

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS

MARINA SANTHIAGO DANTAS-LUNN

A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências
nas percepções de discentes e docentes

Versão Corrigida

São Paulo

2018

MARINA SANTHIAGO DANTAS-LUNN

**A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências
nas percepções de discentes e docentes**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D192e Dantas-Lunn, Marina Santhiago
A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes / Marina Santhiago Dantas-Lunn ; orientadora Marília Mendes Ferreira. - São Paulo, 2018.
172 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. ESCRITA (LINGUÍSTICA). 2. Língua Inglesa. 3. Ensino Superior. 4. Letramento Acadêmico em Inglês. I. Ferreira, Marília Mendes, orient. II. Título.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D192e Dantas-Lunn, Marina Santhiago
A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes / Marina Santhiago Dantas-Lunn ; orientadora Marília Mendes Ferreira. - São Paulo, 2018.
172 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. ESCRITA (LINGUÍSTICA). 2. Língua Inglesa. 3. Ensino Superior. 4. Letramento Acadêmico em Inglês. I. Ferreira, Marília Mendes, orient. II. Título.

DANTAS-LUNN, Marina Santhiago. **A escrita em inglês na pós-graduação:** dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

A meus queridos pais José (*in memoriam*) e
Magdalena. Papai, agora eu sou professora com “p”
maiúsculo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e pela possibilidade de dar o melhor de mim. A Nossa Senhora Aparecida, que me amparou em vários momentos de desespero.

A meus pais, pela missão (cumprida e também muito bem cumprida!) de proporcionar às duas filhas o que nunca tiveram: educação superior. Ao papai (*in memoriam*), exemplo de dedicação ao trabalho, que secretamente sonhava que uma de suas filhas fosse professora, profissão respeitada no Nordeste brasileiro. À mamãe, pelo apoio moral, financeiro e emocional, mesmo sem entender porque eu não acabava nunca.

À minha professora orientadora Marília Mendes Ferreira... ferrenha mineira through and through, que acreditou em mim, pegou-me pela mão e me mostrou o caminho das pedras tantas vezes! Ao me orientar pacientemente, me fez lembrar o verdadeiro significado do ensinar. Obrigada por sua enorme paciência, pelo sempre meticoloso *feedback* e por me encorajar quando estava prestes a desistir de tudo.

Às Profas. Dras. Eliane G. Lousada e Heloísa B. Albuquerque Costa, pelos comentários encorajadores durante o exame de qualificação, fase em que meus próprios questionamentos me paralisavam.

Aos presidentes e vice-presidentes das Comissões de Pós-Graduação, pelo aval e apoio à divulgação de minha pesquisa. Às Secretarias de Pós-Graduação, por repassarem os questionários a seus alunos e professores. Aos Representantes Discentes, por reconhecerem o valor e o potencial da pesquisa em andamento e por terem contribuído inestimavelmente na divulgação entre os colegas pós-graduandos.

À AUCANI, pela oportunidade de participar do Projeto Language Education at USP e conhecer a maravilhosa Universidade de Bath. À professora doutora Laura Izarra, que me contagiou com seu entusiasmo pelo projeto. À Karen da AUCANI, por sua paciência e solicitude com minhas inúmeras perguntas.

Às professoras do Centro de Línguas Ana Sílvia Ciampone Ferreira, Nívia Maria Rodrigues Fernandes Marcello, Betty Salum, Ângela Cristina de Oliveira Corte, Daniela Hirakawa e Regina Áurea Leão de Castro, por seu inestimável auxílio na divulgação do questionário junto aos pós-graduandos.

A tod@s @s pós-graduand@s e professor@s que preencheram o questionário, mesmo reclamando da extensão do mesmo. Às vezes com humor, outras com ironia, forneceram informações preciosas e me fizeram críticas que me impulsionaram a melhorar. Obrigada por sua paciência e por seu *feedback*.

Ao Grupo de Estudos do Letramento, pelo apoio e pelo *feedback* na pilotagem dos questionários.

A meus alunos, por terem sido as válvulas de escape perfeitas em meio à aridez do trabalho de escrita.

Ao Dudu e à turma toda da zumba, pela oportunidade de manter minha sanidade mental, de extravasar as tensões e de me proporcionar raros momentos de descontração.

À minha psicóloga, sempre pronta a me ouvir e amorosamente me mostrar novas possibilidades de interpretação de minhas dúvidas e impressões.

A minha irmã e a meus amigos mais próximos (nanny Maria, Cecília, Rosa e Maique), que respeitaram minha ausência e meu incomum e prolongado silêncio, e que, mesmo à distância, sempre me encorajaram a continuar.

Ao meu Tony GaTony (*in memoriam*), *my one and only* assistente de pesquisa! *The soft touch of your whiskers, the sweet sound of your purring and meows are still echoing in my heart and on my mind...*

The merit of all things lies in their difficulty.

(DUMAS, Alexandre, 1844)

RESUMO

DANTAS-LUNN, Marina Santhiago. **A escrita em inglês na pós-graduação: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes.** 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A crescente internacionalização do ensino superior (MOROSINI, 2006) tem feito com que tanto instituições financiadoras quanto universidades pressionem pesquisadores a publicarem internacionalmente (MUELLER, 2000). Visando a aumentar a visibilidade da pesquisa local dentro do cenário acadêmico internacional (FLOWERDEW, 1999), a publicação em periódicos com alto fator de impacto geralmente ocorre em inglês, a língua franca das ciências (HÜLMBAUER *et al.*, 2008). Entretanto, publicar em inglês, que desafia pesquisadores não nativos de inglês em geral (OLIVEIRA, ZUCOLOTTO E ALUÍSIO, 2006), é ainda mais desafiador para neófitos com pouco domínio daquela língua. Apesar de bastante estudadas no exterior, tanto do ponto de vista discente (LEKI E CARSON, 1994; CABRAL E TAVARES, 2005; LAVELLE E BUSHROW, 2007; ENE, 2014) quanto do docente (ENGLISH, 1999; PEDRA E NOCITO, 2012; CARRIÓ-PASTOR E MESTRE-MESTRE, 2014; DAVOUDI, NAFCHI E MALLAHI, 2015) ou de ambos (CASANAVE e HUBBARD, 1992; BITCHENER E BASTURKMEN, 2006; DONOHUE E ERLING, 2012), no Brasil, nunca foi feito um estudo que reunisse as principais dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês. Com o intuito de contribuir para o melhor conhecimento da complexidade do esforço de inserção de pesquisadores iniciantes na comunidade acadêmica global via publicação internacional, esta pesquisa de mestrado objetivou conhecer as dificuldades de pós-graduandos de uma universidade pública brasileira com a escrita acadêmica em inglês tanto na percepção discente quanto na docente e averiguar se haveria convergências ou divergências naquelas percepções. Dois questionários foram confeccionados e aplicados eletronicamente, angariando 385 participações (303 pós-graduandos e 82 professores). As análises quantitativa e qualitativa dos dados mostraram convergência nas percepções das duas maiores dificuldades de pós-graduandos (escrever um texto que “soe” natural em inglês e usar preposições adequadamente). Os dados não só revelaram uma crença predominantemente alinhada com uma visão tradicionalista do ensino da escrita em inglês (FERREIRA, 2007), mas também indicaram que as percepções de pós-graduandos sobre suas próprias deficiências com a escrita em inglês não eram claras. O conhecimento das dificuldades específicas de pós-graduandos com o inglês

acadêmico escrito possibilitará o alinhamento das percepções de discentes e docentes, contribuindo assim para melhor orientar futuras iniciativas pedagógicas e institucionais que beneficiem tanto pós-graduandos quanto professores.

Palavras-chave: Dificuldades com a escrita. Letramento acadêmico. Inglês acadêmico. Escrita acadêmica. Pós-Graduação. Internacionalização.

ABSTRACT

DANTAS-LUNN, Marina Santhiago. **English writing in graduation courses: difficulties, convergences and divergences in students' and professors' perceptions.** 2018. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The growing internationalization of higher education (MOROSINI, 2006) has caused funding agencies and universities to put pressure on researchers to publish internationally (MUELLER, 2000). In order to increase the visibility of local research within the international academic context (FLOWERDEW, 1999), publication in high-impact factor journals usually occurs in English, the lingua franca of science (HÜLMBAUER *et al.*, 2008). However, publishing in English challenges most non-native English speaking researchers (OLIVEIRA *et al.*, 2006), especially junior researchers with little mastery of English. Although graduate students' main difficulties have been regularly studied abroad, either from their own perspective (LEKI & CARSON, 1994; CABRAL & TAVARES, 2005; LAVELLE & BUSHROW, 2007; ENE, 2014), from their professors' (ENGLISH, 1999; PEDRA & NOCITO, 2012; CARRIÓ-PASTOR & MESTRE-MESTRE, 2014; DAVOUDI, NAFCHI & MALLAHI, 2015) or from both (CASANAVE & HUBBARD, 1992; BITCHENER & BASTURKMEN, 2006; DONOHUE & ERLING, 2012), in Brazil those students' perceptions of their difficulties with academic English writing had never been gathered in one single investigation before. Hoping to cast light on the complex effort involved in junior researchers' indictment into global academia through international publication, this research aimed at uncovering the difficulties graduate students in a Brazilian public university face with academic writing in English. Students' and professors' perceptions of the formers' difficulties were investigated and then compared in order to reveal points of convergence or divergence. Two questionnaires were designed and applied, yielding 385 participants (303 graduate students and 82 professors). One of the main findings of the quantitative and qualitative data analysis is that students' and teachers' perceptions converge regarding the students' main difficulties with writing in English: writing texts that would “sound” natural in English and using prepositions adequately. The data not only revealed a predominant belief in the traditional teaching of English and of writing (FERREIRA, 2007), but they also indicated that students' perceptions of their own writing difficulties in English were unclear. The knowledge of specific challenges to graduate

writing in English will facilitate the alignment of students' and professors' perceptions, thus contributing to inform future pedagogical and institutional initiatives benefitting both staff and students.

Keywords: Writing difficulties. English writing. Academic literacies. Graduate students. Internationalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2.1	Pontos de vista dos estudos sobre percepções de dificuldades com a escrita acadêmica	43
Figura 3.1	Distribuição dos APG por grande área	64
Figura 3.2	Nível de conhecimento em inglês declarado por APG	65
Figura 3.3	Tempo total de estudo formal de inglês dos APG	66
Figura 3.4	Distribuição dos PPG por grande área	67
Figura 3.5	Tempo de experiência de PPG na pós-graduação	68
Figura 3.6	Titulação dos PPG	68
Figura 3.7	Nível de conhecimento de inglês declarado por PPG	68
Figura 4.1	Percepção de APG quanto a dificuldades com itens D1 a D30	70
Figura 4.2	Distribuição por área das respostas originais a QAPG D7	71
Figura 4.3	Percepção de APG de maiores dificuldades, por grande área	73
Figura 4.4	Gêneros em inglês utilizados por APG para leitura (L) ou escrita (E)	76
Figura 4.5	Gêneros em inglês mais requisitados de APG para a escrita	77
Figura 4.6	Itens mais importantes (grau 9) na escrita em inglês para APG em geral	80
Figura 4.7	Itens mais importantes (grau 9) para APG, por grande área	81
Figura 4.8	Itens da escrita em inglês mais difíceis para APG em geral (pergunta de confirmação)	82
Figura 4.9	Percepções de importância <i>versus</i> dificuldade para APG	85
Figura 4.10	Percepção de PPG quanto a dificuldades de APG com itens D1 a D29	90
Figura 4.11	Distribuição por área das respostas originais a QPPG D7	91
Figura 4.12	Percepção de PPG para itens de maior dificuldade para APG, por grande área	93
Figura 4.13	Gêneros mais requisitados em inglês por PPG	96
Figura 4.14	Itens mais importantes na escrita em inglês para PPG em geral	99
Figura 4.15	Itens mais importantes para PPG, por grande área	100
Figura 4.16	Itens em primeiro lugar de importância para PPG	102
Figura 5.1	Convergência 1 - itens mais difíceis	105

Figura 5.2	Convergência 1 – itens mais difíceis, por grande área	106
Figura 5.3	Temas de conselhos de PPG para a melhoria da escrita em inglês	108
Figura 5.4	Conselhos de PPG relativos à leitura em inglês	108
Figura 5.5	Comparação dos gêneros em inglês mais requisitados na pós-graduação nas percepções de APG e de PPG	115
Figura 5.6	Contraste: necessidade X exigência da escrita em inglês	119
Figura 5.7	Percepção da importância da escrita acadêmica em inglês para PPG	120
Figura 5.8	Polarização de PPG sobre a importância da escrita em inglês	121
Figura 5.9	Percepções de APG e de PPG quanto à prática de <i>feedback</i>	123
Figura 5.10	Tipos de devolutivas recebidas por APG	125
Figura 5.11	Gradiente informacional de devolutivas recebidas por APG, por área	126
Figura 5.12	Comentários feitos a textos em inglês de APG	127
Figura 5.13	Temas de <i>feedback</i> desejados por APG	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1	Estudos sobre dificuldades com a escrita acadêmica em inglês no mundo, por período de publicação	25
Tabela 2.2	Estudos sobre a escrita acadêmica em inglês no Brasil	32
Tabela 2.3	Estudos com percepções de professores quanto a dificuldades com a escrita acadêmica em inglês	38
Tabela 2.4	Estudos com percepções de universitários quanto a dificuldades com a escrita acadêmica	39
Tabela 3.1	Características da escrita acadêmica abordadas no QAPG (questões Fa e Fc) e no QPPG (questões E12 e E13)	53
Tabela 3.2	Fontes de dados para responder às perguntas de pesquisa	58
Tabela 3.3	Agrupamento das dificuldades D1 a D30 em categorias temáticas	62
Tabela 3.4	Quantidade de APG participantes por grande área do conhecimento	64
Tabela 4.1	Medidas-resumo de APG para D7	72
Tabela 4.2	Percepção de APG de dificuldades em grupos temáticos	74
Tabela 4.3	Outros gêneros reportados por APG	78
Tabela 4.4	Dificuldades mais frequentes de APG (respostas espontâneas)	79
Tabela 4.5	Medidas-resumo de PPG para D7	91
Tabela 4.6	Percepção de PPG de dificuldades de APG em grupos temáticos	94
Tabela 4.7	Porcentagens de PPG para cada gênero	96
Tabela 4.8	Ocorrências de F1 - F36 como itens mais importantes para PPG	97
Tabela 4.9	Número de ocorrências de F1 - F36 em 1ª posição de importância para PPG	101
Tabela 5.1	Comparação das dificuldades da Seção D divididas em categorias	111
Tabela 5.2	Comparação das classificações de importância de APG e PPG	113
Tabela 5.3	<i>Feedback</i> e comentários mais frequentes recebidos por APG	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abs	<i>Abstract</i>
A/C	Artigo científico
APG	Aluno(a) de pós-graduação
ARELS	<i>Association of Recognised English Language Services</i>
AUCANI	Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional
BIO	Ciências Biológicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estatística Aplicada
CPG	Comissão de Pós-Graduação
DLM	Departamento de Letras Modernas
EAD	Ensino a Distância
EAP	<i>English for Academic Purposes</i> (Inglês para Fins Acadêmicos)
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> (ou Inglês como Língua Estrangeira)
EXA	Ciências Exatas
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCE	<i>First Certificate in English</i>
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Fig.	Figura
G	Graduação, graduando(a)
HUM	Ciências Humanas
ICB	Instituto de Ciências Biomédicas
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>

ILE	Inglês como Língua Estrangeira
IME	Instituto de Matemática e Estatística
IsF	Idiomas sem Fronteiras
L1	Primeira língua, língua materna
LD	Livro didático
L2 ou LE	Língua estrangeira (no caso desta pesquisa, a língua inglesa)
LEUSP	Programa Language Education at USP
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
N/A	Não se aplica
NNES	Falante não nativo de inglês (tradução de <i>non-native English speaker</i>)
NES	Falante nativo de inglês (tradução de <i>native English speaker</i>)
P	Padrão, Norma
PG	Pós-Graduação
PPG	Professor de pós-graduação
Q	Questionário
QAPG	Questionário aos alunos de pós-graduação
QPPG	Questionário aos professores
SIBi	Sistema Integrado de Bibliotecas
Tab.	Tabela
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TIC	Trabalho de iniciação científica
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UK	Reino Unido (tradução de <i>United Kingdom</i>)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 REVISÃO DA LITERATURA	26
2.1 ESTUDOS NO MUNDO E NO BRASIL SOBRE DIFICULDADES COM A ESCRITA ACADÊMICA	26
2.2 DIFERENTES CLASSIFICAÇÕES DE ERROS DA ESCRITA	36
2.3 DIFERENTES PERCEPÇÕES	40
2.4 APANHADO GERAL DA REVISÃO DE LITERATURA	45
3 METODOLOGIA	47
3.1 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS	47
3.1.1 <i>Objetivos de Pesquisa</i>	47
3.1.2 <i>Perguntas de pesquisa</i>	48
3.1.3 <i>Contexto da pesquisa</i>	48
3.1.4 <i>Instrumento de coleta de dados</i>	49
3.1.5 <i>Etapas da coleta de dados</i>	56
3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	59
3.2.1 <i>Fontes de dados para responder às perguntas de pesquisa</i>	60
3.2.2 <i>Passos na análise de dados</i>	62
3.2.3 <i>Perfis dos participantes</i>	65
4 RESULTADOS – AS PERCEPÇÕES DISCENTE E DOCENTE	72
4.1 AS DIFICULDADES COM A ESCRITA EM INGLÊS – PERCEPÇÕES DE APG	72
4.1.1 <i>Principais dificuldades</i>	72
4.1.2 <i>Dificuldades em Grupos Temáticos</i>	76
4.1.3 <i>Gêneros textuais em inglês mais difíceis para os APG</i>	77
4.1.4 <i>Importância de 36 características da escrita acadêmica em inglês</i>	81
4.1.5 <i>Dificuldades com características da escrita acadêmica em inglês</i>	84
4.1.6 <i>Importância versus dificuldade</i>	86
4.1.7 <i>Outras dificuldades</i>	89
4.2 AS DIFICULDADES COM A ESCRITA EM INGLÊS – PERCEPÇÕES DE PPG	91
4.2.1 <i>Principais dificuldades</i>	92
4.2.2 <i>Dificuldades em Grupos Temáticos</i>	96

4.2.3 Gêneros textuais em inglês requisitados por PPG	97
4.2.4 Importância para Professores	99
4.2.5 Itens em Primeiro Lugar em Importância para PPG	103
4.2.6 Outras Dificuldades	105
5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS PERCEPÇÕES DE APG E PPG	107
5.1 CONVERGÊNCIAS	107
5.1.1 Convergência 1 – Itens mais difíceis	107
5.1.2 Convergência 2 - Native-Speakerism	111
5.1.3 Convergência 3 - Dificuldades agrupadas	112
5.1.4 Convergência 4 – Grande importância do objetivo claro de pesquisa	114
5.1.5 Convergência 5 – Importância de clareza, coerência, capacidade de análise e de discussão na escrita acadêmica em inglês	115
5.1.6 Convergência 6 – Principais gêneros em inglês em uso na pós-graduação	116
5.2 DIVERGÊNCIAS	117
5.2.1 Divergência 1 – Terceiro lugar das principais dificuldades	117
5.2.2 Divergência 2 – Segundo lugar das dificuldades agrupadas	118
5.2.3 Divergência 3 – Argumentação	119
5.2.4 Divergência 4 – Orquestrar diversas vozes autorais no texto	120
5.2.5 Divergência 5 – Diferentes graus de importância	120
5.2.6 Divergência 6 – O papel da escrita em inglês na pós-graduação: paradoxo interno para APG, polarização para PPG.	120
5.2.7 Feedback: tema complexo e controverso	124
5.2.7.1 A prática de feedback a textos em inglês na pós-graduação	124
5.2.7.2 Tipos de devolutivas recebidas por APG	126
5.2.7.3 Temas de feedback recebidos e desejados por APG	129
6 CONCLUSÃO	134
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	136
6.2. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	137
6.3. PESQUISAS FUTURAS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APG (QAPG)	157
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PPG (QPPG)	168

1 INTRODUÇÃO

A importância da escrita no trabalho acadêmico é inegável. Por mais experimental que seja o caráter do fenômeno investigado, a escrita será sempre uma parte indissociável do fazer acadêmico-científico. Desde os rascunhos iniciais de hipóteses a investigar, que geraram um projeto de pesquisa, passando pelo registro de dados empíricos coletados e pela organização dos dados em tabelas, gráficos, quadros, até se chegar às conclusões finais, a escrita é praticamente indissociável do trabalho acadêmico. Portanto, o pesquisador consciente do alcance de seu trabalho não deveria negligenciar o cuidado com a escrita acadêmica¹, instrumento do fazer acadêmico.

Seguindo as etapas do processo de produção científica (MUELLER, 2000), terminada a investigação, faz-se necessário divulgar os resultados obtidos para a comunidade acadêmica, assegurando a disseminação do conhecimento produzido e o avanço da ciência em geral. Tal divulgação é geralmente feita através da escrita de um artigo científico, a ser publicado futuramente em periódicos ou revistas científicas, o principal canal formal de comunicação para a ciência (MUELLER, 2000, p. 23). Logo, reafirma-se assim o papel crucial da escrita acadêmica tanto na produção quanto na comunicação do conhecimento.

Entretanto, a submissão de um artigo não necessariamente garante sua publicação ou mesmo sua aceitação como conhecimento acadêmico. Para garantir a confiabilidade da pesquisa, o artigo é submetido a rigorosas revisões por comitês científicos formados por pares, ou seja, avaliadores reconhecidos por sua experiência em determinada área de conhecimento, que determinarão a aceitação ou não do artigo. Dos vários motivos que possam causar a rejeição de um artigo, encontra-se a qualidade da escrita. Por exemplo, ao estudarem os fatores de rejeição a artigos na área de Administração, Ferreira e Falaster (2016) apontaram “problemas de redação” em geral (média² 3,09), “redação deficiente, pobre, confusa” (média 3,20) e “hipóteses/proposições mal formuladas (**mal escritas**³ ou sem relações entre variáveis)” (média 3,37)

¹ Nesta pesquisa, o termo “escrita acadêmica” será adotado ao invés do termo “escrita acadêmico-científica”, mais abrangente, porém mais longo.

² No estudo citado, as médias referem-se à frequência média com que variados fatores teriam influenciado a rejeição dos artigos. As questões do questionário utilizaram uma escala Likert de 5 graus, variando de 1 a 5, em que 1 significava nunca e 5, sempre.

³ Grifo meu.

dentre os motivos que levaram artigos a serem rejeitados. Em outras palavras, há que se cuidar da qualidade da escrita acadêmica para diminuir as chances de rejeição de artigos.

Recentemente, muito se ouve falar em globalização. O fenômeno da globalização dos mercados (MARTIN e VEIGA, 2002) impulsionou o desenvolvimento de novas tecnologias de telecomunicação (como a internet, vários tipos de software e de dispositivos móveis) que se estenderam também às esferas individuais (aplicativos, redes sociais). Paralelamente à globalização, observou-se também o fenômeno de internacionalização do ensino superior (MOROSINI, 2006). No estudo sobre as relações entre o Estado e o ensino superior brasileiro, a autora aponta o fortalecimento do componente internacional da pesquisa universitária também em direção ao ensino superior a partir da década de 90. Como resultado do processo de internacionalização, os programas de mobilidade estudantil se intensificaram (CASTRO e CABRAL NETO, 2012), a Educação a Distância (EAD) tem se fortalecido (MUGNOL, 2009), tanto no modelo nacional do Idiomas sem Fronteiras regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) quanto sob a forma de MOOC, ou *Massive Open Online Course*⁴ (DA MATTA e FIGUEIREDO, 2013).

A internacionalização da pesquisa científica tem exercido dois tipos de pressão que acabam por reforçar o predomínio do inglês na escolha da língua de publicação pela maioria dos pesquisadores. Por um lado, tanto as instituições financiadoras de pesquisa quanto as universidades têm pressionado os pesquisadores a publicarem em revistas de prestígio internacional. Por outro lado, os editores de periódicos locais também têm sido pressionados a publicar em inglês, para ampliar sua visibilidade internacional (MUELLER, 2000, p. 130).

Enquanto o papel do inglês em relações comerciais internacionais parece gerar pouca controvérsia (KU e ZUSSMAN, 2010; EHRENREICH, 2011), o uso do inglês como a principal língua para a comunicação científica é um tema polêmico. Por um lado, observa-se o predomínio inegável do inglês no cenário científico mundial (KACHRU, 2006:241) através de uma concepção do inglês como língua franca (HÜLMBAUER *et al.*, 2008; JENKINS, 2013). Por outro lado, acadêmicos que adotam uma análise geopolítica da academia, como Salager-Meyer (2008), reportam uma desigual distribuição dos países da comunidade científica, dividida entre o “centro” e a “periferia”. De acordo com a autora, um dos motivos de tal desigualdade e da exclusão de determinados cientistas dos círculos mais centrais da academia seria o domínio insuficiente do inglês.

⁴ Ou, na tradução literal para o português, Curso Online Aberto e Massivo.

Mesmo dentre os pesquisadores privilegiados por esse estado de coisas, há críticas à polarização da comunidade científica sobre a questão do domínio do inglês (como Canagarajah, 2002; Tardy, 2004; Popova e Beavitt, 2017). De forma semelhante, no Brasil, a posição que reconhece a predominância do inglês na comunicação científica também gera controvérsias, tendo sido tanto defendida (MARQUES e PROVAZI, 2011; SCHUSTER, LEVKOWITZ e OLIVEIRA JR., 2014; VOLPATO, 2010; 2015) quanto atacada (FORATTINI, 1997; ORTIZ, 2004; CABRAL, 2007; IGLESIAS E BATISTA, 2010). De acordo com Meneghini (2012), cabe aos pesquisadores não falantes de inglês optar a) pela “rota regional” e publicar localmente em suas respectivas em L1, desistindo de perseguir sua inserção nos círculos mais centrais do cenário acadêmico mundial, ou b) pela “rota seletiva”, persistindo em seus esforços de inclusão via publicação em periódicos internacionais (ibid., p. 437). Entretanto, se tal rota abre os horizontes, ela também impõe desafios maiores para os pesquisadores, como um maior grau de competitividade.

Pelo exposto acima, pode-se inferir que, enquanto se mantiver o cenário de prevalência do inglês no quadro criado pela globalização e pela internacionalização da pesquisa científica, cenário este que tende a se manter longamente (DE PINA CABRAL, 2007, p. 234), os pesquisadores possivelmente conseguirão conferir maior alcance e visibilidade a suas pesquisas se as publicarem em inglês (GIBBS, 1995). Flowerdew (1999, p. 124) ainda aponta para o possível isolamento da comunidade científica internacional e para o impacto negativo no desenvolvimento profissional de acadêmicos que optarem por publicar em línguas diferentes do inglês⁵. Na prática, esta escolha significa que os pesquisadores necessitarão aprimorar seus conhecimentos de inglês para fazerem frente à crescente competitividade por oportunidades de inserção nos círculos mais centrais da comunidade internacional e até mesmo para obterem melhores oportunidades de avanço profissional.

As dificuldades com a escrita acadêmica em inglês se evidenciam nos estudos de pós-graduação. Nesse momento de suas carreiras acadêmicas, os pesquisadores que almejam o lançamento de suas pesquisas locais para fora do contexto da Universidade se deparam com a exigência cada vez mais frequente de publicação em língua inglesa para que possam pleitear sua publicação internacional. Entretanto, além da grande competitividade aumentar na mesma proporção em que aumenta o fator de impacto dos periódicos almejados, aumenta também a

⁵ “*In this era of globalization, to publish in a language other than English is to cut oneself off from the international community of scholars, on the one hand, and to prejudice one’s chances of professional advancement, on the other.*” Flowerdew, J. Writing for scholarly publication in English: the case of Hong Kong. **Journal of Second Language Writing**, vol. 8, n. 2, p. 123-145, 1999.

exigência quanto à habilidade de escrita acadêmica, agora em língua estrangeira. Retomando os resultados sobre problemas de escrita no estudo de Ferreira e Falaster (2016) sobre os motivos de rejeição de artigos científicos, seria plausível inferir que tais problemas poderiam ser ainda maiores se a escrita ocorresse em inglês. Portanto, uma indagação pertinente recairia sobre a competência para a escrita em inglês de pós-graduandos: ela seria suficiente para garantir a aceitação de um artigo?

A Universidade tem se empenhado para reverter o panorama descrito por Ferreira e Falaster (2016) e aprimorar os conhecimentos de inglês de seus graduandos em contextos mais acadêmicos. Alguns exemplos de esforços neste sentido são o “Inglês na USP”⁶ da AUCANI (parte do programa Idiomas sem Fronteiras, iniciativa do MEC e da CAPES), o curso de inglês do Language Education Programme, as atividades do Centro de Línguas e ainda o Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP. Entretanto, outras iniciativas não diretamente relacionadas com as citadas parecem ser baseadas na visão de inglês instrumental, que prioriza a habilidade de compreensão escrita ou leitura (FERREIRA, 2012). Mais ainda, por priorizar a leitura e por não incluir elementos que possibilitem que os aprendizes aumentem sua conscientização retórica (ARANHA, 2009) sobre os textos lidos, a abordagem do inglês instrumental não necessariamente assegura que os aprendizes tenham sucesso em incluir em seus próprios textos escritos em inglês a organização retórica, o vocabulário ou mesmo o conteúdo científico presente nas leituras a que foram expostos.

