

Artigo / Article

O desenvolvimento das capacidades de linguagem no processo de escrita dos estudantes universitários: o Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica em foco

The Role of the Academic Literacy Laboratory in Developing Language Capacities in Students' Writing Process: the Research Project for Scientific Initiation on focus

Andressa Letícia Villagra Silva 

Universidade de São Paulo, Brasil
andressavillagra@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-4627-4317>

Eliane Gouvêa Lousada 

Universidade de São Paulo, Brasil
elousada@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>

Recebido em: 05/02/2024 | Aprovado em: 21/03/2024

Resumo

Este artigo tem por objetivo demonstrar o papel que os atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC) exercem no aperfeiçoamento da produção textual dos alunos referente ao gênero textual Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica. Esse artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado que pretende ir além de uma análise meramente descritiva, visando mostrar a interação entre teorias de textos e gêneros, e práticas de ensino. Baseado na análise do impacto do LLAC na produção textual de gêneros textuais no contexto universitário, o artigo acompanha o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) de estudantes universitários. Nesse sentido, o artigo traz análises do desenvolvimento da produção escrita em português, como língua materna, procurando verificar como os alunos desenvolvem suas capacidades de linguagem a partir das características ensináveis do gênero textual Projeto de Pesquisa. A partir da análise de diversos excertos, foi possível observar que as intervenções durante o atendimento cumpriram o papel de instrumento mediador da ação languageira dos alunos, já que as análises permitiram vermos a importância da ação do monitor-tutor para a reformulação dos textos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico • Gêneros textuais • Interacionismo Sociodiscursivo • Capacidades de linguagem • Projeto de pesquisa

Abstract

This article aims to demonstrate the role that the Academic Literacy Laboratory at the University of São Paulo (LLAC) plays in improving students' textual production in the genre of Research Project for Scientific Initiation. This article is part of a master's research project that aims to go beyond a merely descriptive analysis, seeking to illustrate the interaction between theories of texts and genres and teaching practices. Based on the analysis of LLAC's impact on the textual production of genres in the university context, the article tracks the development of language capacities: action capacity, discursive capacity, and linguistic-discursive capacity (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) of university students. In this sense, the article provides analyses of the development of written production in Portuguese, as a mother tongue, aiming to identify how students develop their language capacities based on the teachable characteristics of the Research Project genre. Through the analysis of various excerpts, it was observed that the interventions during the sessions played the role of a mediating tool in students' language actions, highlighting the importance of the monitor-tutor's role in the reformulation of texts.

Keywords: Academic literacy • Textual genres • Sociodiscursive Interactionism • Language capacities • Research project

Introdução

Este artigo tem por objetivo demonstrar o papel que os atendimentos do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC) exercem no aperfeiçoamento da produção textual dos alunos referente ao gênero textual Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica. O artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como principal objetivo demonstrar o impacto que os atendimentos do LLAC na produção de gêneros textuais solicitados nas disciplinas da graduação e, conseqüentemente, no desenvolvimento da escrita acadêmica. Além disso, tal pesquisa pretende ir além de uma análise meramente descritiva, visando mostrar a interação entre teorias de textos e gêneros e práticas de ensino. Baseado na análise do impacto do LLAC na produção textual de gêneros textuais no contexto universitário, o artigo acompanha o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) de estudantes universitários num gênero textual específico.

Nos últimos anos, a escrita acadêmica tem sido uma temática bastante explorada em pesquisas científicas. As práticas de escrita na universidade, em especial, têm despertado grande interesse de pesquisadores, pois apontam para a relação intrínseca entre o desempenho acadêmico dos alunos e o conhecimento de gêneros textuais específicos da graduação. Um dos fatores que interfere no desempenho dos graduandos diz respeito ao fato deles possuírem

LINHA D'ÁGUA

experiência de escrita restrita aos textos do ensino médio, desconhecerem o discurso acadêmico e o contexto de produção universitário (Ferreira; Lousada, 2016).

A partir dessa constatação, existe interesse e demanda nas pesquisas que associem o bom desempenho universitário ao letramento acadêmico e o ensino de gêneros textuais. Essa preocupação já data de várias décadas em países anglófonos o que gerou estudos como Writing Across the Curriculum (WAC), com resultados amplamente divulgados atrelando o desempenho positivo dos estudantes na universidade ao domínio dos gêneros textuais em contexto universitário (Bazerman et al, 2005, Ferreira; Lousada, 2016; Lousada; Brasil; Barioni, 2017).

Diante da necessidade e da relevância social dos letramentos acadêmicos no Ensino Superior, no Brasil começaram a surgir laboratórios de letramento acadêmico com o objetivo de suprir essa demanda. Um dos primeiros, em 2011, foi o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), criado por iniciativa das Profas. Dras. Marília Mendes Ferreira (inglês) e Eliane Gouvêa Lousada (francês e português)¹, com o objetivo de ser um espaço voltado ao desenvolvimento da escrita acadêmica e, de forma mais ampla, do letramento acadêmico em geral, procurando auxiliar os alunos na produção dos gêneros textuais escritos ou orais em inglês, francês e português. Ao mesmo tempo, o LLAC se propõe, diferentemente dos centros de escrita que existem em países anglófonos, a ser também um centro de pesquisa.

Apesar do crescimento recente das ações de letramentos acadêmicos no Brasil, ainda há relativamente poucas pesquisas que abordem a aprendizagem de gêneros acadêmicos em português como língua materna nesse âmbito. No contexto brasileiro, existem pesquisas sobre o trabalho dos laboratórios de letramento acadêmico, mas, muitas vezes, o foco não é voltado para o efeito dos atendimentos na produção textual dos alunos. Além disso, no LLAC, as pesquisas têm focado em análises de produções em línguas estrangeiras.

Esta pesquisa está, portanto, relacionada ao Laboratório de Letramento Acadêmico da USP que funciona atualmente na FFLCH. O LLAC tem como objetivo principal auxiliar os alunos da graduação e pós-graduação a desenvolver a escrita acadêmica baseada principalmente nos gêneros textuais específicos do contexto universitário e acadêmico. Ele oferece atendimentos, *workshops* e palestras. Trata-se de um espaço que incentiva o letramento acadêmico, mantido por estudantes voluntários que desenvolvem pesquisas na área e por alunos bolsistas do Programa Unificado de Bolsas (PUB) da USP. Sem estar atrelado fixamente a nenhuma disciplina² em nível curricular da Faculdade de Letras, o Laboratório, ao adotar o conceito de letramento acadêmico, busca investigar o letramento sob os seus vários aspectos

¹ Ambas as professoras pertencem ao Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e fundaram o LLAC com o objetivo de dar suporte para a produção textual na Faculdade de Letras e na Universidade em geral.

² Por vezes, o LLAC está envolvido em algumas disciplinas do Francês, mas em sua maioria, os atendimentos são espontâneos.

(formais, sociais, ideológicos), em vez de abordá-lo somente por uma perspectiva teórica particular. Segundo as fundadoras do LLAC, a compreensão multifacetada do letramento possibilita o delineamento de ações pedagógicas e criação de políticas para a promoção de forma mais efetiva na universidade (Ferreira; Lousada. 2016, p. 129). Embora o LLAC não esteja vinculado a apenas uma linha teórica, as fundadoras compartilham noções ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, de base vigotskiana. A partir dessa orientação geral, são realizadas ações de formação para acompanhar e direcionar os monitores-tutores que fazem parte do laboratório. Nos atendimentos para a língua portuguesa, na qual se insere a pesquisa cujos dados são apresentados neste artigo, a linha teórica adotada é a do Interacionismo Sociodiscursivo, como veremos mais à frente.

