

O GÊNERO TEXTUAL TGI¹ II PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS PESQUISADORES NA GRADUAÇÃO

THE TGI II TEXTUAL GENRE FOR THE EDUCATION OF NEW UNDERGRADUATE RESEARCHERS

EL GÉNERO TEXTUAL TGI II PARA LA FORMACIÓN DE NUEVOS INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS

Andressa Letícia Villagra Silva²

Eliane Gouvea Lousada³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a influência de uma tutoria do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) na escrita do gênero Trabalho de Graduação Individual II (TGI II) de uma estudante de graduação. Com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no conceito de capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004) e na perspectiva de letramento acadêmico (Street, 1995; Lousada; Dezutter, 2023), examinamos as mudanças entre a versão inicial e a versão pós-tutoria do texto, considerando as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Além disso, a interação entre monitor-tutor e aluno durante a tutoria foi utilizada para verificar, por meio da transcrição da gravação em áudio, se as mudanças tiveram origem nas discussões levantadas pela tutoria. Para as análises, utilizamos o Modelo de Análise de Textos de Bronckart (2003), que segue um procedimento metodológico descendente. Esse modelo considera o contexto de produção da linguagem, envolvendo fatores como enunciador, destinatário e situação de comunicação, e avança para o exame dos mecanismos discursivos e linguístico-discursivos. Os resultados indicaram avanços na organização textual, na adequação das referências às normas acadêmicas e no posicionamento enunciativo da estudante. Ademais, ao fornecer suporte à produção escrita de um gênero de texto específico do início da pesquisa na graduação e à construção do letramento acadêmico, o espaço da tutoria por meio do LLAC se mostrou um instrumento na formação de jovens pesquisadores, ao buscar promover a inserção dos estudantes na esfera universitária e acadêmica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Interacionismo Sociodiscursivo. Desenvolvimento das capacidades de linguagem. Gêneros textuais.

Abstract: This article aims to analyze the influence of tutoring from the Academic Literacy Laboratory (LLAC) on an undergraduate student's writing of the genre TGI II. Based on the perspective of Sociodiscursive Interactionism, the concept of language capacities (Dolz;

¹ Trabalho de Graduação Individual.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade de São Paulo (USP) andressavillagra@usp.br <https://orcid.org/0000-0003-4627-4317>

³ Livre-docente na Universidade de São Paulo (USP) elousada@usp.br <https://orcid.org/0000-0002-3065-2769>
CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Schneuwly, 2004) and the perspective of academic literacy (Street, 1995; Lousada; Dezutter, 2023), we examined the changes between the initial version and the post-tutoring version of the text, considering action, discursive and linguistic-discursive capacities. In addition, the interaction between monitor-tutor and student during tutoring was used to check, through the transcription of the audio recording, whether the changes were originated in the discussions raised by the tutoring. For the analyses, we adopted Bronckart's (2003) Text Analysis Model, which follows a descending methodological procedure. This model takes into account the context of language production, encompassing factors such as the speaker, the recipient, and the communicative situation, and proceeds to the examination of discursive and linguistic-discursive mechanisms. The results indicated advances in textual organization, in the adequacy of references to academic norms and in the student's enunciative positioning. Furthermore, by providing support for the written production of a specific text genre at the beginning of undergraduate research and for the construction of academic literacy, the LLAC tutoring space proved to be an instrument in the education of young researchers, as it sought to promote the insertion of students into the university and academic sphere.

Palavras-chave: Academic literacy. Sociodiscursive interactionism. Development of language capacities. Textual genres

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la influencia de la tutoría del Laboratorio de Alfabetización Académica (LLAC) en la escritura del género Trabajo Individual de Graduación II (TGI II) de una estudiante de licenciatura. Partiendo de la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo, del concepto de capacidades de lenguaje (Dolz; Schneuwly, 2004) y de la perspectiva de la alfabetización académica (Street, 1995; Lousada; Dezutter, 2023), examinamos los cambios entre la versión inicial y la versión post-tutoría del texto, considerando las capacidades de acción, discursiva y lingüístico-discursiva. Además, se utilizó la interacción entre monitor-tutor y estudiante durante la tutoría para verificar, a través de la transcripción de la grabación de audio, si los cambios se originaron en las discusiones suscitadas por la tutoría. Para analizar la producción escrita del género textual en cuestión, utilizamos el Modelo de Análisis de Textos de Bronckart (2003), que sigue un procedimiento metodológico descendente. Este modelo considera el contexto de producción del lenguaje, abarcando factores como el enunciador, el destinatario y la situación comunicativa, y avanza hacia el examen de los mecanismos discursivos y lingüístico-discursivos. Los resultados indicaron progresos en la organización textual, en la adaptación de las referencias a las normas académicas y en la posición enunciativa del alumno. Además, al proporcionar apoyo para la producción escrita de un género textual específico en el inicio de la investigación de grado y para la construcción de la alfabetización académica, el espacio de tutoría del LLAC demostró ser un instrumento en la formación de jóvenes investigadores, ya que buscaba promover la inserción de los estudiantes en el ámbito universitario y académico.

Palavras-chave: Alfabetización académica. Interaccionismo sociodiscursivo. Desarrollo de las competencias lingüísticas. Géneros textuales.

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Introdução

Nas últimas duas décadas, as pesquisas que abordam o letramento acadêmico consolidaram-se como uma área de pesquisa, motivadas pelo interesse em investigar a influência da produção de gêneros de texto específicos da esfera universitária no desempenho dos graduandos. Muitos estudantes ingressam no ensino superior com uma formação restrita à produção textual de gêneros típicos da formação do ensino básico (Ferreira, Lousada, 2016; Pereira, Basilio, 2014), que, em grande parte, não contempla as exigências do ensino superior e as especificidades dos gêneros de texto da universidade. Como resultado, os estudantes podem enfrentar dificuldades para compreender e produzir textos que atendam às normas e convenções do letramento acadêmico. Além disso, a transição para o contexto universitário envolve a necessidade de adaptação a um novo repertório textual e à internalização das práticas discursivas próprias dessa situação de produção, pois os alunos têm acesso pela primeira vez à experiência de fazer pesquisa em uma Iniciação Científica ou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No entanto, essa mudança nem sempre é acompanhada por um suporte institucional adequado, o que pode comprometer o desempenho dos estudantes e dificultar sua inserção e permanência no meio universitário (Ferreira; Lousada, 2016).

Diante disso, Lousada e Dezutter (2023, p. 24) destacam que a formação para a produção textual acadêmica tem ganhado relevância em diversas instituições, sendo considerada um elemento-chave para apoiar estudantes com perfis cada vez mais diversos. Um dos desafios centrais nesse contexto é a necessidade de ensinar aos alunos as habilidades exigidas no domínio do letramento acadêmico e as características dos gêneros de texto específico da esfera que eles estão inseridos. Tendo em vista esse cenário, iniciativas de apoio à escrita acadêmica têm sido implementadas no Brasil, incluindo centros e laboratórios dedicados ao letramento acadêmico, que recebem os mais diversos nomes. A criação desses espaços reflete uma tendência internacional já consolidada, como evidenciado por pesquisas no âmbito do *Writing Centers*, que associam o desempenho acadêmico ao domínio dos gêneros de texto universitários (Bazerman et al., 2005; Ferreira; Lousada, 2016; Lousada; Brasil; Barioni, 2017; Pereira; Leite, 2019; Pereira et al., 2021).

A partir dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo demonstrar a influência que um atendimento do Laboratório de Letramento Acadêmico teve na produção textual do gênero TGI II de uma aluna da graduação, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). Além disso, buscou-se analisar o papel do gênero textual TGI II na formação de

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

novos pesquisadores, investigando como sua produção contribui para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Este artigo apresenta uma parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de Mestrado (Silva, 2024) que observou quatro alunos atendidos em tutorias do LLAC com três gêneros de texto que compõem o processo de formação de um jovem pesquisador na graduação (Projeto de Pesquisa, TGI II e TCC).

