida nos textos, uma vez que a escolha metodológica constrói categorias analíticas diferentes, portanto interfere nos resultados e em sua discussão. Os bolsistas, em suas falas, revelam já perceberem isso, uma vez que a leitura de textos vinculados ao projeto que desenvolvem torna-os paulatinamente letrados na perspectiva teórica à qual se filiam.

Ainda sobre o processo de apropriação dos gêneros por meio dos quais os bolsistas veiculam suas pesquisas, é necessário pôr em destaque o relatório que todo bolsista deve realizar ao final do período da bolsa. O modelo enviado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)⁷ para todos os bolsistas da UFC é padronizado para todos os cursos dessa universidade, portanto ignora as culturas disciplinares e os modos de fazer pesquisa em cada campo do saber. O relatório apresenta as seguintes seções: de preenchimento obrigatório, objetivos cumpridos, resultados e discussão; de preenchimento facultativo, produtos e anexos. Ao percebermos essa orientação, vemos que, em Literatura e em algumas linhas teóricas de Linguística, os resultados e as discussões normalmente estão vinculados, sendo difícil, como relatam alguns bolsistas, separar esses dois tópicos. Ao orientar a divisão entre essas seções como obrigatórias, percebe-se que, além de desconsiderar as culturas disciplinares, há um privilégio pelas Ciências Exatas, que normalmente conseguem separar bem essas seções, diferentemente das Ciências Humanas.

Sobre essa uniformização, todos os bolsistas se posicionaram contra, como podemos observar pela fala de Lg4, que diz: “Tem uma questão de áreas, por exemplo, a Exatas tem um modelo diferente da de Humanas. Eu acredito que tem alguns tópicos que não deveriam existir, e talvez essa uniformização peque nisso”. Ao encontro disso, Lt3 afirma:

Eu não concordo com essa questão de uniformizar modelos justamente por isso, por exemplo, Linguística é vista como ciência... Literatura, eu vejo como arte, então não dá pra você seguir as mesmas seções num relatório, por exemplo, quando a gente vai para o projeto, a gente tem seções lá de hipóteses... mas assim, não há uma hipótese em Literatura, eu usufruo disso,

⁷ O modelo de relatório disponibilizado pela PRPPG da UFC pode ser acessado em http://sysprppg.ufes.br/pibic/images/formularios/Modelo_Relat%C3%B3rio_PIBIC.pdf. Acesso em 18 abr. 2020.

eu leio um texto e ele me passa alguma coisa, não necessariamente eu estou criando uma hipótese.

Além das particularidades de estruturação e de organização textual evocadas pelas culturas disciplinares de cada área, algumas outras distinções foram percebidas à medida que nossa pesquisa prosseguia. Quanto aos trabalhos em coautoria, percebemos, pelas falas dos entrevistados, que as duas áreas fazem uso dessa prática. Contudo, no que concerne à Linguística, a coautoria se dá de maneira mais comum, enquanto em Literatura essa prática tem uma baixa frequência de ocorrência, como elucida o bolsista Lt3, dizendo o seguinte:

É porque, em Literatura, é como se fosse uma coisa mais... O trabalho é mais sozinho mesmo, acho que cada um pensa o texto literário de modo específico, é algo mais subjetivo, por não ser ciência, ser arte. É diferente, eu acredito, de você que trabalha com Linguística, que você tem as mil e uma teorias que se detêm sobre um corpus, e vê aquilo de um modo específico.

Além disso, outro ponto destacado pelos entrevistados foi que as práticas de coautoria em ambas as áreas ocorrem entre bolsista e orientador com a finalidade de que aquele possa publicar o trabalho em revistas de melhor qualificação acadêmica. Nesse sentido, voltamos à ideia das relações de poder que evidenciam hierarquias no espaço universitário, tal como evidenciam Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013). Dessa forma, para conseguir publicar em periódicos mais renomados, os bolsistas necessitam da coautoria do orientador para comunicar seus achados e, além disso, poder se firmar como um pesquisador de sua área. Sobre isso, o bolsista Lt3 diz: “É recorrente [a coautoria] pra ajudar os estudantes a publicarem em revistas, né? Porque às vezes não dá porque você é um reles graduando”. A fala de Lt3, além de evidenciar a percepção sobre a necessidade de publicar em coautoria, ao dizer ser um “reles” estudante, o bolsista ressalta o fato de que, se não publicar com seu orientador, não seria atribuída credibilidade à sua análise. Nesse interim, a titulação de seu orientador confere autoridade ao que é apresentado via texto. Tal interpretação se filia à discussão empreendida quando dizem que, ainda que não explícitas e materializadas nas escritas acadêmicas, as relações de poder existem e fazem parte do processo de aprendizagem. Caso queira se tornar membro dessa comunidade discursiva, o bolsista de graduação, ao perceber a existência dessa hierarquia, precisa se render a esse rito. Obviamente, como em toda instituição social, também na academia as relações de poder e autoridade se impõem, não devendo ser abandonadas, uma vez que isso poderia desqualificar sua articulação discursiva frente à sociedade, o que não impede, porém, que revistas de boa