O presente artigo se organiza da seguinte maneira: primeiramente, apresentaremos a linha teórico-metodológica, os principais conceitos e o modelo de análise textual adotados para a construção deste artigo. Em seguida, abordaremos o contexto e a metodologia empregada para a elaboração da pesquisa. Posteriormente, analisaremos os excertos de duas versões de um Projeto de Pesquisa para demonstrar o impacto do atendimento do LLAC ao verificar se houve ou não o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Por fim, traremos as considerações finais ao retomar as principais respostas que obtivemos.

1 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Em meio a diversas correntes teóricas no campo de filosofia de linguagem e ciências humanas, o quadro epistemológico interacionistassocial adere ao pressuposto de que as especificidades do comportamento humano são fruto de um processo histórico de socialização, isso ocorre por meio da necessidade e do desenvolvimento dos instrumentos semióticos (Bronckart, 2003, p. 21). Desenvolvido por vários pesquisadores no século XIX, as vertentes do Interacionismo Social que adotamos neste artigo relacionam-se a dois autores. Por um lado, com os estudos propostos por Vigotski (2007; 2009), motivado pelos conceitos relacionados ao desenvolvimento humano, a aprendizagem e o ensino; por outro lado, com os estudos de Volóchinov (2018 [1929]), pelo aporte de análise com o método descendente e pelo interesse pela linguagem.

A posição sociointeracionista se interessa pelas condições humanas que desencadearam modos específicos de organização social, construída também sob a influência de formas de interação semiótica. Segundo Bronckart, o Interacionismo Social “desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica” (2003, p. 22). Dessa maneira, tal corrente teórica consegue abranger ao mesmo tempo as interações sociais da comunicação humana e as características linguísticas que ganham significados nas diferentes interações.

Diante desse quadro epistemológico abrangente, o pesquisador Jean-Paul Bronckart (2003) propõe e inaugura o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como uma vertente do

Interacionismo Social. O ISD propõe uma teoria para analisar textos e uma perspectiva didática do ensino da produção textual. A obra vigotskiana é resgatada pela contribuição significativa que faz com as pesquisas empíricas e pelo interesse pelas relações entre pensamento e linguagem.

Um dos argumentos de Vigotski (2009), que é primordial no quadro do ISD, diz respeito à reformulação da concepção do conhecimento humano. A escola vigostkiana demonstra que

as formas iniciais de conhecimentos (as manifestações da inteligência sócio-motora) são construídas no quadro de atividades sempre inicialmente coletivas e sempre mediadas pelas interações verbais. Esses trabalhos mostram, a seguir, que a transformação dessa inteligência prática em um pensamento consciente é consecutiva à apropriação do valor arbitrário, ativo e discreto dos signos veiculados pelos textos do meio social (Bronckart, 2003, p. 106).

Sendo assim, Bronckart (2003) parte dos estudos vigotskianos para propor uma vertente de estudos que tem por objetivo estudar o funcionamento discursivo no desenvolvimento humano.

Uma das preocupações do ISD é compreender a relação entre atividade social e linguagem. Partindo do pressuposto de que o ser humano é caracterizado pela complexidade de se organizar coletivamente, ou seja, existe uma atividade social relacionada a esse processo de organização social. Da mesma forma, a linguagem está indissolivelmente envolvida no mesmo processo, pois sempre houve a necessidade de comunicação entre os sujeitos. A cooperação entre os indivíduos na atividade de linguagem se caracteriza por um “agir comunicativo”, conceito concebido por Habermas, e é regulada pelas interações verbais (Bronckart, 2003, p. 31-32).

Assim, as atividades e as produções verbais desempenham o papel primário ao reorientar “o desenvolvimento propriamente biológico dos organismos humanos da direção de um pensamento consciente, que é, no início, dependente dos contextos de ação e que depois se separa progressivamente deles” (Bronckart, 2003, p. 106). Partindo desse apontamento epistemológico, é possível pensar então que as produções de linguagem são primeiramente relacionadas à atividade humana coletiva e posteriormente com as ações de linguagem.

São as formas comunicativas em uso na ação de linguagem que determinam a realização efetiva de uma ação de linguagem, dessa maneira elas se utilizam os gêneros do discurso. A noção de gênero do discurso é conhecida pela obra de Mikhail Bakhtin. Segundo ele, os gêneros podem ser definidos como tipos relativamente estáveis de enunciado (Bahktin, 2016). Apesar do empréstimo do conceito do pesquisador russo, Bronckart muda a nomenclatura para gênero textual, para evitar a dubiedade em suas teorias já que há também o conceito de discurso, o que seria equivalente a enunciado para Bakhtin.

Assim, de acordo com Bronckart (2003), os gêneros textuais estão inseridos no intertexto comunicativo e “se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais” (Bronckart,

2003, p. 108). Assim como define Bakhtin, ao utilizar o termo relativamente estável, os gêneros são organizados em nebulosas, ou seja, eles possuem fronteiras não muito delimitadas e são movediças. Por isso abrem margem para pequenas modificações, dessa maneira não podem ser classificadas com estruturas definitivas e engessadas.

É nessas lacunas da nebulosa, que o estilo particular das múltiplas línguas naturais se acomoda, pois, “essas línguas são organizadas em paradigmas lexicais, em estruturas sintáticas que apresentam modalidades particulares de semantização das relações com o mundo elaboradas pelas formações sociais anteriores” (Bronckart, 2003, p. 108). Além das especificidades lexicais, fonológicas, fonéticas, sintáticas e semânticas, para a realização efetiva da linguagem, as línguas naturais possuem um quadro semiótico específico. Por conseguinte, o falante precisa mobilizar, para ser capaz de realizar a ação da linguagem efetivamente, o conhecimento do contexto situacional de ação sobre o gênero textual e os próprios recursos linguísticos da língua natural.

Dessa forma, o gênero se torna “não apenas o objeto e o objetivo de estudo, mas também um meio para que o aluno possa desenvolver capacidades que são necessárias em todas as outras produções textuais” (Lousada, 2007, p. 40). Dessa forma, o gênero textual pode ser entendido também como um instrumento capaz de permitir o desenvolvimento de capacidades de linguagem, ou seja, ao compreender o contexto de produção, a organização e os aspectos linguísticos do texto produzido, o aluno pode desenvolver suas capacidades de linguagem.

1.1 O modelo de análise textual

Para analisar textos diferentes gêneros, Bronckart (2003) aponta para um procedimento metodológico descendente, baseado no modelo proposto por Valentin Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]), que parte da caracterização da situação de produção de linguagem no seio das atividades sociais, num plano macro, para uma análise dos mecanismos e dos recursos discursivos e linguístico-discursivos, num plano micro.