Quando esses graduandos se colocam como candidatos à pós-graduação, exige-se que demonstrem um nível mínimo de conhecimentos em inglês, aferido por uma prova de proficiência. Entretanto, esse exame geralmente afere apenas a compreensão escrita dos candidatos, sendo que sua capacidade de expressão escrita em inglês não é mensurada. Portanto, a aprovação no exame de proficiência em inglês, apesar de necessária para garantir um nível mínimo de conhecimentos em inglês, não necessariamente garantiria que os candidatos aprovados efetivamente dominassem a escrita acadêmica em inglês. Como resultado, com candidatos à pós-graduação com uma questionável base de conhecimentos em inglês acadêmico tendo sido expostos a diversos contextos de ensino de inglês (ou a nenhum além do ensino médio), pouco ou nada se sabe sobre as dificuldades desses futuros acadêmicos com a escrita acadêmica em inglês. Um questionamento pertinente seria relacionado a como os professores

⁶ De acordo com as informações na aba “idiomas” na página eletrônica da AUCANI, as oportunidades para a comunidade USP aprimorar seus conhecimentos de inglês são: o curso My English Online (iniciativa do MEC e da CAPES), o Curso de inglês Aucani Idiomas para o nível básico (utilizando-se da plataforma Universia) e cursos de línguas online (MOOC).

e orientadores da pós-graduação (PPG) poderiam desenvolver currículos ou atividades que auxiliassem os pós-graduandos (APG) a desenvolverem sua capacidade escrita em inglês, mesmo sem conhecerem suas dificuldades específicas. Outra forma de se colocar este questionamento seria: quando PPG desenvolvem currículos ou atividades visando a praticar ou aperfeiçoar a escrita acadêmica em inglês de seus APG, isto seria feito considerando as dificuldades reais de APG ou um modelo baseado nas percepções daqueles PPG? Em outras palavras, as percepções de dificuldades de APG com a escrita acadêmica em inglês seriam iguais às de PPG ou não?

Vários estudos recentes contemplaram as dificuldades de pós-graduandos com a escrita em inglês no Brasil. Uma rápida pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES⁷ gerou resultados que apontam tendências bem diversas. Dos resultados mais relevantes, destaco alguns estudos que se concentraram não nas dificuldades de pós-graduandos, mas naquelas geralmente impostas pela internacionalização (MARRARA e RODRIGUES, 2009; RIBEIRO SERRA *et al.*, 2008; FARIAS, 2017). Outros resultados investigaram dificuldades relacionadas ao ensino de gêneros textuais, como a escrita de introduções de artigos acadêmicos (FERREIRA, 2012) ou monografias (BEZERRA, 2012). Quanto a estudos que focalizassem iniciativas relacionadas ao ensino da escrita acadêmica, Ferreira (2012) defendeu a adoção da pedagogia desenvolvimental na formação de professores de cursos de escrita acadêmica em inglês, enquanto Vieira (2017) e Aranha (2009) descreveram experiências de letramento acadêmico em inglês aliando a abordagem baseada em gêneros textuais à análise de necessidades (ou *needs analysis*). Em Cunha *et al.* (2014), as dificuldades foram: de (poucas oportunidades de) praticar tal escrita, em traduzir termos científicos e em seguir as regras impostas por periódicos. Ferreira (2012) se concentrou no uso incorreto de organização retórica (narração), na realização incompleta da estrutura retórica (sem o movimento 2) e em dificuldades relacionadas a escolhas lexicais na seção de introdução de artigos acadêmicos. O estudo de Mascarenhas *et al.* (2011) aludiu à dificuldade em determinar a audiência de textos acadêmicos em Administração. Em meio a tantos tratamentos diferentes, o que une esses vários estudos é a percepção das dificuldades sob o ponto de vista docente. Em suma, há um vácuo na literatura

⁷ A equação inicial de busca utilizada foi: (acadêmic* or científic*) and (escrita or letramento) and inglês and pós-gradua* and (problema or dific* or desafio or defíc*), com filtros aplicados para o período de publicação (2007 a 2017), o tipo de recurso (artigos) e tópicos (educação, pós-graduação, ensino, escrita). O filtro “periódico revisado por pares” foi aplicado e posteriormente retirado porque este diminuiu drasticamente os resultados obtidos (de mais de 23 milhões para apenas 191) e também excluiu estudos importantes e relevantes para esta pesquisa.

quanto à percepção dos pós-graduandos sobre suas próprias dificuldades com a escrita acadêmica em inglês nas diversas áreas do conhecimento.

Portanto, responder àquele questionamento anteriormente feito sobre as variadas dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês significaria preencher uma lacuna no conhecimento atual sobre as verdadeiras dificuldades de APG com a escrita acadêmica em inglês. Este conhecimento poderia contribuir decisivamente para informar tanto futuras iniciativas isoladas de professores de disciplinas e orientadores quanto outras medidas mais coordenadas e abrangentes (de gestores responsáveis por desenvolver e implantar políticas institucionais na Universidade e até mesmo em nível nacional, como o Idiomas sem Fronteiras), não só na graduação mas também na pós-graduação, para que toda a comunidade da Universidade trabalhe em consonância e para que tais iniciativas efetivamente deem suporte à internacionalização almejada em curto, médio e longo prazo.

Para responder à indagação feita anteriormente, desenhou-se a pesquisa em que se baseia esta dissertação. A pesquisa objetivou conhecer as dificuldades de APG com a escrita acadêmica tanto em sua própria percepção quanto na percepção dos docentes (PPG). Após serem contrastadas as duas percepções, foram apontadas convergências e divergências entre elas. A presente dissertação relata os principais componentes daquela pesquisa em seis capítulos. No presente capítulo (o primeiro), procurei introduzir o tema de minha pesquisa no contexto geral do ensino da escrita acadêmica em uma Universidade pública. No segundo capítulo, exponho a Revisão de Literatura. No terceiro capítulo, detalho a metodologia empregada na pesquisa e na análise dos dados. O quarto capítulo contém os principais resultados da pesquisa, ou seja, As Percepções Discente e Docente sobre as dificuldades de APG com a escrita acadêmica em inglês na pós-graduação. O quinto capítulo é dedicado a Convergências e Divergências nas Percepções de APG e de PPG. Finalmente, o sexto capítulo traz as Considerações Finais sobre a pesquisa de mestrado realizada.

2 REVISÃO DA LITERATURA

“Man, know thyself; then thou shalt know the Universe and God.” (Pitágoras)

Como a pesquisa se concentrou nas dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês, apresento a revisão dos estudos sobre dificuldades de alunos universitários de diversas nacionalidades com a escrita em inglês no mundo e no Brasil entre 1990 e 2015. Essa revisão cobre os periódicos que podem ser acessados pelo portal da CAPES, o SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas da USP e também o Google acadêmico⁸.

2.1 Estudos no mundo e no Brasil sobre dificuldades com a escrita acadêmica

Nas três últimas décadas, as dificuldades de graduandos e de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês têm sido bastante estudadas ao redor do mundo. Foram encontrados ao menos quarenta estudos, originários tanto de países anglófonos quanto de não-anglófonos.

Vinte e cinco estudos foram provenientes de **países anglófonos**: da **América do Norte**, vieram Casanave e Hubbard (1992), Leki e Carson (1994), Johns (2001), Zhu (2004), Lavelle e Bushrow (2007), Johns (2008), Street (2009), Plakans (2009), Huang (2010), Huang e Foote (2010), Ene (2014) e Lavallée e Mc Donough (2015); do **Reino Unido**, além do seminal Lea e Street (1998), tivemos Johns (1992), English (1999), Jones (1999) Weaver (2006), Donohue e Earling (2012), Alexander (2012), Cutting (2012) e Wingate (2010; 2012); na **Oceania**, foram encontrados os estudos de Robertson *et al.* (2000), Bitchener e Basturkmen (2006), Zhang e Mi (2010) e Al-Asadi (2015).

Por outro lado, os **países não-anglófonos** produziram quinze estudos sobre a escrita acadêmica em inglês. Foram encontrados estudos **européus** (com uma predominância de estudos espanhóis), como Díez-Bedmar (2011), Pedra e Nocito, (2012) e Carrió-Pastor e Mestre-Mestre, (2014); estudos provenientes da **Ásia** ou da **África**, como Braine (2002) e Evans e Green (2007), ambos de Hong Kong, Bacha (2010) do Líbano, Zhao e Wu (2013) da China, Pessoa, Miller e Kaufer (2014) do Catar, e Suryani, Yacob e Aziz (2015) da Malásia, Davoudi, Nafchi e Mallahi (2015) do Irã, Afful e Nartey (2014) de Gana, Bireda (2015) da África do

⁸ O maior número de estudos de 2015 deve-se parcialmente ao fato de que foram colocados dois alarmes no Google Acadêmico com as palavras-chave “dificuldade com escrita acadêmica em inglês” e “*academic writing difficulty*”. Deste modo, sempre que surgia uma nova publicação contendo alguma das palavras-chave escolhidas, uma notificação era enviada juntamente com o texto anexado, quando este estava disponível.

Sul, e Ntereke e Ramoroka (2015) de Botsuana. Finalmente, da **América Latina**, excluindo-se os estudos produzidos no Brasil (que serão citados mais à frente), foram poucos os estudos localizados sobre o contexto latino-americano, destacando-se apenas Camps (2004) e Hugues (2013).

Observando-se os anos de produção dos 40 estudos acima, pode-se perceber que eles não foram produzidos consistentemente ao longo do período estudado, tendo havido períodos de produção mais intensa, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2.1 Estudos sobre dificuldades com a escrita acadêmica em inglês no mundo, por período de publicação.

Período de publicação	Quantidade de estudos	
	Países Anglófonos	Países Não-Anglófonos
1990 - 1995	3	-
1996 - 2000	4	-
2001 - 2005	2	2
2006 - 2010	9	2
2011 - 2015	7	11

Como se pode perceber na Tabela 2.1, enquanto os estudos de países anglófonos tiveram uma produção mais distribuída ao longo dos anos, tendo uma aceleração a partir de 2006, a aceleração na produção dos estudos dos países não-anglófonos somente se deu a partir de 2011. Esta defasagem pode ser devida provavelmente ao contexto de internacionalização do ensino superior.

Ao se comparar os quarenta estudos sobre a escrita acadêmica em inglês ao redor do mundo com relação ao contexto pesquisado (ou seja, graduação, pós-graduação ou escrita de membros experientes da academia), constatou-se que os graduandos tiveram suas dificuldades com a escrita muito mais estudadas do que os pós-graduandos, na proporção de 4:1. De fato, apenas seis dos estudos desta revisão de literatura contemplaram somente a pós-graduação (CASANAVE E HUBBARD, 1992; BRAINE, 2002; BITCHENER E BASTURKMEN, 2006; LAVELLE E BUSHROW, 2007; HUANG E FOOTE, 2010; BIREDA, 2015). Esta baixa concentração de estudos sobre a pós-graduação deixa uma lacuna na compreensão das dificuldades de escrita de pós-graduandos. Uma possível explicação para a predominância de

estudos na graduação poderia ser a tentativa de entender e atender às necessidades mais urgentes de integração e adaptação dos alunos internacionais em universidades anglófonas.

Os tópicos mais recorrentes nos estudos ao redor do mundo sobre as dificuldades com a escrita acadêmica em inglês foram, em ordem decrescente do número de estudos encontrados:

- O **vocabulário** (LEKI e CARSON, 1994; EVANS e GREEN, 2007; PLAKANS, 2009; DÍEZ-BEDMAR, 2011; ENE, 2014; DAVOUDI, NAFCHI e MALLAHI, 2015) ou **dificuldades lexicais** (CARRIÓ-PASTOR e MESTRE-MESTRE, 2014; LAVALLÉE e MCDONOUGH, 2015);
- A **gramática** (LEKI e CARSON, 1994; EVANS e GREEN, 2007; DÍEZ-BEDMAR, 2011; ENE, 2014) ou a **coesão** (AFFUL e NARTEY, 2014; DAVOUDI, NAFCHI e MALLAHI, 2015);
- Elementos mecânicos⁹ da escrita, como **pontuação, grafia, uso de maiúsculas** (CASANAVE e HUBBARD, 1992; DÍEZ-BEDMAR, 2011; EVANS e GREEN, 2007; DAVOUDI, NAFCHI e MALLAHI, 2015);
- A **argumentação** (BACHA, 2010; WINGATE, 2012; ENE, 2014; PESSOA, MILLER e KAUFFER, 2014);
- O **estilo acadêmico** (EVANS e GREEN, 2007; PLAKANS, 2009; NTEREKE e RAMOROKA, 2015);
- A **organização textual global** (LEKI e CARSON, 1994; DAVOUDI, NAFCHI e MALLAHI, 2015; NTEREKE e RAMOROKA, 2015).

Em suma, nos estudos sobre dificuldades com a escrita acadêmica no mundo, percebe-se uma predominância de tópicos da **forma** da escrita acadêmica ao **nível da palavra** ou, no máximo, da **oração** (como as dificuldades gramaticais, vocabulares, mecânicas), ao lado de uma preocupação menos frequente com aspectos **globais** (CASANAVE E HUBBARD, 1992) ou ainda, com aspectos ligados ao **conteúdo**. Esta predominância da forma reflete um posicionamento tradicional em relação à escrita e uma visão desta como um produto, em que a adequação a normas (gramaticais, formais, estilísticas) supostamente garantiria um produto final de boa qualidade (IVANIČ, 2004).

⁹ Os estudos onde a palavra “mecânica” apareceu não trouxeram uma definição do termo; suponho, então, que seja um conceito corrente em inglês e que, portanto, dispense maiores explicações. Mesmo assim, buscando uma melhor definição, foi encontrada em Cali e Bowen (2003) a definição de ‘mecânica’ como “as convenções da escrita que não existem na linguagem oral, como a ortografia, a pontuação, o uso de maiúsculas e de parágrafos” (tradução minha para: “*mechanics are the conventions of print that do not exist in oral language, including spelling, punctuation, capitalization, and paragraphs*” (ibid., p. 23).

Revisarei agora um dos primeiros estudos a abordar as dificuldades de escrita de pós-graduandos falantes nativos e não nativos (respectivamente, N e NN naquele estudo) de inglês pelo ponto de vista dos professores: CASANAVE e HUBBARD (1992). Naquele estudo, os autores aplicaram um questionário com seis partes aos docentes dos departamentos de Humanidades, de Ciências Sociais ('HSS' naquele estudo) e de Ciência e Tecnologia (ou 'CT') em uma universidade americana (Stanford). Os seguintes itens foram pesquisados:

1. Os **tipos de tarefas** escritas em inglês por pós-graduandos;
2. A importância de **nove habilidades escritas**¹⁰ em **três momentos** diferentes dos estudos de pós-graduação (1º ano, 2º ano e anos subsequentes);
3. Os **critérios de avaliação** e a influência de 12¹¹ [sic] elementos da escrita¹² nas notas atribuídas pelos professores às tarefas escritas propostas a pós-graduandos N e NN;
4. Os **problemas na escrita** de N e de NN, seguindo os mesmos critérios de avaliação do item anterior;
5. O nível de **explicitação** das tarefas escritas quanto ao tópico, ao conteúdo, às fontes de informação, ao tratamento intelectual e à forma: muito explícito (nível 1), sugestões gerais (nível 2), a cargo do aluno (nível 3), ou variável de acordo com a tarefa (nível 4);
6. Quatro questões abertas para que os professores:
 - a. resumissem o (s) propósito (s) gerais das tarefas escritas pedidas;
 - b. comentassem quais etnias de alunos NN apresentavam mais dificuldades na escrita;
 - c. listassem os periódicos que eles esperavam que seus primeiro e segundo-anistas na pós conhecessem;
 - d. respondessem se eles indicavam tutoriais de escrita a seus pós-graduandos.

¹⁰ Analisar e criticar ideias, organizar argumentos de fontes variadas, resumir (sintetizar) um único texto, sintetizar ideias de vários autores, descrever procedimentos, descrever objetos ou ideias, argumentar persuasivamente, propor soluções e expressar-se criativamente. Minha tradução para "*analyzing/criticizing ideas, organizing arguments from several sources, summarizing from one source, synthesizing from multiple sources, describing a procedure, describing an object or idea, arguing persuasively, proposing a solution, expressing oneself creatively*" –ibid., p. 37.

¹¹ Na verdade, os pesquisadores apresentaram 14 elementos separados por vírgula no original e não 12.

¹² Correção da pontuação/grafia, correção gramatical, propriedade gramatical, tamanho do vocabulário, uso apropriado do vocabulário, qualidade da organização de parágrafos, organização geral, qualidade do conteúdo, desenvolvimento de ideias, capacidade geral de escrita, tratamento adequado do tópico, uso do tom e estilo corretos, capacidade de seguir as instruções e cumprir com os objetivos propostos na tarefa escrita. Tradução própria para: para "*correct punctuation/spelling, accurate e appropriate grammar, vocabulary range, appropriate vocabulary, well-organized paragraphs, overall organization, quality of content, development of ideas, adequate treatment of topic, overall writing ability, appropriate tone/style, ability to meet assignment requirements*" – ibid., p. 38.

Os resultados mais significativos apontados por Casanave e Hubbard (1992) foram os seguintes:

1. Os tipos de tarefas escritas mais comuns em HSS e em CT foram, respectivamente, resenhas (“*critical summaries*”, com 21,4% do grupo) e tarefas de análise e solução de problemas (59,7%).
2. As nove habilidades escritas receberam “notas” mais altas de HSS do que de CT. Podemos interpretar este achado como uma evidência do maior valor atribuído à escrita pela área de Humanidades. As habilidades mais importantes apontadas foram: para HSS, analisar e sintetizar vários autores; para CT, descrever, definir e planejar.
3. Professores tanto de HSS quanto de CT apontaram **critérios globais**¹³ como mais importantes, sendo que os de HSS destacaram o desenvolvimento de ideias, a organização geral do texto, o vocabulário apropriado e o registro/estilo (*tone/style*). Os critérios em níveis morfológico e sintático, chamados de critérios locais em Casanave e Hubbard (1992) (gramática, vocabulário, grafia e pontuação) obtiveram classificações baixas em ambas as áreas.
4. Houve **unanimidade** na percepção docente de que, em geral, NN apresentavam mais problemas de escrita do que N. Além disso, as maiores diferenças encontravam-se tanto em aspectos locais (pontuação/grafia, gramática e uso apropriado do vocabulário) quanto na habilidade escrita geral (“*overall writing ability*”, Bridgeman e Carlson (1983; 1984) apud Casanave e Hubbard (1992), p. 38). Nos níveis globais da escrita, tanto N quanto NN apresentam problemas. Quanto a problemas mais típicos de HSS, o vocabulário, analisado em separado pela dificuldade de classificá-lo como elemento local ou global da escrita (ibid., p. 42) de NN e a organização geral de N e NN foram os principais. Por outro lado, para CT, o vocabulário não foi percebido como problemático.
5. As categorias tópico e conteúdo foram categorizadas por CT como mais explícitas por mais que o dobro de respondentes das Humanidades, evidenciando a maior regulação destes dois aspectos nas áreas de ciências ditas “duras”.
6. Das quatro questões abertas, as que trazem informações mais relevantes para a minha pesquisa são: respondendo à pergunta (a) daquele estudo, a grande variedade de res-

¹³ Em Casanave e Hubbard (1992), os critérios globais, também chamados “*discourse-level criteria*”, tais como a qualidade do conteúdo, o desenvolvimento de ideias e o tratamento adequado do tópico (ibid, p. 38) não foram claramente definidos. Pela frequente alternância entre os termos “discurso” ou “discursivo” e aspectos “globais” naquele estudo, depreendeu-se que estas palavras seriam sinônimas, referindo-se a aspectos que vão além do nível da oração. FERRIS (2011) trata mais claramente de erros globais e locais.

postas revelou que nem sempre os professores têm claro para si os propósitos das tarefas escritas pedidas; os autores recomendam que os alunos desenvolvam a habilidade extra de reconhecer o propósito dos professores¹⁴, quando este não for explicitado nas instruções para a confecção de tarefas escritas. Quanto à pergunta (b), os professores apontaram os asiáticos (“*Asians*”, ou mais especificamente japoneses, coreanos, taiwaneses e chineses) como a etnia com mais dificuldades de escrita.

O estudo de Casanave e Hubbard (1992) foi o que mais inspirou a presente pesquisa, principalmente pelo fato dele contemplar as dificuldades de escrita de pós-graduandos por várias frentes: a pouca explicitação das tarefas por parte dos professores, o desconhecimento dos gêneros acadêmicos por parte dos alunos, diferenças culturais e disciplinares. O instrumento de coleta daquele estudo, o questionário, também foi o mesmo utilizado nesta pesquisa; além disso, o questionário também foi veiculado pelo correio, sendo que, nesta pesquisa, foi utilizado o correio eletrônico (e-mail). Entretanto, foram feitas algumas adaptações: ao invés de duas grandes áreas naquele estudo (HSS e CT), três grandes áreas serão estudadas, pelo fato de haver uma tendência forte na universidade como um todo de acompanhar o processo mundial de internacionalização pela publicação em periódicos internacionais de grande impacto, que publicam preferencialmente em inglês (MOROSINI, 2006), no afã de garantir uma maior quantidade de citações, o que nem sempre acontece (MENECHINI *et al.*, 2008). Além disso, ao invés de se consultarem apenas os professores, os pós-graduandos também serão ouvidos, para se apurar o alinhamento (ou talvez o desalinhamento) de percepções quanto às dificuldades de escrita dos alunos. O quesito proficiência em inglês, que não constituiu uma variável importante em Casanave e Hubbard (1992) pelo fato da normalização obrigatória dos alunos pela exigência de pontuação mínima de 550 no TOEFL, foi considerado nesta pesquisa, com um nome ligeiramente diferente (nível de conhecimento de inglês).

No Brasil, os estudos sobre a escrita acadêmica em L1 se deram a partir de diversas fundamentações teóricas ou abordagens: do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005), da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (MOTTA-ROTH, 2009; SILVA, 2013), da Sociorretórica (VIAN JR., 2010; MOTTA-ROTH, 2005, 2013; SOUZA e BASSETTO, 2014), ou ainda dos Novos Estudos do Letramento (FIAD, 2011; KOMESU, 2012; OLIVEIRA, 2017). Alguns estudos baseados na análise de gêneros combinaram abordagens diferentes. Por exemplo, enquanto Machado, Lousada

¹⁴ Minha tradução livre para “*Students thus need to develop the skill of recognizing the professor’s purpose, which is often not explicitly stated (Braine, 1989) and accommodating it*” (ibid., p. 41).

e Abreu-Tardelli (2005) se aprofundaram no estudo do gênero resumo escolar pela abordagem ISD, Lopes-Rossi (2006) estudou gêneros discursivos escritos a partir da Sociorretórica aliada à Nova Retórica e à ISD.

O foco dos estudos brasileiros sobre a escrita acadêmica em L1 no Brasil variou bastante. Por exemplo, houve estudos sobre o letramento acadêmico em geral (RAMIRES, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011); estudos sobre as concepções de mestrandos sobre a escrita (FIGUEIREDO E BONINI, 2006; SILVA, 2013) e também estudos sobre gêneros textuais específicos, como o resumo acadêmico (TELES, 2007; OLIVEIRA E RODRIGUES, 2013; ARAÚJO, 2016); relatório de estágio supervisionado (MELO, GONÇALVES E SILVA, 2013), resumo de dissertação ou tese (CARVALHO, 2010; NININ, 2014) e trabalho de conclusão de curso ou TCC (MACEDO E PAGANO, 2011).

As dificuldades enfocadas nesses trabalhos também variou bastante. Com relação aos estudos sobre resumos acadêmicos em L1, enquanto Teles (2007) examinou as características gerais e os princípios de elaboração do gênero e Araújo (2016) se concentrou na organização discursiva, Oliveira e Rodrigues (2013) compararam a conceituação e a caracterização do gênero de acordo com diversos manuais de metodologia científica e até mesmo com a norma brasileira, mais conhecida como ABNT (ou Associação Brasileira de Normas Técnicas). No caso do gêneros de saída da pós-graduação, ou seja, resumos de dissertação ou de tese, Carvalho (2010) examinou os padrões de organização textual e léxico-gramatical, enquanto Ninin (2014) enfocou o uso de modalizações com o verbo “poder” e formas derivadas. estudos sobre dificuldades específicas, tais como a referenciação (MATENCIO, 2002 e 2003), o plágio (KROKOSZ, 2011; GUEDES E GOMES FILHO, 2015), a escrita argumentativa (SILVA E DA SILVA, 2015), a auto revisão (CABRAL, 2004) e a citação e o uso da voz autoral (MACEDO E PAGANO, 2011; MELO, GONÇALVES E SILVA, 2013).

A escrita em inglês no Brasil foi o tópico de muitos estudos que investigaram a escrita de aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira – ILE em diferentes contextos educacionais. Por exemplo, na **educação fundamental II**, Camargo (2016) pesquisou a adesão de alunos particulares e de uma escola bilíngue a padrões próximos do ideal do “falante nativo”. Em **centros de idiomas**, Cavazotti (2003) examinou a interferência de L1 na escrita em L2; Dantas (2012) apurou que os erros léxico-gramaticais de escrita mais comuns foram escolhas lexicais (vocabulário), verbos (tempo e aspecto), determinantes, e questões, negações ou auxilia-

res¹⁵; Laia (2008) se voltou para as crenças dos alunos sobre a produção escrita em inglês, descobrindo, entre outros achados, o sentimento de obrigação que cerca a atividade escrita e a crença de que o bom desempenho na escrita pode ser garantido através de massivas leituras na língua-alvo (no caso, o inglês). Alguns estudos abordaram o emprego de tecnologias no trabalho com a escrita em inglês (JORGE, 2010; VON STAA, 2003). Já Machado e Ewerton (2014) foram mais longe ao defenderem o aprendizado autônomo do inglês em um **contexto informal**, não só para a habilidade escrita mas também para a leitura, bem como para a compreensão e a produção orais, através da Web 2.0.

Ainda quanto ao contexto de ensino escolar do inglês, os livros didáticos utilizados para o ensino da escrita em inglês no Brasil também foram investigados, mas as conclusões a que se chegaram poderiam ser caracterizadas como diametralmente opostas. Por um lado, Oliveira (2012) analisou livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/LE/2011 e concluiu otimisticamente que a adoção da abordagem por gêneros textuais teria um impacto positivo no ensino da escrita. Por outro lado, ao examinar o arcabouço teórico subjacente às atividades (supostamente) relativas à escrita de uma série importada de livros didáticos de inglês, Ferreira (2011) revelou a vinculação do LD a visões tradicionalistas de língua e de escrita, uma vez que,

de modo geral, o LD em questão concebeu a escrita como demonstração de conhecimento gramatical e de vocabulário, como uma prática descontextualizada, padronizada do uso da língua e prescindível de modelos ou amostras de textos (Ibid., p. 82).

Ainda de acordo com a autora, além de ser uma “atividade asocial, adiscursiva e calcada numa visão de língua como estrutura”, o ensino da escrita proposto no LD estudado por Ferreira (2011) ainda contribuiria “de maneira decisiva, para a manutenção da subordinação [...] linguística de países periféricos em relação aos países do centro” (ibid., p. 85).

Quanto ao ensino da escrita em inglês no contexto do **ensino superior**, uma abordagem bastante comum nos estudos brasileiros foi a baseada em gêneros textuais. Por exemplo, foi bastante estudada a escrita em inglês de gêneros acadêmicos específicos, como a introdução de artigos científicos (ARANHA, 2009; COELHO, 2011; FERREIRA, 2012), o *abstract* (MOTTA-ROTH E HENDGES, 1998; RAMOS, 2011; ARAÚJO, 2015) e até mesmo o gêne-

¹⁵ O autor considerou erro a substituição, inserção, omissão ou inversão indevidas das seguintes categorias léxico-gramaticais: adjetivos ou advérbios; artigos e substantivos contáveis e incontáveis; condicionais; determinantes; verbos modais; formas não finitas; ortografia; voz passiva; conjunções ou preposições; pronomes; questões, negações ou auxiliares; pronomes relativos; there is; tempo ou aspecto verbal; vocabulário (léxico); ordem de palavras.

ro *Curriculum vitae* (BORGHI, CALVO e FREITAS, 2010), considerado por Swales e Feak (2009) não um gênero acadêmico, mas de suporte (ibid., Fig. 1, p. x). Alguns estudos sobre gêneros escritos em inglês incorporaram uma abordagem conhecida como *needs analysis*, ou diagnóstico de necessidades (VIEIRA e ARANHA, 2015; VIEIRA, 2017). Também houve estudos em que se defendia a conscientização textual como forma de aprimoramento da escrita em inglês (ARANHA, 2002).

Por outro lado, alguns estudos se distanciaram da abordagem baseada em gêneros e se voltaram para uma abordagem instrumental, oferecendo propostas variadas para o desenvolvimento de cursos (AUGUSTO, 1997; VON STAA, 2003; RAMOS, 2004; ARAÚJO, 2004; FARIAS, 2010). Ainda relativamente a propostas de cursos, Ferreira (2009) descreveu uma experiência de ensino nos Estados Unidos que aliou a abordagem pedagógica chamada Movimento do Abstrato para o Concreto da Teoria da Atividade à abordagem da escola australiana de gêneros textuais. Mais recentemente, Ferreira e Lousada (2016) descreveram a concepção multifacetada de letramento (em que constantemente dialogam e se alternam generalidade e especificidade, foco formal e contexto social, habilidade autônoma e prática social ideologicamente definida) que guiou a criação e as atividades realizadas pelo Laboratório de Letramento Acadêmico da USP, iniciativa pioneira no empoderamento autoral de alunos e professores tanto da graduação quanto da pós-graduação.

Os estudos sobre tópicos específicos da escrita acadêmica em inglês encontram-se na tabela a seguir, que os mostra agrupados por categorias de dificuldades ou por aspectos abordados, e detalha se envolveram graduandos (G), pós-graduandos (PG) ou escritores experientes (EXP), bem como as áreas disciplinares estudadas.

Tabela 2.2 Estudos sobre a escrita acadêmica em inglês no Brasil.