Pensando na preocupação com o letramento acadêmico no ensino superior, o que tem intensificado a criação de laboratórios e iniciativas voltadas para a formação escrita dos alunos, em 2011, foi fundado o Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP, com o objetivo de auxiliar estudantes na produção de gêneros de texto na universidade em diferentes três línguas (português, francês e inglês). O LLAC adota uma abordagem que considera o letramento acadêmico em seus aspectos formais, sociais e ideológicos, buscando promover ações pedagógicas e políticas institucionais voltadas ao ensino da escrita na universidade (Ferreira; Lousada, 2016). É nesse contexto específico do LLAC que se insere a pesquisa apresentada neste artigo.

Este artigo fundamenta-se sobretudo no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2003), que compreende a linguagem como um instrumento de mediação no processo de socialização humana. Essa perspectiva teórica baseia-se, entre outras teorias e pesquisadores, nos pressupostos do Interacionismo Social propostos por Vigotski (2010), que destaca a construção do conhecimento por meio da interação, e nos estudos de Volóchinov (2018), que abordam a linguagem em sua dimensão dialógica e social.

Para a análise deste estudo, adotou-se o Modelo de Análise de Textos de Bronckart (2003), que segue um procedimento metodológico descendente e permite examinar a produção textual a partir de sua situação de produção, avançando para a análise dos mecanismos discursivos e linguístico-discursivos. Dessa maneira, adotamos uma abordagem qualitativa em que a análise textual deve considerar tanto o contexto social mais amplo quanto as condições específicas da produção, como o espaço físico, o momento, a relação entre os participantes e as funções desempenhadas no processo comunicativo. Para este estudo, analisamos as mudanças ocorridas entre a versão inicial e a versão pós-tutoria do texto escrito de uma aluna, considerando as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, com uma abordagem qualitativa para verificar as mudanças que ocorreram no texto. A partir da transcrição das interações durante a tutoria, identificamos como as discussões influenciaram em tais alterações.

Texto, gênero e esfera

Esta pesquisa busca compreender a influência que um atendimento do Laboratório de Letramento Acadêmico teve na produção textual do gênero TGI II de uma aluna da graduação. Para isso, adota-se o quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart (1999), além de seu modelo de análise de textos. O autor define o gênero como “uma construção histórica, disponível no intertexto e que sempre se adapta à evolução das questões de comunicação” (Bronckart, 1997, p. 110). Nesse sentido, cada texto se insere em um gênero específico, condicionado pelos contextos sociais nos quais é produzido. Dessa forma, os gêneros de textos produzidos na universidade possuem características específicas desse contexto de produção, já que é fruto dele.

Nessa linha teórica do ISD, Bronckart (2008) considera texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (Bronckart, 2008, p. 87). Assim, o texto, como uma materialidade linguística, assume características discursivas e funcionais de gênero textual, exercendo sua função social de interação com o outro. Essa perspectiva dialoga com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que articula três níveis de análise: as dimensões da vida social, os processos de mediação formativa e os efeitos dessas mediações sobre os indivíduos (Bronckart, 2003). No primeiro nível, as dimensões da vida social incluem formações sociais e fatos sociais, atividades coletivas gerais, atividades de linguagem e mundos formais, compreendidos como estruturas de conhecimento coletivo (Bronckart, 2009, p. 128-129).

A concepção de gêneros no ISD encontra respaldo na teoria de Bakhtin (2016), segundo a qual cada esfera da atividade humana produz gêneros do discurso relativamente estáveis, definidos pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. A escolha do gênero em uma interação discursiva decorre das exigências da esfera de atividade, das características do tema, do conjunto de interlocutores e da intenção enunciativa do produtor do discurso. Dessa forma, a relação entre gêneros textuais e práticas sociais evidencia a função mediadora da linguagem nos processos de construção e transmissão de conhecimento.

Pensando no contexto do ensino superior como esfera de práticas sociais, é possível distinguir as situações de escrita que envolvem, de um lado, estudantes e, de outro, professores-pesquisadores. Cada grupo de escritores insere-se em uma esfera distinta de atividade: a dos estudos no ensino superior e a da produção acadêmica. Essas esferas apresentam demandas e propósitos comunicativos específicos, os quais influenciam a produção e a circulação dos textos acadêmicos. Lousada e Dezutter (2023, p. 29-30) propõem uma intersecção entre essas duas, na qual situam-se os estudantes de pós-graduação, que produzem textos tanto vinculados à formação universitária quanto à inserção na carreira acadêmica. Nesse caso, destacam-se gêneros como projetos de pesquisa, dissertações e teses, cuja função é tanto formativa quanto legitimadora da atuação do CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

pesquisador em formação (Lousada; Dezutter, 2016). Pensando na graduação, essa esfera poderia incluir os estudantes que estão tendo o primeiro contato com pesquisa e produzem gêneros textuais da universidade e da academia, como Iniciação Científica, Projeto de Pesquisa, TCC ou TGI II. Esta pesquisa focaliza justamente em analisar um gênero de texto que representa o primeiro contato dos estudantes com a produção do conhecimento científico, que são textos que desempenham um papel fundamental na introdução dos estudantes à prática da pesquisa e na construção de saberes que contribuem para a continuidade do trabalho acadêmico.

Capacidades de linguagem e o modelo de análise de textos

A abordagem dos gêneros no ensino-aprendizagem funciona como um instrumento semiótico-psicológico que auxilia o estudante no desempenho em contextos comunicativos específicos. Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros estruturam as práticas de linguagem nas interações dos aprendizes, articulando a aprendizagem da linguagem às práticas sociais e às atividades languageiras. Esse processo envolve a mobilização de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas necessárias para a realização de atividades de linguagem que foram propostas pelos pesquisadores do ISD pensando em acompanhar o desenvolvimento em adultos a partir da contribuição de Vigostki, que fez pesquisas com crianças e adolescentes.

Os pesquisadores Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem o conceito de capacidades de linguagem como habilidades mobilizadas pelo enunciador na produção de um gênero de texto. Para que um gênero seja produzido adequadamente, é necessário desenvolver três capacidades: ação, discursiva e linguístico-discursiva, relacionadas ao contexto de produção, à organização do texto e às suas características linguísticas e psicolinguísticas (Schneuwly; Dolz, 2004). Cabe ressaltar que as capacidades de linguagem operam simultaneamente na produção textual e são separadas apenas para fins analíticos e didáticos. No ensino, essas capacidades podem ser associadas aos níveis de análise textual do modelo de Bronckart (1993), sendo mobilizadas de diferentes formas conforme a situação comunicativa. O quadro mais à frente sintetiza essas relações, sem esgotar todas as possíveis interações entre as capacidades.

As capacidades de ação estão relacionadas ao contexto de produção do texto, ou seja, às especificidades da situação comunicativa em que o enunciador está inserido. Esse aspecto envolve a identificação dos interlocutores, do propósito comunicativo e do meio de circulação do texto. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essa capacidade permite que o produtor do texto adapte sua escrita ao contexto comunicativo, considerando elementos como gênero textual, objetivos e expectativas do destinatário. As capacidades discursivas referem-se à organização interna do texto

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

e à forma como o enunciadora estrutura seu discurso para produzir sentido. Esse aspecto compreende a seleção e a disposição das informações, garantindo coerência e progressão textual. Dessa maneira, o texto deve apresentar uma organização que possibilite ao leitor compreender sua estrutura e seu desenvolvimento temático. A relação entre as partes do texto, a escolha de sequências discursivas adequadas ao gênero e o encadeamento lógico das ideias são fundamentais para que essa capacidade seja mobilizada de forma eficiente. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas estão associadas aos aspectos formais da construção textual. Esse aspecto compreende a escolha de recursos linguísticos empregados na produção do texto, como mecanismos de coesão, seleção lexical e estruturas sintáticas. Além disso, envolve o uso adequado de tempos verbais, conectores e demais elementos que conferem precisão e clareza à comunicação. Essas escolhas linguísticas refletem não apenas o domínio do sistema da língua pelo enunciador, mas também a forma como ele se posiciona no discurso e organiza suas estratégias argumentativas.