Para o autor, a primeira etapa de análise textual abrange a descrição do contexto de produção no qual o produtor do texto está inserido em dada situação de ação de linguagem constituída por três tipos de representações criadas pelo enunciador. A primeira seriam os parâmetros objetivos que compreendem o emissor e o eventual co-destinatário e o espaço/tempo de ação da linguagem. A segunda seriam parâmetros sociossubjetivos: o quadro social de interação, o objetivo, o papel do enunciador e dos destinatários. A terceira seriam as outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis no enunciador. Este conjunto de parâmetros contextuais, inerentes a toda produção textual, exerce influência direta na forma organizacional do enunciado.

Tal processo dá origem a um texto empírico, corpus em questão neste artigo. Dessa forma, da análise das condições de produção à análise dos textos, observamos e

compreendemos a arquitetura interna de cada texto sob a ótica de três níveis (Bronckart, 2003, p. 120-132) (Quadro 1):

Quadro 1. Níveis da arquitetura textual proposta por Bronckart (2003)

Nível 1	A infraestrutura geral do texto é o nível mais geral do modelo de análise. É composto pelo plano geral referente à organização do conteúdo temático (perceptível no processo de leitura); pela noção de tipo de discurso que denomina os segmentos comportados pelo texto; pela noção de articulações entre os tipos de discurso que podem tomar diferentes formas; pela noção de sequencialidade que caracteriza os modos de planificação de linguagem.
Nível 2	Os mecanismos de textualização formam o nível intermediário de análise e são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, ao explicitarem as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. São compostos pela noção de conexão que marcam a progressão temática por meio de organizadores textuais; pela noção de coesão nominal que cumprem a função de introduzir elementos novos e de assegurar a retomada e substituição de elementos já existentes no desenvolvimento do texto; e pela noção de coesão verbal responsável pela organização temporal e hierárquica no texto por meio dos tempos verbais.
Nível 3	Os mecanismos enunciativos, que dizem respeito à coerência pragmática/ interativa e dos posicionamentos interativos do texto. São compostos pela noção de posicionamento enunciativo e vozes do enunciado; e pelas modalizações, ou seja, as avaliações formuladas sobre o conteúdo do texto, podendo ser apontadas as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Fonte: elaboração própria.

Essas camadas expostas acima são constitutivas da organização de um texto e são separadas desta maneira a fim de responder à necessidade metodológica de solucionar a complexa rede organizacional do texto. A partir desses níveis propostos por Bronckart (2003), analisaremos quantitativamente e qualitativamente as propriedades linguísticas dos textos com o intuito de identificar as configurações, estruturas e mecanismos mobilizados pelo aluno na produção inicial e pós atendimento.

1.2 O conceito de capacidades de linguagem

Os gêneros textuais, ao servirem como suporte para a atividade de linguagem e estarem ancorados no conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2016), podem ser entendidos como instrumento semiótico de comunicação em que a situação de produção comporta determinada ação de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004). Deste modo, um aluno é capaz de utilizar os gêneros textuais para produzir um texto, quando compreende a linguagem dentro das práticas e das atividades de linguagem necessárias para aquela ação.

Diante disso, os pesquisadores Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) propõem o conceito de capacidades de linguagem, como aptidões necessárias que o enunciador mobiliza ao produzir um gênero textual. Assim, para dominar um gênero textual e produzi-lo de maneira eficiente, o falante deve ter essas três capacidades desenvolvidas, pois elas estão ligadas ao contexto de produção dos textos, à organização geral do texto e às características linguísticas e psicolinguísticas do texto (Schneuwly; Dolz, 2004). Nesta proposta, as capacidades de

linguagem são três: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação são aquelas que dizem respeito ao contexto de produção. Segundo Dolz e Schneuwly (1998, p. 77), essas capacidades são responsáveis pelas especificidades da situação de interação no uso da linguagem de conhecimento comum entre os falantes, que os permite a adaptação da produção do texto ao contexto de comunicação. Deste modo, um aluno que domina as capacidades de ação, é capaz de determinar lugar e momento nos quais se realiza a ação; estabelecer as representações de papéis sociais dos participantes da interação, lugar social onde a interação ocorre e o objetivo dela; mobilizar os conhecimentos de mundo arquivado na memória para serem utilizados na produção textual.

O segundo tipo de capacidade apontada pelos autores, as capacidades discursivas, está relacionado aos tipos de discurso, isto é, a maneira como o enunciador escolhe e organiza o texto para produzir a ação da linguagem. Nessa capacidade, o enunciador é capaz de selecionar os diversos tipos de discursos e organizá-los em sequência, levando em consideração as características do gênero textual a ser produzido. Essa seleção e organização é contínua, pois os gêneros estão em constante transformação e a organização dos conteúdos deve acompanhá-la.

A terceira e última capacidade proposta por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) refere-se à arquitetura interna dos textos e às especificidades linguísticas que o falante precisa mobilizar para produzir um texto. As capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas aos mecanismos enunciativos e de textualização, proposto no modelo de análise de Bronckart (2003). Assim, essas capacidades envolvem quatro tipos de operações: as de textualização (conexão, organização entres os segmentos de discurso, coesão nominal e coesão verbal); as vozes enunciativas e as modalizações. Por fim, cabe ressaltar que apesar da distinção feita por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) por questões didáticas, essas capacidades estão em concomitante uso na ação da linguagem e são separadas apenas com fins analíticos e didáticos.

1.3 Letramento Acadêmico

Os estudos sobre letramento e suas implicações para as práticas sociais dos sujeitos revelam que esse termo vem sofrendo ressignificações acompanhando as constantes mudanças sociais. O conceito de letramento foi usado pelas primeiras vezes no âmbito acadêmico para diferenciar os impactos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização (Kleiman, 2008, p. 16). O letramento acadêmico, num primeiro momento, examinou o desenvolvimento social ocasionado pela escrita e posteriormente, serviu para descrever os efeitos relacionados às “práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (Kleiman, 2008, p. 16).

A produção de estudos no Brasil sobre letramento, a partir da década de 90, é vasta, com pesquisas de autores de referência, como Magda Soares, Roxane Rojo e Ângela Kleiman. Há diversos significados para o conceito de letramento atualmente, a depender do viés teórico

adotado. O conceito de letramento acadêmico pode ser abordado sob o aspecto da generalidade e da especificidade, sob a perspectiva do foco de investigação ou do contexto social e influenciado pela prática social afetada pela ideologia (Ferreira; Lousada. 2016, p. 128). Esses aspectos estão relacionados à visão de letramentos como prática social, proposta por Brian Street (1984; 2014).

Um dos conceitos teóricos propostos pelo autor britânico é o modelo ideológico, no qual o aprendizado da escrita ocorre considerando as práticas concretas e sociais. Sob essa perspectiva, o letramento é produto da cultura, da história e do discurso (Street, 2014). Street enfatiza a abordagem social do letramento e do caráter múltiplo das práticas letradas, ao contrapor a ênfase dominante no letramento único e ‘neutro’ com L e no singular. Ao descrever a ideia de letramentos proposta, ele reforça o conceito de práticas letradas ao se referir a “a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Street, 2014, p. 18). Assim, tais práticas se referem ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que constroem sentido nos usos da leitura e da escrita.

Street propõe o modelo de letramento ideológico, pois as práticas letradas não se trata simplesmente de adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Segundo ele,

as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura escrita como simples habilidades técnicas (Street, 2014, p. 31).