	Autor(es) e Ano	Dificuldades Específicas ou Aspectos abordados	Contexto: G, PG ou EXP	Grandes Áreas e Disciplinas
Dificuldades Lexico-gramaticais	Recski, 2004	Certeza e incerteza	G	HUM (Letras - inglês)
	Recski, 2005	Modalização	G	HUM (Letras - inglês)
	Dayrell e Aluísio, 2008	Padrões de uso de <i>'work'</i>	PG	BIO (Farmácia), EXA (Física, Computação)
	Schuster <i>et al.</i> , 2013	<i>'Number'</i> e <i>'amount'</i> ; regência nominal (preposições); artigo definido	PG	BIO (Farmácia, Genética), EXA (Química, Física, Computação)
	Almeida, 2014	Padrões de uso de <i>'make'</i>	G	HUM (Letras - inglês)

	Nunes, 2014	Fluência, precisão e complexidade gramatical	G	HUM (Letras - inglês)
	Tenuta, Oliveira e Orfanó, 2015	Modalização por verbos e advérbios	G	HUM (Belas Artes)
Relacionadas a gêneros	Autor(es) e Ano	Dificuldades Específicas ou Aspectos abordados	Contexto: G, PG ou EXP	Grandes Áreas e Disciplinas
	Aranha, 2002	Introdução de A/C: conscientização textual	PG	EXA (Química)
	Aranha, 2007	Modelos retóricos de introdução de A/C	--	Multidisciplinar
	Ghiraldelo e Damião, 2007	Resumo científico: Identificação, contextualização do gênero; organização retórica; estruturas linguísticas	G	EXA (Engenharia)
	Hirano, 2009	Introdução de artigos acadêmicos em L1 e L2: distanciamento do modelo quanto à organização retórica	EXP	HUM (Linguística Aplicada)
	Jorge, 2010	E-mails: funções e propósito comunicativo da linguagem, referências culturais	G	HUM (Hotelaria)
	Ferreira, 2012	Introdução de artigos acadêmicos: organização retórica (narrativa) inapropriada, ausência de movimento 2, escolhas lexicais inadequadas	PG	EXA (Energia)
	Vieira e Aranha, 2015	(A/C e <i>abstract</i>) análise de necessidades	PG	EXA (Computação)
	Gil e Aranha, 2017	Abstracts	EXP	HUM (Antropologia)

A Tabela 2.2 também nos permite realçar algumas características em comum dos estudos sobre a escrita acadêmica em inglês no Brasil. Em primeiro lugar, pode-se perceber que os estudos que contemplaram as dificuldades léxico-gramaticais da escrita em inglês se concentraram na graduação¹⁶. Em segundo lugar, nota-se uma dominância de estudos em Humanidades, particularmente em Letras-Inglês, que contrasta sensivelmente com a participação

¹⁶ Uma indagação pertinente seria sobre se a concentração dos estudos na graduação teria ocorrido pela percepção dos docentes da necessidade urgente de se preencher uma lacuna na formação dos universitários vindos do ensino médio com um déficit de conhecimento em língua estrangeira.

bem menos frequente das Ciências Biológicas. Esta dominância das Letras poderia ser explicada tanto pela suposta tendência da área em tentar compreender melhor seu próprio fazer acadêmico em inglês quanto pelo fato desta área ter a linguagem e os modos de construir significação como objeto de estudo. Outra possível justificativa para a preponderância de estudos em Letras poderia estar ligada ao fato de particularmente os futuros profissionais dessa área necessitarem saber escrever para poderem ensinar a escrever.

Independentemente da justificativa para essa dominância, seria interessante ter um panorama mais completo, mostrando as categorias de dificuldades não só de outras disciplinas de Humanidades, mas também de outras grandes áreas do conhecimento, como as Ciências Biológicas e as Exatas. Acrescente-se a isso a necessidade de se examinarem de quem são as percepções de dificuldades com a escrita: dos pós-graduandos ou de seus professores. Minha pesquisa vem colaborar justamente para preencher esta lacuna na pesquisa brasileira sobre a escrita acadêmica em inglês. Por isso, passo a reportar estudos sobre dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês que fornecem uma visão global e contextualizam meu objeto de investigação.

Apesar do conceito de erro não ter sido o foco desta pesquisa, muitos estudos que investigaram dificuldades de escrita lidam com esse conceito. Assim, após o exame do conceito de erro, serão apresentadas diferentes categorizações de erros nos estudos feitos sobre a escrita acadêmica em inglês. Em seguida, detalharei os principais estudos sobre a escrita acadêmica em inglês tanto internacionalmente quanto no Brasil, organizando-os de acordo com os tipos de dificuldades estudadas. As pesquisas mostrando diferentes percepções de alunos e de professores fecharão este item de revisão de literatura.

2.2 Diferentes classificações de erros da escrita

Vários pesquisadores se preocuparam em categorizar os erros na escrita em inglês (LEKI, 1991; JANOPOULOS, 1992; KHUWAILEH e SHOUMALI, 2000; DÍEZ-BEDMAR, 2011; SCHUSTER et al., 2013), mas poucos se importaram em definir ou conceituar a noção de erro. Um dos estudos que realizou essa conceituação foi o de Davoudi, Nafchi e Mallahi (2015), utilizando a seguinte definição originalmente encontrada em Ferris (2011):

Os erros na escrita são definidos por Ferris (2011) como “formas morfológicas, sintáticas e lexicais que se desviam das regras da língua de chegada, violando as expectativas de falantes nativos adultos e educados¹⁷” (ibid., p. 224).

A partir dessa definição de erro de Ferris (2011), os autores identificaram seis categorias de erros na escrita de graduandos iranianos: erros de conteúdo e organização, de suporte e desenvolvimento, de coesão e coerência, de estrutura, de vocabulário e sentido/significado e de mecânica. É interessante notar que as categorias de erros apontadas pelos autores poderiam facilmente ser generalizadas para outras nacionalidades de aprendizes de inglês. Observei que alguns aspectos (como a paragrafação e o vocabulário) pareciam se repetir em algumas categorias, expondo a dificuldade de categorização de alguns erros de escrita, como as dificuldades com vocabulário reportadas por Casanave e Hubbard (1992). Infelizmente, o estudo não reportou os resultados de quais erros teriam sido mais comuns na escrita dos graduandos iranianos estudados. Teria sido interessante comparar os erros de escrita mais frequentes dos graduandos iranianos com os dos brasileiros.

Na Espanha, Díez-Bedmar (2011) classificou os erros na escrita em inglês cometidos por graduandos “calouros” espanhóis em oito categorias: forma, gramática, léxico, pontuação, registro, estilo, palavra e léxico-gramática.

No Brasil, Schuster *et al.* (2013) propuseram três categorias para os 23 tipos de erros mais frequentes de aprendizes brasileiros:

- erros **mecânicos**: problemas com pontuação, com letras maiúsculas e com a grafia correta das palavras;
- erros **léxicos**: problemas com o uso correto dos vocábulos (“*word use*”), com padrões fraseológicos (“*word use collocation*”), com a forma singular ou plural;
- erros **sintáticos**: uso do artigo (com três subgrupos), sequência das palavras (“*word order*”, com quatro subgrupos), estrutura sujeito/verbo/objeto das orações (três subgrupos), classe gramatical das palavras, uso de verbos (três subgrupos), singular ou plural de substantivos e adjetivos (dois subgrupos) e grafia portuguesa de palavras.

De acordo com os autores, os seis tipos de erros mais comuns foram: 1) o uso de palavras (“*word use*”); 2) a omissão de artigos; 3) a pontuação; 4) a grafia; 5) padrões fraseológi-

¹⁷ Minha tradução para: “*Errors in writing are defined by Ferris (2011) as ‘morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target Language, violating the expectations of literate adult native speakers’*”

cos e colocacionais; 6) inclusão desnecessária de artigos. Juntos, esses erros foram responsáveis por 66% de todos os erros encontrados no corpus de textos de pós-graduandos brasileiros utilizado. Observe-se que dois dos tipos de erros mais frequentes seriam relacionados a aspectos **lexicais** (o uso de palavras e os padrões fraseológicos e colocacionais); juntos, corresponderiam a 31,5% do total de erros computados. Em Schuster *et al.* (2013), os autores concentraram-se em dois tipos de erros lexicais (“*word use*” e “*word use collocations*”) e também em erros relacionados ao uso ou à omissão de artigos. Os autores defendem que a inteligibilidade dos textos dos alunos seria muito prejudicada pela grande ocorrência desses erros.

É interessante notar que a maioria das classificações de erros encontradas na literatura refletem uma conformidade a um modelo, a uma regra, e que poderiam ser enquadradas em uma concepção de escrita baseada em competências, conforme Ivanič (2004) descreveu:

A abordagem de competências para o ensino da escrita... focaliza as habilidades linguísticas autônomas de ortografia correta, pontuação e estrutura da oração. (...) As **crianças** aprendem padrões de ortografia e regras para escrever orações gramaticalmente corretas e adequadamente pontuadas¹⁸ (ibid., p. 227).

Almeida (2014) abordou o problema lexical das combinações fraseológicas (colocações e expressões idiomáticas) errôneas do verbo de alta frequência *make*. De acordo com a autora, a dificuldade de aprendizes brasileiros com os padrões combinatórios do inglês adviria de fatores interlinguais (interferência negativa do português), intralinguais (pouca familiaridade com os padrões e restrições do inglês) ou pedagógicos (“ensino inadequado de L2” – ibid., p. 77).

Alguns estudos concentraram-se mais em erros ligados a aspectos gramaticais. Por exemplo, após classificar os erros na escrita em inglês cometidos por graduandos “calouros” espanhóis em oito categorias (forma, gramática, léxico, pontuação, registro, estilo, palavra e léxico-gramática), Díez-Bedmar (2011) constatou que os erros gramaticais tiveram a média mais alta (7,22); o léxico (com média de 4,22) e a forma (com 3,65) foram bem mais difíceis para os recém-chegados universitários do que o estilo e o registro acadêmicos (com as mais baixas medianas de 0,28 e 0, respectivamente).

As dificuldades com a escrita argumentativa também foram alvo de investigação ao redor do mundo. Apesar da dificuldade em se definir a argumentação, poucos disputariam sua

¹⁸ Tradução própria para: “‘Skills’ approaches to the teaching of writing... focus on the autonomous linguistic ‘skills’ of correct handwriting, spelling, punctuation and sentence structure. (...) Children are taught spelling patterns and rules for grammatically correct and correctly punctuated written sentences”. Grifos meus.

importância na aquisição do letramento acadêmico (NEWELL, BEACH & VANDERHEIDE, 2011, p. 274). Ao redor do mundo, foram encontrados estudos do Reino Unido (ENGLISH, 1999; WINGATE, 2012), do Líbano (BACHA, 2010), do Canadá (LAVALLÉE E MCDO-NOUGH, 2015), enquanto no Brasil tivemos Ramos (2011), Silva e Da Silva (2015) e Aranha (1996) investigando o tema.

Pode-se observar que, novamente, o ritmo de produção dos estudos sobre dificuldades com a construção da argumentação na escrita acadêmica se intensificou a partir de 2010, devido provavelmente ao contexto de pressão pela internacionalização. Nota-se também que países anglófonos produziram muitos dos estudos, o que pode evidenciar a preocupação de professores com o fraco desempenho de seus alunos, tanto nativos quanto internacionais. Mais ainda, percebe-se que a maioria dos estudos concentrou-se nas dificuldades de escrita de graduandos, deixando uma lacuna na compreensão das dificuldades de escrita de pós-graduandos. Eu especularia que talvez o que motivou a concentração dos estudos com graduandos seria a tentativa de atender à demanda mais premente por integração e adaptação dos alunos recém-chegados à universidade (no caso britânico), adaptação esta que deve ser ainda mais desafiadora para os alunos internacionais.

Foram localizados alguns estudos sobre dificuldades relacionadas à tradução ou à interferência de L1 em L2. Por exemplo, Carrió-Pastor e Mestre-Mestre (2014) estudaram dificuldades lexicais provenientes da tradução literal de conceitos do inglês para o espanhol em textos acadêmicos. Em sua revisão de literatura, Carrió-Pastor e Mestre-Mestre (2014) compilaram características léxico-gramaticais da linguagem científica, tais como a compactação de estruturas sintáticas, evitando-se orações relativas e subordinadas, a linguagem impessoal e precisa, intensa nominalização com muitas unidades léxicas compostas para aumentar a precisão expressiva. As autoras observam ainda que se assume que o leitor conheça o significado do vocabulário especializado utilizado. (p. 98) Ao analisar a origem de erros provenientes da tradução literal de palavras, as autoras apoiam-se na relatividade linguística, advogando a equivalência de conceitos e não de palavras na tradução. As autoras, então, estabelecem três categorias de erros:

- os interlinguísticos (“*interlingual*”), como decalques, adaptações de palavras de L1 para L2 e empréstimos desnecessários;
- os intralinguísticos (“*intralingual*”), como padrões fraseológicos errôneos (“*erroneous collocation*”), cunhagem de novos termos (“*coinages*”), omissões de partes de palavras, má formação ou má ordenação de palavras;

- os conceituais (“*conceptual*”), em que o erro se dá pela confusão de significados ou de formas, ou pela troca de uma palavra geral por outra específica, ou pelo uso de sinônimos imperfeitos (“*near-synonym*”).

As autoras reportam que os erros conceituais foram os mais numerosos no estudo, com 436 ocorrências (total global de 577 erros), sendo que os sinônimos imperfeitos dominaram (36,8%), seguidos pelo uso de palavras gerais ao invés de outras específicas (27,4%) e pelos erros devidos a confusões com a forma das palavras (23,4%). No grupo interlinguístico, os calques foram o erro mais frequente (65,4% das ocorrências do grupo); nos erros intralinguísticos, mais de 70% dos erros se deveram a padrões de colocação (53.3%) e cunhagens errôneas (20%).

Carrió-Pastor e Mestre-Mestre (2014) concluem que a predominância de erros conceituais pode ser explicada pela semelhança de significados entre as palavras, o que impediu os autores espanhóis, com nível de proficiência B2 em inglês, de ligarem os vocábulos corretos aos conceitos de L2 (ibid., p. 104).

2.3 Diferentes percepções

Minha revisão de literatura localizou um número ligeiramente maior de estudos sobre dificuldades com a escrita em inglês sob o ponto de vista docente (em número de dez) do que sob o discente (nove). As duas tabelas a seguir mostram, respectivamente, os estudos com os pontos de vista somente de professores e aqueles com as percepções de alunos.

Tabela 2.3 Estudos com percepções de professores quanto a dificuldades com a escrita acadêmica em inglês.

Autores e ano	Título	País	Dificuldades apontadas
Aluísio, 1995	Ferramentas de auxílio a escrita de artigos científicos em inglês como língua estrangeira	Brasil	Lexicais (padrões fraseológicos e colocacionais)
English, 1999	What do students really say in their essays?	UK	Argumentação, estrutura retórica
Bacha, 2010	Teaching the academic argument in a university EFL environment	Líbano	Argumentação
Díez-Bedmar, 2011	Spanish pre-university students' use of English: CEA ¹⁹ results from the University En-	Espanha	Gramaticais (pronomes, artigos), lexicais (escolhas vocabulares);

¹⁹ *Computer-aided Error Analysis*

	trance Examination		mecânicas
Alexander, 2012	Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels	UK	(Dos professores) transição de contextos de ensino (de comunicativo para EAP)
Almeida, 2014	O uso de "make" na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês	Brasil	Desvio dos padrões fraseológicos e colocacionais
Carrió-Pastor e Mestre-Mestre, 2014	Lexical errors in L2 scientific writing	Espanha	Tradução de conceitos: erros interlinguais, intralinguais, conceituais
Afful e Nartey, 2014	Cohesion in the abstracts of undergraduate dissertations: an intra-disciplinary study in a Ghanaian university	Gana	Coesão
Almeida, 2014	O uso de "make" na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês	Brasil	Padrões fraseológicos e colocacionais
Davoudi <i>et al.</i> , 2015	A macro-level error analysis of Iranian undergraduate EFL learners' performance on writing tasks	Irã	Conteúdo e organização; desenvolvimento e embasamento de ideias; coesão e coerência; estrutura; vocabulário; aspectos mecânicos da escrita

As percepções de alunos quanto a suas dificuldades com a escrita acadêmica foram registradas em nove estudos, como a tabela abaixo mostra:

Tabela 2.4 Estudos com percepções de universitários quanto a dificuldades com a escrita acadêmica.

AUTORES	NOME DO ESTUDO	PAÍS DO ESTUDO E TIPO DE ALUNO	ÁREA ESTUDADA
Leki e Carson, 1994	Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines	EUA (G)	Várias
Cabral, 2004	A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos	Portugal (G)	Letras (português, inglês, francês)
Cabral e Tavares, 2005	Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas	Portugal (G)	Ciências e Engenharia
Figueiredo e Bonini, 2006	Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre	Brasil (PG)	Ciências da Linguagem

	a escrita		
Lavelle e Bushrow, 2007	Writing approaches of graduate students	EUA (PG)	Educação
Zhang e Mi, 2010	Another look at the language difficulties of international students	Austrália (G, PG)	Várias
Silva, 2013	Representações de escrita de alunos de mestrado em Letras	Brasil (PG)	Letras
Ene, 2014	Understanding the EAP writing and online learning needs of Chinese university students: a multiple-method needs assessment case study	EUA (G)	Várias
Guedes e Gomes Filho, 2015	Percepção de plágio acadêmico entre estudantes do curso de odontologia	Brasil (G)	Odontologia

Como se pode perceber pela Tabela 2.4, dos nove estudos com percepções de alunos, somente quatro eram sobre dificuldades com a escrita acadêmica em inglês, sendo que nenhum deles foi feito no Brasil. Dos estudos internacionais, destaco o americano de Leki e Carson (1994) e o australiano de Zhang e Mi (2014).

Leki e Carson (1994) reportam que os aspectos mais bem avaliados pelos graduandos de sua pesquisa (35%) foram as estratégias de gerenciamento de tarefas do curso: gerenciamento do texto (*brainstorming*, planejamento, escrita de rascunho, revisão), de fontes (resumo, síntese, leitura, citações) e da pesquisa (como competências de uso da biblioteca e de pesquisa). Para 29%, as habilidades retóricas (como organização, transições, coerência, conclusões) foram mais importantes e os aspectos linguísticos (gramática, vocabulário) foram a preferência de 16%. Desenvolver e expandir ideias, argumentar, analisar e criticar (também conhecidas como pensamento crítico) foram a resposta de 13% (*ibid.*, p. 86-87). Entretanto, quando perguntados sobre os aspectos mais necessários, ressurgiram o vocabulário e a gramática.

Zhang e Mi (2010) apontaram várias dificuldades de adaptação de universitários de origem asiática, mas destacaram a proficiência linguística, em particular a proficiência escrita em inglês, como fator determinante na sua adaptação ou não. Zhang e Mi (2010) observaram que, das quatro habilidades linguísticas básicas (leitura, compreensão oral, produção oral e escrita) de graduandos e pós-graduandos chineses em universidades britânicas, a habilidade escrita mostrou o menor avanço no mesmo intervalo de tempo, sendo constante fonte de dificuldade para os alunos chineses, a ponto de interferir negativamente no seu desempenho aca-

dêmico. Ainda de acordo com Zhang e Mi (2010), a falta de domínio da escrita acadêmica em inglês poderia ser considerada o principal obstáculo ao sucesso acadêmico tanto para calouros quanto para alunos com mais tempo de estudo e em disciplinas com variáveis níveis de exigência linguística.

Com relação aos estudos brasileiros, é interessante notar que somente um deles veio de uma área diferente da de Letras. Se os estudiosos de Letras estendessem seu olhar e seus conhecimentos a outros campos do saber, em particular àqueles que não têm a comunicação ou a linguagem como objeto de estudo, como as disciplinas das áreas de Ciências Biológicas ou Exatas, o resultado possivelmente seria benéfico para aquelas áreas.

Houve oito estudos que reuniram as percepções de alunos e de professores: SAMUELOWICZ, 1987 (Austrália), CASANAVE E HUBBARD, 1992 (EUA), ROBERTSON *et al.*, 2000 (Tasmânia), BITCHENER e BASTURKMEN, 2006 (Nova Zelândia), WINGATE, 2007 (UK) HUANG, 2010 (Canadá), DONOHUE e ERLING, 2012 (UK), NTEREKE e RAMOROKA, 2015 (Botsuana). O que chama a atenção neste grupo de estudos é que o Brasil ficou ausente dele, o que evidencia a necessidade de se apurarem e contrastarem as percepções de docentes e de discentes em um mesmo estudo.

Como Casanave e Hubbard (1992) já foram analisados no início da revisão de literatura, passarei a detalhar agora alguns pontos mais importantes de Huang (2010). A pesquisadora mostrou que há convergências e divergências nas percepções de professores, de graduandos e de pós-graduandos quanto às necessidades do alunado acadêmico na escrita. A maioria dos respondentes indicou a necessidade continuada de suporte tanto em nível discursivo (organização e desenvolvimento de ideias) quanto local (gramática, estrutura sintática, ortografia e pontuação) (*ibid.*, p. 534). Docentes e discentes também concordam na relevância de três competências relacionadas à escrita:

- organizar a escrita de modo a transmitir as ideias chave e os argumentos de suporte;
- demonstrar competência em tarefas escritas específicas de cada disciplina (por exemplo, artigos científicos e teses de doutorado);
- demonstrar domínio sobre o inglês escrito²⁰.

²⁰ Minha tradução para: “organize writing in order to convey major and supporting ideas, demonstrate competence in discipline-specific writing tasks, and demonstrate a command of standard written English” (*ibid.*, p. 526-527).

Em contrapartida, houve divergência nas competências percebidas como importantes pelos alunos e naquelas que professores apontaram como deficientes (p. 533). Além disso, a autoavaliação dos alunos foi mais positiva do que a avaliação feita pelos professores, o que revelou a falta de consciência dos alunos quanto às competências que precisam desenvolver, ou o que a autora (ibid., p. 533) e Horwitz (1987) chamam de “zona de incompetência inconsciente” (minha tradução para “*zone of unconscious incompetence*”).

Acredito ser importante o contraste de percepções de alunos e professores não com o intuito simplista de procurar fazê-las coincidir, mas para ampliar a visão de cada lado para um ponto de vista diferente. Exemplificando: se alunos limitam seu desempenho escrito por acreditarem que têm dificuldade com aspectos gramaticais ou de vocabulário, enquanto os professores percebem maior dificuldade com aspectos de estruturação do texto ou com o tratamento do tópico, caberia aos professores a missão de gentilmente redirecionar a atenção dos alunos dos aspectos mais mecânicos ou superficiais da escrita para os mais profundos e que impactassem mais a comunicação dos itens essenciais da pesquisa. Também como membro mais experiente deste relacionamento discente-docente, o professor poderia validar as legítimas dúvidas e dificuldades de seus alunos recomendando materiais de referência específicos da área, ou mesmo fazendo uso de publicações abalizadas da área para exemplificar o bom uso daqueles itens que impõem dificuldades aos alunos.

Resumindo os estudos sobre as percepções de professores e de alunos com a escrita acadêmica, temos o seguinte panorama: estudos ao redor do mundo têm mostrado mais as percepções de professores quanto a dificuldades de alunos com a escrita do que as percepções dos próprios alunos. Em muitos estudos em que ambas as percepções foram comparadas, fica claro que as percepções de professores nem sempre coincidiram com as de alunos (SAMUELOWICZ, 1987; JENKINS, JORDAN e WEILAND, 1993; HYON e CHEN, 2004; HUANG, 2010). No Brasil, não consegui localizar semelhantes estudos semelhantes em que as percepções de alunos e professores quanto a dificuldades com a escrita em inglês fossem contrastadas.

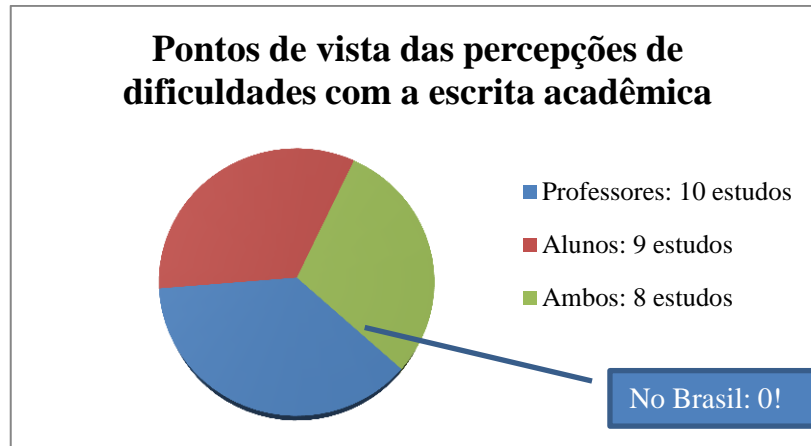


Figura 2.1 Pontos de vista dos estudos sobre percepções de dificuldades com a escrita acadêmica.

É exatamente com esta falha na literatura brasileira que esta pesquisa objetiva contribuir, trazendo um melhor entendimento das dificuldades com a escrita acadêmica em inglês, dos pontos nos quais professores e alunos concordam ou discordam, e de como essas dificuldades variam entre as principais áreas disciplinares (Ciências Biológicas, Exatas e Humanidades).

2.4 Apanhado geral da revisão de literatura

Os estudos espanhóis, apesar de reveladores de tendências que têm uma chance muito grande de repetição por parte dos aprendizes brasileiros, revelam uma preocupação excessiva com aspectos formais da escrita em inglês e com a conformidade dos escritores não nativos aos padrões estabelecidos pelo mundo anglófono. Prova disso é que somente uma pequena parte do estudo de Díez-Bedmar (2011) foi dedicada a dificuldades de coesão dos textos, que são bem mais gerais do que os aspectos morfológicos e sintáticos estudados. Outra falha daquele estudo foi não ter tratado de estruturação retórica, do posicionamento dos autores, nem do nível de abstração dos textos acadêmicos.

As pesquisas sobre dificuldades com a escrita acadêmica em inglês no Brasil tendem a focar principalmente problemas isolados de cunho léxico-gramatical. São escassos os estudos que enfoquem aspectos menos mecânicos e mais profundos da escrita nos moldes da comunidade acadêmica anglófona e são virtualmente inexistentes aqueles que enfoquem aspectos argumentativos, lógicos e críticos da escrita em inglês. Também nota-se uma ligeira predominância de estudos na graduação, talvez para atender a necessidades mais prementes de ajustes dos alunos recém-chegados à universidade, em detrimento de estudos com pós-

graduandos, em número menor, apesar da urgência que a pressão por publicação (em inglês) em periódicos internacionais impõe aos pesquisadores neófitos. Ainda não havia sido feito no Brasil um levantamento abrangente das dificuldades de pós-graduandos com a escrita em inglês (como em CASANAVE e HUBBARD, 1992), nem se sabia se os alunos apontariam as mesmas dificuldades que seus professores. Também se ignorava até agora em que medida os professores estariam simplesmente reforçando a visão superficial de escrita acadêmica em inglês de seus alunos supostamente teriam ou efetivamente contribuindo para mudá-la. São exatamente essas lacunas no conhecimento sobre as percepções de dificuldades de pós-graduandos que esta pesquisa pretende preencher.

3 METODOLOGIA

“In the middle of difficulty lies opportunity.” (Albert Einstein)

Este capítulo está organizado em duas seções: Metodologia de Coleta e Metodologia de Análise de Dados. Na primeira seção, são apresentados os objetivos, as perguntas e o contexto de pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados e sua descrição. A seção seguinte, Metodologia de Análise de Dados, traz as etapas da coleta de dados e alguns resultados mais significativos bem como sua análise.

3.1 Metodologia de Coleta de Dados

Nesta seção detalho os objetivos e as perguntas de pesquisa, o contexto em que a pesquisa se realizou e o instrumento de coleta de dados utilizado (o questionário), bem como a descrição detalhada daquele instrumento de coleta. Em seguida, as etapas da coleta de dados estão relatadas.

3.1.1 *Objetivos de Pesquisa*

O tema desta pesquisa de mestrado foi o uso da escrita em inglês na pós-graduação. Dentro deste tema, procurou-se investigar as dificuldades de alunos de pós-graduação (APG) com a escrita acadêmica em inglês sob dois pontos de vista: dos próprios pós-graduandos (APG) e de seus professores (PPG). Portanto, a pesquisa objetivou:

1. Identificar as principais **dificuldades** percebidas por **alunos** da pós-graduação (APG) em sua escrita acadêmica em inglês;
2. Identificar as principais **dificuldades** percebidas por **professores** de pós-graduação (PPG) na escrita acadêmica de seus alunos e orientandos;
3. Identificar pontos de **convergência** e de **divergência** nas percepções dos docentes (PPG) e de discentes (APG) com relação às dificuldades desses em sua escrita acadêmica;

Quando pertinente, a análise dos dados examinou a existência de tendências convergentes ou divergentes nas três grandes áreas do conhecimento (as Ciências Biológicas, Exatas e Humanas), conforme o caso. Semelhante divisão do conhecimento em áreas, tradicionalmente feita na Universidade pesquisada, é utilizada por outras universidades e também pelos principais órgãos de fomento à pesquisa (CAPES, FAPESP).

3.1.2 Perguntas de pesquisa

Esta dissertação objetiva responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as principais dificuldades percebidas por pós-graduandos (APG) em sua escrita acadêmica em inglês?
2. Quais são as principais dificuldades percebidas por professores de pós-graduação (PPG) na escrita acadêmica em inglês de seus alunos e orientandos (APG)?
3. Quais são os pontos de convergência e de divergência nas percepções²¹ dos docentes (PPG) e de discentes (APG)?

3.1.3 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Universidade de São Paulo (USP), por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser ela a maior e a mais antiga universidade pública do país, com expressiva participação no contexto científico internacional²². Em segundo lugar, por ser a *alma mater* desta pesquisadora também em seus estudos de graduação, tenho especial interesse em estudar as particularidades desta instituição. A pesquisa contou com a participação de *campi* e unidades da capital (Cidade Universitária, USP Leste, Faculdade de Medicina, Escola de Enfermagem e Faculdade de Saúde Pública) e do interior do estado (Piracicaba, São Carlos e Ribeirão Preto²³).

Os participantes desta pesquisa dividiram-se em dois grupos: o discente (alunos de pós-graduação, ou APG) e o docente (professores de pós-graduação, ou PPG). Enquanto o grupo APG foi composto por mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos de várias unidades da USP da capital e do interior do estado, o grupo PPG foi formado por docentes com atuação em diversos programas de pós-graduação da USP. Um perfil mais detalhado de cada um dos grupos de participantes poderá ser encontrado mais adiante, no item 3.2.3.