qualificação, desde que amparadas por uma avaliação criteriosa dos textos, aceitem produções escritas por estudantes de graduação.

Além disso, pudemos notar, durante todas as entrevistas, que os estudantes têm consciência das diferenças existentes em cada área. Ainda que não utilizando os termos teóricos tal como propostos por Hyland (1997, 2000, 2009), os bolsistas percebem distinções entre as duas áreas do curso. Quando feita a pergunta 10 do instrumental de geração de dados, obtivemos, por exemplo, a seguinte resposta do bolsista Lt2:

A depender da área, há uma linguagem mais técnica. Quando a gente vai pra Literatura, a gente tem uma linguagem muito poética [...], e outros textos têm um teor mais técnico. Na organização dos textos, tem áreas que trabalham com dados; a literatura dificilmente trabalha com coleta de dados.

Ou seja, as especificidades de cada área acerca da produção de gêneros, da apropriação e das modificações dos movimentos retóricos que os constituem, da linguagem empregada em cada campo, bem como dos dados valorados por cada área são notadas e vivenciadas por esses estudantes.

No que se refere à inserção na cultura acadêmica, verificamos, pelas entrevistas, que os bolsistas PIBIC entrevistados entendem, ainda que de forma intuitiva, que perceber a forma como se dá a escrita em suas culturas disciplinares é uma etapa de construção do letramento acadêmico. Assim, as estratégias mobilizadas pelos bolsistas PIBIC para se apropriarem da produção dos gêneros acadêmicos são muito semelhantes nas duas áreas analisadas. Todos relatam, por exemplo, que procuram exemplares que consideram perfeitos do gênero que produzirão, a fim de visualizar e entender sua estrutura e organização. Além disso, os bolsistas relatam que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos – componente do curso de Letras da UFC que objetiva aproximar os estudantes da escrita acadêmica –, bem como o auxílio de colegas de bolsa ou do orientador, são importantes fatores que os auxiliam a distinguir gêneros que possam confundi-los, como bem nos esclarece o bolsista Lt4, dizendo que: “Para eu escrever um artigo, primeiro eu preciso saber a diferença entre um artigo e um ensaio”.

Nesse sentido, as falas dos nossos bolsistas revelam que entender o modo como se organizam os dados, a que tópicos devem se debruçar de modo mais dedicado, como devem realizar a argumentação, como escolher o viés metodológico adotado e descrever os passos empreendidos, entre outros fatores, é fator preponderante para conseguir realizar

satisfatoriamente os textos acadêmicos que precisam produzir ao longo da bolsa, construindo autoria em torno de si.

Uma vez sendo neófitos nessa esfera, percebe-se que esses aspectos, como afirmam Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013), ficam ocultos/escondidos no processo de aquisição dos letramentos, posto que, ainda que cobrados no momento de avaliação, os bolsistas não são satisfatoriamente orientados para os modos de organização textual na cultura em que se iniciam.

Essa consideração é realizada a partir do momento em que os bolsistas confidenciam que acabam tendo dificuldades inúmeras para redigir textos em formatações sociorretóricas não pensadas para suas respectivas pesquisas, pois os modelos que lhes são entregues para se orientarem no momento da escrita normalmente são únicos e destinados às mais diferentes áreas do conhecimento. É por isso que a bolsista Lt1 comenta que o modelo de relatório não se enquadra numa pesquisa para a área de Literatura e que, por isso, precisou realizar adequações em seu texto, criticando, inclusive, o fato de haver um único modelo para todas as áreas, o que, a seu ver, empobreceu sua discussão. Os demais bolsistas também afirmam que estranham o fato de, num artigo das Ciências Exatas, haver pouco espaço para a fundamentação teórica, quando, em Linguística, deve haver uma apurada discussão teórica.