Ou seja, o modelo ideológico considera que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou progresso, mas que as práticas letradas são de ordem específicas à situação política e ideológica. Dessa forma, o letramento como prática social dentro da esfera acadêmica tem o intuito de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos.

2 O Laboratório de Letramento Acadêmico

O contexto de pesquisa do qual faz parte esse artigo está relacionado ao Laboratório de Letramento Acadêmico que funciona atualmente na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP). O laboratório tem como objetivo principal auxiliar os alunos da graduação a desenvolverem a escrita acadêmica principalmente por meio do instrumento didático de gêneros textuais específicos da academia. O laboratório não está vinculado a nenhuma disciplina da grade curricular da graduação ou da pós-graduação, funciona por meio de divulgação dos atendimentos e agendamentos espontâneos dos alunos.

Desde a criação, o Laboratório de Letramento Acadêmico desenvolve ações sob diversas frentes: atendimentos/tutorias individuais; palestras, oficinas e workshops; cursos de extensão; espaço de estudo, pesquisa e reflexão sobre letramentos; e formação de novos monitores-tutores. Desde a fundação, a maioria dos alunos de graduação atendidos pelos

monitores de português pertence à FFLCH. Geralmente, os estudantes buscam os serviços do LLAC após receberem um feedback negativo de um professor, especialmente durante a elaboração de projetos de iniciação científica, mestrado ou doutorado. O LLAC está envolvido em algumas disciplinas, mas em sua maioria, os atendimentos são espontâneos.

Os atendimentos são tutorias individuais oferecidas a alunos da graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) com o objetivo de auxiliar a comunidade acadêmica a produzirem gêneros acadêmicos (orais ou escritos) em inglês, francês e português. As sessões duram em média de 30 a 45 minutos e são conduzidas por um ou dois monitores. Nos atendimentos são abordados diversos aspectos que envolvem o letramento acadêmico: *brainstorming* de ideias ou de conhecimentos prévios, discussão sobre as propostas de textos, discussão sobre determinado gênero textual e suas características, organização do texto, revisão do texto (gramática) e referências bibliográficas. Assim, os atendimentos tratam desde aspectos mais gerais de contexto de produção até aspectos discursivos ou, mais especificamente, linguísticos.

O LLAC é um local privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas que, até recentemente, tinha focado em produções textuais em línguas estrangeiras: francês e inglês. Assim, no grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-CNPq³) já existem pesquisas sobre o LLAC, como a dissertação “Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico” (Tonelli, 2016) e “O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture*” (Dias, 2017). Ambas as pesquisas abordam o francês como língua estrangeira e o foco é em determinados gêneros textuais. No LLAC, também há pesquisas sobre o inglês, como a tese de doutorado “Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas: um estudo de caso” (Ornellas, 2019) e a dissertação de mestrado “Dificuldades de pós-graduandos da USP com a escrita acadêmica em inglês” (Lunn, 2018). Porém, no LLAC, menos frequentes são os estudos sobre o português, o que confirma a pertinência de realizar nossa pesquisa.

Após a pandemia da COVID-19, nas áreas de português e de francês, os atendimentos são previamente agendados por *e-mail* de forma espontânea, em sua maioria. Os alunos podem enviar os textos previamente para que o monitor-tutor se prepare e, assim, consiga aproveitar mais o tempo disponível durante a tutoria; ou o aluno pode apresentar o texto que quer discutir na hora do atendimento; ou, ainda, o aluno não precisa trazer nenhum texto, apenas discutir as ideias sobre determinado gênero textual. Esse procedimento busca oferecer aos alunos a visão de uma outra pessoa sobre seu texto, além de auxiliá-los a identificar as dificuldades na produção dos gêneros típicos da esfera acadêmica.

³ Grupo de pesquisa “Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações”, para conhecer mais sobre o grupo, acesse: <http://letra.fflch.usp.br/grupos-de-pesquisa-cnpq>.

Desse modo, a partir de sugestões e apontamentos dos monitores, o intuito é que o aluno crie independência para adequar suas capacidades de linguagem a fim de aplicá-las em outros contextos de produção acadêmica, mesmo que se trate de gêneros distintos. Mesmo assim, espera-se que os alunos agendem mais de um atendimento, principalmente quando se trata de gêneros textuais mais longos ou complexos, como um Projeto de Pesquisa, pois assim os monitores poderiam auxiliar em toda a extensão do texto, já que o atendimento dura em média entre 30 e 45 minutos e, nesse curto período, é difícil abordar todos os aspectos de um texto mais longo. No entanto, ao longo da pesquisa de Mestrado, observamos que os alunos da graduação possuem dificuldade em comparecer em mais de um atendimento para realizar esse acompanhamento de escrita.

Os nossos dados de análise foram coletados nos atendimentos do LLAC, que ocorreram por demanda espontânea de uma estudante da graduação. A partir da constante divulgação das ações do laboratório, os alunos tomam conhecimento dos atendimentos e entram em contato por e-mail para agendar um horário com os monitores-tutores.

3 Metodologia

Para desenvolver esta pesquisa, trabalhamos junto ao LLAC ao participar de um atendimento oferecido a uma estudante do curso de Letras da USP. Coletamos duas versões da produção do gênero Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica (IC): uma versão antes do atendimento e outra após-atendimento. O atendimento foi guiado por uma das autoras desse artigo, que é monitora-tutora do Laboratório desde 2020.

Nos atendimentos, temos acesso à versão apresentada pelo aluno durante o atendimento (nem sempre os alunos trazem textos prontos, é comum os alunos apresentarem esboços ou até mesmo texto nenhum) e à versão após o atendimento, nessa não há controle total de que as alterações foram feitas exclusivamente por causa do atendimento. Nas análises realizadas, concentramo-nos, primeiramente, nas modificações observáveis nos textos entre uma versão e outra a fim de identificar como as capacidades de linguagem se desenvolveram ou não após o atendimento. Para demonstrar o impacto do atendimento, faremos uso de excertos em que houve mudanças significativas entre uma versão e outra da produção do aluno com o propósito de explorar os potenciais efeitos das mediações formativas implementadas durante os atendimentos no LLAC sobre a produção textual dos alunos.

Para realizar a análise dos textos coletados, foi utilizado o modelo de análise proposto pelo ISD (Bronckart, 2003). No primeiro atendimento, atentamo-nos na análise do contexto de produção, físico e sociossubjetivo, dos textos, ou seja, foram levantadas informações sobre o enunciador do texto e seu lugar social, os objetivos deste enunciador ao produzir o texto e, também, para quem o texto é destinado. Em seguida, analisamos os textos, ao observarmos as três camadas superpostas que o constituem: a infraestrutura geral do texto, que compreende o plano global do texto, isto é, organização do conteúdo temático e os tipos de discurso; os

mecanismos de textualização, procedimentos responsáveis pela conexão e coesão nominal. Por fim, foram analisados os mecanismos enunciativos, constituídos pelas modalizações e pelas vozes do discurso de outrem.

Como mencionado na seção anterior, adotamos a noção de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) para nossas análises, observando os três níveis da arquitetura textual, relacionados às três capacidades, em duas produções de uma estudante de graduação para compreender o impacto potencial do atendimento do LLAC.