²¹ Como não encontrei uma definição adequada aos propósitos desta pesquisa nem nos textos em português nem nos textos em inglês consultados, quero deixar claro que “percepção” foi usada como sinônimo de “visão” (“ponto de vista”; “maneira de compreender, de perceber determinadas situações”) e “perceber” foi usado com o sentido de “formar ideia de; abranger com a inteligência; entender: compreender” (def. 2) (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed., São Paulo, Nova Fronteira: 1986).

²² “Ranking coloca USP entre as 50 melhores do mundo em seis áreas”. Notícia do jornal *Folha de São Paulo* de 21/3/2016.

²³ Inicialmente, pensava-se em restringir a pesquisa somente ao campus da Cidade Universitária. Entretanto, como houve grande dificuldade inicial de se obterem respostas ao questionário e como as unidades fora da Cidade Universitária demonstraram interesse na pesquisa, a amostra foi ampliada de forma a incluir mais unidades da USP da capital e algumas do interior do estado.

3.1.4 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta escolhido para esta pesquisa foi o questionário. Das várias vantagens deste instrumento de coleta, as principais seriam minimizar possíveis distorções causadas pelo pesquisador, aumentar a liberdade e segurança nas respostas pelo anonimato (para não expor os respondentes) e, principalmente, ter “mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento” (MARCONI, 2002, p. 99).

A escolha do questionário como instrumento de coleta também se justificou pelo número alto de participantes que se objetivava obter de modo a tornar a amostra representativa. Além disso, dada a abrangência pretendida ao coletar dados de unidades diversas e geograficamente distantes da USP, decidiu-se que o questionário seria aplicado eletronicamente. A plataforma Formulários Google foi escolhida para a aplicação eletrônica do questionário por vários motivos: em primeiro lugar, pela facilidade e conveniência para os respondentes submeterem suas respostas, principalmente se considerarmos a distribuição geográfica dos institutos pesquisados; em segundo lugar, pela facilidade de compilação e análise inicial das respostas, com a transposição automática dos dados em planilhas que geravam gráficos pré-formatados.

Esta pesquisa contou com dois questionários (ou *surveys* interseccionais, conforme Leal, 2011, p. 41), através dos quais foram coletados dados existentes: o primeiro questionário (QAPG), que foi elaborado para colher as percepções de pós-graduandos da USP quanto a suas dificuldades com a escrita acadêmica; e o segundo (QPPG), elaborado para colher as percepções de docentes da pós-graduação da USP quanto às dificuldades de seus alunos e orientandos com a escrita em inglês.

A participação na pesquisa foi voluntária e a preocupação em seguir os preceitos éticos de pesquisa se concretizou na inclusão de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no início dos dois questionários QAPG e QPPG. Entretanto, como a coleta foi realizada eletronicamente, não teria sido possível colher assinaturas de todos os participantes. Como alternativa, a seguinte oração foi acrescentada ao Termo de Consentimento: “Ao submeter minhas respostas, estarei concordando em participar da pesquisa”. Assumiu-se que os discentes e docentes que não submetessem respostas aos questionários não teriam concedido permissão para participar da pesquisa.

3.1.4.1 Descrição dos questionários²⁴

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abriu cada questionário com a descrição dos objetivos e procedimentos de pesquisa. Em seguida, as questões foram apresentadas em sete ou cinco seções (no QAPG e no QPPG, respectivamente). As seções constantes de ambos os questionários foram:

- A. Informações sobre o Respondente;
- B. Proficiência em Inglês;
- C. A Escrita Acadêmica na Pós-Graduação; e
- D. Dificuldades com a Escrita.

No QAPG, a Seção E foi dedicada às ações dos professores de pós-graduação e a Seção F foi dedicada a expectativas (de pós-graduandos e de professores). Por outro lado, no QPPG, a Seção E final (“Avaliação, *Feedback*, Aconselhamento E Expectativas”) procurou englobar as seções E e F do QAPG. Cada seção de ambos os questionários será detalhada a seguir.

A. Informações sobre o Respondente

As perguntas desta seção foram importantes principalmente para compor o perfil dos participantes. A redação das questões diferiu em cada questionário, para adequar-se melhor a cada público alvo. Entretanto, seu conteúdo foi muitas vezes semelhante. Por exemplo, em ambos foram coletadas informações pessoais (como endereços de e-mail) que permitiriam realizar um eventual contato posterior, caso algum esclarecimento sobre as respostas se fizesse necessário (o que não ocorreu). Outra semelhança ocorreu nas questões sobre o instituto/faculdade de origem e o programa de pós-graduação de APG e de PPG (esta informação foi particularmente importante para a categorização dos respondentes nas três grandes áreas). Além disso, nos dois questionários houve questões para coletar informações sobre o tempo de experiência de APG e de PPG na pós-graduação, com apenas algumas variações para se adequar a pergunta ao grupo discente ou ao docente. Assim, enquanto perguntou-se sobre o grau pretendido pelos pós-graduandos (mestrado, doutorado ou pós-doutorado) e sobre o ano de início dos estudos de pós-graduação no QAPG, no QPPG perguntou-se sobre a titulação dos professores e sobre o número de anos de experiência docente na pós-graduação.

²⁴ Uma cópia completa de cada questionário pode ser encontrada no Apêndice desta dissertação.

B. Proficiência em Inglês

As informações colhidas pelas questões desta seção dos dois questionários objetivaram tanto compor o perfil dos participantes da pesquisa quanto enriquecer com detalhes e possíveis explicações a análise dos dados. No QAPG, as quatro questões desta seção versaram sobre os lugares, modos e tempo de estudos de inglês fora da USP, o nível de proficiência²⁵ atingido (iniciante, pré-intermediário, intermediário, avançado, pós-avançado ou “não sei”) e possíveis certificados de proficiência em inglês obtidos. No QPPG, não se julgou necessário ou pertinente inquirir sobre como ou onde o conhecimento em inglês fora obtido, uma vez que possivelmente se estariam comparando trajetórias de aprendizado muito diferentes tanto em sua duração quanto em sua natureza. A questão sobre o nível de conhecimento de inglês no QPPG teve apenas quatro alternativas (básico, intermediário, avançado e língua materna). Esta redução pode ser considerada uma melhoria no questionário QPPG em relação ao seu antecessor, o QAPG. Percebeu-se que as numerosas divisões de níveis de conhecimento em inglês nesta questão no QAPG não forneciam respostas suficientemente claras ou representativas. Outra modificação no QPPG foi o acréscimo de uma questão sobre trabalhos publicados em inglês e sobre possíveis desafios encontrados naquele processo.

C. A Escrita Acadêmica

Houve cinco questões nesta seção de cada questionário, sendo a maioria do tipo discursiva em ambos. Os principais objetivos das questões desta seção foram investigar o papel da escrita em inglês na pós-graduação, levantar os gêneros textuais²⁶ em inglês utilizados (como em Casanave e Hubbard, 1992, p. 36), examinar o processo de escrita em inglês dos APG e também apurar possíveis dificuldades nesse processo.

Para levantar os gêneros textuais em inglês utilizados na pós-graduação, foi elaborada uma questão de múltipla escolha para cada questionário (questões C1 do QAPG e C2 do

²⁵ O termo proficiência está sendo usado em sentido amplo, como sinônimo de “nível de conhecimento”. Para isso, os níveis escolhidos nas alternativas da pergunta de múltipla escolha são os mesmos comumente utilizados por institutos de línguas e livros didáticos no mercado. O propósito desta seção não é o de avaliar a competência linguística do respondente, mas apenas o de se ter uma ideia geral de seu nível de conhecimento. Nos casos em que os respondentes não tenham feito cursos de inglês, as respostas às perguntas desta seção refletirão sua percepção pessoal do seu nível de conhecimento de inglês. Na análise de dados, pretende-se usar não só o nível atingido, mas também a soma do tempo total de estudo de inglês para melhor categorizar o nível de conhecimento dos respondentes.

²⁶ Para não gerar dúvidas nos respondentes que talvez não estivessem familiarizados com esse termo corrente na Linguística, foi utilizado o termo “tipos de textos” nos dois questionários.

QPPG). As alternativas das questões resultaram da combinação dos gêneros listados em vários estudos em inglês (HYON e CHEN, 2004; SWALES e FEAK, 2011, p. x, Fig. 1) e também em português (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). No QAPG, pediu-se que os APG indicassem se utilizavam os textos listados somente para leitura ou também para a escrita em inglês. No QPPG, os professores deveriam indicar a quantidade média de cada tipo de texto produzido em inglês por semestre de estudo na pós-graduação.

A pergunta de múltipla escolha C5 (“Quando você tem de escrever um texto acadêmico em inglês, que ações você toma?”), sobre o processo de escrita em inglês, figurou somente no QAPG. As alternativas desta questão foram elaboradas a partir de Lavelle e Bushrow (2007).

D. Dificuldades com a Escrita Acadêmica

As questões desta seção de cada questionário continham perguntas centrais para responder à primeira e à segunda perguntas de pesquisa, sobre as percepções de APG e de PPG sobre as dificuldades de escrita acadêmica em inglês de pós-graduandos. Enquanto no QAPG, foram elaboradas 36 perguntas²⁷ (30 delas de Escala Likert e seis discursivas), houve 31 questões nesta seção do QPPG (29 de Escala Likert e duas discursivas).

Nos dois questionários, as perguntas de escala Likert da Seção D geraram os dados de maior interesse para esta pesquisa: D1 a D30 no QAPG e D1 a D29 no QPPG. Nelas, os respondentes deveriam indicar o grau de dificuldade (própria ou de seus pós-graduandos) com cada item da escrita acadêmica através de seis pontos da Escala Likert (de 0 = nenhuma dificuldade a 5 = dificuldade extrema). No QAPG, esses itens foram agrupados²⁸ em: dificuldades de tradução (de 5 a 8), dificuldades gramaticais (de 9 a 12), dificuldades de organização do texto (de 13 a 18), dificuldades com o conteúdo em inglês (19 e 20), dificuldades com o posicionamento crítico e a autoria (21 a 25), e dificuldades com a escrita em geral (26 a 30). Por outro lado, no QPPG, optou-se por apresentar os 29 itens sem nenhum agrupamento, para que a aleatoriedade na sequência das perguntas não induzisse as respostas pelo chamado “efeito do contágio” (AUGRAS, 1974 apud MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 213). Posteri-

²⁷ No QPPG, houve somente 29 questões, conforme será explicado em seguida.

²⁸ Com exceção dos quatro primeiros itens (vocabulário, uso de preposições, falsos cognatos e grafia). Casanave e Hubbard (1992) já haviam apontado a dificuldade de classificação do vocabulário em característica local ou global da escrita. O subtítulo para as questões D1-D4, inspiradas em Carrió-Pastor e Mestre-Mestre (2014), deveria ter sido “dificuldades por interferência de L1 em L2; entretanto, um erro levou à supressão deste subtítulo.

ormente, será proposta uma nova categorização desses 30 itens para facilitar a análise de dados.

Em sua maior parte, o conteúdo das questões D1-D30 foi o mesmo nos dois questionários. No QPPG, entretanto, a redação de alguns itens foi mais detalhada com exemplos, para garantir maior clareza e o entendimento correto dos respondentes. O conteúdo das questões D1 – D30 só apresentou uma diferença significativa: no item de número 28 do QAPG (“que grau de dificuldade você apresenta na escrita acadêmica em português?”). Este item foi retirado do QPPG por não tratar diretamente do tema de investigação desta pesquisa. Sendo assim, a supressão do item D28 do QAPG no QPPG alterou a correspondência da sequência numérica entre os itens posteriores nos dois questionários. Os itens afetados estão descritos abaixo:

- o item sobre dificuldade em formatar referências em textos em inglês recebeu o número D29 no QAPG e D28 no QPPG;
- o item sobre dificuldade em utilizar ferramentas e recursos online recebeu o número D30 no QAPG e D29 no QPPG
- a pergunta aberta sobre outras dificuldades não listadas anteriormente recebeu o número D30 no QPPG.

E. Ações dos Professores de Pós-Graduação (no QAPG)

As onze perguntas desta seção objetivaram angariar exemplos de ações dos PPG que pudessem auxiliar (ou não) seus alunos e orientandos a lidarem melhor com suas dificuldades de escrita em inglês. As questões foram agrupadas em: instruções recebidas (3 perguntas), exemplos de textos (2 perguntas), avaliação, correção e *feedback* (4 perguntas) e reescrita (2 perguntas). Houve equilíbrio entre questões abertas e fechadas, sendo que apenas uma das perguntas foi de múltipla escolha. Nela, os APG deveriam assinalar os tipos de textos em inglês utilizados para sua avaliação acadêmica na pós-graduação. Apresento uma amostra das perguntas desta seção (visto que o questionário completo encontra-se no Apêndice):

- (da subseção Instruções Recebidas) Quando lhe é pedido um texto em inglês na pós-graduação, como são dadas as instruções para a tarefa? Por exemplo, elas são transmitidas oralmente ou por escrito? É exigido um número mínimo de palavras/páginas? Existe um verbo claro que indique o que deve ser realizado (por exemplo, “resuma”, “sintetize”, “comente”)? É fornecido um exemplo do texto a ser produzido?

- (da subseção Exemplos de Textos) Foi-lhe oferecido algum exemplo dos textos que lhe pediram para escrever em inglês?
- (da subseção Avaliação, Correção e Feedback) Você recebeu seu texto em inglês corrigido, ou você só recebeu uma nota? Você recebeu alguma devolutiva (“feedback”), tal como comentários, conselhos ou sugestões? Em caso afirmativo, em que medida os comentários feitos o auxiliaram a melhorar a sua escrita acadêmica em inglês em textos futuros?
- (da subseção Reescrita) Você já teve uma "segunda chance", ou seja, a oportunidade de reescrever seu texto em inglês, melhorando-o e incluindo comentários ou sugestões feitos anteriormente na correção de seu texto inicial? Em caso afirmativo, em que aspectos você sentiu que seu texto reescrito apresentou melhoras em relação à primeira versão em inglês?

E. Avaliação, Feedback, Aconselhamento e Expectativas (no QPPG)

A seção E do QPPG conteve treze questões no total: doze perguntas discursivas (seis fechadas e seis abertas) e uma de múltipla escolha. As questões se apresentaram desagrupadas em temas tanto para permitir maior liberdade de expressão aos respondentes quanto para evitar a indução (tendenciosidade) nas respostas. O título desta seção também foi modificado em relação à seção E no QAPG para que não provocasse constrangimento aos professores, uma vez que o objetivo subjacente às questões era o de examinar algumas de suas práticas de ensino na pós-graduação sem, contudo, produzir uma atitude defensiva dos respondentes.

Os principais dados de interesse para esta pesquisa estavam nas duas últimas perguntas (uma de múltipla escolha – E12, e outra de ordenação - E13) sobre a importância de 36 características do discurso acadêmico em inglês. Para compor as 36 alternativas dessas duas questões, foram selecionados, adaptados e/ou combinados itens²⁹ presentes principalmente nos estudos de Casanave e Hubbard (1992), Jenkins, Jordan e Weiland (1993), Evans e Green (2007), Lavelle e Bushrow (2007) e Bitchener e Basturkmen (2006). Em outras palavras, como os estudos consultados não davam conta de alguns itens importantes (por exemplo, a preocupação com o plágio encontrava-se ausente dos estudos mencionados), a confecção dos questionários assemelhou-se a uma “colcha de retalhos” de vários trabalhos da bibliografia consultada. Os respondentes deveriam, primeiramente, selecionar no máximo 10 aspectos mais importantes dentre os 36 aspectos listados (questão E12). Em seguida, deveriam organi-

²⁹ Os 36 itens foram deliberadamente deixados sem nenhum agrupamento aparente para que os respondentes não fossem influenciados pelas respostas anteriormente fornecidas (MANZATO E SANTOS, p. 11).

zar os itens selecionados na pergunta anterior por ordem decrescente de importância (questão E13). Para maior clareza e facilidade de leitura, repito na tabela a seguir os 36 itens, conforme eles figuraram tanto no QPPG quanto no QAPG (disponíveis também no Apêndice desta dissertação):

Tabela 3.1 Características da escrita acadêmica abordadas no QAPG (questões Fa e Fc) e no QPPG (questões E12 e E13).

F1. Capacidade de análise	F19. Discussão, análise dos resultados, mesmo que parciais
F2. Capacidade de persuasão e de argumentação	F20. Capacidade de propor soluções
F3. Capacidade de assumir posicionamento crítico	F21. Conclusões, mesmo que parciais
F4. Capacidade de síntese	F22. Registros bibliográficos completos
F5. Capacidade de correlacionar ideias de diversas fontes	F23. Clareza
F6. Capacidade de parafrasear as ideias de outros autores	F24. Coerência
F7. Capacidade de orquestrar “vozes” de diversos autores	F25. Organização global do texto: capítulos, seções
F8. Objetivo claro do texto	F26. Correção gramatical
F9. Justificativa clara da pesquisa	F27. Grafia correta das palavras em inglês
F10. Descrição do contexto de pesquisa	F28. Pontuação
F11. Aprofundamento do tema	F29. Parágrafos com tópico único
F12. Abordagem inovadora do tema	F30. Conexão, transição clara entre parágrafos
F13. Padronização de estilos de referências (citação, notas de rodapé)	F31. Uso apropriado de termos técnicos em inglês
F14. Descrição pormenorizada da metodologia de pesquisa	F32. Uso apropriado de expressões correntes na área
F15. Capacidade de descrever objetos ou ideias	F33. Texto responde às exigências da tarefa proposta
F16. Capacidade de descrever procedimentos	F34. Qualidade da escrita: texto em inglês soa natural
F17. Inclusão de resultados, mesmo que parciais	F35. Texto de leitura fácil e prazerosa, que “flui”
F18. Exatidão e precisão dos resultados	F36. Uso de termos próprios, evitando o plágio.

F. Expectativas (somente no QAPG)

Esta seção fez parte somente do QAPG. As questões Fa e Fc continham dados de interesse para responder ou complementar a resposta à primeira pergunta de pesquisa (“quais são as principais dificuldades percebidas por pós-graduandos em sua escrita acadêmica?”) no tocante à percepção da importância e da dificuldade em realizar/incorporar essas características em sua escrita acadêmica em inglês. Os objetivos da seção F do QAPG foram:

- comparar a importância que os APG atribuiriam a 36 características da escrita acadêmica em inglês (questão Fa, com as mesmas opções que as questões E12 e E13 do QPPG);
- comparar a importância que os pós-graduandos julgassem que seus professores atribuiriam às mesmas 36 características (questão Fd, com os mesmos itens descritos acima para as questões E12 e E13 do QPPG); e, finalmente,
- apurar se os APG reportariam alguma dificuldade com esses 36 itens (questão Fc, do tipo discursiva ou aberta).

Nas duas questões sobre a importância das características da escrita acadêmica (Fa e Fd), os APG deveriam responder à seguinte questão para cada item: “Em que grau você acredita que os itens abaixo sejam importantes em seus textos em inglês na pós-graduação?” O grau de importância seria indicado através de 10 pontos da escala Likert, na qual “0” significaria que o item não teria importância nenhuma, enquanto “9” indicaria um item “absolutamente essencial³⁰”.

3.1.5 Etapas da coleta de dados

3.1.5.1 Pilotagem dos questionários

Antes de sua aplicação, os dois questionários foram pilotados. Primeiramente, entre maio e junho de 2015, um primeiro esboço do QAPG, contendo apenas as seções de informações dos respondentes, proficiência em inglês e a pergunta principal sobre dificuldades com a escrita em inglês, foi pilotado com cinco turmas de graduandos que frequentavam o Curso de Inglês Preparatório para o exame IELTS, parte do Projeto Language Education at USP, do

³⁰ Não se julgou necessário atribuir rótulos de texto aos pontos intermediários da escala. Assumiu-se que os respondentes seriam capazes de fazer a correspondência entre os diversos graus de importância e os valores numéricos da escala apenas com os rótulos de texto dos pontos extremos da escala.

qual esta pesquisadora participou como instrutora. Foram obtidas 33 respostas. Com essa pilotagem, pode-se perceber que seria necessário classificar as dificuldades em grupos temáticos (como dificuldades de tradução, gramaticais, ou de organização do texto).

Em junho de 2015, foi feita a segunda pilotagem parcial do QAPG e do QPPG, durante uma enquête junto a pós-graduandos do Instituto de Ciências Biomédicas (ICB), em preparação a uma oficina a ser oferecida em agosto pela Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, orientadora desta pesquisadora. A professora incorporou algumas questões dos dois questionários às versões que ela desenvolveu para alunos e para professores. Esta segunda pilotagem permitiu o aperfeiçoamento de vários aspectos de ambos os questionários, como o aprimoramento da redação final e a substituição de algumas questões de múltipla escolha por questões abertas. Entretanto, a principal mudança foi a substituição da escala de três pontos das questões sobre dificuldades por outra com seis pontos para proporcionar maior evidência do grau de dificuldade e para evitar respostas do tipo “coluna do meio”.

A terceira pilotagem de QAPG, que gerou a versão final do questionário, foi feita em setembro de 2015 com sete graduandos e pós-graduandos participantes do grupo de estudos sobre o letramento acadêmico, coordenado pela Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira. Foram feitas correções pontuais de gramática; ambiguidades e repetições foram retiradas; o tempo médio de preenchimento, inicialmente estimado entre 20 e 30 minutos, foi confirmado em 30 minutos.

Finalmente, a pilotagem de QPPG foi feita tanto pelos mesmos pós-graduandos do grupo de estudos sobre o letramento acadêmico já mencionado quanto por alguns professores de pós-graduação que não pertenciam à Universidade. Foram feitas alterações pontuais na redação para aumentar a clareza de algumas questões.

Em 23 de maio de 2017 foi feita uma consulta com o Centro de Estatística Aplicada – CEA do Instituto de Matemática e Estatística - IME para melhorar o tratamento estatístico dos dados coletados. Houve dois resultados práticos daquela consulta: a possibilidade de aprofundamento da análise (com figuras e cálculos) de um mesmo item nos dois questionários e a sugestão de replicar tal análise para a totalidade de dados dos dois questionários. Outro ponto enfatizado durante a sessão de assessoria estatística foi a necessidade de validação dos questionários. Contudo, o reduzido tempo restante entre a data da consultoria e o depósito da presente dissertação impossibilitou a confecção da análise completa sugerida naquela consulta, dada a grande quantidade de itens na seção do questionário escolhida para a análise estatística (a seção D, com 30 questões no QAPG e 29 no QPPG). Com relação à recomendação de se

validarem os questionários, ela serviria apenas para futuros desenvolvimentos da presente pesquisa, uma vez que os questionários já haviam sido aplicados.

3.1.5.2 Aplicação dos questionários

Houve poucas diferenças na divulgação dos dois questionários. Para ambos, foi redigido um e-mail solicitando o repasse ao público alvo de cada questionário. O endereço eletrônico de cada questionário na plataforma Formulários Google foi anexado ao corpo de cada e-mail. O pedido de divulgação do QAPG junto aos pós-graduandos foi enviado a todas as Secretarias de Pós-Graduação da USP que puderam ser levantadas nos sítios eletrônicos dos departamentos. As secretarias foram, assim, as principais responsáveis pelo repasse do QAPG aos pós-graduandos.

Entretanto, para a divulgação do QPPG, foi decidido que os Presidentes e/ou Coordenadores das Comissões de Pós-Graduação (CPG) deveriam ser notificados sobre a pesquisa antes de se contatarem os professores diretamente. Com o aval daquelas pessoas, esta pesquisadora objetivava obter maior adesão dos professores, uma vez que o semestre letivo já estava em andamento e os docentes poderiam simplesmente ignorar o questionário se já estivessem muito atribulados com suas diversas atividades rotineiras. Os endereços de e-mail dos Presidentes e/ou Coordenadores das CPG foram obtidos nas páginas eletrônicas de cada programa. Após esse levantamento inicial dos endereços de e-mail daquelas pessoas, redigiu-se uma curta descrição da pesquisa e do questionário e pediu-se-lhes que indicassem às secretarias o repasse do QPPG aos docentes que estivessem mais envolvidos com publicação em inglês na pós-graduação.

A aplicação dos dois questionários não foi concomitante. Enquanto a aplicação de QAPG iniciou-se em 28 de setembro de 2015, a aplicação de QPPG foi iniciada em meados do semestre letivo seguinte, em 27 de abril de 2016. Esta defasagem foi positiva no sentido de possibilitar o melhoramento e o enriquecimento do QPPG antes de sua aplicação. Um exemplo do aperfeiçoamento do QPPG pode ser percebido na combinação de certas perguntas do QAPG, resultando em um QPPG ligeiramente mais sucinto do que o QAPG, devido à combinação das seções E e F em uma só (a seção E).

Ambos os questionários ficaram ativos por pelo menos dois meses cada. O QAPG aceitou respostas por 11 semanas, encerrando as participações em 13 de dezembro de 2015. O QPPG ficou ativo por aproximadamente oito semanas, terminando em 27 de junho de 2016, antecipando-se ao final do semestre letivo por alguns dias. Para maximizar o número de res-

postas, procurou-se concentrar o envio dos e-mails de divulgação nas sextas-feiras e vésperas de feriados, de forma que os respondentes pudessem dispor de tempo livre para o preenchimento. Geralmente, após enviar os e-mails pedindo divulgação (antes de finais de semana ou de feriados prolongados), seguia-se um pico de participações, como em 3 de novembro de 2015, quando foram obtidas 63 respostas de APG em um só dia.

Entretanto, houve grande dificuldade inicial em se obterem respostas em número suficiente, o que demandou esforços extras na aplicação dos dois questionários. Além do *follow-up* descrito acima, outras medidas precisaram ser adotadas. Por exemplo, como se desejava manter um relativo equilíbrio entre as unidades da Universidade e as três grandes áreas pesquisadas, quando se percebia que determinada área ou instituto não estava participando muito ativamente, as respectivas secretarias de pós-graduação eram contactadas novamente por e-mail e o pedido de divulgação do questionário era renovado. No caso do QAPG, alguns Representantes Discentes dos institutos que estavam registrando participação muito baixa foram contactados diretamente por e-mail. Eles se empenharam intensamente, não só divulgando o questionário a seus colegas APG tanto diretamente quanto até mesmo pelo Facebook, mas também respondendo a ele. Destaco ainda o enorme auxílio prestado pelas professoras Betty Salum, Nívia Marcello, Ana Sílvia Ciampone Ferreira, Ângela Corte, Daniela Hirakawa e Regina Leão de Castro na divulgação do QAPG entre os frequentadores dos cursos do Centro de Línguas que estivessem matriculados na pós-graduação.

Por outro lado, a dificuldade em conseguir participantes PPG foi muito maior, porque não se julgou adequado remeter mais do que duas vezes o pedido de divulgação do QPPG junto às Secretarias de Pós-Graduação, uma vez que os Presidentes e/ou Coordenadores das CPG já haviam sido contactados, principalmente na grande área das Ciências Humanas, que foi representada por somente treze professores. Além disso, poderia se conjecturar que a sobrecarga de trabalho dos PPG poderia ter limitado sua participação à medida que o final do semestre letivo se aproximava.

Durante as 19 semanas em que os questionários ficaram ativos, foi feito o acompanhamento constante da aplicação: as respostas eram regularmente contadas, classificadas por área e copiadas para uma planilha em Excel já com a cor correspondente à área (lilás para as Ciências Biológicas, amarelo para as Ciências Exatas e azul para as Ciências Humanas), de modo a facilitar a visualização dos dados e sua posterior análise.

3.2 Metodologia de Análise de Dados

Os dados obtidos através dos questionários QAPG e QPPG foram analisados tanto quantitativa quanto qualitativamente. Enquanto a análise quantitativa cobriu principalmente as questões de múltipla escolha e de escala dos dois questionários, foi adotada uma abordagem predominantemente qualitativa na análise das respostas às questões abertas, realizada através da análise do conteúdo (MORAES, 1999). Foram seguidas as etapas indicadas por Moraes (1999): **codificação** na preparação das informações; **unitarização** do conteúdo (ou seja, definição, **identificação** e isolamento das unidades de análise e definição das unidades de contexto); **categorização** das unidades utilizando critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos; **descrição** das unidades de conteúdo através da confecção de tabelas, quadros ou textos “síntese”; finalmente, **interpretação**, tecendo-se generalizações sobre os conteúdos manifestos na amostra utilizada e inferências (essas últimas principalmente para desvelar os conteúdos implícitos, “latentes”). Por exemplo, em questões abertas sobre percepções de dificuldades, a unidade de análise foi estabelecida através do critério semântico pelo uso de palavras com conotação de esforço, dificuldade, falta, incapacidade ou inabilidade.

3.2.1 Fontes de dados para responder às perguntas de pesquisa

A Tabela 3.2 mostra as questões que contêm os dados de interesse para responder às perguntas de pesquisa:

Tabela 3.2 Fontes de dados para responder às perguntas de pesquisa.

1ª pergunta de pesquisa: Quais são as principais dificuldades percebidas por APG em sua escrita acadêmica em inglês?

Perguntas dos questionários para respondê-la:

- QAPG D1- D30 (onde respondentes deveriam indicar seu grau de dificuldade em uma escala de 0 a 5);
 - QAPG D36: “Você encontra outras dificuldades não mencionadas antes na escrita de textos acadêmicos em inglês na pós-graduação?”
 - QAPG C1: “Desde o início da sua pós-graduação, com que tipos de textos acadêmicos em inglês você já tomou contato?”
 - QAPG C3: “Você já teve de escrever em inglês na pós-graduação? Em caso afirmativo, quais foram os textos mais difíceis de escrever em inglês? Por que foi difícil escrevê-los?”
 - QAPG Fa: “Em que grau você acredita que os itens abaixo sejam importantes em seus textos em inglês na pós-graduação?” (pergunta de escala Likert de 0 a 9 para 36 características da escrita acadêmica)
 - QAPG Fc: “Quais itens da pergunta a) desta seção são mais difíceis para você realizar em seus textos em inglês? Por favor, cite pelo menos 3 itens.”
-

2ª pergunta de pesquisa: Quais são as principais dificuldades percebidas por PPG na escrita acadêmica de APG em inglês?