O quadro abaixo sintetiza as relações das capacidades com os níveis de texto e análise proposto pelo ISD:

Quadro 1: relações das capacidades de linguagem com os níveis de análise do texto

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)	Capacidades linguístico-discursivas
Mecanismos enunciativos (vozes, modalizações)	

Fonte: do autor baseado em Bronckart (2003) e Dolz, Pasquier, Bronckart (1993).

Para compor as análises deste artigo, utilizamos o Modelo de Análise de Textos proposto por Bronckart (2003), que pressupõe um procedimento metodológico descendente para a análise de diferentes gêneros. Esse procedimento inicia-se com a caracterização da situação de produção da linguagem dentro das atividades sociais e, posteriormente, avança para o exame dos mecanismos discursivos e linguístico-discursivos. O autor define o contexto de produção como um conjunto de elementos físicos e sociossubjetivos, que envolvem aspectos como enunciador, destinatário,

posição social, momento e finalidade do discurso. Esses fatores condicionam as escolhas textuais e influenciam a estrutura dos enunciados.

Nesse quadro teórico, a produção textual é compreendida como uma prática social na qual os indivíduos se organizam para desenvolver ações com propósitos específicos. Dessa maneira, a análise textual deve considerar tanto o contexto social mais abrangente quanto as condições específicas em que o texto é produzido. O primeiro diz respeito às estruturas sociais em que a comunicação ocorre, enquanto o segundo se refere às circunstâncias concretas da produção textual. Entre os elementos analisados estão o espaço físico, o momento da produção, a relação entre os participantes e as funções que cada um desempenha no processo comunicativo.

A infraestrutura geral do texto envolve a estruturação do conteúdo temático, perceptível durante a leitura, e se manifesta por meio da articulação entre os tipos de discurso, da relação entre suas partes e da sequência textual adotada. A forma como os discursos se relacionam entre si e como a progressão temática é conduzida contribui para a planificação da linguagem e para a construção do sentido do texto. Os mecanismos de textualização desempenham um papel fundamental na manutenção da coerência, pois estabelecem conexões entre as informações, garantindo a continuidade e a estruturação lógica do discurso. A conexão, por exemplo, possibilita a progressão das ideias ao empregar marcadores textuais específicos. Já a coesão nominal introduz novos elementos e permite a retomada ou substituição de termos ao longo do texto, assegurando uma estrutura coesa. Além disso, a coesão verbal organiza as relações temporais e hierárquicas dentro do enunciado por meio do uso adequado dos tempos verbais. No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, esses operam na construção da interação dentro do texto, determinando as posições dos interlocutores e os modos de participação no discurso. O posicionamento enunciativo e as diferentes vozes que emergem no texto revelam as perspectivas e os papéis assumidos pelos envolvidos na comunicação. As modalizações, por sua vez, introduzem avaliações sobre o conteúdo textual e podem se manifestar de distintas formas: de caráter lógico ou epistêmico, quando expressam possibilidade ou necessidade; deontico, ao indicar obrigações ou permissões; apreciativo, ao atribuir juízos de valor; ou pragmático, refletindo as intenções comunicativas do enunciador.

Letramento Acadêmico na universidade

Desde a década de 1990, pesquisas sobre letramento têm se expandido no Brasil, com contribuições de autores como Angela Kleiman (1995), Magda Soares (2003) e Roxane Rojo (2009). O conceito de letramento assume diferentes definições conforme a abordagem teórica adotada, CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

podendo ser analisado em termos de sua abrangência, do foco investigativo ou das relações sociais e ideológicas que o constituem (Ferreira; Lousada, 2016, p. 128). Uma das perspectivas nessa discussão é a de Brian Street, que concebe o letramento como uma prática social.

Street (1995) apresenta o modelo ideológico de letramento, que se contrapõe à noção de letramento neutro e único, denominado por ele como modelo autônomo. Na abordagem por ele defendida, a escrita é compreendida dentro de práticas sociais e culturais específicas, sendo um fenômeno historicamente situado. Ele enfatiza que as práticas letradas variam conforme os contextos de uso e os significados atribuídos pelos participantes das interações. Segundo o autor, o letramento ocorre “quando um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Street, 1995, p. 18).

No contexto acadêmico, o letramento não se limita à aprendizagem de habilidades técnicas, mas envolve a participação em práticas discursivas próprias dessa esfera específica. Lea e Street (1998) propõem uma abordagem tripartite para o letramento acadêmico, considerando-o sob três dimensões: habilidades de estudo, socialização acadêmica e práticas discursivas institucionais. Essas dimensões se complementam e contribuem para a inserção do estudante no universo acadêmico, ao propiciar o ensino-aprendizagem dos gêneros de texto específicos e a compreensão das normas e expectativas desse contexto. Em contraposição ao modelo autônomo, Lea e Street (1998) também criticam abordagens que restringem as práticas de letramento acadêmico a apenas algumas dessas dimensões, limitando o entendimento do processo de letramento.

O Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) como contexto de pesquisa

Como já apontado anteriormente, os resultados apresentados neste artigo partem de uma pesquisa realizada no contexto do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP (LLAC), que, desde sua criação, desenvolve ações sob diversas frentes: tutorias individuais; palestras, oficinas e workshops; cursos de extensão; espaço de estudo, pesquisa e reflexão sobre o letramento acadêmico e formação de novos monitores-tutores.

A pesquisa analisou os textos trazidos por uma aluna da graduação para uma tutoria individual para a produção de gêneros de texto. Essas ações são a principal atividade do LLAC na área de português. Trata-se de atendimentos individuais oferecidos a alunos da graduação e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) com o objetivo de auxiliar a comunidade acadêmica a produzir

gêneros de texto (orais⁴ 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-tutores. 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 de texto 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 mais especificamente linguísticos.

Antes do período da pandemia do coronavírus no Brasil, os atendimentos eram feitos presencialmente, em uma sala no prédio de Letras da FFLCH. No entanto, isso mudou durante e após a pandemia e o LLAC passou a oferecer as tutorias de maneira remota por meio das plataformas Zoom ou Google Meet. Elas são agendadas por e-mail e os alunos podem enviar os textos previamente para que o monitor-tutor se prepare e, assim, consiga aproveitar mais o tempo disponível; 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. As duas últimas práticas são as mais frequentes considerando os alunos da graduação.

O objetivo das tutorias é oferecer aos alunos a visão de uma outra pessoa sobre o texto deles, além de auxiliá-los a identificar os obstáculos e dificuldades na produção dos gêneros típicos da esfera universitária. Desse modo, a partir de sugestões e apontamentos dos monitores-tutores, o intuito é que o aluno crie independência para adequar suas capacidades de linguagem a fim de aplicá-las em outros contextos de produção de texto, mesmo que se trate de gêneros distintos. Após os atendimentos, os alunos respondem a um questionário sobre o aprendizado obtido, a capacidade de desenvolver seus textos e a aplicação de estratégias em outros contextos.