4 Desenvolvimento das capacidades de linguagem pelo gênero Projeto de Pesquisa

Com base na noção de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993), observamos, na planificação textual de excertos das versões inicial e pós-atendimento, qual foi o impacto dos atendimentos no gênero textual produzido. Com o intuito didático, relacionamos as capacidades de linguagem com os níveis de análise textual do modelo proposto por Bronckart (2003). O Quadro 2 sintetiza a relação entre capacidades de linguagem e níveis de análise do ISD, mas não dá conta de todas:

Quadro 2. Capacidades de linguagem e níveis de análise textual

Níveis de análise textual	Capacidades de linguagem
Contexto de produção (enunciador, destinatário, objetivo, local social etc.)	Capacidades de ação
Infraestrutura geral do texto (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso)	Capacidades discursivas
Mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal, conexão) Mecanismos enunciativos (vozes, modalizações)	Capacidades linguístico-discursivas

Fonte: elaboração própria.

Para podermos analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem entre a versão anterior e a versão posterior ao atendimento, foi elaborado um Modelo Didático do gênero Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica baseado em textos de especialistas com as principais características ensináveis de tal gênero. Isso foi feito para dar uma base inicial do que esperar da produção escrita da aluna atendida e compreender quais capacidades ela já possuía antes do atendimento e, assim, compreender quais capacidades se desenvolveram posteriormente. Apesar de não trazermos o MD inteiro para este artigo, elencamos uma síntese das capacidades esperadas para esse gênero de acordo com o MD elaborado (Quadro 3).

Quadro 3. Síntese das capacidades de linguagem necessárias para a produção do Projeto de Pesquisa – segundo o MD e em comparação com o modelo de análise de textos de Bronckart (2003)

Níveis de análise textual	Capacidades de linguagem
<i>Contexto de produção (enunciador, destinatário, objetivo, local social etc.)</i>	Capacidades de ação: Posicionar-se enunciativamente nesse gênero levando em conta o destinatário e o local social onde é produzido; Refletir sobre os objetivos de um projeto de pesquisa e sobre como formulá-los.
<i>Infraestrutura geral do texto (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso)</i>	Capacidades discursivas: Ser capaz de mobilizar os conteúdos temáticos típicos de um projeto de pesquisa para IC (Identificação; Problemas, hipóteses e perguntas; Justificativa; Objetivo geral e objetivos específicos; Síntese da literatura relevante; Metodologia; Resultados/ impactos esperados; Cronograma; e Bibliografia. Processo de escrita: planificação, escolha dos conteúdos e revisão; Organizar os conteúdos da introdução (problema, hipóteses, perguntas de pesquisa); Usar de entretítulos como organizadores do projeto; Realizar a progressão dos conteúdos (objetivos, teoria, métodos) Tipo de discurso teórico.
<i>Mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal, conexão) Mecanismos enunciativos (vozes, modalizações)</i>	Capacidades linguístico-discursivas: Inserir conceitos teóricos e vozes de especialistas; Usar modalizações para evitar afirmações muito assertivas; Usar conectores lógicos; Efetuar escolhas lexicais: sugestões de sinônimos, referência nominal.

Fonte: elaboração própria.

4.1 Contexto de produção do projeto de pesquisa

A aluna atendida é estudante do quinto semestre da habilitação em Francês e, apesar de estar nos anos finais da graduação, estava tendo o primeiro contato com a pesquisa acadêmica, em geral. A aluna nunca havia escrito o gênero projeto de pesquisa. Ele serviria como planejamento da própria pesquisa a ser desenvolvida posteriormente, ao estabelecer o percurso que a pesquisa seguiria. Além disso, ela pretendia submeter o projeto para a FAPESP para concorrer a uma bolsa da agência.

A aluna realizou um atendimento com a monitora em julho de 2022. Ela já conhecia o laboratório, pois era o terceiro atendimento no LLAC num período de dois anos. A aluna havia consultado o Laboratório para o roteiro de um vídeo e para uma atividade da disciplina de Francês V. Ela solicitou o atendimento com o objetivo de revisão do projeto de pesquisa, isto é, ela gostaria de receber uma segunda opinião sobre a escrita do gênero como um todo.

A primeira versão do projeto de pesquisa possuía seis páginas, sendo quatro de texto corrido, uma de capa e uma de referências bibliográficas e trazia seu nome, mas não trazia o nome do orientador. A informação na capa denominava o gênero apenas como “projeto de iniciação científica” sem o termo “de pesquisa”, o nome do projeto e a data de entrega; já a versão posterior tinha 6 páginas também, contendo capa com suas informações e o título do trabalho, seguida do resumo, do artigo e da página com a bibliografia. Nesses aspectos não houve alteração para a versão posterior, na reformulação do texto, a aluna manteve quase a extensão do seu trabalho.

Com relação ao contexto de produção físico e sociossubjetivo, os destinatários do projeto de pesquisa da aluna são primeiramente a orientadora da pesquisa que leria o texto antes do envio para submissão da FAPESP e os pareceristas que aprovariam ou não o auxílio financeiro da bolsa de IC. Esses destinatários ocupam, em sua maioria, um papel social de pesquisador mais experiente e de especialista na área de pesquisa do estudante. A motivação da aluna para realizar a pesquisa de IC é oriunda do interesse particular dela despertado nas disciplinas curriculares do curso.

Ao analisarmos o contexto de produção do texto, percebemos a primeira mudança significativa: o título do projeto de pesquisa, como pode ser visto no excerto a seguir (Quadro 4):

Quadro 4. Excerto 1 - Título do projeto de pesquisa

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<u>Entrelaçamentos entre o português brasileiro e as línguas de herança das comunidades</u> do leste europeu em São Paulo	<u>A presença de línguas e culturas de herança de comunidades eslavas</u> do leste europeu em São Paulo

Fonte: elaboração própria.

A partir dos comentários da monitora-tutora, foi possível perceber a alteração no título do projeto de pesquisa, no qual mudou "Entrelaçamentos entre o português e as línguas de herança das comunidades" para "A presença de línguas e culturas de herança de comunidades eslavas". Essa mudança aponta para uma adequação do objeto de estudo, pois a aluna acrescentou que a pesquisa vai envolver, além do estudo das línguas, o estudo da cultura.

Com relação aos objetivos de pesquisa, exposto na seção Objetivos, é possível notar alterações, de acordo com o excerto no Quadro 5:

Quadro 5. Excerto 2 - Introdução (Objetivos)