Perguntas dos questionários para respondê-la:

- QPPG D1- D29: “Que grau de dificuldade você percebe na escrita em inglês de seus alunos de pós ou orientandos nos aspectos abaixo?” (respondentes deveriam indicar o grau de dificuldade de 0 a 5 com relação a 29 itens);
- QPPG D30: “Que outras dificuldades e em que grau você as percebe na escrita em inglês de seus orientandos e alunos de pós-graduação?”
- QPPG C2: “Que tipos de textos seus alunos de pós-graduação ou orientandos devem escrever em inglês?”
- QPPG E12: “Quais dos aspectos abaixo você considera mais importantes nos textos em inglês produzidos por seus alunos de pós ou orientandos? Selecione no máximo 10 opções” (reproduziu-se a mesma lista de 36 itens da pergunta QAPG Fa)
- QPPG E13: “Por favor, classifique as opções selecionadas na pergunta anterior em ordem decrescente de importância.”

3ª pergunta de pesquisa: Quais são os pontos de convergência e de divergência nas percepções dos docentes (PPG) e de discentes (APG)?

Perguntas dos questionários para respondê-la:

- QAPG D1-D30 (já descritas)	X ³¹	- QPPG D1-D29 (já descritas)
- QAPG Fa (já descrita)	X	- QPPG E13 (já descrita)
- QAPG C1 (já descrita)	X	- QPPG C2 (já descrita)
Sobre o papel da escrita em inglês na pós-graduação: - QAPG C1, QAPG C3 (já descritas) - QAPG E3a: “O seu programa de pós-graduação exige a escrita de textos em inglês para avaliação de seu rendimento acadêmico? Em caso afirmativo, explique que tipos de textos são pedidos. Em caso negativo, explique por que você acha que isso não é feito no seu programa de pós-graduação.”	X	- QPPG C1 (“Qual é o papel da escrita em inglês nas disciplinas do seu programa de pós-graduação?”)
Sobre <i>feedback</i> : - QAPG D35: “Que tipos de comentários já foram feitos a seus textos escritos em inglês (pelos professores da pós-graduação, pelo seu orientador, por serviços profissionais de revisão/tradução, por comissões organizadoras de congressos ou por editores de periódicos)? O que você tem a dizer sobre esses comentários?” - QAPG E3c: “Você recebeu seu texto em inglês corrigido, ou você só recebeu uma nota? Você recebeu alguma devolutiva (“ <i>feedback</i> ”), tal como comentários, conselhos ou sugestões? Em caso afirmativo, em que medida os comentários feitos o auxiliaram a melhorar a sua escrita acadêmica em inglês em textos futuros? Em caso negativo, a que você atribui a ausência de comentários na correção de seu texto em inglês?” - QAPG E3d: “Na correção de seus textos escritos em	X	- QPPG E8: “Você oferece <i>feedback</i> a seus alunos e orientandos nos textos em inglês que eles produzem? Em caso afirmativo, quais são os comentários mais comuns que você costuma fazer?” - QPPG E10: “Ainda sobre <i>feedback</i> , como seus alunos e orientandos reagem aos seus comentários nos textos por eles produzidos em inglês? Em outras palavras, quando você faz comentários, sugestões ou correções nos textos em inglês de seus pós-graduandos, que melhorias ou avanços você percebe nos textos subsequentes deles em inglês?”

³¹ Nota: o ‘X’ indica o contraste entre as percepções discente e docente.

inglês, em quais aspectos você acha que as devolutivas (“ <i>feedback</i> ”) de seus professores deveriam focalizar?” - QAPG E3e: “Com que frequência você recebe devolutivas na correção de seus textos em inglês que efetivamente o ajudam a melhorar a sua escrita futura em inglês?”	
---	--

3.2.2 *Passos na análise de dados*

3.2.2.1 *Validação da participação e determinação das grandes áreas dos respondentes*

A amostra inicial foi composta por 315 APG e 91 PPG. A primeira providência tomada após o recebimento de respostas aos questionários foi sempre examinar os campos “Instituto” e “nome do programa de pós-graduação” para determinar, primeiramente, se os respondentes eram vinculados à Universidade pública alvo desta pesquisa. Como resultado deste procedimento inicial, cinco APG e um PPG foram excluídos devido à afiliação dos respondentes ser externa à Universidade. Uma possível explicação para essas respostas externas à comunidade pesquisada poderia ser atribuída à colaboração de representantes discentes na divulgação do questionário QAPG. Como já mencionado anteriormente, houve muita dificuldade em se obter um volume suficiente de respostas no início da aplicação do QAPG. Por isso, contatei alguns representantes discentes da pós-graduação e pedi sua ajuda para divulgar o questionário em suas unidades. Fui informada de que o endereço eletrônico do QAPG havia sido disponibilizado em uma rede social (*Facebook*).

O segundo passo foi determinar a grande área dos participantes como sendo provenientes das Ciências Biológicas, das Ciências Exatas ou das Ciências Humanas. Para tanto, examinaram-se novamente os campos “Instituto” e “nome do programa de pós-graduação” e foi atribuída uma cor diferente para cada uma, utilizando uma cor distinta para cada grande área: lilás, amarelo e azul, respectivamente. Quando os respondentes indicaram que faziam parte de programas híbridos (os chamados “Interunidades”), se a disciplina de concentração não ficasse clara no campo “Instituto”, tais respostas foram excluídas. Este procedimento resultou na exclusão de sete APG e de cinco PPG.

Finalmente, como foi notado o registro de participação em duplicidade de alguns respondentes ao QPPG, o campo “e-mail de contato” foi verificado. Após a constatação da duplicidade de respostas, apenas a primeira participação de cada respondente em duplicidade foi mantida. Este procedimento resultou na exclusão de três participações dos PPG.

Deste modo, após as exclusões descritas acima, a amostra final foi composta por 303 participantes do corpo discente (APG) e 82 do corpo docente (PPG).

3.2.2.2 Questões fechadas e de múltipla escolha

As perguntas fechadas e as de múltipla escolha tiveram um tratamento quantitativo. As ocorrências de cada alternativa ou padrão de resposta foram contadas e foram calculadas porcentagens sobre o total de respondentes e também para cada área (onde esse cálculo fosse relevante).

3.2.2.3 Questões com escala Likert

Na seção D de ambos os questionários, as ocorrências de respostas para cada grau de dificuldade de 0 a 5 (escala Likert de 6 graus) foram contabilizadas. Em seguida, os resultados para os seis graus foram combinados, reduzidos para três graus e renomeados da seguinte forma: **fácil** (combinando os resultados para os graus 0 e 1), **médio** (para os graus 2 e 3) e **difícil** (para os graus 4 e 5). As respostas para os três graus recém-nomeados foram contadas e as quantidades totais foram transformadas em porcentagens, dividindo cada quantidade total pelo total de respondentes do questionário (303 APG ou 82 PPG, conforme o caso). Para efeito desta pesquisa, foram descartados os dados renomeados como fáceis ou médios. Foram considerados somente os dados relativos aos graus mais altos de dificuldade, renomeados como difícil, conforme descrito acima. Os 30 itens de D1 a D30 foram arranjados em ordem crescente da porcentagem de respondentes que indicaram maior grau de dificuldade. A progressão do nível de dificuldade de cada item foi ilustrada em um gráfico de barras.

Para os dois questionários, após apurar as três porcentagens mais altas em geral, indicativas dos itens em que APG ou PPG percebiam um maior grau de dificuldade, foram examinadas as grandes áreas nas quais aquelas dificuldades eram mais pronunciadas. Para tanto, dividiu-se a quantidade de respostas que apontaram maior grau de dificuldade (originalmente quantificadas com grau 4 ou 5 pelos respondentes) pelo número total de respondentes de cada grande área.

Em seguida, os itens da seção D (30 no QAPG e 29 no QPPG) foram reagrupados de acordo com as seguintes categorias temáticas:

Tabela 3.3 Agrupamento das dificuldades D1 a D30 em categorias temáticas.

Dificuldades relacionadas à interferência de L1 em L2 ou de tradução	Dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas
D3. Falsos cognatos	D1. Vocabulário
D5. Palavras, expressões equivalentes em inglês	D2. Preposições
D6. Vocabulário técnico	D9. Tempos e formas verbais
D7. Texto não soa natural em inglês	D10. Concordância em número
D8. Verificar existência em inglês de palavras traduzidas	D11. Uso de pronomes
	D12. Artigos definidos e indefinidos – uso ou omissão
Dificuldades relacionadas ao processo da escrita	D13. Formulação, estrutura da oração
D14. Paragrafação	D15. Coesão
D16. Dividir o texto em capítulos, seções	
D17. Planejar a escrita	Dificuldades mistas
D18. Iniciar a escrita	D4. Ortografia
D19. Desenvolver novas ideias	D20. Compreender e usar outros textos ³²
D21. Expressar opiniões	D27. Desconhecimento de técnicas de escrita em inglês
D22. Argumentação	D28 (só no QAPG). Dificuldades com a escrita em L1
D23. Posicionamento crítico	D29 (QAPG) / D28 (QPPG). Formatar referências
D24. Paráfrase	D30 (QAPG) / D29 (QPPG). Desconhecimento de ferramentas e recursos <i>online</i> em inglês
D25. Orquestrar diversas vozes autorais no texto	
D26. Escrever um gênero novo pela primeira vez	

Por fim, foram examinadas as classificações por ordem de importância de 36 características do discurso acadêmico em inglês feitas por APG e por PPG (nas questões QAPG-Fa e QPPG-E12-13, respectivamente). No QAPG, a análise se concentrou nos itens que receberam o grau mais alto de importância (grau 9 na escala Likert de 0 = não importante a 9 = absolutamente essencial) na questão Fa. Por outro lado, no QPPG, a análise contabilizou os itens mais frequentemente selecionados pelos professores como sendo os dez aspectos mais importantes da mesma lista de 36 itens do discurso acadêmico em inglês (na questão aberta E12) e examinou a classificação dos 10 itens selecionados por ordem de importância (na questão aberta E13). Investigou-se ainda quais foram os itens classificados como mais importantes para as diferentes grandes áreas.

³² Poder-se-ia argumentar que o entendimento de texto não faria parte do escopo desta pesquisa. Entretanto, dificuldades com a compreensão de leitura poderiam afetar potencialmente a forma como as informações seriam citadas no texto de APG com limitado nível de conhecimento de inglês. Em outras palavras, a dificuldade de entendimento de um texto em inglês poderia influenciar a facilidade ou a limitação que o APG teria para utilizar esse texto no seu próprio. Portanto, a ênfase não é na paráfrase (D24) ou no uso e gerenciamento de múltiplas fontes (D25), mas na própria construção do conhecimento em língua estrangeira quando o entendimento do texto de partida está comprometido. Foi isso o que me levou a classificar este item neste grupo temático e não no grupo de dificuldades relacionadas ao processo de escrita: a ênfase proposital deste item no impacto que dificuldades de leitura podem exercer na escrita de APG em inglês.

3.2.2.4 *Questões abertas – análise de conteúdo*

As respostas a perguntas abertas passaram inicialmente por um processo manual de codificação qualitativa em que se buscaram padrões repetidos ou temas em comum, conforme Moraes (1999) descreveu. Posteriormente, verificou-se que essa codificação qualitativa corresponderia às codificações analítica e de tópico em Richards, 2015 (p. 106). Foram utilizados critérios semânticos e/ou léxicos para a criação de categorias (MORAES, 1999). Em seguida, as unidades de análise foram categorizadas e as ocorrências de vários tipos foram quantificadas. Algumas respostas tiveram de ser excluídas, seja porque não respondiam diretamente à pergunta feita, seja porque os respondentes não apresentavam experiência direta com o conteúdo das questões (por exemplo, respostas do tipo “Nunca escrevi nenhum texto em inglês na pós-graduação”).

Em alguns casos, o processo de codificação teve de ser repetido para atender às características de validade e de consistência das categorias criadas (MORAES, 1999), garantindo assim a pertinência e adequação dos códigos utilizados e a isenção do possível viés da pesquisadora. Esta foi uma dificuldade encontrada na pesquisa e também uma de suas limitações: não foi possível contar com um sujeito que não estivesse envolvido diretamente com a pesquisa para codificar as respostas em paralelo para depois cotejar as anotações e categorizações.

3.2.3 *Perfis dos participantes*

3.2.3.1 *Pós-graduandos (APG)*

Após as exclusões detalhadas em 3.2.2.1, foram obtidas 303 participações válidas de APG de 27 Unidades³³ da Universidade pesquisada. Graças ao apoio das Secretarias de Pós-Graduação, das professoras do Centro de Línguas e dos Representantes Discentes, foi obtido uma quantidade representativa de APG das três grandes áreas (embora o maior envolvimento das Ciências Biológicas tenha ficado evidente, uma vez que quase 50% dos APG pertenciam a

³³ Algumas unidades da USP não responderam aos repetidos pedidos de divulgação dos questionários, como foi o caso do Instituto de Psicologia. A Escola de Engenharia de São Carlos justificou sua recusa em divulgar a pesquisa entre seus pós-graduandos, alegando que tal divulgação contrariaria a política estabelecida pela Diretoria da Escola. Infelizmente, as contribuições dessas unidades da Universidade não fizeram parte da presente pesquisa, o que teria aumentado a representatividade e a significância dos resultados apurados.

unidades vinculadas àquela grande área). A tabela e a figura a seguir mostram, respectivamente, o número de participantes por grande área e sua distribuição em cada grande área³⁴:

Tabela 3.4 Quantidade de APG participantes por grande área do conhecimento.

BIOLÓGICAS	EXATAS	HUMANAS
146	81	76

Pode-se observar que a participação das Ciências Biológicas foi bem maior do que a das outras duas áreas. Numericamente, os APG das Ciências Biológicas constituíram quase a metade de todos os participantes. Os APG das Ciências Humanas e das Exatas somaram quantidades muito próximas, mas ligeiramente superiores nas Ciências Exatas. A figura seguinte mostra a distribuição porcentual dos APG por grande área:

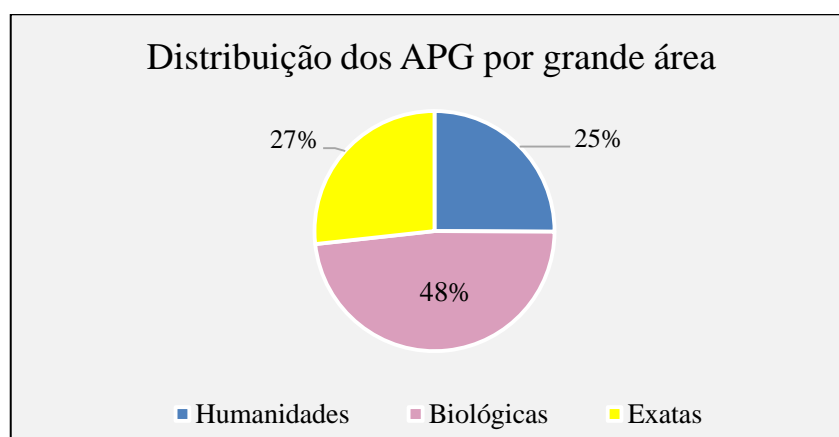


Figura 3.1. Distribuição dos APG por grande área.

A nítida preponderância de participantes das Ciências Biológicas na pesquisa poderia ser tentativamente explicada por uma suposta consciência maior dos alunos daquela área quanto a questões relativas ao conhecimento da língua inglesa na pós-graduação e ao reconhecimento da importância que o domínio daquela língua estrangeira tem em publicações internacionais em jornais de alto fator de impacto.

Com relação à titulação pretendida pelos APG, a razão entre doutorandos e mestrandos foi de 2 para 1: enquanto 66% dos participantes buscavam obter o doutorado, 33% buscavam obter o mestrado. Além disso, apenas 1% dos APG (dois deles das Ciências Biológicas e um das Exatas) buscavam um título de pós-doutorado.

³⁴ Para facilitar a visualização dos dados em tabelas e figuras, nesta pesquisa atribuiu-se uma cor diferente a cada grande área. Como já se observa nesta primeira tabela, as Ciências Biológicas receberam a cor rosa (ou lilás em algumas figuras), os dados das Ciências Exatas foram coloridos de amarelo e as Ciências Humanas receberam a cor azul.

Com relação ao ano de ingresso na pós-graduação, 46,2% dos participantes APG ingressaram entre 2014 e 2015, 33,3% entre 2012 e 2013, e 20,5% o fizeram em 2011 ou anteriormente. Em outras palavras, mais de 75% dos participantes ingressou na pós a partir de 2012.

O nível de conhecimento de inglês declarado pelos APG (em resposta a QAPG B3) pode ser visto na figura abaixo:

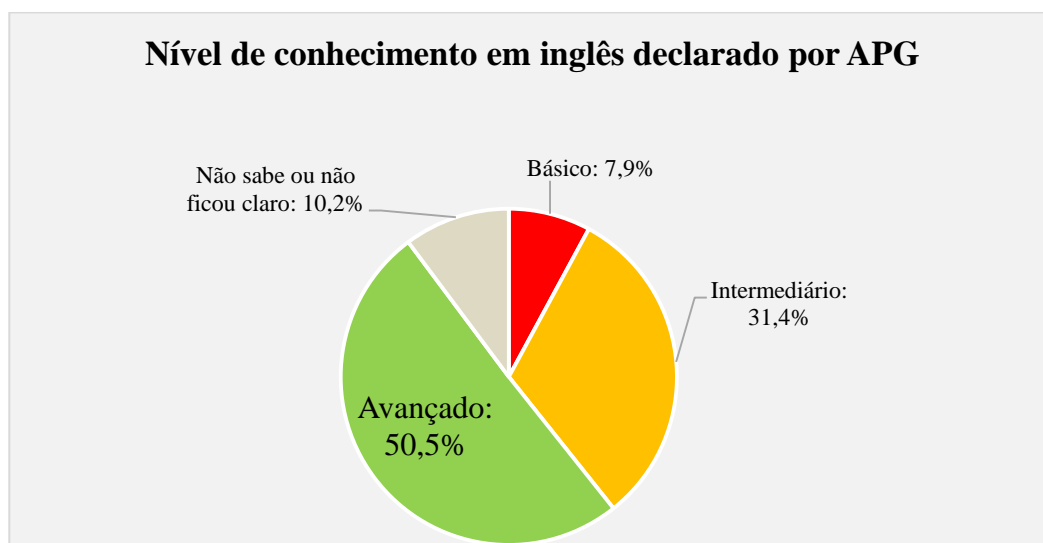


Figura 3.2. Nível de conhecimento em inglês declarado por APG.

De todas as formas e lugares em que os APG reportaram terem efetuado seus estudos em inglês, esta pesquisa concentrou-se nas modalidades de estudo formal, ou seja, em escolas de inglês, com professores particulares, em intercâmbio e/ou em *high school* no exterior (reportados na questão QAPG B2). Apurou-se que a grande maioria dos APG (77,6% deles) realizaram seus estudos em escolas de inglês. 20,9% dos APG se utilizaram de professores particulares e 14,2% estudaram inglês no exterior, em programas de intercâmbio ou em *high school* em países anglófonos.

Computou-se também o tempo total de estudo formal de inglês dos APG. Este cálculo foi feito somando-se os tempos de estudo formal de inglês, reportados nas respostas às perguntas QAPG B2. A figura seguinte ilustra o tempo total de estudo formal de inglês dos APG:

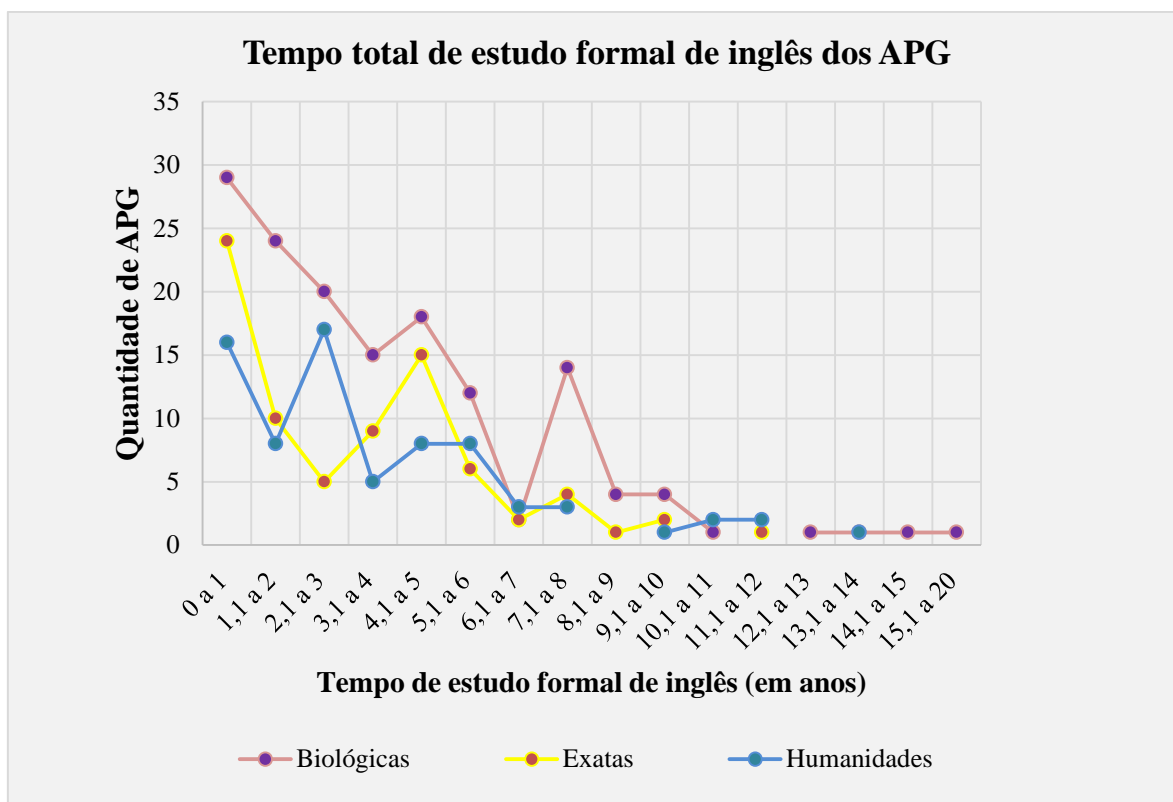


Figura 3.3 Tempo total de estudo formal de inglês dos APG.

O tempo médio de estudo formal de inglês dos APG (tempo total dividido pelo número total de APG) foi de 4,1 anos. Entretanto, 51% dos APG somaram menos de três anos de estudo formal de inglês. Nas Ciências Biológicas e nas Humanas, o tempo médio de estudo formal foi de ao menos 4 anos (4,5 anos nas Biológicas e 4 anos nas Humanas), enquanto nas Ciências Exatas essa média caiu para 3,4 anos. O maior tempo médio de estudo formal de inglês poderia indicar a maior conscientização dos APG de Biológicas quanto à exigência maior de sua área em dominar o inglês para garantir a sua “sobrevivência”³⁵ na altamente competitiva academia internacional, que publica majoritariamente em inglês. Um questionamento pertinente seria pensar se três ou quatro anos de estudos de inglês seriam tempo suficiente para o aprendiz dominar a escrita em inglês visando a publicação internacional.

Quanto a certificados de proficiência em inglês (QAPG B4), 49% dos APG reportaram já terem obtido ao menos um deles. Dos 21 certificados e exames de proficiência em inglês reportados, aquele conhecido como TOEFL³⁶ foi o mais frequente, com 72 ocorrências (ou 23,8% dos APG). Uma possível explicação para este dado poderia ser a gratuidade da aplica-

³⁵ Refiro-me ao *Publish or Perish*, lema que norteia a divulgação científica das universidades americanas, traduzido para “Publique ou pereça” e que também foi adotado para guiar o processo de desenvolvimento da produção intelectual brasileira (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 13; BIANCHETTI e ZUIN, 2012).

³⁶ TOEFL: *Test of English as a Foreign Language*.

ção do exame TOEFL pela Universidade através do Inglês sem Fronteira – IsF, programa federal do Ministério da Educação que incentiva e propicia a capacitação em inglês para candidatos a programas de intercâmbio e cooperação internacional.

Quase 78% (77,9%) dos APG declararam já haver produzido textos em inglês durante seus estudos na pós-graduação (QAPG C3). Entretanto, como muitos participantes também incluíram em suas respostas a prova de proficiência em inglês, requisito de caráter eliminatório para a admissão na pós-graduação, aquela porcentagem pode não ser representativa apenas da produção em inglês durante a pós-graduação.

3.2.3.2 Professores de pós-graduação (PPG)

Vinte e quatro unidades da USP estiveram representadas pelos PPG, somando 82 respondentes no total. Desses 82 participantes, 40 pertenciam à grande área das Ciências Biológicas, 29 às Ciências Exatas e 13 às Ciências Humanas. A divisão dos professores pelas três grandes áreas pode ser vista na figura seguinte:

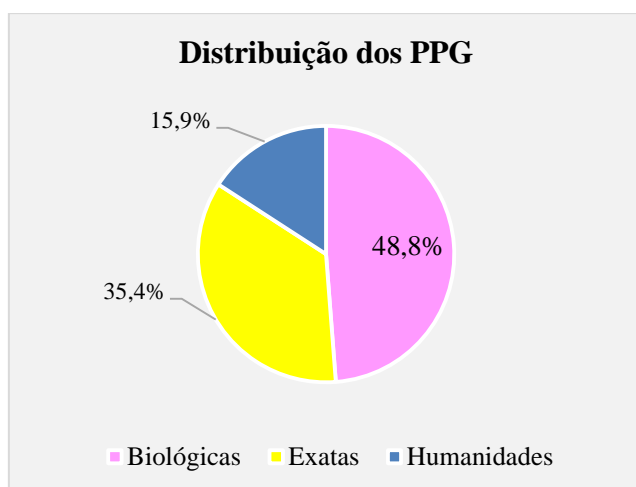
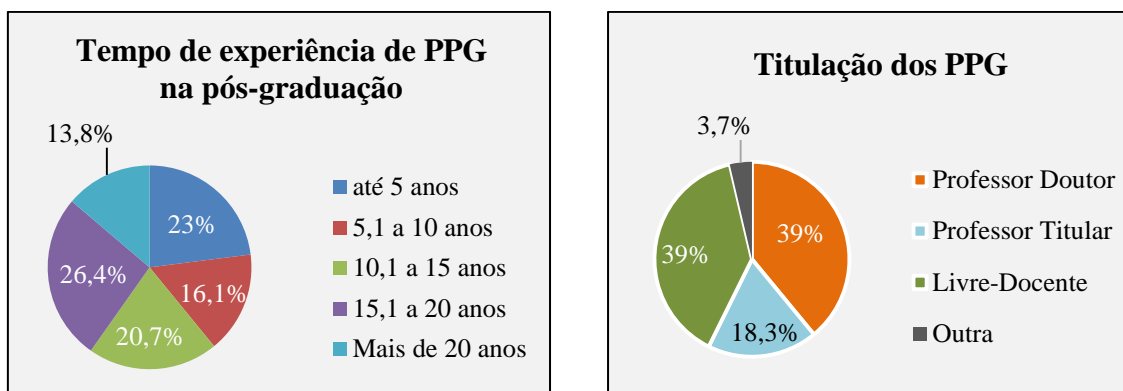


Figura 3.4 Distribuição dos PPG por grande área.

Assim como os alunos de pós-graduação em seu respectivo questionário (QAPG), a participação dos professores de pós-graduação (PPG) das Ciências Biológicas foi significativamente maior do que a das outras áreas. Tal preponderância poderia ser um reflexo da suposta maior consciência dos participantes daquela área quanto à importância do inglês para a publicação internacional em periódicos de alto fator de impacto.

Quanto ao tempo de experiência como professores da pós-graduação e à titulação dos PPG, obtiveram-se os seguintes resultados:



Figuras 3.5 e 3.6. Tempo de experiência de PPG na pós-graduação e titulação dos PPG.

A Figura 3.5 (à esquerda) mostra que a maioria dos docentes participantes reportou ampla experiência de ensino na pós-graduação, com mais de 75% deles tendo declarado experiência superior a cinco anos. A figura 3.6 (à direita) mostra que a soma de professores titulares e de livre-docentes (57,3%) constituiu a maioria dos participantes PPG. Em suma, os resultados de ambas as figuras apontam para uma possível grande experiência com publicação internacional em inglês.

A figura seguinte mostra os diferentes níveis de conhecimento de inglês dos PPG:

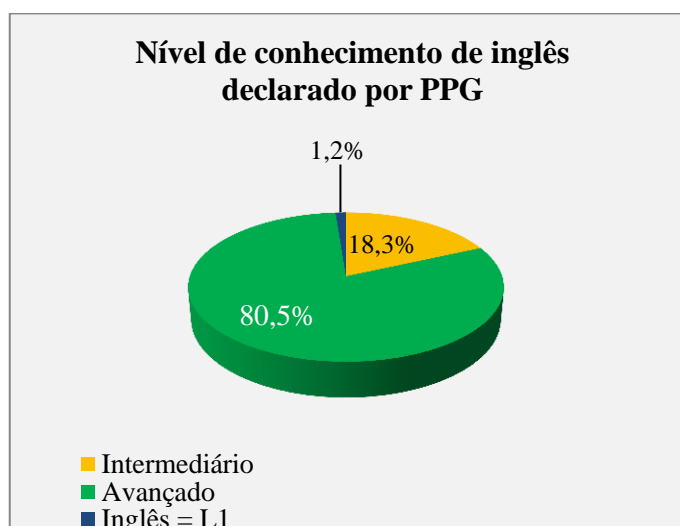


Figura 3.7. Nível de conhecimento de inglês declarado por PPG.

A grande maioria dos PPG (80,5%) classificou seu nível de conhecimento de inglês como avançado. 18,3% dos PPG reportaram conhecimento de inglês de nível intermediário, e somente um respondente (de Ciências Humanas) declarou ter o inglês como língua materna. Nenhum respondente classificou seu nível de conhecimento como básico. Não se perguntou aos PPG sobre o tempo total de seus estudos formais de inglês porque esse dado não foi con-

siderado relevante para esta pesquisa e também porque a comparação com os APG seria provavelmente injusta para os últimos. A pesquisadora se restringiu portanto a perguntar aos PPG quanto ao número de certificados de proficiência em inglês que possuíam.