Assim, inferimos que as culturas disciplinares, uma vez que moldam, (re)organizam e (re)orientam a realização dos textos, também são fatores que ficam ocultos no processo de aquisição dos letramentos, fazendo com que os bolsistas signifiquem esse processo como um momento difícil e, principalmente, fazendo com que eles próprios se sintam perdidos e ainda inexperientes ao longo da aprendizagem dos letramentos necessários para serem reconhecidos na área em que atuam.

Além de tudo que foi discutido, há ainda algo relevante quanto aos Encontros Universitários, o principal evento divulgador de pesquisas feitas na UFC, oportunidade em que todos os bolsistas devem comunicar os achados de suas pesquisas e são avaliados por algum professor. No evento, segundo os bolsistas, muito raramente os trabalhos apresentados são avaliados por um professor de sua área. Dos 8 bolsistas entrevistados, apenas 3 tiveram um avaliador atuante na área em que se enquadrava o trabalho. Em função disso, 5 dos bolsistas de nosso universo de pesquisa qualificaram como negativa a experiência de ser avaliado por alguém que não é seu par, o que podemos notar pela fala de Lg4:

Como não foi uma professora da área, eu percebi que ela tava meio perdida, ela ficava olhando assim... Aí ela disse: “Mas eu quero ver a prática disso”.

A gente tava explicando em nível teórico, aí ela dizia: “Certo, mas e a prática?”. Aí eu pensava: “Nossa! Por que colocaram alguém da Enfermagem aqui se ela não vai perceber as nuances de um trabalho de Letras? Não vai ser a mesma coisa pra ela, porque, se fosse um trabalho de Enfermagem, ela perceberia tudo”. Eu achei meio nada a ver.

O bolsista Lg2 retrata o mesmo descontentamento: “A sensação é de que uma pessoa da nossa área terá questionamentos mais aprofundados do que uma pessoa que não sabe do que você tá falando”. É bem verdade que, ao não dialogar com seus pares, ainda que estes tentem contribuir com a apresentação, os estudantes não sentem uma troca de conhecimentos no que se refere a suas análises, o que parece mostrar-lhes que ainda não têm autoridade suficiente para serem ouvidos por aqueles que lhes são referência.

Há bolsistas, no entanto, que acham a ideia de ser avaliado por alguém de outra área interessante, a exemplo de Lt2: “Alguém que tem outros conhecimentos, e que tá vendo um assunto que não vê sempre, ele pode me trazer perguntas imprevisíveis. Acho que, em termos de troca de conteúdos, é muito favorável”. Essa consideração, de encontro ao exposto anteriormente, evidencia que, para alguns bolsistas, ser avaliado por alguém de outra área pode credenciar maior responsabilidade ao estudante, uma vez que este terá que tornar a apresentação o mais didática possível àquele que o assiste.

Além disso, é interessante que apontemos que a dificuldade exposta pelo bolsista Lg4, no que concerne à avaliação de seu trabalho por parte de um profissional docente de outra área, é uma prova de que a defasagem do estudo sobre escrita – aqui entendida como evocadora de discursos que se organizam heterogeneamente – ocorre há muito tempo, embora, segundo afirma Hyland (1996), há anos, a produção intelectual escrita seja a principal engrenagem da circulação do conhecimento no meio acadêmico, o que providencia, por si, um engajamento urgente dos professores, orientadores e avaliadores de escrita acadêmica no que se refere ao planejamento de uma formação que entenda as especificidades discursivas materializadas pelos textos.

Contudo, uma perspectiva otimista pode ser alcançada na análise desses mesmos dados dispostos ao longo desta discussão. No cerceamento que alguns ramos do saber sofrem ao se depararem com modelos genéricos alheios às suas próprias formas de expressão, bem como com a ainda carente sistematização e instrução da prática da escrita especializada em cada comunidade acadêmica, reside a peça de resistência para que essas culturas disciplinares sejam, gradativa e solidamente, compreendidas e ratificadas, logrando, mais que uma adequação, uma afinação entre suas necessidades e potencialidades com vistas à justa medida

de excelência: esse foi, e ainda é, o principal objetivo dos estudos sobre letramentos acadêmicos.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar os significados atribuídos por bolsistas PIBIC aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística em seu processo de iniciação científica ao longo do período de vigência da bolsa. Para isso, mobilizamos as considerações teóricas sobre letramentos acadêmicos, principalmente pensadas por Lea e Street (2006), e o conceito de culturas disciplinares, proposto por Hyland (1997; 2000; 2009). Metodologicamente, esta pesquisa se configurou como um estudo de caso, com contornos etnográficos, realizando uma análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas com bolsistas vinculados ao PIBIC do curso de Letras da UFC.