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<p>Por isso, <u>para além de um mapeamento cultural da população imigrante do leste europeu no Brasil, pensamos em priorizar um estudo linguístico e cultural, trazendo características e comparações observadas no</u> convívio entre as línguas de três países do leste europeu - Rússia, Ucrânia e Polônia, que são as colônias eslavas mais expressivas no país - e o português brasileiro como principal língua local. O propósito, ainda, é entender não só como se dá esse convívio, mas se há reconhecimento e manutenção das línguas trazidas por esses imigrantes em meio aos ambientes onde se concentram seus descendentes.</p> <p>Para <u>entender</u> a relação <u>desses</u> descendentes com as línguas de seus ancestrais, utilizaremos as noções de língua de herança estudadas em <u>ORTALE (2016)</u>:</p> <p><i>Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua. (ORTALE, 2016, p. 27)</i></p> <p>A partir desse conceito, <u>poderemos observar quais são os sentimentos dos imigrantes, de seus descendentes e das populações próximas com relação às línguas e culturas trazidas no contexto de imigração, bem como sua relação</u> com o português brasileiro - se há um sentimento de imposição linguística, se há luta por seus direitos linguísticos e como se dá a manutenção desses componentes no âmbito familiar.</p>	<p>Por isso, <u>o propósito é verificar não só como se dá o</u> convívio entre as línguas de três países do leste europeu - Rússia, Ucrânia e Polônia, que são as colônias eslavas mais expressivas no país - e o português brasileiro como principal língua local, mas se há reconhecimento e manutenção das línguas trazidas por esses imigrantes em meio aos ambientes onde se concentram seus descendentes. Para <u>analisar</u> a relação <u>dos</u> descendentes com as línguas de seus ancestrais, utilizaremos as noções de língua de herança estudadas em <u>Ortale (2016)</u>:</p> <p><i>Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua. (ORTALE, 2016, p. 27)</i></p> <p>Focalizaremos, a partir desse conceito, <u>nos núcleos familiares (imigrantes, descendentes e seus cônjuges) e sua relação com as línguas e culturas trazidas no contexto de imigração, bem como suas relações</u> com o português brasileiro - se há um sentimento de imposição linguística, se há luta por seus direitos linguísticos e como se dá a manutenção desses componentes no âmbito familiar.</p>

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos como a aluna expõe seus objetivos de pesquisa, vemos que, na versão posterior do projeto, a aluna incluiu um objetivo de pesquisa mais explícito, ao inserir a expressão “o propósito é”. Além disso, é possível observar que a proposta era trabalhar a língua e a cultura, por isso ela modificou esse aspecto no título do projeto de pesquisa. Ela percebeu essa adequação que deveria ser feita a partir da revisão dos objetivos do trabalho.

No excerto acima, é possível observar ainda que a aluna fez a substituição do verbo mais amplo "entender" para um verbo próprio da ação científica de pesquisa "analisar". Ela, assim, aponta quais são seus objetivos a serem alcançados marcados pelo emprego de um verbo específico do agir do pesquisador, ou seja, verbos que expressem uma ação. Houve, ainda, a delimitação do objeto de pesquisa com o objetivo de pesquisa, substituição do verbo "observar" por "focalizar" e exclusão da palavra sentimentos. Além disso, a aluna exclui o verbo “pensamos” na versão pós-atendimento, dessa forma, ao identificar um verbo empregado de forma não-adequada e substituir por “propósito” a aluna demonstra que percebeu a falta de definição dos objetivos e busca deixar mais específico o que pretende com a pesquisa.

Vejamos mais um excerto da Introdução do projeto de pesquisa (Quadro 6):

Quadro 6. Excerto 3 – Introdução

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<p>Porém, poucos trabalhos têm esse tema como objeto de estudo e, em um primeiro momento, encontramos <u>trabalhos de</u> mapeamento dessas populações em algumas regiões específicas do Brasil (<u>principalmente Paraná e São Paulo</u>), <u>de estudo cultural dedicado ao estado desses imigrantes no país e praticamente nenhum que se comprometesse com um estudo linguístico</u>. Por conta do parentesco distante entre as línguas desses países e o português brasileiro, além da distância geográfica, é provável que a adaptação cultural e linguística destas populações seja um pouco diferente daquelas mais investigadas.</p>	<p>Porém, poucos trabalhos têm esse tema como objeto de estudo e, em um primeiro momento, encontramos <u>dissertações que propuseram</u> um mapeamento dessas populações em algumas regiões específicas do Brasil, <u>principalmente Paraná e São Paulo - Decol (2000) e Paula (2017); estudos culturais dedicado ao estado desses imigrantes no país - Bytsenko (2006), Vorobieff (2006), Ramos (2012) e Ruseishvili (2016); e com foco na educação e escolarização dessas populações - Gärtner (1998) e Costa (2019). Além disso, encontramos livros publicados a partir de teses - como Horbatiuk (1989) e Zen (2010) e a realização anual de um simpósio de estudos eslavos, evento promovido pelo Núcleo de Estudos Eslavos da Unicentro (Universidade Estadual do Centro-Oeste)</u>.</p> <p>Por conta do parentesco distante entre as línguas desses países e o português brasileiro, além da distância geográfica, é provável que a adaptação cultural e linguística destas populações seja um pouco diferente daquelas mais investigadas. Além disso, embora receba menos atenção, vemos que a imigração do leste europeu é tão numerosa e significativa quanto às da Europa românica, como afirma Decol (2000): [...]</p>

Fonte: elaboração própria.

A partir das mudanças sublinhadas, notamos que a aluna procurou especificar quais trabalhos foram utilizados para o levantamento bibliográfico prévio do projeto, demonstrando que ela sabe da importância dessa etapa dentro de um projeto de pesquisa, pois aponta para seu conhecimento na área e sua preocupação em encontrar uma lacuna para justificar a própria pesquisa. Houve ainda preocupação em demonstrar que houve um levantamento bibliográfico da literatura do objeto de pesquisa.

Ademais, as mudanças no projeto de pesquisa demonstram uma adequação da aluna com relação às referências bibliográficas exigidas no modelo de projeto da submissão para bolsa FAPESP.

4.2 Infraestrutura geral do projeto de pesquisa

No que diz respeito à infraestrutura geral do texto, analisamos principalmente o plano global dos conteúdos temáticos e os tipos de discurso. Como exposto anteriormente, a aluna pretendia submeter seu projeto à FAPESP para pleitear uma bolsa de IC. A monitora-tutora abriu o site da FAPESP e mostrou as exigências para submeter um projeto de pesquisa nessa

LINHA D'ÁGUA

agência. Segundo ela, o projeto de pesquisa deve ser apresentado de maneira clara e resumida, ocupando no máximo 20 páginas digitadas em espaço duplo. (FAPESP, 2024).

Além da definição do que esperam do gênero, a página aponta ainda o plano dos conteúdos temáticos esperados. Deve compreender: Resumo (máximo 20 linhas); Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental; Objetivos; Plano de trabalho e cronograma de sua execução; Material e métodos; Forma de análise dos resultados. As orientações não fazem menção à referência bibliográfica.

No Quadro 7, comparamos as versões do texto da aluna com as orientações da FAPESP e as partes levantadas no MD:

Quadro 7. Comparação do plano global dos conteúdos temáticos

<i>Modelo Didático</i>	<i>FAPESP</i>	<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
Identificação		Nomes da aluna e orientadora, faculdade e data	Manteve
	Resumo	Não consta	Não consta
Problemas, hipóteses e perguntas	Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental;	Introdução com contexto de pesquisa e justificativa, além de problema e síntese da literatura relevante	Manteve, mas incluiu objetivos explicitamente
Justificativa			
Síntese da literatura relevante			
Objetivo geral e objetivo específico	Objetivos	Objetivos e perguntas de pesquisa	Manteve
Metodologia	Material e métodos	Metodologia	Manteve
Resultados/impactos esperados	Forma de análise dos resultados	Não consta	Não consta
Cronograma	Plano de trabalho e cronograma de sua execução;	Cronograma e Plano de trabalho	Manteve

Fonte: elaboração própria.