Dentre os PPG, 53,7% deles reportaram que não possuíam nenhum certificado de proficiência em inglês. Os demais PPG reportaram sete tipos diferentes de certificados (número bem inferior aos 21 tipos reportados pelos APG). Os certificados reportados mais frequentemente foram: TOEFL (22 vezes, ou 26,8% dos PPG), IELTS (5 vezes, ou 6,1%) e FCE (4 vezes, ou 4,9%). As respostas que reportaram somente o nome da agência aplicadora do exame de proficiência (como “British Council”, “Cambridge”, “ARELS” e “Michigan”) não foram consideradas, por não transmitirem a informação precisa de qual exame de proficiência foi realizado.

Para concluir o perfil dos PPG, perguntou-se se já haviam publicado algum trabalho em inglês. 87,8% dos APG responderam afirmativamente à pergunta, o que confirmaria a suposição feita anteriormente quanto à possível experiência com a publicação de seus trabalhos em inglês.

Passo agora ao Capítulo 4 para reportar e a discutir os principais resultados obtidos. Em primeiro lugar, utilizarei os dados obtidos dos APG para responder à primeira pergunta de pesquisa (sobre a percepção de suas principais dificuldades com a escrita acadêmica em inglês). Em segundo lugar, utilizarei os dados obtidos dos PPG para responder à segunda pergunta de pesquisa (sobre a percepção de PPG quanto às principais dificuldades de APG com a escrita acadêmica em inglês). Em seguida, alguns resultados dos dois questionários serão comparados (conforme indicado pela Tabela 3.2 à p. 60) para que se possam apontar convergências ou divergências entre as percepções discente e docente.

4 RESULTADOS – AS PERCEPÇÕES DISCENTE E DOCENTE

“*Know thy enemy, know thyself.*” (Sun Tzu³⁷)

4.1 As Dificuldades com a Escrita em Inglês – Percepções de APG

Retomo a primeira pergunta de pesquisa, que aborda as principais dificuldades percebidas por pós-graduandos em sua própria escrita acadêmica em inglês. Os dados para responder a esta pergunta de pesquisa foram extraídos principalmente das respostas às questões da seção D, e também das questões Fc (todas sobre dificuldades específicas) e Fa (sobre a importância de certas características do discurso acadêmico em inglês) do QAPG.

4.1.1 Principais dificuldades

O gráfico de barras abaixo ilustra as porcentagens de APG que qualificaram os 30 itens da seção D do QAPG como difíceis na escrita acadêmica em inglês:

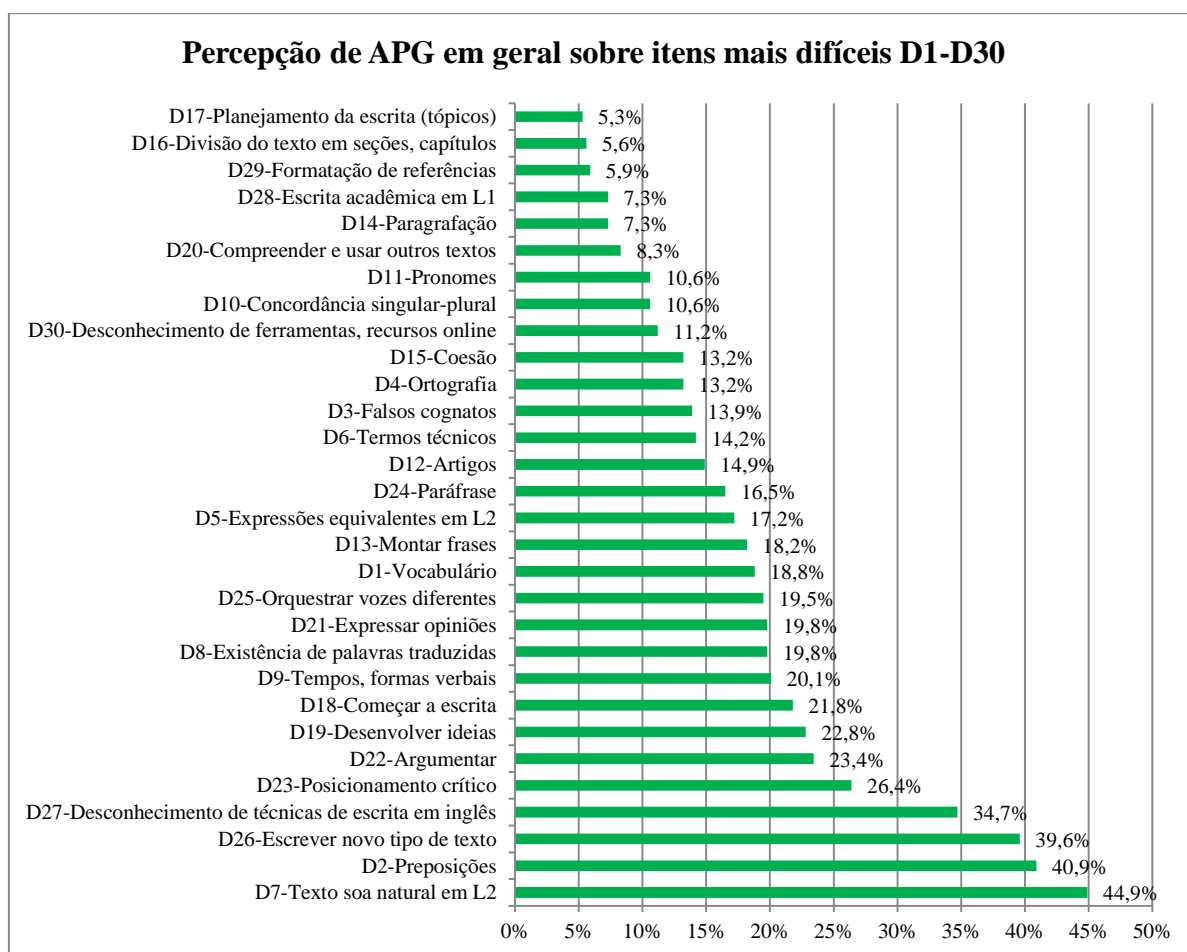


Figura 4.1 Percepção de APG quanto a dificuldades com itens D1 a D30.

³⁷ General e estrategista chinês do século VI a.C.

De acordo com a Figura 4.1, os três itens mais frequentemente percebidos como difíceis pelos APG foram:

4.1.1.1 Dificuldade em escrever um texto que “soasse natural”³⁸ em inglês (D7)

Em primeiro lugar, **escrever um texto que “soasse natural” em inglês (D7)** foi percebido como difícil por 44,9% dos APG. É uma dificuldade ligada à interferência do português (L1) na escrita em inglês (L2). Ao atribuírem tanta importância ao “soar natural” de seus textos em inglês, os pós-graduandos parecem ter a percepção de que faltaria algo em sua escrita em inglês, algo semelhante ao “sotaque brasileiro” na fala em inglês de um aprendiz, e essa falta/ausência seria um indício da suposta qualidade inferior de sua escrita. Antes de continuar a análise da figura 3.1, gostaria de aprofundar a análise estatística³⁹ deste item. A Fig. 4.2 e a Tab. 4.1 mostram as respostas originais de APG a D7, utilizadas no estudo estatístico:

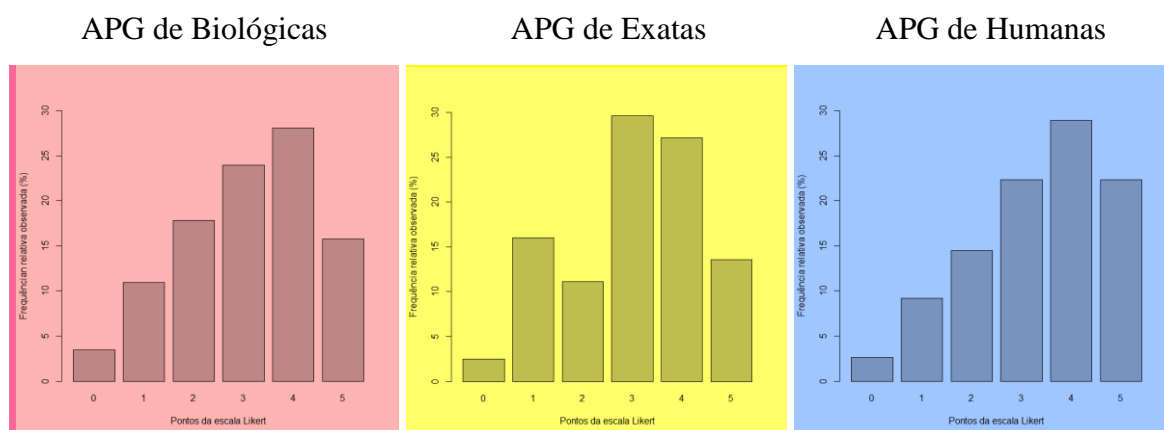


Figura 4.2 Distribuição por área das respostas originais a QAPG D7 (dificuldade em escrever um texto em inglês que soe natural).

A figura acima mostra que os APG de Ciências Humanas reportaram frequências relativas mais altas para os graus de dificuldade 4 e 5 com o item D7.

³⁸ Para esta pesquisadora, “soar natural em inglês” significaria que o texto em inglês estaria livre de palavras ou expressões “awkward”, ou estranhamentos, que pudessem prejudicar a compreensão do sentido (ROGERS *et al.*, 2009, p.63).

³⁹ Este aprofundamento estatístico foi possível graças à sessão de assessoria de estatística, já mencionada no Capítulo 3 (Metodologia). Naquela oportunidade, foi sugerida a análise descritiva, com as escalas Likert representadas por meio de tabelas contendo medidas-resumo de modas, medianas, médias e desvios-padrão, e por gráficos de barras.

Tabela 4.1 Medidas-resumo de APG para D7.

Área	Moda ⁴⁰	Mediana ⁴¹	Média ⁴²	Desvio-padrão ⁴³
Biológicas	4	3	3,1	1,4
Exatas	3	3	3,0	1,3
Humanas	4	4	3,3	1,4

Percebem-se poucas diferenças nas medidas-resumo por área para este item mais frequentemente percebido como apresentando alto grau de dificuldade para os APG. Enquanto a média geral para D7 foi de 3,1, a média para cada área ficou próxima de 3 e os desvios-padrão por área foram muito semelhantes. Pode-se concluir que a percepção de dificuldade dos APG foi bastante homogênea para este item.

4.1.1.2 Dificuldade em usar preposições corretamente (D2)

Em segundo lugar, **usar preposições corretamente (D2)** foi percebido como difícil por 40,9% dos APG. Sendo uma categoria relacionada a aspectos gramaticais, poderia ser tomada como um reflexo do ensino da escrita em inglês com foco na correção gramatical (FERREIRA, 2007). Tal concepção de ensino estaria provavelmente ligada à formação linguística dos APG preponderantemente em escolas de inglês (77,5% dos APG), de quem acredita que escrever bem e que escrever sem cometer erros seriam sinônimos (IVANIČ, 2004).

4.1.1.3 Dificuldade em escrever um novo gênero pela primeira vez (D26)

Em terceiro lugar, **escrever um texto pela primeira vez (D26)** foi classificado como difícil por 39,6% dos APG. Poderíamos especular que essa dificuldade seria devida a vários

⁴⁰ Moda (Mo) – medida de posição igual ao valor mais frequente em uma distribuição. Em outras palavras, é “o valor que se repete em maior número de vezes” (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 161).

⁴¹ Mediana (geralmente abreviada como Md)– “medida de tendência central que corresponde ao ponto de uma distribuição de valores que separa os 50% de casos superiores dos 50% inferiores” (BASTOS *et al.*, 2004, p. 49).

⁴² Média – “medida de tendência central que corresponde à soma de todos os valores de uma distribuição, dividida pela frequência total de casos. É o centro de gravidade ou ponto de equilíbrio de uma distribuição” (BASTOS *et al.*, 2004, p. 49).

⁴³ Definição de desvio-padrão: “medida de variabilidade de mais larga aplicação nos trabalhos estatísticos” (MARCONI E LAKATOS, 2002, p. 177). Um desvio padrão baixo significa que os dados de uma distribuição tendem a estar mais próximos da média. Por outro lado, um alto desvio padrão indica um maior distanciamento da média ou uma maior gama de valores para os dados (adaptado de Wikipedia.org em 27 ago 2017).

fatores: ao desconhecimento do gênero acadêmico a ser produzido em inglês, à dificuldade em usar exemplares do gênero em questão, ao pouco direcionamento dos professores para que os APG melhor confeccionassem os textos pedidos, ou à combinação de todos esses fatores (que serão retomados na análise das respostas de PPG relacionadas a *feedback*). A grande dificuldade percebida por APG ao escreverem um novo gênero textual em inglês seria inversamente proporcional à baixa qualidade e à pouca quantidade de orientação antes da escrita (instruções) ou após a mesma (*feedback*) fornecida por PPG à escrita de APG em inglês. De uma forma ou de outra, todas essas especulações parecem apontar para a falta de entendimento dos textos a serem escritos em inglês pelos APG, seja para cumprir tarefas em disciplinas da pós-graduação, seja para a publicação internacional.

O quarto e o quinto lugar na classificação de máxima dificuldade de APG foram para a dificuldade gerada pelo desconhecimento de técnicas de escrita em inglês (D27) e para a dificuldade em posicionar-se criticamente em inglês (D23).

Os cinco itens mais difíceis para os APG em geral se distribuíram da seguinte forma em cada grande área:

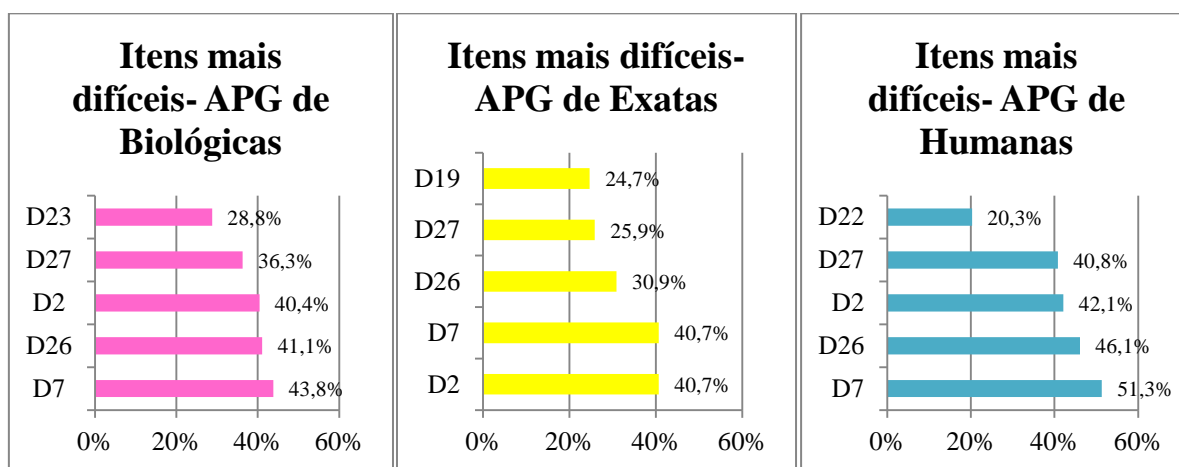


Figura 4.3. Percepção de APG de maiores dificuldades, por grande área.

A figura acima mostra que os três itens percebidos como os mais difíceis para os APG em geral (D7, D2 e D26) alternaram-se nas três primeiras posições em cada grande área, confirmando, assim, o resultado geral obtido para a seção D do QAPG. O soar natural do texto em inglês - D7, maior dificuldade para os APG em geral, foi o item mais difícil para a maioria dos APG de Humanas (51,3%) e para 43,8% dos APG de Biológicas. O item D27 (dificuldade pelo desconhecimento de técnicas de escrita em inglês) foi o quarto item mais frequentemente reportado como difícil em cada grande área, ainda que com porcentagens dife-

rentes para cada uma delas. Para as Exatas (com 40,7% de seus APG), o item mais difícil foi o uso de preposições (D2). Pode-se notar ainda que os APG das Ciências Biológicas e os das Humanas perceberam os mesmo quatro itens (D7, D26, D2 e D27- dificuldade pelo desconhecimento de técnicas de escrita em inglês) como os mais difíceis, ainda que com porcentagens diferentes para cada grande área. Finalmente, a comparação entre os itens mais difíceis percebidos em cada grande área aponta que a quinta posição foi ocupada por itens diferentes em cada grande área: nas Ciências Biológicas, D23 (assumir e manter um posicionamento crítico); nas Exatas, D19 (desenvolver ideias em inglês); nas Humanas, D22 (argumentar em inglês). Essas diferenças poderiam ser indicativas tanto das necessidades diferentes dos APG de cada área quanto das possíveis exigências particulares de diferentes comunidades discursivas.

4.1.2 Dificuldades em Grupos Temáticos

Conforme descrito no capítulo de Metodologia desta dissertação, os 30 itens da seção D foram reagrupados em quatro categorias temáticas: dificuldades relacionadas à tradução, dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas, dificuldades relacionadas ao processo de escrita e dificuldades mistas. As seguintes porcentagens do total de APG apontaram os itens abaixo como difíceis em sua escrita acadêmica em inglês (nota: o destaque em negrito ressalta os resultados mais significativos, ou seja, itens com frequência de distribuição superior a 20%):

Tabela 4.2 Percepção de APG de dificuldades em grupos temáticos.

Dificuldades relacionadas à interferência de L1 em L2 ou à tradução

D7. Texto não soa natural em inglês	44,9% ⁴⁴
D8. Verificar existência em inglês de palavras traduzidas	19,8%
D5. Palavras, expressões equivalentes em inglês	17,2%
D6. Vocabulário técnico	14,2%
D3. Falsos cognatos	13,9%

Dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas

D2. Preposições	40,9%
D9. Tempos e formas verbais	20,1%
D1. Vocabulário	18,8%
D13. Formulação, estrutura da oração	18,2%
D12. Artigos definidos e indefinidos – uso ou omissão	14,9%
D15. Coesão	13,2%
D11. Uso de pronomes	10,6%
D10. Concordância em número	10,5%

Dificuldades relacionadas ao processo da escrita

D26. Escrever um gênero novo pela primeira vez	39,6%
D23. Posicionamento crítico	26,4%
D22. Argumentação	23,4%
D19. Desenvolver novas ideias	22,7%
D18. Iniciar a escrita	21,8%
D21. Expressar opiniões	19,8%
D25. Orquestrar diversas vozes autorais no texto	19,5%
D24. Paráfrase	16,5%
D14. Paragrafação	7,3%
D16. Dividir o texto em capítulos, seções	5,6%
D17. Planejar a escrita	5,3%

Dificuldades mistas

D27. Desconhecimento de técnicas de escrita em inglês	34,7%
D4. Ortografia	13,2%
D30. Desconhecimento de ferramentas e recursos <i>online</i> em inglês	11,2%
D20. Compreender e usar outros textos	8,2%
D28. Dificuldades com a escrita em L1	7,3%
D29. (Mecânica da) formatação de referências	5,9%

A tabela 4.2 mostra que os itens que as maiores porcentagens de APG (variando entre 34% e 45% do total de APG) reportaram como mais difíceis se distribuíram uniformemente entre os quatro grupos temáticos. Entretanto, o grupo de dificuldades relacionadas ao processo da escrita concentrou cinco itens que obtiveram mais de 20% do total de APG, concentração essa que não ocorreu em nenhum dos outros grupos temáticos. Este resultado poderia apontar que o processo de escrita em si, independentemente da língua em que ela se realizaria, poderia ser uma dificuldade para os pós-graduandos. Também se poderia inferir que possíveis dificuldades com o processo de escrita em L1 poderiam se potencializar quando a escrita se realizasse em L2 ou, no caso desta pesquisa, em inglês.

4.1.3 Gêneros textuais em inglês mais difíceis para os APG

Investigou-se a variedade de gêneros textuais produzidos em inglês através da questão C1 do QAPG. Esta foi uma questão de múltipla escolha com três alternativas de resposta para cada gênero: os APG deveriam indicar se apenas leram (L), ou se leram e escreveram (L+E)

os gêneros em inglês listados, ou ainda deixar o item “em branco”⁴⁵, caso não tivessem sido expostos a ele nem pela escrita nem pela leitura em inglês na pós-graduação.

Houve um grande número de respostas em branco para essa pergunta. No total dos APG, os cinco itens mais frequentemente sem preenchimento, ou seja, gêneros provavelmente menos requisitados em inglês na pós-graduação, foram fichamentos, TCC (cada um com 42,6% dos APG), TIC (41,9%), resenhas críticas (36%) e ensaios (33,7%). No estudo por grande área, enquanto fichamentos, TCC e resenhas críticas foram os gêneros com mais respostas em branco nas Biológicas, nas Exatas e nas Humanas o item resenha crítica deu lugar ao TIC.

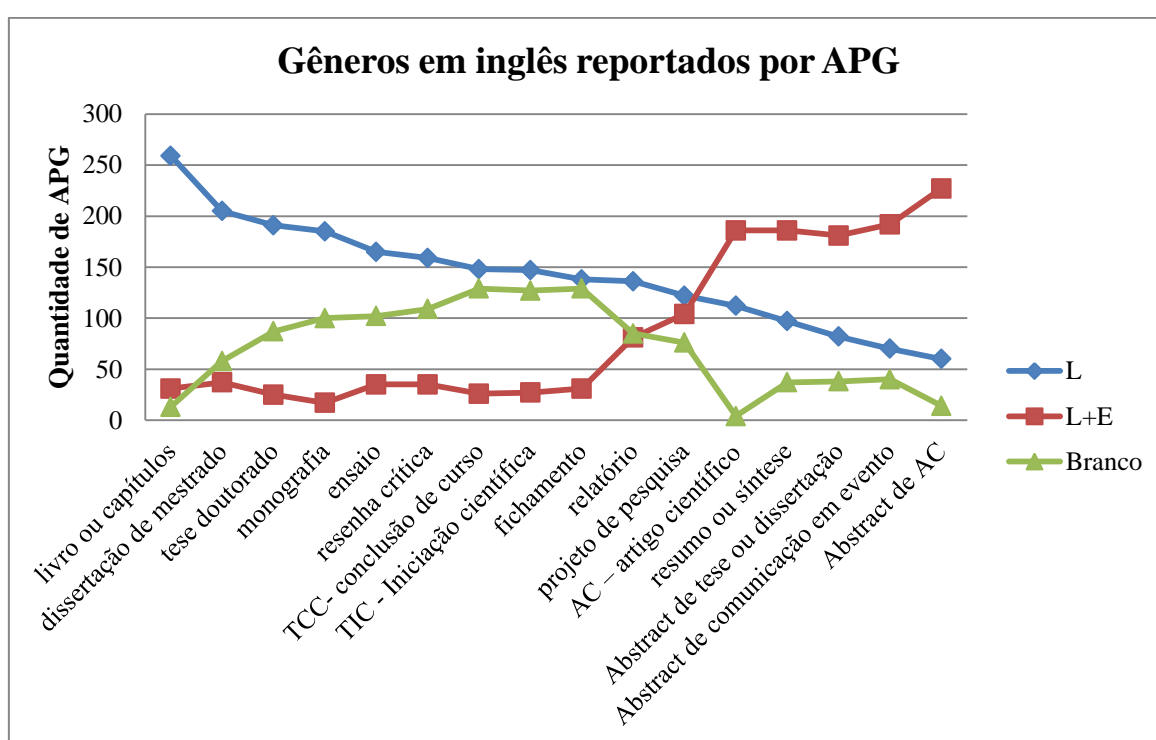


Figura 4.4 Gêneros em inglês utilizados por APG para leitura (L) ou escrita (E).

A Figura 4.4 mostra que mais gêneros acadêmicos tiveram os valores de L mais altos do que L+E. Isto equivaleria a dizer que a maioria dos gêneros em inglês foi mais utilizada para a leitura do que para a produção escrita. Este dado confirmaria a ênfase do projeto de inglês instrumental (FERREIRA e ROSA, 2008). Os gêneros em inglês que mais APG reportaram terem utilizado somente para a leitura foram, em ordem decrescente de frequência: capítulos de livros, dissertações, teses e monografias, ensaios e resenhas críticas.

⁴⁵ No cômputo das porcentagens por área e do total de APG, as respostas em branco para cada item foram excluídas, porque corresponderiam a itens com que os APG não teriam tido contato em inglês na pós-graduação.

Pode-se ainda depreender da figura acima que os gêneros utilizados tanto para a leitura quanto para a escrita em inglês (L+E) foram o *abstract* de artigo científico, o *abstract* para apresentação em evento, o artigo científico, resumo/síntese e o *abstract* de tese ou de dissertação. Estes gêneros devem ser, portanto, aqueles que são mais frequentemente exigidos em inglês na pós-graduação, não só para leitura mas também para a escrita em inglês. A figura seguinte mostra a distribuição porcentual desses cinco gêneros que APG foram requisitados a escrever em inglês mais frequentemente:

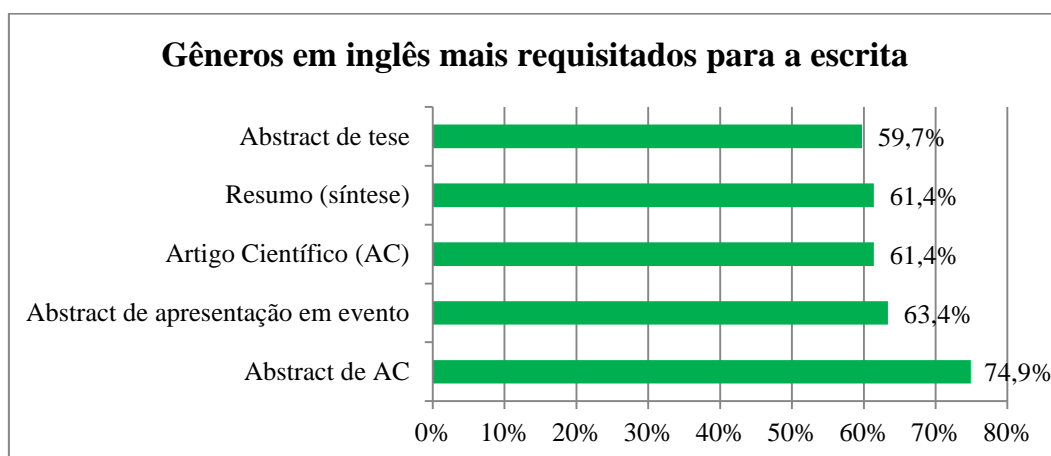


Figura 4.5. Gêneros em inglês mais requisitados de APG para a escrita.

Pode-se perceber que o *abstract* de artigo científico foi o gênero com escrita em inglês mais requisitado. Com porcentagens muito próximas e significativamente altas, figuraram também o *abstract* de apresentação em evento, o artigo científico, o resumo/síntese e o *abstract* de tese ou de dissertação. sob o ponto de vista de APG. Estes dados são importantes para delinear novos cursos e orientar o foco de futuras iniciativas pedagógicas e institucionais que visem o aprimoramento das habilidades escritas em inglês dos pós-graduandos.

Além dos dezesseis gêneros acadêmicos em inglês da questão QAPG C1, os APG também reportaram outros não necessariamente considerados acadêmicos, apesar de muitas vezes fazerem parte das atividades próprias à pós-graduação. Para muitos dos tipos de textos reportados pelo APG, não ficou claro se eles apenas os leram ou se realmente tiveram de redigi-los. Alguns exemplos de textos tipicamente de leitura teriam sido textos jornalísticos (notícias, entrevistas), manuais e normas técnicas, ou ainda livros teóricos ou de ficção. De todos os “outros” gêneros em inglês reportados, aqueles que claramente precisaram ser preparados em inglês foram: e-mails, cartas, pôsteres, seminários, panfletos, anotações de aula, listas de

exercícios, blogs, questionários de pesquisa e contratos. De todos esses, os mais frequentes estão na tabela abaixo:

Tabela 4.3 Outros gêneros reportados por APG (QAPG C1).

	BIOLÓGICAS	EXATAS	HUMANAS	TOTAL
E-mails	9	3		12
Cartas	2	3		5
Pôsteres	4	1		5

Houve, ainda, outros gêneros com ocorrências mais isoladas. Panfletos e blogs ou páginas da internet receberam duas menções cada, enquanto anotações de aula, listas de exercícios, questionários de pesquisa, contratos, fórum de pesquisa e a preparação de slides de apresentações foram mencionados apenas uma vez cada. Mesmo com um número de ocorrências significativamente mais baixo do que os outros gêneros propriamente acadêmicos, esses gêneros não acadêmicos (chamados por Swales e Feak (2004) de *supporting genres*⁴⁶) parecem não ser contemplados tão frequentemente em cursos, oficinas ou palestras sobre a escrita em inglês. Entretanto, eles também deveriam ser melhor abordados e ensinados, uma vez que sua produção escrita faz parte tanto das atividades profissionais quanto das inerentes à academia, como cartas com pedido de bolsas, *curricula vitae*, ou ainda cartas ou e-mails de submissão de manuscritos (ibid., p. x).

Voltando às dificuldades dos APG com a escrita em inglês, eles foram questionados quando ao gênero com escrita mais difícil em inglês (questão QAPG C3). De todos os gêneros listados, o gênero acadêmico em inglês mais difícil para os APG foi o artigo científico. Ele foi o gênero mais frequentemente reportado como difícil tanto no cômputo geral das respostas (182 APG ou 60% dos respondentes) quanto isoladamente em cada uma das grandes áreas (73,24% dos APG das Ciências Biológicas, 48,57% das Exatas e 43,42% das Humanas). Estes dados revelam que existe a demanda por maior instrução em inglês não só pela grande porcentagem de APG que reportou grandes dificuldades para redigir artigos científicos em inglês, mas também pelo grande valor agregado à publicação internacional em inglês (SWALES, 2004; LILLIS e CURRY, 2010).

⁴⁶ Ou gêneros auxiliares, em tradução própria. Bhatia e Bezerra (2001) classificam os gêneros de acordo com seus propósitos comunicativos e denominam de gêneros promocionais aqueles ligados ao avanço na carreira (como inscrições para empregos). Esta pesquisadora acredita que *curricula vitae* e cartas com pedidos de bolsas também poderiam ser categorizados como promocionais.