A tutoria analisada neste artigo foi realizada pela pesquisadora que é monitora-tutora desde 2020 e atende alunos da graduação e pós-graduação. Todos os monitores-tutores recebem formação e são selecionados de acordo com o desempenho acadêmico que possuem na graduação.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em questão seguiu um conjunto de quatro etapas metodológicas: inicialmente, foi realizada a seleção do gênero de texto que fizesse parte da formação de jovem pesquisador dos alunos da graduação (TGI II); em seguida, foi elaborado um Modelo Didático desse gênero, a

⁴ O LLAC oferece tutorias para gêneros do texto orais ou escritos. No entanto, para este artigo foram selecionados apenas textos escritos.

partir da literatura especializada, identificando as características mais estáveis e passíveis de ensino; na terceira etapa, foram coletadas as produções inicial e outra após a tutoria individual, que também foi gravada e transcrita; por fim, a análise dos dados envolveu a comparação entre as duas versões do texto, juntamente com o exame das interações registradas nos vídeos dos atendimentos. O objetivo foi investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e identificar a influência das tutorias nesse processo, considerando que as mudanças textuais poderiam ser causadas por diversos fatores, portanto, atrelar a interação entre monitora-tutora e aluno com as alterações que ocorreram nos deixaram mais próximos da influência da tutoria no letramento acadêmico da aluna em questão. Para a análise qualitativa dos atendimentos, foram selecionados trechos em que a atuação da monitora-tutora abordou aspectos fundamentais que foram identificados nas mudanças do texto. Esses trechos incluem discussões relacionadas à capacidade de ação, como a consideração do enunciador, do destinatário e dos objetivos da escrita acadêmica dentro do contexto universitário. Além disso, foram analisados momentos em que a monitora-tutora interveio em questões discursivas e linguístico-discursivas, avaliando em que medida tais intervenções contribuíram para transformações nas produções textuais dos alunos após o atendimento.

Para garantir a fidelidade na documentação das tutorias, a sessão foi gravada com o software OBS Studio, mediante autorização da participante, por meio de um TCLE⁵. As gravações foram posteriormente transcritas integralmente, seguindo os padrões estabelecidos pelo Projeto Norma Urbana Linguística Culta (NURC). As transcrições foram estruturadas para evidenciar a dinâmica da interação, com as falas da monitora-tutora identificadas pela letra "M" e as falas dos alunos representadas pela letra "A".

A análise seguiu os pressupostos do modelo de análise de textos proposto no ISD, como já explicitado anteriormente, com ênfase no contexto de produção, tipos de discurso, mecanismos de textualização, coesão nominal e mecanismos enunciativos. Para verificar se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem, coletamos as produções escritas dos alunos em duas versões: inicial e pós-atendimento. Dessa forma, tendo em vista as características do processo de desenvolvimento na abordagem vigotskiana que ocorre por meio das interações sociais e da internalização de conhecimentos coconstruídos nas interações, comparamos as duas versões a fim de observar a mobilização das capacidades de linguagem entre os dois atendimentos, evidenciado o papel da interação com a monitora-tutora nas modificações do texto pós-atendimento da aluna.

⁵ Termo de consentimento livre e esclarecido.

As alterações identificadas nas produções textuais são analisadas à luz do desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). Para a apresentação dos resultados, destacamos as mudanças verificadas no contexto de produção, na infraestrutura geral do texto e nos mecanismos de textualização e enunciativos, os quais correspondem, respectivamente, às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Por fim, elaboramos um quadro-síntese que sistematiza o desenvolvimento das capacidades de linguagem em relação à sua mobilização. Para essa organização, serão utilizadas as informações do quadro-síntese dos Modelos Didáticos (MD) referentes ao gênero de texto analisado.

O Modelo Didático do gênero foi utilizado para guiar as análises, pois serviu para identificarmos o que esperar da produção do gênero em questão (De Pietro; Schneuwly, 2000). Para compor o MD, nos baseamos em textos de especialistas em escrita acadêmica para identificar as características ensináveis. Dessa forma, consultamos os seguintes textos teóricos para construir nosso MD: obra “Produção Textual na Universidade” de Motta-Roth e Hendges (2010) sobre produção textual acadêmica; Dissertação de mestrado de Thiago Jorge Ferreira Santos (2016), com base no ISD; Artigo de Lousada e Santos (2014), que também toma por base o ISD. Além desses autores, utilizaremos ainda outros pesquisadores para auxiliar na construção dos MD em determinados elementos, como Tonelli (2017), Severino (1994), Muniz-Oliveira e Barricelli (2009) e Kleina (2016).

Para o MD do gênero TGI II, tomamos como referência a semelhança que ele possui com uma dissertação, com extensão e grau de profundidade menores já que se trata de textos frutos de uma pesquisa menos desenvolvida na graduação, que geralmente dura entre seis meses e um ano (TGI II), mas por ser exigido no nível da graduação responde a exigências relacionadas a esse nível.

Para compreender transversalmente o possível desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, apresentamos a seguir um quadro que sistematiza as características do MD elaborado para o TGI II. A organização considera os níveis textuais do modelo de análise e as respectivas capacidades de linguagem mobilizadas em cada nível.

Quadro 2: Síntese das capacidades de linguagem necessárias para a produção de um TCC ou TGI II

Níveis de análise textual	Capacidades de linguagem
Contexto de produção (enunciador, destinatário,	Capacidades de ação: Posicionar-se enunciativamente nesse gênero (TCC ou TGI II) levando

objetivo, local social etc.)	em conta o destinatário (em primeiro lugar, orientador ou banca avaliadora) e o local social onde é produzido; Expor os objetivos de uma pesquisa, formulando-os de forma adequada.
Infraestrutura geral do texto (plano global dos conteúdos temáticos, tipos de discurso)	Capacidades discursivas: Organizar os conteúdos temáticos de um gênero de texto acadêmico segundo o que é esperado na esfera dos estudos universitários e da carreira acadêmica (Capa/ identificação; Resumo; Introdução; Revisão da literatura; Metodologia; Resultados; Discussão; Considerações Finais; Referências); Apresentar, no resumo, a pesquisa realizada, seus fundamentos teóricos/metodológicos e os resultados da análise; Organizar os conteúdos da introdução (problema, justificativa, hipóteses, perguntas de pesquisa); Relacionar os autores e obras citadas no texto, com as devidas referências, baseadas, geralmente, em normas da cultura disciplinar na qual a pesquisa se insere; Apresentar os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa: os de coleta, os de análise e o objeto da pesquisa; Apresentar a discussão dos resultados obtidos com as análises realizadas ou apresentar os resultados esperados; Usar entretítulos como organizadores; Realizar a progressão dos conteúdos (objetivos, teoria, métodos) Mobilizar o tipo de discurso teórico.
Mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal, conexão)	Capacidades linguístico-discursivas: Inserir conceitos teóricos e vozes de especialistas; Usar modalizações para evitar afirmações muito assertivas; Usar conectores lógicos na construção da coesão sequencial e nominal; Ser capaz de modificar, reformular e recategorizar os objetos do discurso para construir a coesão referencial; Efetuar escolhas lexicais: sugestões de sinônimos, referência nominal; Fazer uso de verbos no passado para indicar a pesquisa realizada; Usar conectivos argumentativos adequados para relacionar as ideias do texto.
Mecanismos enunciativos (vozes, modalizações)	

Fonte: Silva, 2024 baseado nos níveis de análise de Bronckart (2003) e em Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993 e no MD.

Para ilustrar a visualização do desenvolvimento das capacidades de linguagem adotamos um quadro comparativo da mobilização das capacidades de linguagem considerando as duas versões do texto, para tanto empregamos uma escala de cinza nos quadros que sintetizam a mobilização dessas capacidades. Essa abordagem visa mostrar a forma como elas foram

mobilizadas pelos alunos nas produções escritas antes e após o atendimento do LLAC e se houve desenvolvimento ou não das mesmas. A legenda abaixo descreve as cores utilizadas neste artigo.

Quadro 3 - Gradação da mobilização das capacidades de linguagem na produção escrita dos alunos

Pouca mobilização das capacidades de linguagem adequadas para a produção do gênero	Mobilização de alguns elementos ligados às capacidades de linguagem adequadas para a produção do gênero	Mobilização parcial de elementos ligados às capacidades de linguagem adequadas para a produção do gênero	Mobilização adequada das capacidades de linguagem para a produção do gênero
--	---	--	---

Fonte: Silva, 2024.