Diante do que discutimos em nossa análise, observamos que as relações entre as culturas disciplinares das áreas de Linguística e de Literatura são de caráter distinto e não aproximativo no que se refere aos movimentos retóricos e à organização textual dentro de determinados gêneros. Uma vez que estudar letramentos acadêmicos significa olhar para as culturas disciplinares em que se situam os sujeitos (HYLAND, 1997; 2000; 2009), é lícito ressaltar que cada campo disciplinar enseja práticas de letramento que lhes são caras. Isso se dá pelo fato de que a escrita dos gêneros, os métodos de pesquisa e os objetivos que cada área busca alcançar são impactados em função daquilo que caracteriza e rotineiriza os textos produzidos pelas disciplinas acadêmicas.

Assim, o que se nota dentro do curso de Letras são manifestações das culturas disciplinares que se distinguem e se delimitam, revelando as características que lhes são essenciais para suas existências e identidades como campos discursivos singulares de fazeres científicos.

Vimos, além disso, que os bolsistas se utilizam de diferentes estratégias com a finalidade de entenderem a que se propõe cada gênero acadêmico solicitado, e, a partir disso, adequam a rotina retórica desses textos à maneira consagrada na área em que estão engajados para comunicar seus resultados de pesquisa. Isso significa dizer que, ao passo que apreendem a estruturação retórica dos gêneros, os estudantes operam mudanças significativas na organização textual para satisfazer as culturas disciplinares de suas áreas. Porém, operar tais mudanças e adequações não é uma tarefa fácil a ser realizada pelos bolsistas, uma vez que circundam aí aspectos que se ocultam no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, podem dificultar a produção dos gêneros que são

solicitados, de modo a tornar mais demorado o processo de inserção dos bolsistas na área em que ensinam pesquisar.

Percebe-se, nessa conjuntura, que as culturas disciplinares são realidades assimiladas pelos bolsistas, mas que, paradoxalmente, eles sentem dificuldade de driblá-las ao longo de sua iniciação acadêmica. Isso acontece porque entendemos que as culturas disciplinares são, como mostram Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013), aspectos ocultos/escondidos e, por isso, no entendimento dos bolsistas, tornam o processo de iniciação acadêmica mais difícil, posto que são nuances de organização textuais e de relações de poder que (re)dimensionam as práticas letradas da universidade e tornam o processo de inserção dos bolsistas mais moroso.

Referências

- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, M. L. G. Um caso de letramento “oculto” no ensino da escrita: temporalidade e história oficial. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE TEXTO E DISCURSO, 1, 2011, Assis. **Anais do I CITEd**. Assis: UNESP, 2011.
- HYLAND, K. Scientific claims and community values: Articulating an academic culture. **Language and Communication**, v. 17, n. 1, p. 19-32, 1997.
- HYLAND, K. **Disciplines and discourses**: social interactions in the construction of knowledge. London: Pearson Education Limited, 2000.
- HYLAND, K. **Academic discourse**: English in a global context. London: Continuum, 2009.
- KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **ELT Journal**, Oxford, v. 52, n. 4, p. 308-314, out. 1998.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 177-183, 2012.
- KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, v. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, p. 15-38, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “Academic literacies” model: theory and applications**, Theory Into Practice. Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, out. 2006.

MARTIN, J. R. Language, register, and genre. *In*: CHRISTIE, F. (Ed.). **Children writing: reader**. Geelong. Austrália: Deakin University Press, 1984.

MATTE, A. C. F; ARAÚJO, A. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. *In*: MOURA, M. A. (Org.). **Educação científica e cidadania: abordagem teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012, p. 97-110.

MORAN, M. G.; LUNSFORD, R. F. (Org). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984. p. 71-91.

MOTTA-ROTH, D. Escrita, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. **Letras**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 93-110, jul./dez. 1998.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. 1995. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Sobre os autores

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC); mestre em Linguística pela mesma instituição; especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes; graduado em Letras - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela UFC. É professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Janyele Gadelha de Lima (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0523-7598>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela mesma instituição.

Júlio César Araújo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Educação pela Faculdade de Educação de Cacoal; graduação em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.