As dificuldades mais frequentemente reportadas espontaneamente na pergunta aberta QAPG C3 sobre a escrita em inglês estão apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 4.4 Dificuldades mais frequentes de APG (respostas espontâneas).

DIFICULDADES REPORTADAS	BIO	EXA	HUM	TOTAL	% APG (N=236)
Vocabulário pobre, limitado; uso de sinônimos	10	15	2	27	11,4%
Termos científicos, vocabulário técnico, desconhecimento de terminologia da área em inglês	9	8	3	20	8,5%
Falta de domínio geral da língua inglesa	7	4	7	18	7,6%
Registro formal	3	8	3	14	5,9%
Concisão	6	2	4	12	5,1%
Gramática	10	1	-	11	4,7%
Habilidade escrita em inglês pouco desenvolvida	6	3	2	11	4,7%
Prática (falta de)	6	4	1	11	4,7%
Objetividade (pouca)	5	2	2	9	3,8%
Clareza (pouca)	3	5	-	8	3,4%
Coesão, ligar as frases (dificuldade em)	5	3	-	8	3,4%
Tradução literal de L1 para L2	6	2	-	8	3,4%
Avaliação rigorosa do gênero	5	2	-	7	3%
Estilo de escrita em inglês é diferente do português	2	5	-	7	3%
Tradução (dificuldades em achar palavras ou expressões equivalentes)	3	3	1	7	3%

4.1.4 Importância de 36 características da escrita acadêmica em inglês

Para entender melhor o sistema de valores relacionados à escrita acadêmica dos APG, foi-lhes pedido que qualificassem a importância de 36 características do discurso acadêmico em inglês (pergunta Fa). Conforme já descrito na seção de Metodologia, utilizou-se uma pergunta de escala Likert com nove graus (ou seja, sem grau médio, conforme Pereira, 2004, p. 78), sendo que “9” corresponderia ao grau mais alto de importância e “0”, a nenhuma importância. Os dez itens que receberam grau nove⁴⁷ mais frequentemente foram:

⁴⁷ Ressalva: Houve 32 respostas (10,6%) em que os APG simplesmente repetiram o mesmo grau para todos os 36 itens. Em 26 dessas respostas (8,6% do total de APG), os pós-graduandos atribuíram importância máxima (grau 9) a todos os itens. Pessoalmente, se tudo é qualificado como igualmente importante, nada realmente sobressai como realmente sendo digno de destaque, o que invalidaria tais respostas. Levei esse questionamento à sessão de assessoria em Estatística do IME/USP e fui aconselhada a manter todas as respostas, para não incorrer

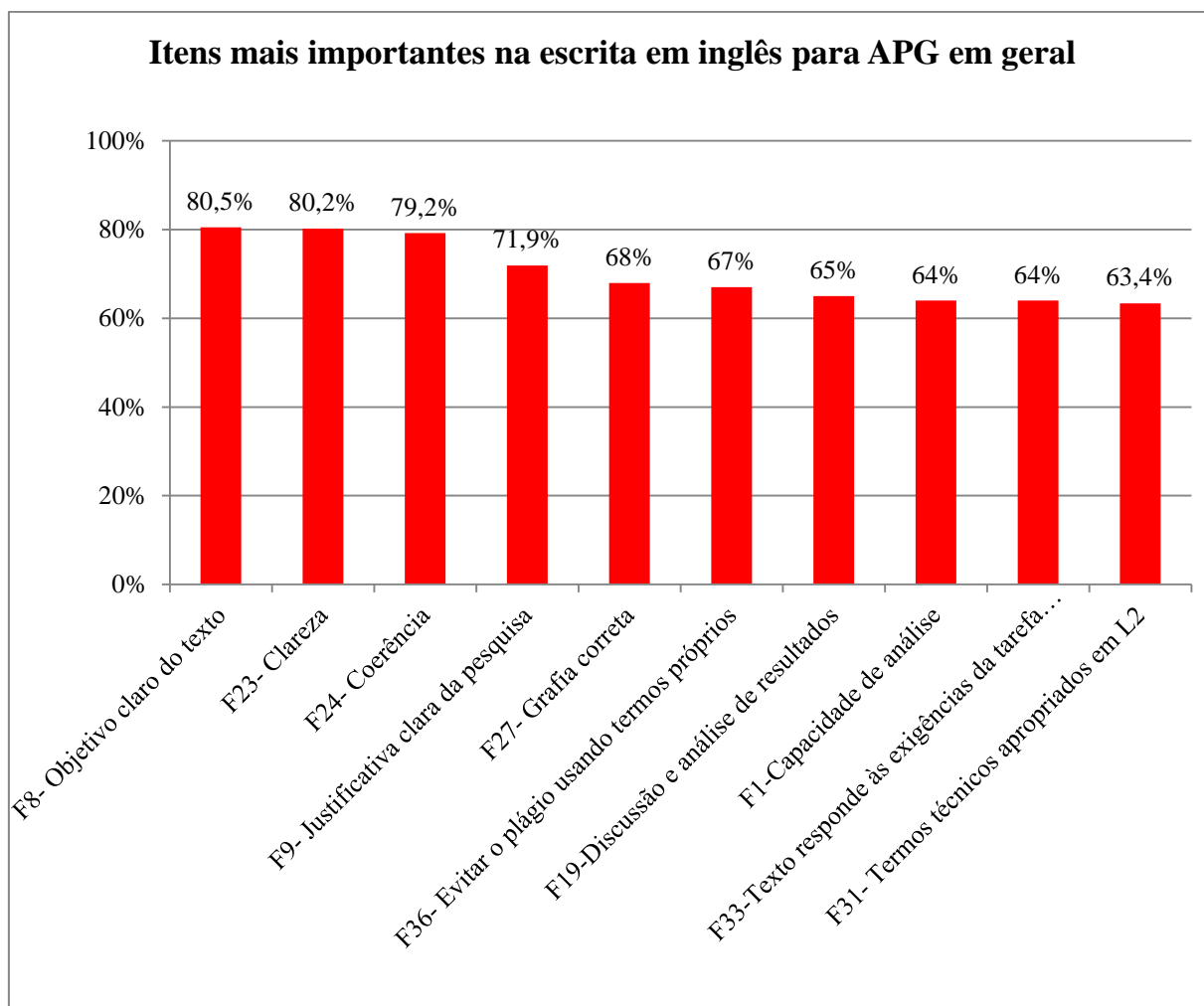


Figura 4.6 Itens mais importantes (grau 9) na escrita em inglês para APG em geral.

A figura mostra que mais de 80% dos APG concordaram com a alta importância de se escrever claramente em inglês, tanto em geral (F23) quanto na redação do(s) objetivo(s) do texto em inglês ou da pesquisa (F8). Além disso, para quase 72% dos APG, a clareza também figura como muito importante na redação da justificativa de pesquisa (F9, em quarto lugar). A coerência (F24), terceiro item mais frequentemente considerado mais importante pelos APG, também poderia ter implicações na clareza do texto, à medida que, quando presente ou bem executada, explicitaria o encadeamento lógico entre as ideias no texto e facilitaria a compreensão deste pelo leitor ao tornar-lhe o texto em inglês mais claro. Conseqüentemente, a falta de coerência ou sua execução falha poderia prejudicar a compreensão do texto pelo leitor.

em manipulação indevida dos dados. Portanto, ao manter tais respostas nem sempre claramente indicativas apesar de genuínas, vale lembrar que elas devem ser consideradas apenas como relativamente importante.

A distribuição por área da percepção de importância máxima (grau 9) dos APG está mostrada na figura seguinte:

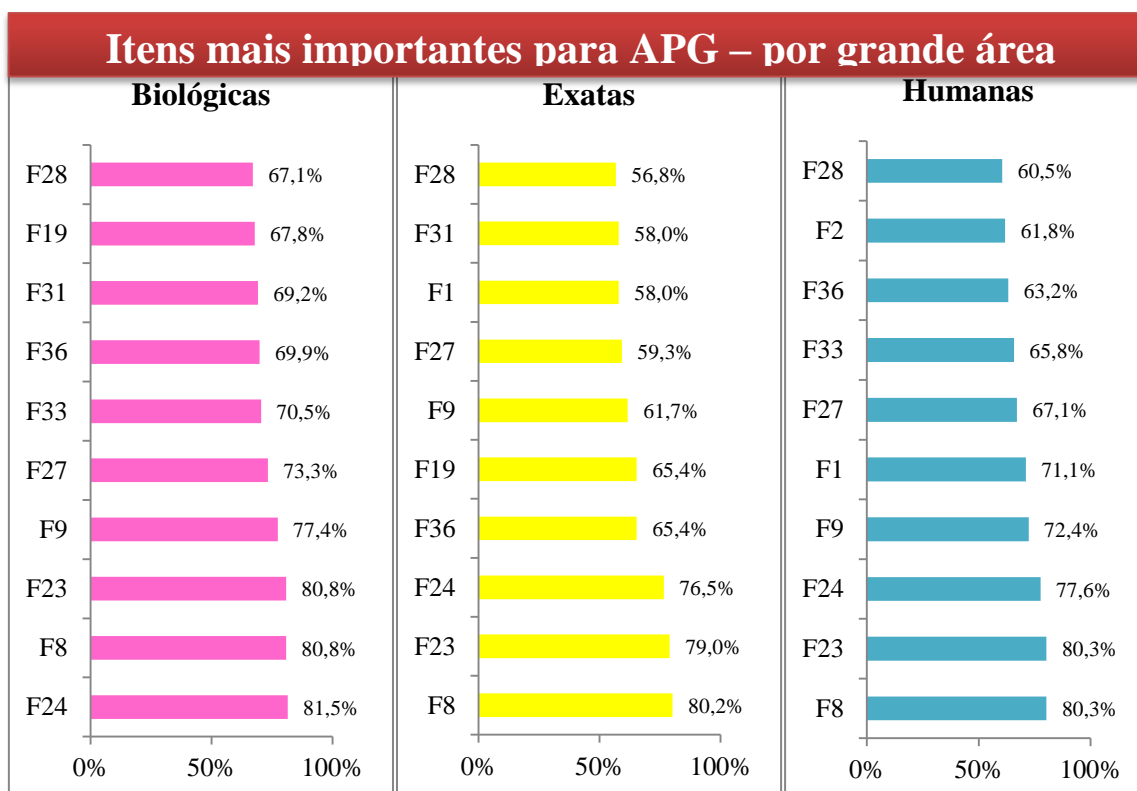


Figura 4.7 Itens mais importantes (grau 9) para APG, por grande área.

Comparando-se as Figuras 4.6 e 4.7, pode-se perceber que os três itens da figura 4.6 se alternaram nas três primeiras posições em cada área na Figura 4.7. O item F8 – objetivo claro do texto foi apontado por cerca de 80% dos APG de cada área como sendo o mais importante. Tal resultado colocou a clareza na expressão do objetivo do texto em inglês em primeiro lugar nas Ciências Exatas e nas Humanas. Entretanto, nas Biológicas, o primeiro lugar foi para F24 – coerência, item mais importante para 81,5% daqueles APG, enquanto o mesmo item angariou o terceiro lugar nas Ciências Exatas e nas Humanas (com 76,5% e 77,6% dos APG daquelas áreas, respectivamente).

O item F28 (parágrafos com tópico único), que não figurara nem mesmo entre os dez mais importantes na classificação geral dos APG, apareceu em 10º lugar nas três grandes áreas, com 67,1%, 56,8% e 60,5% nas Ciências Biológicas, Exatas e Humanas, respectivamente. Outro item inédito na classificação geral que aparecera na classificação por grande área foi F2 (capacidade de persuasão e de argumentação), que ocupou o 9º lugar das Humanas com 61,8% de seus APG. Em contrapartida, alguns itens da classificação dos APG em geral

não figuraram entre os dez itens mais importantes de cada área: nas Biológicas, F1 (capacidade de análise), nas Exatas, F33 (qualidade natural da escrita em inglês) e nas Humanas, F19 (discussão e análise de resultados) e F31 (uso apropriado de expressões correntes da área) foram deslocados para posições mais baixas por frequência de ocorrência.

4.1.5 Dificuldades com características da escrita acadêmica em inglês

Finalmente, formulou-se uma questão de confirmação às perguntas de escala Likert da Seção D do QAPG. Por meio de uma pergunta aberta, pediu-se que cada APG listasse ao menos três itens da lista de 36 características do discurso acadêmico em inglês em que percebessem maior dificuldade em sua própria escrita (QAPG Fc). Os dez itens reportados mais frequentemente estão na figura abaixo:

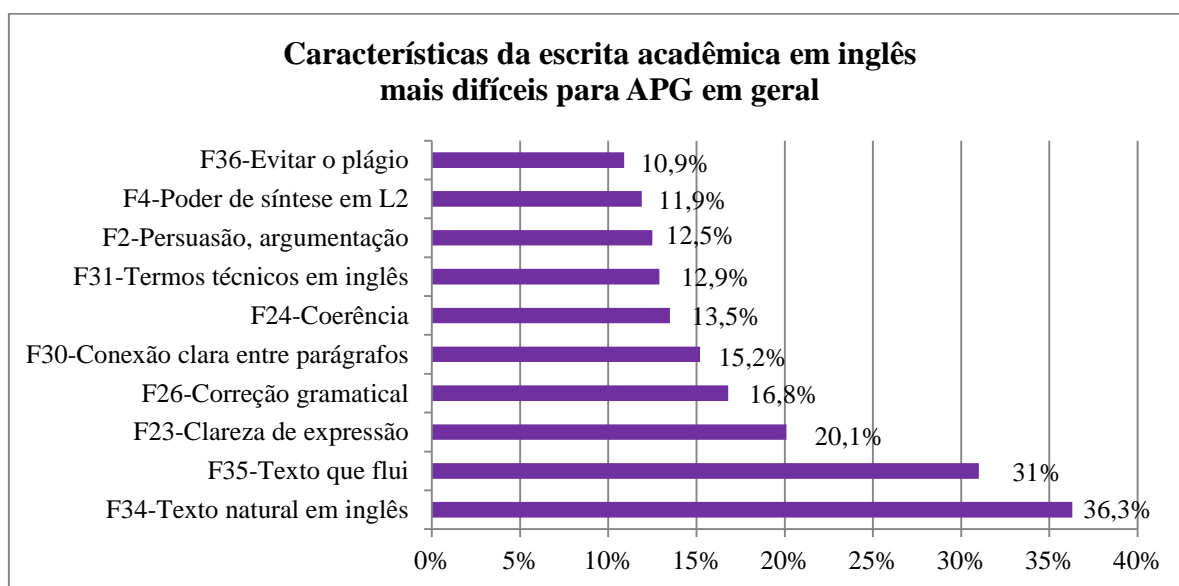


Figura 4.8 Itens da escrita em inglês mais difíceis para APG em geral (pergunta de confirmação).

Em geral, a característica mais frequentemente reportada como difícil para os APG realizarem em seus textos em inglês foi F34 (escrever um texto que soasse natural em inglês), com 36,3% de ocorrência (34,9% de Biológicas, 42% de Exatas e 32,9% de Humanas). Este dado também confirmaria o dado obtido anteriormente para a seção D do QAPG, no qual os APG apontaram D7 – o texto não soa natural em inglês como o item difícil de maior frequência de distribuição. A escrita de textos com fluidez em inglês foi a segunda característica mais frequente, com a qual 31% dos APG declararam dificuldade. A clareza de expressão em in-

glês ocupou o terceiro lugar em dificuldade, tendo sido apontada por pouco mais de 20% dos APG. O que estas três características que impõem mais dificuldade para os APG teriam em comum seria uma preocupação velada dos autores neófitos com a impressão que seus textos causariam em sua futura audiência – até mesmo internacionalmente, ou seja, leitores mais experientes e possivelmente com um melhor domínio do inglês.

Em termos da categorização anteriormente feita para as dificuldades da seção D (dificuldades relacionadas a tradução ou a interferências de L1 sobre L2, a aspectos lexicais e/ou gramaticais, ao processo de escrita e dificuldades mistas), classificação de dificuldade dos 36 itens da seção F mostra dois deles relacionados a aspectos léxico-gramaticais (a correção gramatical-F26 e a coesão textual-F30) e dois itens mais relacionados com a interferência de L1 em L2 (o soar natural-F34 e o uso de termos técnicos em inglês-F31). Por outro lado, a fluidez do texto em inglês-F35, segundo item mais frequentemente apontado como difícil para 31% dos APG na pergunta de confirmação Fc (34,2% de Biológicas, 38,3% de Exatas e 17,1% de Humanas), poderia ser considerado um item misto, podendo estar relacionado a mais de uma das categorias anteriores. A fluidez se relacionaria a outros itens gramaticais (como a construção de orações – entendida como a apropriada ordenação dos sintagmas nominal e verbal em inglês, que algumas vezes difere da do português – ou a coesão textual). A fluidez ainda teria algo em comum com o item lexical das escolhas vocabulares, que também poderiam sofrer influência de itens da categoria de dificuldades relacionadas a interferências do português na tradução (ou versão) para o inglês. Em suma, com este resultado significativo para dificuldades com a fluidez de seus textos em inglês, os APG parecem enfatizar sua preocupação com aspectos linguísticos do inglês que poderiam dificultar a compreensão de seus textos em inglês por seus leitores.

A fluidez também foi um item de difícil definição, principalmente porque esta pesquisa não contou com excertos em inglês escritos pelos próprios participantes para ilustrar o que eles entenderiam por aquele conceito. Para Rappaport (2010, p. 92), as palavras no papel criariam na mente a ligação entre orações, parágrafos e ideias que viabilizariam o *flow*, ou “a transição ininterrupta à medida que a história progride”⁴⁸. O mesmo autor ainda aponta três elementos determinantes da fluidez do texto na escrita: a estrutura (entendida pela formação de orações), as transições (basicamente, os elementos de coesão) e a marcha da lógica⁴⁹ (ou a progressão de ideias). Por outro lado, Puliezi e Maluf (2014) estudaram como a falta de fluência poderia afetar a compreensão da leitura. Dos três elementos apontados pelas autoras (pre-

⁴⁸ Minha tradução para “the seamless transition as the story moves along” (RAPPAPORT, 2010, p. 65).

⁴⁹ Respectivamente, *structure*, *transitions* e *logic* (RAPPAPORT, 2010, p. 92).

cisão, automaticidade e prosódia), os dois primeiros estariam ligados a escolhas de vocabulário para uma decodificação rápida, correta e sem esforço do texto, o que garantiria a compreensão da leitura. No escopo da presente pesquisa, poderíamos ainda listar a falta de domínio das convenções de escrita acadêmica em inglês como mais uma complicação para a fluidez de leitura. Como se pode perceber, a característica multifacetada do *flow* poderia explicar a percepção do item entre os mais difíceis de realizar na escrita acadêmica em inglês de APG. Outra característica importante da escrita acadêmica em inglês é o seu foco no leitor/audiência, ou em suas expectativas (SWALES & FEAK, 2004, p. 8). Poderia se afirmar que, das dez características da escrita acadêmica em inglês mais frequentemente percebidas como difíceis (Figura 4.8), aquelas que revelariam o foco do APG-escritor em seu futuro leitor ou audiência seriam F34 – o texto soar natural em inglês, F35 – escrita que promova uma leitura fluida, F23 – clareza de expressão, e F30 – conexão clara entre parágrafos (na medida em que as relações lógicas entre orações e parágrafos auxiliassem a exata compreensão das ideias expressas em inglês pelo leitor), F24 – coerência (que também contribuiria para uma melhor fluidez e compreensão da leitura) e F31 - uso de termos técnicos em inglês de uso consagrado pela área em questão. Em outras palavras, tais itens com que os APG-escritores em inglês deveriam se preocupar para garantir o conforto de leitura necessário para uma apropriada decodificação e apreensão da mensagem de seus textos em inglês são justamente aqueles com que os APG reportaram como difíceis em sua escrita acadêmica em inglês. Isto equivaleria a dizer que, ao mesmo tempo em que percebem a grande importância de escrever um texto sem estranhamentos em inglês, que flua bem e que seja claro, os APG indiretamente reconheceriam que seu foco no leitor poderia ser prejudicado por seu limitado domínio dos processos de escrita para uma bem-sucedida escrita em inglês.

4.1.6 Importância versus dificuldade

Tomando e comparando os resultados mais frequentemente indicados pelos APG em resposta às perguntas sobre a importância e sobre sua dificuldade com 36 características da escrita acadêmica em inglês (questões Fa e Fc do QAPG, respectivamente), obteve-se o seguinte quadro:

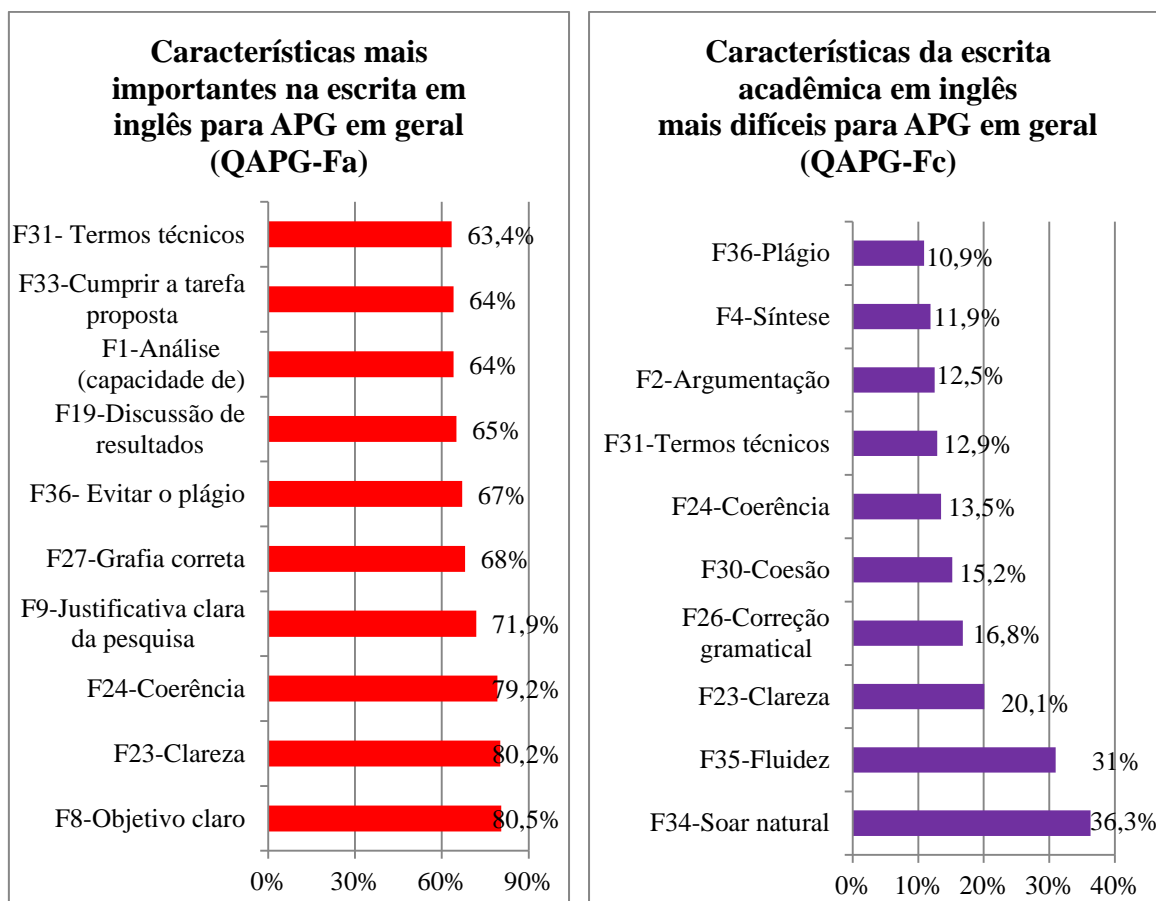


Figura 4.9 Percepções de importância *versus* dificuldade para APG em geral.

Pode-se observar que as dez características ranqueadas como mais importantes pelos APG obtiveram frequências de distribuição superiores a 60%. Tal resultado parece indicar que bem mais que a maioria dos pós-graduandos reconhece, ao menos teoricamente, o valor de uma escrita acadêmica em inglês que inclua as características listadas, que foram adaptadas de outros estudos sobre a escrita acadêmica em inglês (CASANAVE E HUBBARD, 1992; JENKINS, JORDAN E WEILAND, 1993; EVANS E GREEN, 2007; BITCHENER E BASTURKMEN, 2006) ou compiladas de manuais bastante difundidos de escrita em inglês (como, por exemplo, o tradicional manual americano *The Elements of Style*⁵⁰, ou ainda o manual *Writing Scientific Papers in English Successfully: Your Complete Roadmap*⁵¹, lançado em inglês no Brasil). Também se pode observar uma variação menor na distribuição de frequências para a questão sobre importância (Fa, à esquerda) do que para a pergunta sobre dificulda-

⁵⁰ STRUNK, J. R.; WHITE, E. B. *The Elements of Style*. Pearson Education, 2009 (edição do 50º aniversário), 1. ed. (revista) em 1935. 106 p.

⁵¹ SCHUSTER, E.; LEVKOWITZ, H.; OLIVEIRA, O. N. (Ed.). *Writing scientific papers in English successfully: your complete roadmap*. São Carlos, Brazil: Compacta, 2014.

des (Fc, à direita). Com efeito, 17 pontos percentuais separam o primeiro item do décimo na ordenação de importância (à esquerda), enquanto a diferença nas respostas sobre dificuldades foi superior a 25 pontos percentuais.

Entretanto, o resultado mais relevante desta comparação é que quatro itens classificados entre os que receberam importância máxima na pergunta Fa também figuraram entre os dez itens mais frequentemente citados como mais difíceis para os APG incorporarem em seus textos em inglês na pergunta Fc: F23 (clareza), F24 (coerência), F31 (uso apropriado de expressões correntes da área) e F36 (evitar o plágio, utilizando termos próprios). A presença de F23 e de F24 nesses resultados revelaria a limitação dos APG para expressarem clara e coerentemente em LE o conteúdo disciplinar que provavelmente dominem em português. Paralelamente a isso, a presença conjunta de F31 e de F36 tanto entre os itens mais difíceis quanto entre os mais importantes poderia ser um indício de uma limitação: de como poderiam os APG se distanciar do perigo do plágio recorrendo a expressões próprias, sinônimas, o que demandaria um domínio no mínimo regular pelos APG do vocabulário em inglês (entretanto, os dados sobre dificuldades com vocabulário apontam que quase 75% dos APG perceberam um grau médio (56,1%) ou grande (18,8%) de dificuldade com esse item). Por outro lado, se utilizarem demasiadamente a sinonímia, ignorando as expressões correntes em suas respectivas áreas de atuação, essa atitude poderia resultar em um distanciamento do pesquisador de sua área de atuação por ele não se utilizar da terminologia de sua comunidade discursiva. O receio em incorrer em plágio pode ser exemplificado na resposta de um APG da área de Biológicas:

Como o inglês é uma língua "pobre", sem muitas opções de palavras e de ordem de sentenças quando comprado [sic] ao português, há sempre a preocupação de plágio involuntário. Isso ocorre por que várias vezes a metodologia de trabalhos de outros grupos de pesquisa da nossa área é semelhante. Assim, muitas vezes algumas sentenças são parecidas e podem ser identificadas em softwares anti-plágio como cópias. Essa é a maior preocupação.

Pode-se perceber na resposta acima o conflito entre a pressão por uma expressão original, autêntica e certa insegurança do APG ao se distanciar do original através da paráfrase. Outra nuance que parece escapar à percepção do APG é que ele parece desconhecer o fato de existirem frases formulaicas que poderiam ser copiadas sem que se configurasse o plágio. Outra pergunta que poderia surgir seria: até que ponto os APG efetivamente dominam as técnicas de referência e de citação? Em outras palavras, seriam as baixas frequências de distribuição para dificuldades com a inclusão de diversas vozes autorais – D25 (19,5%) e para

dificuldades em parafrasear - D24 (16,5%) medidas fieis da percepção de real dificuldade dos APG? Para responder a esta indagação, seriam necessários excertos da escrita em inglês de APG, o que extrapolaria o escopo desta pesquisa, constituindo-se em um interessante e promissor encaminhamento futuro desta.

A comparação de resultados de níveis de dificuldade e de graus de importância ainda sinaliza um conflito: por que motivo essas categorias, que pressupõem que o autor esteja focando no seu leitor, teriam sido apontadas como tão difíceis se não fossem também importantes? Esta disparidade poderia revelar uma distorção na percepção dos APG: eles podem não ter uma visão clara de suas próprias dificuldades.

Em suma, respondendo à primeira pergunta de pesquisa sobre a percepção de dificuldades dos pós-graduandos em sua escrita acadêmica em inglês, constatou-se que, ao mesmo tempo em que percebem muita dificuldade em escrever textos em inglês livres da interferência do português em que se debatem com aspectos formais, os APG admitem que sua expressão em inglês não seria clara, o que poderia prejudicar a decodificação e/ou a compreensão de seus textos por leitores mais experientes. Na verdade, este último aspecto da distância entre o que estava escrito e o que o leitor poderia entender foi um dos pontos que verifiquei mais frequentemente no Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH, onde atuei como monitora para a pós-graduação por mais de um ano. Repetidamente pedia aos consulentes que me explicassem oralmente aquilo que se encontrava por escrito. Então, procedia a mostrar-lhes que nem todas as ideias presentes em suas falas efetivamente tinham se materializado em sua escrita, ou ainda que os pontos que suas falas ressaltavam não estavam tão claros em seus textos em inglês.

4.1.7 Outras dificuldades

Quando interrogados quanto à existência de outras dificuldades que não houvessem sido detalhadas pelo questionário, a grande maioria dos APG (72%) respondeu negativamente. Este dado confirmou o sucesso da seção D em particular em englobar uma grande variedade de itens que impõem dificuldades à escrita em inglês de pós-graduandos. Dentre as dificuldades que os APG apresentaram, algumas delas já haviam sido anteriormente reportadas, como dificuldades devido a um vocabulário limitado em inglês (D1, com 5 menções), insegurança para iniciar a escrita (D18), o soar pouco natural dos textos em inglês (D7), dificuldades com a compreensão escrita (leitura – D20), com o uso de preposições (D2), com tempos verbais

(D9) e dificuldades para verificar se palavras traduzidas de L1 para L2 efetivamente existiram em inglês (D8).