Analizando o contexto de produção

A aluna recorreu ao LLAC por iniciativa própria, uma vez que já conhecia o laboratório. O atendimento analisado ocorreu em 18 de abril de 2023 e teve duração de 42 minutos. Esse foi seu terceiro atendimento; nos dois anteriores, utilizou a tutoria para revisar seu relatório de estágio da disciplina de Psicologia da Educação, no curso de licenciatura em Letras com habilitação em inglês. Por já ter participado de atendimentos anteriores, a aluna estava familiarizada com o funcionamento do LLAC. Dessa forma, sua mensagem para realizar o agendamento foi mais curta e objetiva. O objetivo que ela buscava com essa tutoria era discutir sobre: “O tema do TGI: Efetividades do PNLD nas aulas de inglês da escola pública. Combinei com o professor que em abril entregaria um capítulo sobre o PNLD”.

A partir dessas informações, foi possível identificar elementos do contexto de produção da aluna. Naquele momento, ela estava redigindo o TGI II, Trabalho de Graduação Individual, sob orientação de um professor da habilitação da Letras em inglês, e precisava elaborar o primeiro capítulo de seu relatório. O TGI II resultava do trabalho desenvolvido anteriormente na disciplina de Psicologia da Educação e foi levado ao LLAC para revisão e aprimoramento. Após esse atendimento, a aluna não retornou para dar continuidade à escrita do TGI II. O prazo para envio desse capítulo ao professor era inferior a 15 dias. Embora já tivesse um texto escrito, a aluna apresentava dúvidas em relação a alguns aspectos específicos, que serão discutidos a seguir.

Assim, no que se refere ao contexto de produção físico e sociossubjetivo, o texto foi produzido por uma estudante em fase final da graduação em Letras, com habilitação em inglês. O principal destinatário do texto era seu professor e orientador do TGI, responsável por acompanhar o desenvolvimento da escrita e que havia solicitado a elaboração daquele capítulo especificamente. Diferentemente do TCC, que em alguns casos é incorporado ao acervo da biblioteca da instituição, o TGI não é formalmente publicado. No entanto, o trabalho poderia servir de base para uma futura publicação científica. Dessa forma, os destinatários assumem a posição de pesquisadores experientes e especialistas na área de estudo da estudante.

O propósito da aluna ao elaborar o texto era cumprir os requisitos do TGI, uma disciplina ofertada pelo Departamento de Letras Modernas que atribui seis créditos por semestre, distribuídos entre TGI I e TGI II. No entanto, além de sua função curricular, o TGI desempenha um papel introdutório à pesquisa na graduação, pois possibilita o primeiro contato dos estudantes com gêneros acadêmicos e a escrita científica. No caso da aluna, esse era seu primeiro envolvimento com a pesquisa, e o capítulo em questão representava sua primeira produção dentro do TGI II. Esse contexto se evidencia no trecho inicial da interação com a monitora-tutora durante a tutoria, conforme apresentado a seguir:

Transcrição 2:

A: Pra poder conseguir abrir o texto aqui--na verdade, assim, eu tô em dúvida porque é o primeiro capítulo que eu escrevo.

[...]

A: É a minha primeira experiência com escrita acadêmica, na verdade, assim.

M: [Uhum.

A: O resto eu tinha feito só... trabalhos da faculdade.

M: [Uhum.

A: Então, agora tá sendo uma coisa mais séria pra mim. Então, eu fiquei com muita dúvida... Nessa...

A aluna demonstrou insegurança em relação ao próprio texto, reflexo de seu primeiro contato com a pesquisa, e buscou avaliar se sua escrita atendia às exigências desse novo contexto acadêmico. Na comparação entre a versão inicial e a pós-tutoria, observa-se que a principal modificação realizada pela aluna foi a adequação das referências às normas da ABNT, seguindo as orientações apresentadas pela monitora-tutora. O material utilizado como referência foi um manual elaborado pela Biblioteca Florestan Fernandes, que reúne diretrizes para a escrita acadêmica com base em diferentes normativas, como ABNT, Vancouver e APA. Com isso, a aluna ajustou a citação de documentos oficiais, como PNLD e BNCC, alinhando-se às práticas de referenciação exigidas no meio acadêmico.

Analizando a infraestrutura geral do texto

Na comparação entre as duas versões do texto, percebe-se que a aluna já possuía clareza sobre os conteúdos necessários para a construção do primeiro capítulo de seu TGI II. Sua escrita estava voltada para a explicação do objeto de estudo, especificamente os documentos normativos do ensino de inglês no Brasil, com foco no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Durante a tutoria, a aluna mencionou que a orientação do professor era estruturar o capítulo com informações conceituais sobre o documento, além de apresentar reflexões a respeito dele. Esse direcionamento pode ser observado na interação a seguir:

Transcrição 2:

A: E eu defini que eu vou entregar um capítulo por mês, né, e::: esse primeiro seria sobre o (PNLD). Falou pra apresentar o programa... e falar o que que eu tenho em mente, né, minhas reflexões. E aí... só que assim, eu tinha começado

M: [Isso aí, então, só para eu entender, isso é como se fosse um levantamento da literatura, é que ainda tinha-- não tem nenhum tipo de análise, é isso, né?

A: Não. Eu fiz... aqui, ó. Eu escrevi bastante coisa... aqui, mas ainda não tem nada relacionado, por exemplo, à pesquisa que eu vou fazer. É só uma apresentação do tema, mesmo assim... Mas, aqui, eu já apontei algumas coisas.

M: Essas reflexões são suas, é isso?

A: São, são reflexões minhas.

A transcrição nos mostra que a aluna não tinha total segurança sobre a organização do capítulo dentro da estrutura geral do TGI II. Embora já tivesse elaborado reflexões sobre seu objeto de estudo, não identificava essas reflexões como parte integrante de sua pesquisa. Isso indica uma compreensão ainda parcial sobre a proposta do gênero textual que estava produzindo.

Além disso, a aluna não levou o texto completo para a tutoria, pois ainda estava em processo de escrita e havia concluído apenas o primeiro capítulo. Sua dúvida principal dizia respeito ao uso de entretítulos como recurso organizacional do texto, especificamente sobre sua adequação para estruturar o capítulo. Apesar de já demonstrar certa mobilização das capacidades discursivas ao considerar a subdivisão do conteúdo, ela ainda se sentia insegura sobre essa escolha e buscava validar se esse procedimento era usual na escrita acadêmica. Esse aspecto pode ser observado na interação a seguir:

Transcrição 3:

A: Que eu coloquei assim, né? Em tópicos, então, tipo, 1.1... Aí depois, mais pra cá...

M: 1.2 e 1.3.

A: 1.2... E:: 1.3. Eu não sei se eu devo... Deveria ter feito assim ou um texto corrido.

M: Não. Geralmente a gente éb:: subdivide o capítulo sim em seções. É exatamente isso, né. Um texto corrido muito grande não faz o menor sentido, né.

A: [Aí que bom.

M: A gente faz essa divisão pra facilitar mesmo o entendimento, pra gente ter uma delimitação de partes. Então, se o nosso leitor quiser voltar lá, "Ah tinha uma parte que ela falava de tal coisa". Aí a pessoa vai procurando pelo título.

A: [Sim.

M: É pra facilitar mesmo. É assim mesmo. Tem gente que faz até mais divisões. 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3.

A: [Aí que bom.

M: Então tá certíssimo.

A aluna já compreendia a função dos entretítulos na organização do capítulo, mas foi durante a interação com a monitora-tutora que obteve a confirmação dessa escolha. Além disso, manifestou dúvidas sobre o texto introdutório que precedia os entretítulos, questionando sua adequação e extensão. A monitora-tutora destacou que a introdução era pertinente e não deveria ser excessivamente enxuta. No entanto, mesmo após essa orientação, a aluna decidiu manter a versão original sem expandi-la. A seguir, apresentamos a interação em que essa questão foi discutida:

Transcrição 4:

A: Tá, aí, então-- que bom ((risos)) Aqui, antes de começar, eu fiz essa breve apresentação. Eu não sei se eu tiro.