A partir do exposto acima, é possível notar que a aluna não alterou as partes do projeto e manteve: Identificação, Introdução (contexto de pesquisa, justificativa), objetivos, metodologia, cronograma e plano de trabalho e referências bibliográficas. A aluna não fez Resumo e incluiu os conceitos teóricos na seção de Introdução, junto com o Contexto de Pesquisa, conforme orientação da FAPESP. Ela não escreveu sobre Resultados/impactos esperados ou Forma de análise dos resultados.

Com relação aos tipos de discurso há predomínio do discurso teórico que pode ser observado por meio de domínio das formas do presente (“podemos”, “é”) e do futuro (“poderemos”, “focalizaremos”), ausência de nomes de pronomes e adjetivos; presença de marcadores com valor lógico-argumentativo (“além disso”, “por isso”), de modalizações lógicas (“podem”, “poderemos”) e presença de anáforas pronominais (“desse”).

Segundo Bronckart (2003), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, em um discurso teórico, ao se aproximar dos validados pelo coletivo, apresenta geralmente um conteúdo temático como verdadeiro. Se levarmos isso em consideração, vemos que há uma mudança no raciocínio lógico criado no discurso, pois a aluna, ao retirar a palavra “sentimento” como algo a se buscar em seus objetivos, assume um mundo discursivo de um futuro pesquisador, em um projeto de pesquisa, já que se espera que um trabalho científico não seja capaz de diretamente alcançar os sentimentos dos participantes.

4.3 Mecanismos de textualização e enunciativos do projeto de pesquisa

Ao analisarmos como a aluna utiliza mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, observamos primordialmente a coesão nominal, conexões, inserções de vozes e modalizações. Para analisarmos as conexões, vejamos a comparação do excerto da parte final da Introdução do projeto de pesquisa (Quadro 8):

Quadro 8. Excerto 4 – Introdução (Justificativa)

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
O campo das línguas eslavas contribui com uma possibilidade interessante de comparação com o português brasileiro. À primeira vista, o alfabeto, a estrutura sintática e o vocabulário distante causam certo estranhamento aos falantes de uma língua românica como o português, no entanto, essas línguas guardam semelhanças ainda pouco exploradas, e que podem servir de abertura para uma nova perspectiva de um ambiente plurilíngue - como é o caso das famílias de imigrantes no bairro Vila Prudente, na cidade de São Paulo.	As línguas eslavas, <u>à primeira vista</u> , são distantes de línguas românicas (como o português) <u>por conta de</u> aspectos como o alfabeto, estrutura sintática origem vocabular. <u>Por isso</u> , é importante observar de que forma o contato entre essas línguas em um contexto de imigração serve de abertura para uma nova perspectiva de um ambiente plurilíngue - <u>como é o caso</u> das comunidades de imigrantes no bairro Vila Prudente, na cidade de São Paulo.

Fonte: elaboração própria.

Vemos, nessa mudança entre as duas versões, primeiramente, que ela incluiu conexões e termos como “à primeira vista”, “por conta de”, “por isso” e “como é o caso” que juntos dão maior hierarquia argumentativa para o trecho. Além disso, ela utiliza mais sinais de pontuação, como o travessão, para dinamizar a escrita e construir um texto mais articulado. Notamos, ainda, que com essa reformulação, a aluna buscou uma argumentação coerente já que na primeira versão ela aproxima as duas línguas/culturas de imediato e na segunda, ela faz uma ressalva à primeira vista.

No excerto a seguir (Quadro 9), retirado da seção de Objetivos, a aluna faz mais mudanças da primeira para a segunda versão do projeto:

Quadro 9. Excerto 5 – Introdução (Justificativa)

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<p>Esse estudo <u>pretende entender</u> quais são os resultados práticos, <u>isto é</u>, as influências e reverberações do contato entre as línguas de herança dos imigrantes de países eslavos e seus descendentes (especificamente russos, ucranianos e poloneses) com a língua local - o português brasileiro da cidade de São Paulo.</p> <p>Buscamos, de modo geral, <u>conscientizar a população da cidade de São Paulo</u> sobre a pluralidade cultural e linguística da região e, de modo específico, promover o reconhecimento e a conservação da herança linguística e da identidade da população eslava imigrante.</p>	<p>Esse estudo <u>busca promover</u> o reconhecimento e a conservação da herança linguística e da identidade da população eslava imigrante através de uma análise dos aspectos práticos do contato entre as línguas de herança dos imigrantes de países eslavos e seus descendentes com a língua local - o português brasileiro da cidade de São Paulo. Dentre <u>esse</u> grupo, priorizamos para análise a imigração russa, ucraniana e polonesa.</p> <p>Pretendemos traçar um panorama histórico-geográfico desses três contextos de imigração (que, por muitos momentos, aparecem entrelaçados) e <u>caracterizar</u> o estado das comunidades de imigrantes atualmente quanto às suas línguas de herança - de forma ampla, destacando a situação do bairro, em seguida traçando o perfil dos imigrantes e, por fim, especificando as línguas que usam no contexto familiar.</p>

Fonte: elaboração própria.

Ela modifica mais uma vez a escolha dos verbos, ao trocar “pretende entender” por “busca promover”, optando novamente por verbos mais condizentes com o agir ativo do pesquisador diante do seu objeto de estudo, com isso ela demonstra preocupação em adequar a ação de pesquisa com o fazer científico. Houve maior especificação dos objetivos secundários também na mudança do verbo “traçar” pelo verbo “caracterizar”. Há ainda neste trecho, a retirada do “isto é”, deixando o texto mais objetivo, já que esse marcador de reformulação, além do que muitas vezes demonstra que alguma ideia ou conceito pode ter sido mais explicado.

Percebemos ainda a utilização da referenciação pronominal “desse” como mecanismo enunciativo de coesão nominal. Ao longo do projeto, a aluna evita repetições de palavras e busca soluções alternativas, principalmente com a coesão nominal, para evitar esse vício de linguagem, como por exemplo “desse conceito”, “desses ambientes plurilíngues” ou “esse histórico”. Vejamos a seguir, no Quadro 10, um excerto da Metodologia do projeto:

Quadro 10. Excerto 6 – Metodologia

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<p>Com o propósito de obter os resultados para as perguntas elencadas anteriormente, faremos uma pesquisa de caráter documental e analítico. Para tal, <u>buscamos estudar os conceitos mais gerais</u> sobre língua de herança e investigar os dados e referências históricas sobre imigração eslava no Brasil, a fim de estabelecer uma conexão entre os dois temas.</p> <p>Em seguida, planejamos elaborar um <u>breve roteiro de entrevista</u> sobre as particularidades dos movimentos migratórios de russos, ucranianos e poloneses, além do convívio dessas famílias no Brasil, focando sobretudo na adaptação de suas línguas em território estrangeiro e no tratamento da herança no âmbito familiar.</p> <p>Pretendemos, então, selecionar uma amostra da população imigrante (não necessariamente de primeira geração) do bairro da Vila Prudente, na Zona Leste de São Paulo e realizar entrevistas com essas pessoas, estimulando os entrevistados a compartilhar suas experiências com a língua e cultura locais.</p>	<p>Com o propósito de obter os resultados para as perguntas elencadas anteriormente, faremos uma pesquisa de caráter documental e analítico. Para tal, <u>buscamos nos aprofundar no conceito</u> de língua de herança e investigar os dados e referências históricas sobre imigração eslava no Brasil, a fim de estabelecer uma conexão entre os dois temas.</p> <p>Em seguida, planejamos <u>elaborar um questionário a ser respondido anonimamente</u> sobre as particularidades dos movimentos migratórios de russos, ucranianos e poloneses, envolvendo aspectos como: o convívio dessas famílias no Brasil, uso das línguas em questão e do português brasileiro, o tratamento da herança no âmbito familiar e outros ambientes, focando sobretudo na preservação e manutenção de suas línguas em território estrangeiro.</p> <p>Pretendemos, então, solicitar à população imigrante e descendentes (não necessariamente de primeira geração) do bairro da Vila Prudente, na Zona Leste de São Paulo, a participação nesse questionário sobre o perfil da comunidade eslava no bairro e suas experiências com as línguas e culturas locais e de herança.</p>

Fonte: elaboração própria.