M: Não, acho que não, éb:: É ruim quando essa apresentação é muito curta. Então, eu já vi --já dei alguns atendimentos que as pessoas fazem essa apresentação antes de ir para as seções. E faz tipo uma linha, duas linhas, aí não faz sentido. Mas aí você apresenta qual é o objetivo do capítulo e quantas partes ele está sendo dividido. Na primeira seção você vai tratar de tal coisa, na segunda de tal coisa. Então, ok, é uma apresentação, também não tem problema e é comum também na escrita acadêmica as pessoas fazerem isso.

A aluna optou por não incluir a sugestão de introdução aos entretítulos, que anteciparia os conteúdos abordados na sequência, mantendo a extensão original da apresentação da seção. Além disso, no que se refere ao plano global dos conteúdos temáticos, realizou algumas alterações, especialmente no nível lexical, evidenciando um maior domínio das capacidades discursivas associadas à linguagem conceitual e abstrata. Essas mudanças podem ser observadas no excerto a seguir:

Quadro 4: excerto 1 de comparação das mudanças entre as duas versões do texto

Excerto 1	
Versão inicial	Versão pós-tutoria

Para as editoras, uma enorme vantagem é a inclusão de obras no programa, devido ao grande número de investimentos de compra e distribuição de materiais e marketing. Contudo, pouco se fala sobre a eficiência destes livros nas escolas. Não há propagandas que digam “este livro é aplicável na escola de bairro X, que não possui computadores ou caixas de som para os áudios exigidos no edital”, pouco se fala sobre o espaço para livros em ambientes escolares de estrutura precária, com cadeiras desconfortáveis e lousas velhas e degradadas pelo tempo de uso, ou sobre os professores de mais idade, que não possuem conhecimento sobre novos multiletramentos, foram formados a partir de teorias de letramentos clássicos e se deparam com um novo assustador e inesperado. Um livro imenso, que deve apoiá-los, e muitas vezes fica guardado em uma sala no canto da escola.	Para as editoras, uma enorme vantagem é a inclusão de obras no programa, devido ao grande número de investimentos de compra e distribuição de materiais e marketing. Contudo, pouco se discute sobre a eficiência desses livros nas escolas. Não há propagandas <u>que delimitem o uso destes materiais como aplicáveis a diversos contextos escolares, levando em consideração que muitas escolas ainda possuem limitações</u> sobre o espaço para livros em ambientes escolares de estrutura precária, com cadeiras desconfortáveis e lousas velhas e degradadas pelo tempo de uso, ou sobre os professores sem formação contínua, que não possuem conhecimento sobre novos multiletramentos, foram formados a partir de teorias de letramentos clássicos e se deparam com um novo assustador e inesperado. Um livro vasto, que deve apoiá-los, e muitas vezes fica guardado em uma sala no canto da escola.
--	--

Embora esse excerto contenha diversas modificações, destacamos as mais relevantes no nível do plano global dos conteúdos temáticos. A modificação da oração sublinhada, por exemplo, evidencia a substituição de um exemplo da vida cotidiana e pouco específico por uma formulação mais abstrata, voltada para a delimitação conceitual das dificuldades enfrentadas na experiência docente com o livro didático em sala de aula. Dessa forma, a aluna incorpora à discussão do capítulo uma informação baseada na pesquisa e não apenas na experiência pessoal dela, demonstrando um grau mais aprofundado de elaboração da linguagem e de generalização. A seguir, observa-se esse processo na interação durante a tutoria:

Transcrição 5:

A: Ah tá... “No programa devido ao grande número de investimentos de compra e distribuição de materiais e marketing. Contudo, pouco se fala sobre a eficiência destes livros na escola”-- Ali é “desses”, tá? Com dois S. “Não há propagandas que digam... este livro é aplicável na escola de bairro X, que não possui computadores ou caixas de som para os áudios exigidos no edital. Pouco se fala sobre o espaço para livros em ambientes escolares de estrutura precária”... Eu acho que fica um pouco estranho isso do “não há propagandas que digam tal coisa”... Eu entendo o que você quis dizer aí, né, mas eu acho que isso parece muito um registro da fala (oral). Vai falando e dá um exemplo de que alguém poderia dizer. Mas a informação que está por trás dessa estrutura que você colocou é muito importante, claro. Então você pode refazer essa estrutura no sentido, explicando o que que você quis dizer com isso, por exemplo: “Contudo, pouco”-- “se fala” também é um termo que a gente não usa muito. Então, “pouco se discute”, “pouco se debate”... “sobre a eficiência desses livros na escola. Não há propagandas que delimitem o uso desses materiais aplicados ou adequados ao contexto escolar de cada escola. Por exemplo”... “Existem muitas escolas no Brasil ainda que não possuem pãpãpã”, sabe? E aí você explica.

A: [Uhum.

M: Entende? E aí todo esse significado, por trás dessa frase que você colocou como uma hipótese, sei lá, um pensamento, algo assim, você vai tá explicando e vai tá dizendo a mesma coisa com as palavras que a gente costuma usar () costuma usar no texto acadêmico, tá?

Além da sugestão de explicitar que a inferência é, na verdade, uma possível hipótese e de fazer abstrações para generalizar exemplos de uma experiência única, a monitora-tutora apontou para algumas escolhas lexicais empregadas na frase destacada do excerto 1. A primeira delas está no emprego do “pouco se fala”, um termo corriqueiro da fala informal, não condizente com o tom formal da linguagem esperada nesse gênero de texto. Conforme a sugestão da monitora-tutora, a aluna substituiu pelo verbo “discutir”, uma ação mais específica e comum na escrita acadêmica. Por fim, ainda em relação ao excerto 1 e ao trecho anterior da transcrição do atendimento, podemos destacar a orientação dada à aluna no que diz respeito ao termo “professores de mais idade”, pois além de ser um termo coloquial, pode ser considerado preconceituoso e taxativo, ao fazer uma associação generalizante de professor com pouca atualização na formação profissional com docentes idosos.

Ainda no que tange o plano global dos conteúdos temáticos, uma modificação relevante entre as versões inicial e pós-tutoria foi a inserção de uma hipótese no primeiro capítulo. A aluna já possuía uma percepção preliminar sobre seu objeto de estudo — a aplicabilidade do livro didático em diferentes contextos escolares — fundamentada em sua experiência e na justificativa da pesquisa. Contudo, essa percepção estava diretamente relacionada aos objetivos do estudo, que envolviam a análise da efetividade prática do PNLD em sala de aula. Diante disso, a monitora-tutora sugeriu que essa formulação fosse reformulada para assumir o caráter de hipótese, permitindo que a pesquisa verificasse sua validade ao longo do desenvolvimento.

Quadro 5: excerto 2 de comparação das mudanças entre as duas versões do texto

Excerto 2	
Versão inicial	Versão pós-tutoria
O programa deve considerar a importância da produção final e também as condições de trabalho dos autores e editores. Se não houver tempo para reflexão, o índice de falha será muito grande.	O programa deve considerar a relevância da produção final e também as condições de trabalho dos autores e editores. Se não houver tempo para reflexão, é provável que haja um índice de falha, uma das etapas da pesquisa pretende contemplar essa hipótese .

Além disso, a aluna realizou uma alteração lexical ao substituir o substantivo “importância” por “relevância”, optando por um termo de maior formalidade e precisão, mais formal e comum na escrita acadêmica. Essa modificação, assim como a reformulação para a construção de uma

hipótese e a inserção de um modalizador (que será abordada posteriormente), pode ser compreendida a partir da seguinte interação entre a aluna e a monitora-tutora:

Transcrição 6:

M: Tá... “O índice de falha será muito grande”... Eu acho que aqui, essa sua afirmação, ela está muito assertiva... E no meio acadêmico, a gente tem que tomar um pouco de cuidado com afirmações muito assertivas. No sentido de o quê? Primeiro, você aqui, nesse momento, você ainda não apresentou análise. Então, você não pode () isso. Por enquanto, ainda está no campo das suas hipóteses. Você acha que isso vai acontecer, você provavelmente vai mostrar isso no final da sua pesquisa, se isso se comprovar ou não. Mas como aqui você está no começo, você pode colocar isso como uma hipótese ou uma possibilidade. Então a gente coloca... algumas palavrinhas que amenizam essas afirmações muito categóricas que estão ali. Então, por exemplo, “se não houver espaço, tempo para reflexão, o índice de falha pode ser grande”, ou “pode acontecer e ser grande”, ou “pode ser significativo”. E aí você pode até colocar, se isso for um objetivo seu no seu trabalho, demonstrar como isso acontece, se isso acontece.

A: [Éb, é isso que eu

M: Então você pode colocar isso, você pode colocar assim “se não houver tempo de reflexão, é provável que, ou o índice de falha pode ser significativo”. Éb:: “Essa hipótese”, a gente coloca.. “pretende ser” éb:: “questionada”.

A: [Haja um índice de falha.

M: “Provável que haja um índice”.

A: “É provável que haja um índice de falha”.

M: Aí tira o “O”... De falha... Aí você pode por— ou só “um índice de falha”... Pode parar aí. E aí você coloca “uma das— dos objetivos” ou “uma das etapas de pesquisa pretende contemplar essa hipótese”. Ponto. E aí você explica, entendem? Porque aí você coloca a sua opinião, o que você acha que pode acontecer, baseado na sua experiência, do que você já pesquisou, mas não afirmar categoricamente que isso acontece, sabe? Porque você ainda não pesquisou, você não sabe se isso acontece em todos os lugares, provavelmente... A gente sabe que a gente tem um senso comum de que provavelmente sim.

Um dos pontos centrais discutidos na tutoria foi o posicionamento enunciativo da aluna em relação ao objeto de estudo e a construção de sua voz nas reflexões. A própria aluna trouxe essa questão ao comentarmos o excerto 1 (“A: Tem uma parte que eu achei que ficou meio... não sei se impessoal demais.”). Essa insegurança, contudo, não se restringiu a esse trecho, manifestando-se em outras partes do primeiro capítulo, como será analisado a seguir.

Analisando os mecanismos de textualização e enunciativos

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, analisadas principalmente por meio dos mecanismos de textualização e enunciativos, essas foram as que sofreram mais alterações entre a versão inicial e a versão pós-tutoria da produção escrita da aluna. Dentre os aspectos modificados, destaca-se o posicionamento enunciativo no texto, uma preocupação manifestada desde o início pela aluna. A aluna identificou essa questão de forma autônoma e a considerou um aspecto a ser

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

aprimorado para melhor adequação à escrita acadêmica. A seguir, observa-se a modificação realizada entre as duas versões do texto.

Quadro 6: excerto 2 de comparação das mudanças entre as duas versões do texto

Excerto 3	
Versão inicial	Versão pós-tutoria
É difícil pensar em uma resposta certa para qual educação seria apropriada as diferenças e diversidades culturais. Em seu ensaio, o grupo define a prática situada de inclusão da realidade dos estudantes, inclusão de seu próprio repertório na construção de conhecimentos. Todavia, é inegável que o programa deveria estabelecer critérios próprios de avaliação ao menos para cada Estado, com banca avaliadora referente a estes locais, com critérios específicos a cada localidade. Um livro único para todo Brasil não é suficiente. Textos e reflexões de um determinado local não se fazem pertinentes no processo de ensino de todos os locais.	Esse é um assunto complexo, sem resposta certa para contemplar qual educação seria mais apropriada às diferenças e diversidades culturais. Em seu ensaio, o grupo define a prática situada de inclusão da realidade dos estudantes, inclusão de seu próprio repertório na construção de conhecimentos. Todavia, devemos considerar que o programa poderia estabelecer critérios próprios de avaliação, ao menos para cada Estado, com banca avaliadora referente a estes locais, com critérios específicos a cada localidade. O documento único proposto por meio do edital do PNLD para todo o Brasil deveria contemplar todas as realidades, com discursos menos genéricos. Textos e reflexões de um determinado local não se fazem pertinentes no processo de ensino de todos os locais.

Na versão inicial, a estudante não recorreu a recursos linguísticos para expressar sua posição enunciativa de forma implícita, o que conferiu ao texto um tom excessivamente categórico e assertivo para a introdução de um trabalho acadêmico. Após a tutoria, foram incorporadas construções verbais como “devemos considerar”, “poderia” e “deveria contemplar”, introduzindo modalizações epistêmicas que indicam possibilidade, necessidade e probabilidade. A inclusão desses elementos foi orientada pela monitora-tutora durante a interação, conforme já apresentado no excerto de transcrição 6.

De acordo com Bronckart (1999, p. 330), as modalizações epistêmicas dizem respeito às condições de estabelecimento da verdade das proposições. A inclusão desses recursos pela aluna permitiu que suas afirmações contivessem mais nuances, evitando afirmações muito categóricas, e que elas fossem direcionadas especificamente ao recorte de seu corpus, evitando generalizações sobre o livro didático como um todo. Assim, ao longo do processo de escrita, a estudante demonstrou compreender que a pesquisa não busca conclusões totalizantes, mas sim resultados baseados em um corpus delimitado, analisado em um período específico de seis meses, no contexto do TGI II. Além disso, a aluna assimilou que tais afirmações tendem a ser mais assertivas nos capítulos finais da pesquisa, nos quais são apresentados os resultados da análise. Esse aspecto

reflete, ainda, um avanço na compreensão da progressão temática dos conteúdos no texto acadêmico.

No excerto 3, podemos observar a substituição do termo “um livro único para todo o Brasil” para “O documento único proposto por meio do edital do PNLD para todo o Brasil”. Essa modificação também foi sugerida durante a tutoria, assim como a explicação do efeito de sentido criado a partir dessa transformação, que seria a falta de inclusão de múltiplas realidades. Dessa forma, a aluna percebeu que no processo de transformação de discurso interior para a linguagem empregada, seu pensamento, ao querer dizer que era um “documento oficial expresso através do edital do PNLD”, reduziu-se muito à representação verbalizada no texto apenas com o termo “livro único”. Logo, a própria aluna faz a modificação mais adequada para alcançar a expectativa de objetivo esperado por ela e isso torna-se possível a partir da interação com a monitora-tutora.

Por fim, no que se refere à inserção de vozes, não foram identificadas alterações entre a versão inicial e a versão pós-tutoria. Desde a primeira versão, a aluna já mobilizava adequadamente a voz externa, incorporando citações de documentos oficiais e referências a especialistas na área. Esse procedimento foi empregado para fundamentar as discussões sobre seu objeto de pesquisa e compor a seção de referencial teórico ou levantamento bibliográfico no primeiro capítulo.

Desenvolvimento das capacidades de linguagem

Ao analisarmos as duas versões do capítulo um do TGI II, foi possível identificar diversas modificações entre a produção inicial e a versão revisada após a tutoria, enviada cinco meses e quinze dias depois do encontro no laboratório. Após 39 minutos de interação com a monitora-tutora, algumas dessas mudanças ficaram perceptíveis na interação entre aluna e monitora-tutora, destacadas na análise anterior, e dessa forma ressaltam a influência da tutoria oferecida pelo LLAC na construção do gênero em questão.