Neste trecho, podemos notar que a aluna adota um movimento de entrelaçamento dos objetivos secundários com as etapas de pesquisa, objetivos de ordem prática o que ajuda posteriormente no desenvolvimento da pesquisa. Opta mais uma vez por modificar o texto a fim de obter maior especificação por meio da escolha verbal, ao trocar o verbo “estudar” pelo verbo “aprofundar”, e a exclusão do adjetivo "geral" o que demonstra aprofundamento no projeto de pesquisa. Por último, a partir desse excerto, notamos que houve ainda adequação do método de pesquisa quando ela substituiu “breve roteiro de entrevista” por algo mais específico para “questionário”, sem a adjetivação de “breve” e com a especificação do método utilizado.

Para finalizar, vejamos, no Quadro 11, um excerto do Cronograma do projeto:

Quadro 11. Excerto 7 – Cronograma

<i>Versão inicial</i>	<i>Versão pós-atendimento</i>
<p>NOVEMBRO/DEZEMBRO</p> <p>Participação nas reuniões mensais do NUCLiH;</p> <p>Relação entre a literatura teórica e os dados <u>coletados nas entrevistas.</u></p>	<p>NOVEMBRO/DEZEMBRO</p> <p>Participação nas reuniões mensais do NUCLiH;</p> <p>Relação entre a literatura teórica e os dados <u>coletados nos questionários.</u></p> <p><u>Apresentação da pesquisa finalizada no SIICUSP.</u></p>

Fonte: elaboração própria.

A aluna entende que o projeto de pesquisa, como um gênero uno, precisa ter uma coerência global, assim as mudanças feitas em uma seção são acompanhadas em outras. Além disso, há a inclusão de uma etapa importante do jovem pesquisador no processo de pesquisa: a discussão do trabalho com os pares.

Com relação às modalizações houve poucas mudanças na comparação entre a produção inicial, apresentada e discutida durante o atendimento, e a produção pós-atendimento. Constatamos que, quando a aluna expõe sua própria voz no texto, aparecem as modalizações lógicas com função epistêmica, em sua maioria. Para Bronckart (2008, p. 330), as modalizações epistêmicas se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições. Elas apareceram quando se reproduz, geralmente, algum conceito teórico, citando o(s) especialista(os) que o definem, evidenciando uma adesão (um comprometimento) de certeza àquela explicação conceitual. Com relação à inserção de vozes, não houve alterações entre a versão inicial e a versão pós-atendimento.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo demonstrar o papel que um atendimento do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC) exerceu no aperfeiçoamento da produção textual de uma estudante universitária da graduação em Francês. O atendimento dado e as produções textuais (inicial e pós-atendimento) são referentes ao gênero textual Projeto de Pesquisa para Iniciação Científica.

Baseado na análise do impacto do LLAC na produção textual de gêneros textuais no contexto universitário, o artigo mostrou que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). Ao levar em consideração que o enunciador utiliza as capacidades de linguagem para realizar suas ações dentro de uma prática da linguagem específica, nas capacidades de ação, a aluna foi capaz de entender o contexto de produção de um projeto de pesquisa, ao se preocupar com o fazer científico, com a adequação do texto com as normas da submissão de bolsa pretendida, com a adequação do objeto de pesquisa e com a referenciação bibliográfica correta. Nas capacidades discursivas, a aluna demonstrou desenvolvimento na forma organizacional, pois ela se adequou a um modelo (o da FAPESP), e se preocupou em manter o discurso teórico com a exclusão de adjetivos e com a coerência dos objetivos no decorrer das seções. Ela também demonstrou expor os objetivos secundários como objetivos operacionais atrelados às etapas de pesquisa, o que demonstra, mais uma vez, um desenvolvimento das capacidades discursivas. Por último, nas capacidades linguístico-discursivas, houve desenvolvimento observado por meio da referenciação pronominal, da escolha verbal e da inserção de vozes de especialistas, verificadas nas citações diretas.

De qualquer forma, apesar de não termos feito, para este artigo, a análise da interação da monitora-tutora com a aluna, levantamos a hipótese de que esta serviu como instrumento de

mediação, pois os comentários ou sugestões contribuíram para a mudança do texto. Veremos, após a análise dos filmes dos atendimentos, se o agir linguageiro como instrumento de mediação poderia ter servido para a aluna regular o próprio texto por meio dos comentários para que ela controlasse a aprendizagem dela. Nesse sentido, poderíamos compreender que a escrita e o ensino de gêneros textuais em ambiente de ensino e aprendizagem poderiam funcionar como instrumentos para a escrita de outros gêneros da mesma esfera, que compartilham algumas características. Dessa forma, as intervenções durante o atendimento cumpriram, assim, o papel de instrumento mediador da ação linguageira dos alunos, já que os excertos analisados permitem que vejamos a importância da ação do monitor-tutor para a reformulação dos textos.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade (PQ2) concedida a Eliane Gouvêa Lousada (nº do processo: 315572/2023-0) e pela bolsa de mestrado concedida a Andressa Letícia Villagra Silva (nº do processo: 163037/2021-3). Além disso, agradecemos ao Grupo de Pesquisa ALTER-AGE (CNPq) do qual as autoras fazem parte e contribuíram para a discussão da pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Org.). *Genre in a Changing World*. Colorado, Indiana: Parlor Press, WAC Clearinghouse, 2009, p. 283-298. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>. Acesso em 29 de ago. 2024.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.-P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DIAS, A. P. S. *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

LINHA D'ÁGUA

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Projeto de pesquisa*. FAPESP. Disponível em: <https://fapesp.br/253/projeto-de-pesquisa>. Acesso em: 13 set. 2024.

FERREIRA, M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

GUIMARÃES, A. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020.

LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. *Material Didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora, 2007, pp. 33-42.

LOUSADA, E. G.; TONELLI, J.B. Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. In: PEREIRA, R. C. M.; PEDROSA, J. L. R. e FERRAZ, M. M. T. (Orgs.). *Letramentos em cena: teorias e vivências*. João Pessoa: Ideia, 2019, pp. 55-78.

LOUSADA, E. G.; BARIONI, M. C.; TONELLI, J. B. Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 33, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35228>. Acesso em: 13 set. 2024.

LUNN, M. S. D. *A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-20082018-164814>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G., ABREU-TARDELLI, L. S. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

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

ORNELLAS, L. L. H. *Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas: um estudo de caso*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-13022020-182221/>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

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

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TONELLI, J. B. *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101>.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].