Diante desse cenário, observamos que a aluna já mobilizava algumas capacidades de linguagem e que houve avanços no desenvolvimento das três capacidades de linguagem. No que se refere às capacidades de ação, a aluna inicialmente apresentava dificuldades em se posicionar enunciativamente diante de sua pesquisa. Durante a interação, ela expressou preocupação com a possibilidade de sua escrita estar “muito poética”, conforme suas próprias palavras. Após a interação, a análise das mudanças na versão revisada revelou que ela ajustou a referenciação das vozes conforme às normas da ABNT, a partir do manual apresentado pela monitora-tutora. Além disso, adequou a citação de documentos oficiais, como o PNLD e a BNCC, garantindo conformidade com as convenções acadêmicas. Esses avanços demonstram uma maior apropriação

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

das capacidades de ação, permitindo-lhe se posicionar de maneira mais adequada no gênero TGI II e reconhecer a universidade como uma esfera de iniciação à pesquisa científica.

As capacidades discursivas foram as que mais demonstraram desenvolvimento, sobretudo em relação à organização do conteúdo temático. A aluna realizou ajustes na escolha lexical e aprimorou a mobilização das capacidades discursivas associadas à construção de conceitos abstratos e científicos. Essas modificações indicam que, na versão final, a aluna conseguiu mobilizar de maneira mais eficaz as capacidades discursivas para a produção do gênero TGI II. Além disso, a partir das mudanças no texto da versão pós-tutoria, observamos que a intervenção da monitora-tutora influenciou no emprego das modalizações adequadas para evitar afirmações muito assertivas. Esse aspecto foi o que apresentou um avanço significativo, pois a aluna foi do nível de pouca mobilização das capacidades de linguagem adequadas para a produção do gênero até a mobilização adequada das capacidades de linguagem para a produção do gênero.

Por fim, quanto às capacidades linguístico-discursivas, podemos destacar o uso de verbos modalizadores. A aluna compreendeu que, no contexto da pesquisa acadêmica, as conclusões devem estar ancoradas em dados verificados ou restritas a um corpus específico, evitando generalizações absolutas. Essa compreensão, intensamente discutida durante a tutoria, resultou em diversas reformulações no texto. Além disso, a aluna demonstrou habilidade para modificar, reformular e recategorizar elementos do discurso, fortalecendo a coesão referencial e realizando escolhas lexicais mais apropriadas para a escrita acadêmica. Desse modo, considerando as modificações entre as duas versões do gênero TGI II, podemos considerar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme o que podemos observar sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 6: síntese desenvolvimento das capacidades

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	CAPACIDADES DE AÇÃO		
	Posicionar-se enunciativamente nesse gênero levando em conta o destinatário e o local social onde é produzido;	Pré-tutoria	Pós- tutoria
INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	CAPACIDADES DISCURSIVAS		
	Ser capaz de mobilizar os conteúdos temáticos típicos do gênero de texto dessa esfera;	Pré- tutoria	Pós- tutoria

	Organizar os conteúdos da introdução (problema, hipóteses, perguntas de pesquisa);	Pré- tutoria	Pós- tutoria
	Discutir os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa;	Pré- tutoria	Pós- tutoria
	Relacionar os autores e obras citadas no texto, com as devidas referências, baseadas, geralmente, em normas da cultura disciplinar a pesquisa se insere;	Pré- tutoria	Pós- tutoria
	Usar de entretítulos como organizadores do projeto;	Pré- tutoria	Pós- tutoria
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO E ENUNCIATIVOS	CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS		
	Usar modalizações adequadas para evitar afirmações muito assertivas, por meio de verbos ou advérbios	Pré- tutoria	Pós- tutoria
	Ser capaz de modificar, reformular e recategorizar os objetos do discurso para construir coesão referencial	Pré- tutoria	Pós- tutoria
	Efetuar escolhas lexicais: sugestões de sinônimos, referência nominal	Pré- tutoria	Pós- tutoria

Fonte: Silva, 2024.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a influência que uma tutoria do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) na produção textual do gênero Trabalho de Graduação Individual II (TGI II) de uma aluna da graduação, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Para tanto consideramos as mudanças entre a versão inicial e a versão pós-tutoria de um capítulo do seu TGI II. A partir da análise das capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004), buscamos compreender de que maneira a tutoria contribuiu para o desenvolvimento da escrita da aluna e sua inserção no discurso científico.

Os resultados buscaram demonstrar os avanços na escrita da estudante, a partir da mobilização das capacidades de linguagem após a tutoria e a interação com a monitora-tutora. A aluna, que buscou espontaneamente o atendimento do LLAC durante a etapa final de sua graduação em Letras com habilitação em inglês, participou de um atendimento de 39 minutos, o terceiro que realizou no laboratório – focalizado na estruturação do primeiro capítulo de seu TGI II - especialmente no que dizia respeito à organização por entretítulos, à adequação das referências

CLARABOIA, n.23, p. 237-262, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

às normas ABNT e ao seu posicionamento enunciativo no texto. Após a interação, a estudante implementou alterações sugestões discutidas na tutoria em sua escrita revisada. Embora tenha trabalhado apenas com esse capítulo durante o atendimento, a aluna demonstrou compreensão sobre as exigências dos textos acadêmicos, fazendo uso de modalizações e adotando uma postura mais analítica em relação à formulação de sua hipótese. Além disso, sua experiência com o LLAC não se encerrou no TGI II: posteriormente, a estudante retornou ao laboratório para buscar orientação na elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado, demonstrando o impacto contínuo do suporte oferecido pelo LLAC em sua trajetória acadêmica. O tempo transcorrido entre a tutoria e a versão pós-tutoria – cinco meses e quinze dias – sugere que as modificações podem ter sido um reflexo de um processo mais amplo de letramento acadêmico, não apenas imediato da tutoria.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades discursivas, a estudante apresentou avanços na estruturação do texto, utilizando com mais propriedade os recursos que garantem coesão e coerência. A incorporação de um maior embasamento teórico, evidenciando um esforço consciente para articular os fundamentos da pesquisa com a construção do conhecimento científico. Além disso, identificamos uma mudança no nível de abstração da escrita, com a aluna demonstrando a capacidade de formular conceitos e dialogar com referenciais teóricos. As capacidades linguístico-discursivas foram aquelas que apresentaram os avanços mais significativos, sobretudo no que se refere ao uso de modalizações. A aluna demonstrou maior consciência da necessidade de evitar afirmações categóricas ou generalizações e passou a utilizar recursos linguísticos mais adequados à pesquisa acadêmica, como o uso de modalizadores epistêmicos. Esse ajuste demonstra que a estudante amadureceu em sua relação com a linguagem acadêmica, evidenciando sua compreensão de que a pesquisa não se fundamenta em verdades absolutas, e sim em hipóteses e análises sustentadas por evidências.

Os resultados do estudo que foram apresentados parcialmente nesse artigo reforçam a necessidade de espaços institucionais como o LLAC no processo de letramento acadêmico de alunos da graduação. Visto que a escrita acadêmica é um processo complexo que exige o domínio das normas formais e a compreensão aprofundada dos modos de argumentação e das formas de inserção no discurso científico, a tutoria demonstrou ser um espaço fundamental para auxiliar os estudantes em seus primeiros contatos com a pesquisa, ao possibilitar suporte para que os alunos possam desenvolvam maior autonomia na produção de textos acadêmicos.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. (Original publicado em 1952-1953).

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

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

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **Recherches en Didactiques**, n. 3, p. 27-53, 2000.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

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.

FERREIRA, M. 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**, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**. Disponível em: <https://bulletin.auf.org/index.php?id=2219#text>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010. PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. v. 1, p. 229-246.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, T. J. F. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2016.tde-05082016-132904. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, A. L. V. **Letramento acadêmico: os impactos do ensino de gêneros de texto no desenvolvimento da escrita acadêmica no contexto do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. doi:10.11606/D.8.2024.tde-31122024-150123. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in theory and in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

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

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero de texto artigo científico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101. Acesso em: 27 jun. 2023.