A dificuldade ainda não mencionada no questionário que foi mais frequentemente declarada por APG (com seis ocorrências) era relacionada à **escassez de cursos de escrita em inglês**, bem como à falta de “orientação explícita” (conforme um APG de Exatas expressiu⁵²). Com quatro ocorrências, o segundo lugar para outras dificuldades coube a queixas sobre a **insipiente socialização acadêmica em inglês** a que os APG são expostos:

“Deveria haver mais espaços para usar o inglês na PG (...) aulas completamente em inglês, textos só em inglês, um maior preparo dos professores e alunos na língua antes de começarem o curso”;

“na melhor universidade da América Latina ainda não temos aulas em inglês (...) disciplinas ministradas em inglês (...) ainda não somos uma universidade de nível internacional” (APG de Biológicas);

“Há pouco incentivo em utilizar o inglês nas aulas e trabalhos”;

“A falta de contato com a escrita em inglês no dia-a-dia atrapalhe um pouco” (APG de Exatas);

“A falta de contato com a cultura acadêmica internacional” (APG de Humanas).

Houve três tipos de dificuldades em terceiro lugar (cada uma com três ocorrências): APG atribuem dificuldade à **ausência ou escassez de *feedback*** a sua escrita em inglês, aos **preços exorbitantes de serviços de revisão e/ou tradução especializada** em suas áreas de atuação e ainda relatam dificuldades com o **registro formal** da escrita acadêmica em inglês.

Entretanto, uma queixa que recebeu apenas uma menção tocou profundamente esta pesquisadora: um APG de Biológicas declarou ter “vergonha de não saber algumas coisas que [o APG acha que] já deveria saber”. Em outras palavras, ao dizer isso, o pós-graduando reconhece que sua formação linguística em inglês possui falhas, mas ele toma as deficiências e a responsabilidade por elas para si. Esta é uma posição no mínimo injusta para colocar alguém que se submeteu a um processo seletivo que incluía um exame de proficiência e foi aprovado. A Universidade não pode simplesmente exigir um determinado nível de desempenho em in-

⁵² Não ficou claro nas palavras daquele APG se ele se referia a orientação por parte de seus orientadores ou se ele quis dizer “ensino explícito”.

glês sem fornecer as condições para que esse desempenho se concretize⁵³. Faz-se necessário que haja iniciativas institucionais coordenadas e em maior número para garantir mais espaços para a socialização acadêmica em inglês: mais cursos específicos sobre a escrita em inglês, mais disciplinas sendo ministradas em inglês, mais instrumentos de avaliação de aprendizado em inglês, e que mais frequentemente o ensino explícito preceda a exigência de demonstração de conhecimentos de escrita em inglês.

Em resumo, para responder à primeira pergunta de pesquisa, a análise dos dados quantitativos aponta que as principais dificuldades percebidas por APG em sua escrita acadêmica em inglês são: escrever de forma que o texto soe natural em inglês, usar preposições corretamente, escrever um novo tipo de texto, dificuldade de escrita por desconhecer técnicas de escrita em inglês e assumir um posicionamento crítico em inglês; as dificuldades percebidas por APG tenderam a se concentrar no grupo temático de dificuldades relacionadas ao processo de escrita; os gêneros de escrita percebida como mais difícil em inglês são *abstracts* de artigo científico, de apresentações em eventos e de dissertações ou teses, artigos científicos e resumos-síntese; apesar de reconhecerem a importância de escrever claramente em inglês e admitirem sua dificuldade em garantir a fluidez de seus textos, os APG parecem estar mais preocupados com escrever “como um nativo”, prendendo-se a aspectos gramaticais e de vocabulário localizados em detrimento de outros aspectos da macroestrutura lógica e da argumentação em língua estrangeira.

Passo agora a reportar os resultados que refletem as percepções de PPG quanto às dificuldades de seus alunos e orientandos com a escrita em inglês na pós-graduação.

4.2 As dificuldades com a escrita em inglês – Percepções de PPG

Retomo agora a segunda pergunta de pesquisa, que investiga as percepções dos professores quanto às principais dificuldades de APG em sua escrita acadêmica em inglês. Os dados que permitem responder à segunda pergunta de pesquisa encontraram-se principalmente nas respostas à seção D do QPPG. Foram também levantadas as características da escrita

⁵³ Outro APG de Biológicas declarou que sua dificuldade residia no valor da bolsa de estudos, que não era suficiente para custear um curso de inglês em escola de idiomas.

acadêmica em inglês a que os professores atribuem maior importância (perguntas E12 e E13 do QPPG)⁵⁴.

4.2.1 Principais dificuldades

O gráfico de barras abaixo ilustra as porcentagens do total de PPG que qualificaram os 29 itens da seção D do QPPG como difíceis para seus APG:

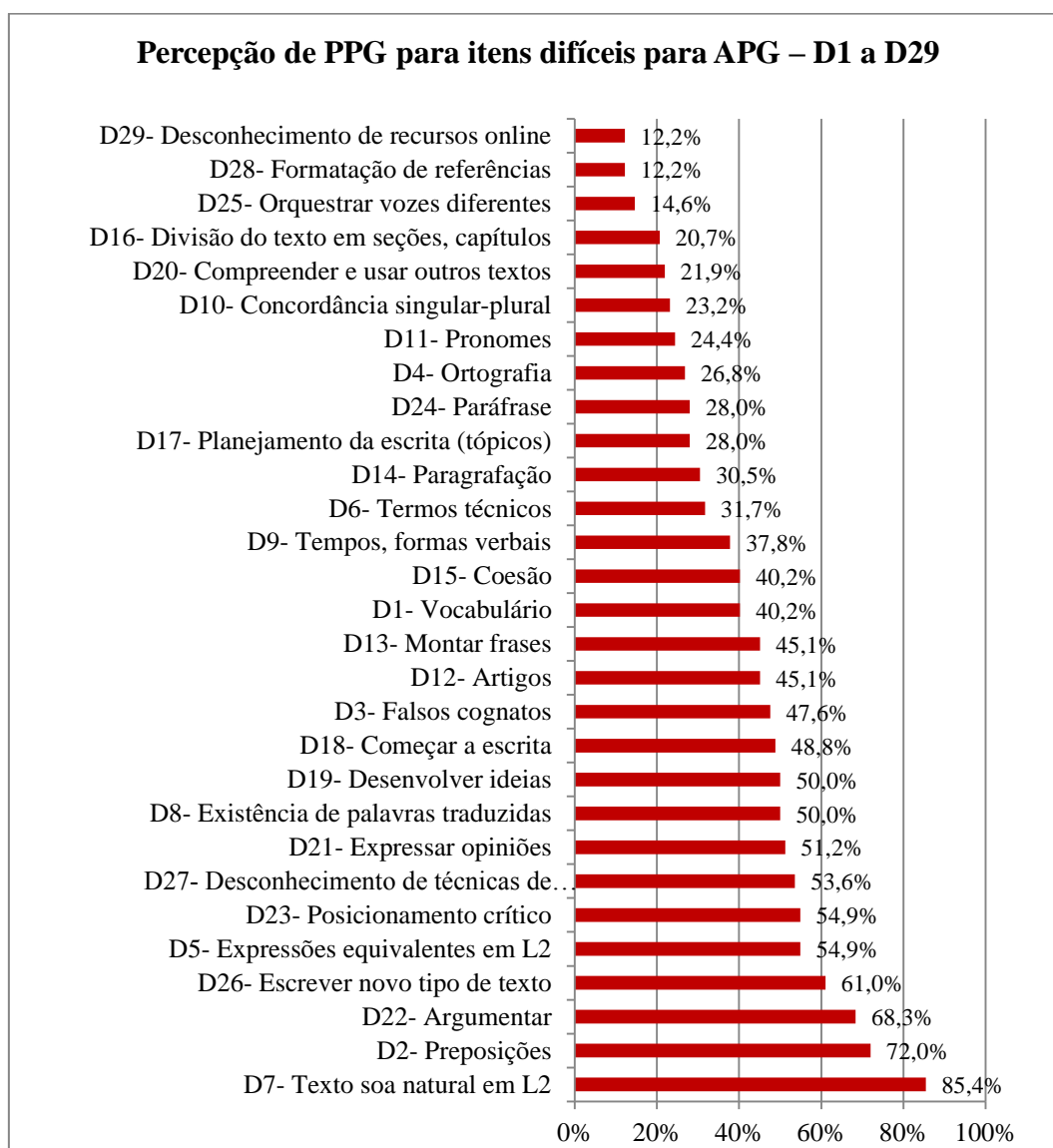


Figura 4.10 Percepção de PPG quanto a dificuldades de APG com itens D1 a D29.

⁵⁴ As outras perguntas da seção E serão examinadas à medida que forem necessárias para explicar os dados conforme estes forem sendo analisados ou discutidos.

A Figura 4.10 mostra que, na percepção dos PPG, os cinco itens mais frequentemente reportados como difíceis para seus APG foram: escrever textos que soassem naturais em inglês, utilizar preposições adequadamente, argumentar em inglês, escrever novos tipos de textos e encontrar expressões equivalentes em L2 a termos conhecidos em L1.

4.2.1.1 Dificuldade em escrever um texto que soasse natural em inglês (D7)

Em primeiro lugar, para 85,4% dos PPG, a principal dificuldade de escrita em inglês de pós-graduandos relaciona-se com imprimir uma **qualidade “natural” à escrita em inglês (D7)**. Com média de 4,3 para os PPG, este item, ligado à interferência da L1 na escrita em L2, coincide com o primeiro lugar da classificação geral de dificuldades dos APG – Figura 4.1. A análise estatística mais detalhada para a percepção de PPG para este item encontra-se a seguir:

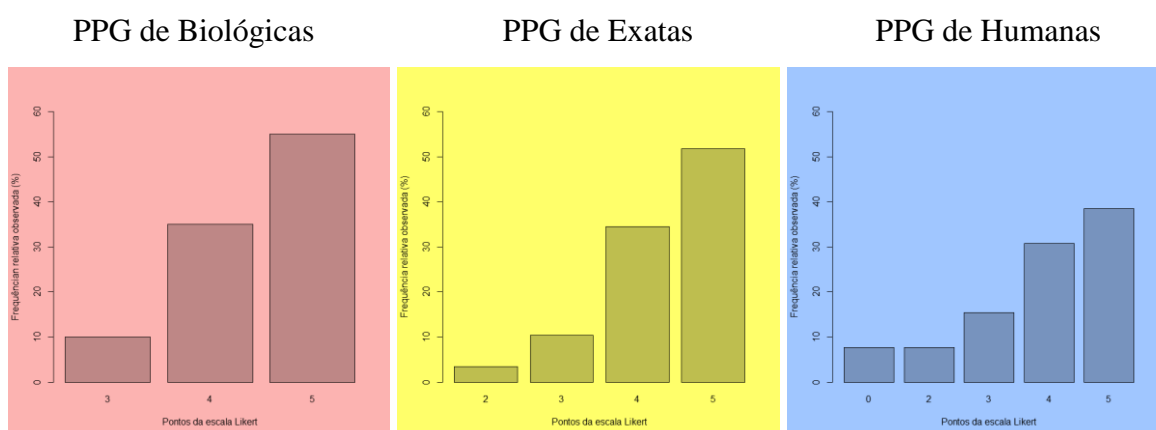


Figura 4.11 Distribuição por área das respostas originais a QPPG D7.

Tabela 4.5 Medidas-resumo de PPG para D7.

Área	Moda	Mediana	Média	Desvio padrão
Biológicas	5	5	4,5	0,7
Exatas	5	5	4,3	0,8
Humanas	5	4	3,8	1,5

Pode-se observar na tabela acima que a média do grau de dificuldade percebido pelos PPG das Ciências Biológicas foi a mais alta e que a média dos PPG de Exatas a acompanhou aquela com pouca diferença. Em contrapartida, os PPG de Ciências Humanas tiveram uma

média substancialmente mais baixa e um desvio-padrão duas vezes maior do que o das outras duas áreas. Estes resultados indicariam menor homogeneidade nas percepções dos participantes de Humanas em relação aos PPG de Biológicas e de Exatas.

4.2.1.2 *Dificuldade em usar preposições (D2)*

Em segundo lugar, 72% dos PPG percebe o uso de **preposições (D2)** como sendo muito difícil na escrita em inglês de seus APG. Novamente, temos o mesmo aspecto ligado à gramática sendo percebido com um alto grau de dificuldade, desta vez pelos PPG (esta mesma dificuldade foi apontada pelos próprios APG igualmente em segundo lugar na classificação geral da seção D do QAPG - Figura 4.10). Este resultado confirmaria a adesão da grande maioria dos PPG a concepções tradicionais de língua (IVANIČ, 2004) e de escrita que privilegia a correção gramatical (FERREIRA, 2007).

Em **A Tradução Científica e Técnica**⁵⁵, Jean Maillot (traduzido por Paulo Rónai) dedica um espaço às dificuldades de tradutores com as preposições no capítulo “A Estrutura da Língua”. Para o autor, “as preposições fazem parte das palavras mais maltratadas” (ibid., p. 55). O autor aponta o problema da polissemia na tradução de preposições, porque, devido ao desenvolvimento independente do sistema de preposições de cada língua, “não existe correspondência constante entre preposições consideradas equivalentes na maioria dos casos” (p. 54). O autor ainda ilustra o problema da escolha lexical para traduzir preposições com a preposição ‘de’ do português, que tanto pode indicar posse (caso genitivo) quanto origem ou proveniência. O autor então defende que “o tradutor [em nosso caso, os APG escrevendo seus artigos e textos em inglês] deva conhecer a fundo todos os recursos da língua de chegada” (no caso desta pesquisa, o inglês) e adverte que a versão literal de preposições poderia até resultar em dificuldades de compreensão.

4.2.1.3 *Dificuldade em argumentar em inglês (D22)*

Em terceiro lugar, para 68,3% dos PPG, a **argumentação em inglês (D22)** representaria muita dificuldade para APG. Esta dificuldade, ligada à capacidade retórica e ao processo de escrita em geral, poderia ser aumentada pelas outras dificuldades linguísticas de origem

⁵⁵ MAILLOT, J. **A tradução científica e técnica**. São Paulo, McGraw-Hill; Brasília, EUB, 1975. 196 p.

lexical, gramatical e até mesmo de tradução, que criariam dificuldades adicionais à expressão do pensamento de forma coerente pela escrita em inglês. Ou, como bem expressou um PPG de Biológicas, “há muitas dificuldades na escrita mesmo em português no tocante ao encadeamento lógico da escrita. Em inglês, fica ainda pior.”

De forma semelhante à análise por área feita para responder à primeira pergunta de pesquisa, foi observada a distribuição por área para as cinco⁵⁶ primeiras posições dos itens mais frequentemente apontados pelos PPG como mais difíceis para os APG:

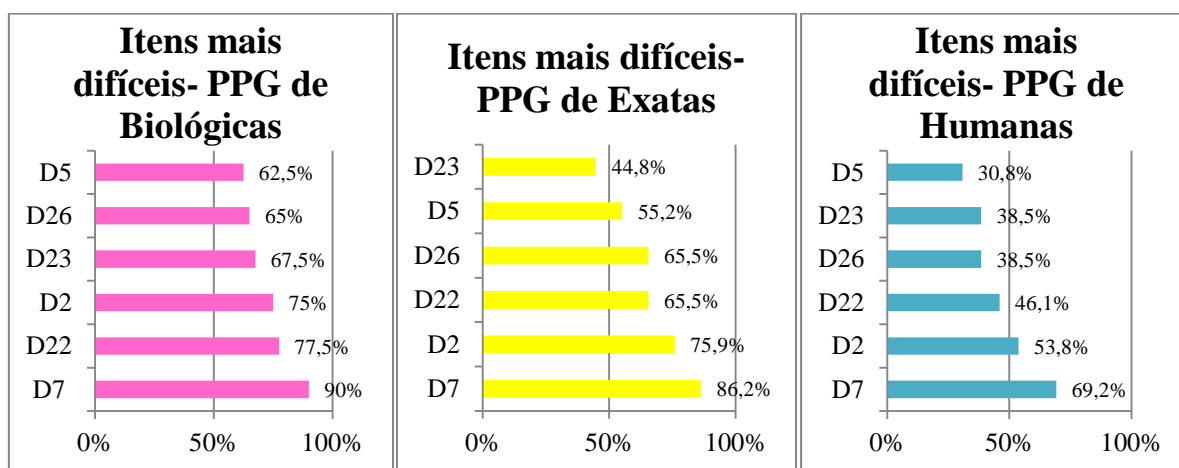


Figura 4.12 Percepção de PPG para itens de maior dificuldade para APG, por grande área.

De acordo com a figura anterior, os PPG das três grandes áreas concordaram que D7 (a qualidade natural do texto em inglês) seria o maior desafio na escrita em inglês de seus APG, dado que confirmou a classificação geral. Os PPG das Ciências Exatas e os de Humanas reproduziram a mesma sequência decrescente da classificação geral mostrada na Figura 4.10: D7 – texto que soa natural em inglês, D2 – uso de preposições, D22 – dificuldade em argumentar em inglês e D26 – dificuldade em escrever em inglês um novo tipo de texto. Entretanto, as porcentagens de respostas dos PPG de Humanas para cada item foram consistentemente menores do que as dos PPG de Exatas (cerca de 20 pontos percentuais, com exceção de D26– dificuldade em escrever em inglês um novo tipo de texto, em que a diferença foi de 26 pontos percentuais). Todas as porcentagens dos PPG de Biológicas para os seis itens mais votados superaram os 60%, o que poderia sugerir um alto grau de criticidade daqueles PPG com rela-

⁵⁶ Os gráficos contêm seis itens cada porque houve um empate na posição número cinco, ou seja, dois itens da classificação geral (D5 e D23) obtiveram a mesma frequência de respostas. Achei que seria interessante incluí-los no estudo por grande área.

ção à produção em inglês de seus APG. Esta criticidade talvez possa ser um reflexo da alta competitividade que existe na área.

4.2.2 Dificuldades em Grupos Temáticos

Quando reagrupamos os 29 itens da seção D nas mesmas quatro categorias temáticas em que as respostas dos APG foram classificadas, o seguinte panorama foi obtido (o destaque em negrito ressalta os seis itens⁵⁷ reportados por mais de 50% do total de PPG):

Tabela 4.6 Percepção de PPG de dificuldades de APG em grupos temáticos.

Dificuldades relacionadas à interferência de L1 em L2 ou à tradução

D7. Texto não soa natural em inglês	85,4%
D5. Palavras, expressões equivalentes em inglês	54,9%
D8. Verificar existência em inglês de palavras traduzidas	50,0%
D3. Falsos cognatos	47,6%
D6. Vocabulário técnico	31,7%

Dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas

D2. Preposições	72,0%
D12. Artigos definidos e indefinidos – uso ou omissão	45,1%
D13. Formulação, estrutura da oração, “montar frases”	45,1%
D1. Vocabulário	40,2%
D15. Coesão	40,2%
D9. Tempos e formas verbais	37,8%
D11. Uso de pronomes	24,4%
D10. Concordância em número	23,2%

Dificuldades relacionadas ao processo de escrita

D22. Argumentação	68,3%
D26. Escrever novo tipo de texto	61,0%
D23. Posicionamento crítico	54,9%
D21. Expressar opiniões	51,2%
D19. Desenvolver novas ideias	50,0%
D18. Iniciar a escrita	48,8%
D14. Paragrafação	30,5%
D17. Planejamento da escrita (tópicos)	28,0%
D24. Paráfrase	28,0%
D16. Divisão do texto em seções, capítulos	20,7%
D25. Orquestrar diversas vozes autorais no texto	14,6%

⁵⁷ Na análise por categorias de QPPG, houve um item a mais em relação ao QAPG, porque aqui houve dois itens empatados em 5ª posição – D5 e D23.

Dificuldades mistas

D27. Desconhecimento de técnicas de escrita em inglês	53,6%
D4. Ortografia	26,8%
D20. Compreender e usar outros textos	21,9%
D28. (Mecânica da) formatação de referências	12,2%
D29. Desconhecimento de ferramentas, recursos online	12,2%

Observando os itens da Tab. 4.6 com mais altas frequências do total de PPG (destacadas em negrito), pode-se perceber que três deles se concentraram no grupo de dificuldades relacionadas ao processo de escrita (dificuldade em argumentar, em escrever novos tipos de textos e em se posicionar criticamente). Este mesmo grupo também apresentou outros dois itens (dificuldade em expressar opiniões e em desenvolver novas ideias em inglês) com porcentagens iguais ou ligeiramente superiores a 50% dos PPG. Estes resultados permitiriam inferir que, de acordo com os PPG, as dificuldades de APG com a escrita acadêmica em inglês também poderiam estar presentes em sua escrita em L1⁵⁸.

4.2.3 Gêneros textuais em inglês requisitados por PPG

Esta pesquisa também investigou os gêneros textuais que PPG reportaram requisitar em inglês de seus APG na pós-graduação. Na questão QPPG C2, os professores deveriam indicar a quantidade média de cada tipo de texto que deveria ser produzido em inglês em um semestre típico de estudos na pós-graduação. Caso algum gênero não fosse utilizado em inglês na pós-graduação, os respondentes deveriam assinalar a quantidade “0”. A tabela 4.7 a seguir reproduz as porcentagens do total de PPG para cada gênero da questão QPPG C2:

⁵⁸ Apesar de a pergunta referente a dificuldades de escrita em L1 ter sido retirada do QPPG, a confirmação dessa dificuldade surgiu vez por outra em respostas não diretamente relacionadas ao tema, como os trechos selecionados abaixo ilustram (com grifos meus):

Muitas das dificuldades apontadas acima... não se referem exclusivamente ao inglês... Mesmo na língua materna (português), os alunos possuem uma enorme dificuldade para organizar e estruturar o texto, argumentar de forma lógica e criar conexões entre frases e parágrafos... Creio que ao atacá-los em português, isso facilita consideravelmente a resolução dos problemas também em inglês” (PPG de Biológicas);

“Alunos que escrevem mal, escrevem mal em qquer [sic para “qualquer”] língua. Em geral quem escreve mal em inglês tb [sic para “também”] escreve mal em sua língua nativa”; “Há problemas relacionados a essas perguntas mesmo nos textos em português. A maioria dos meus alunos não “escreve em inglês” e sim “traduzem do português para o inglês”. Isso causa problemas, mas sinto que o problema é mesmo anterior à língua inglesa nesse caso” (PPG de Exatas);

“Sim. Os mesmos [conselhos, feedback] que daria se o texto fosse escrito em português” (PPG de Humanas).

Tabela 4.7 Percentagens de PPG para cada gênero da questão QPPG C2.

Gêneros / Quantidade requisitada	0	De 1 a 4	De 5 a 8	9 ou mais
Artigo científico	28,6%	49,5%	8,8%	11%
Capítulo de livro	79,8%	13,5%	4,5%	2,2%
Dissertação	80,9%	14,6%	4,4%	0%
Ensaio	91%	7,8%	1,1%	0%
Fichamento	91%	6,7%	2,2%	0%
Monografia	94,4%	3,3%	2,2%	0%
Projeto de pesquisa	75,3%	19,1%	5,6%	0%
Relatório	82%	13,4%	4,5%	0%
Resenha crítica	92,1%	4,4%	3,3%	0%
Resumo síntese	71,9%	14,5%	5,6%	7,8%
Abstract de A/C	32,6%	49,5%	4,4%	13,5%
Abstract de comunicação em evento	23,6%	54,9%	11,1%	10,1%
Abstract de dissertação ou tese	33,7%	49,5%	4,4%	12,3%
Tese de doutorado	73%	21,4%	4,4%	1,1%
TCC	91%	4,5%	4,4%	0%

Considerou-se que os gêneros em inglês mais requisitados na pós-graduação seriam aqueles indicados na coluna “9 ou mais” da Tabela 4.7. A figura a seguir mostra os cinco gêneros que obtiveram as porcentagens mais altas de PPG na referida coluna:

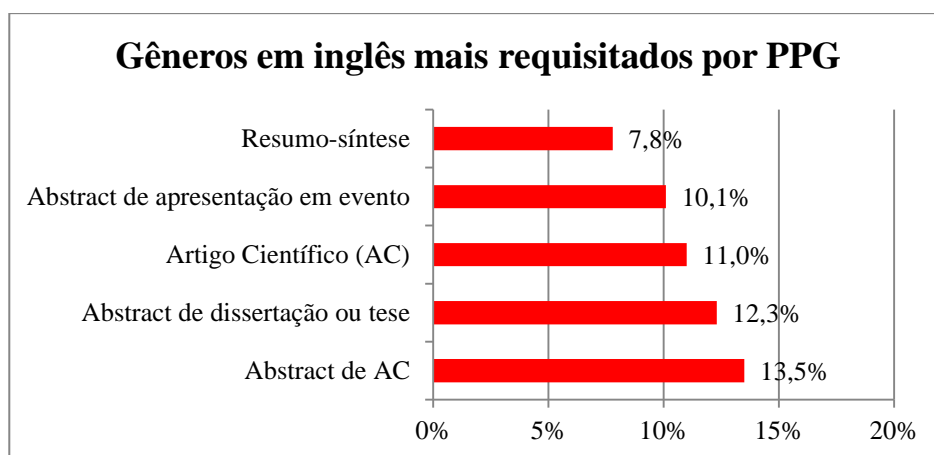


Figura 4.13 Gêneros mais requisitados em inglês por PPG.

A figura mostra que os gêneros em inglês que os PPG reportaram requisitar em quantidade igual ou superior a nove em um semestre típico seriam: em primeiro lugar, *abstracts* de artigos científicos (13,5% dos PPG), seguidos por *abstracts* de dissertação ou de tese em segundo lugar (12,3%), artigos científicos em terceiro lugar, *abstracts* de comunicações em eventos em quarto lugar e, finalmente, resumos-síntese em quinto lugar.

4.2.4 Importância para Professores

Para apurar quais seriam as características mais importantes do discurso acadêmico em inglês para os professores, foram utilizadas duas questões no QPPG: E12 e E13. Apesar de serem do tipo aberto, estas duas perguntas seriam equivalentes à pergunta de escala Likert Fa do QAPG. Na questão E12 do QPPG, pediu-se aos professores que apontassem os dez itens mais importantes da lista de 36 características do discurso acadêmico em inglês. A análise das respostas a esta questão apontará os itens que ocorreram mais frequentemente. Na questão E13, os PPG deveriam classificar os itens da pergunta anterior por ordem decrescente de importância. Por ser uma pergunta de ordenação, a análise das respostas a E13 se concentrou nos itens que figuraram mais frequentemente em primeira posição. Houve seis respostas em branco (duas em Biológicas, uma em Exatas e três em Humanas). A tabela abaixo ilustra os itens em primeira posição na classificação de importância dos PPG em ordem decrescente do total de ocorrências:

Tabela 4.8 Ocorrências de F1 - F36 como itens mais importantes para PPG.

F1-F36 mais importantes para PPG	BIO	EXA	HUM	TOTAIS
F8. Objetivo de pesquisa CLARO	21	20	4	45
F19. Discussão, análise de resultados	24	17	3	44
F23. Clareza	21	16	6	43
F4. Síntese, concisão	26	12	4	42
F9. Justificativa de pesquisa CLARA	19	16	2	37
F24. Coerência	12	13	5	30
F1. Análise	12	12	4	28
F35. Leitura que flui, prazerosa	15	9	3	27
F5. Correlacionar múltiplas fontes	15	8	2	25
F2. Argumentação, persuasão	13	9	2	24
F30. Conexão entre parágrafos, coesão	14	7	3	24
F18. Exatidão, precisão de resultados	12	10	1	23
F3. Posicionamento crítico	14	5	3	22

F1-F36 mais importantes para PPG (cont.)	BIO	EXA	HUM	TOTAIS
F21. Conclusões	11	7	3	21
F10. Contexto de pesquisa	9	10	1	20
F36. Evitar plágio	11	8	1	20
F34. Texto soa natural em L2	10	5	4	19
F26. Gramática correta	7	6	4	17
F31. Termos técnicos em inglês	7	7	3	17
F14. Descrição da metodologia de pesquisa	8	6	0	14
F32. Expressões da área	6	5	3	14
F15. Descrever objetos, ideias	4	6	3	13
F12. Abordagem inovadora do tema	5	6	1	12
F11. Aprofundamento do tema	6	4	1	11
F20. Propor soluções	7	4	0	11
F16. Descrição de procedimentos	5	4	1	10
F17. Resultados	3	4	2	9
F25. Organização global do texto	4	4	1	9
F28. Pontuação	5	2	2	9
F33. Texto cumpre tarefa	4	2	3	9
F27. Grafia	4	3	1	8
F6. Paráfrase	7	0	0	7
F22. Bibliografia completa	1	1	1	3
F29. Parágrafos com um só tópico	1	0	1	2
F13. Padronização de referências	0	0	1	1
F7. Orquestrar vozes de diversos autores	0	0	0	0

A tabela anterior mostra que o item F7 (coordenar vozes de autores diferentes) não recebeu nenhuma menção dos PPG. Não ficou claro nas respostas de PPG se o motivo da ausência de indicações quanto à importância de F7 seria devida à suposta pouca importância atribuída ao item ou à possível facilidade com que os PPG acreditariam que seus APG apresentassem em inter-relacionar autores diversos em seus textos em inglês. Este resultado nulo para F7 também poderia ser explicado por uma possível falha na formulação do item no questionário, que talvez tenha causado incompreensão nos respondentes, levando-os a não assinalarem o item.

Outros itens com baixo número de menções foram: padronização de referências bibliográficas (F13), escrever parágrafos com um só tópico frasal (F29) e referências bibliográficas completas (F22), itens que foram mencionados apenas uma, duas e três vezes, respecti-

vamente. As dez⁵⁹ características mais frequentemente apontadas pelos PPG como sendo mais importantes na escrita acadêmica em inglês⁶⁰ estão ilustradas na figura seguinte:

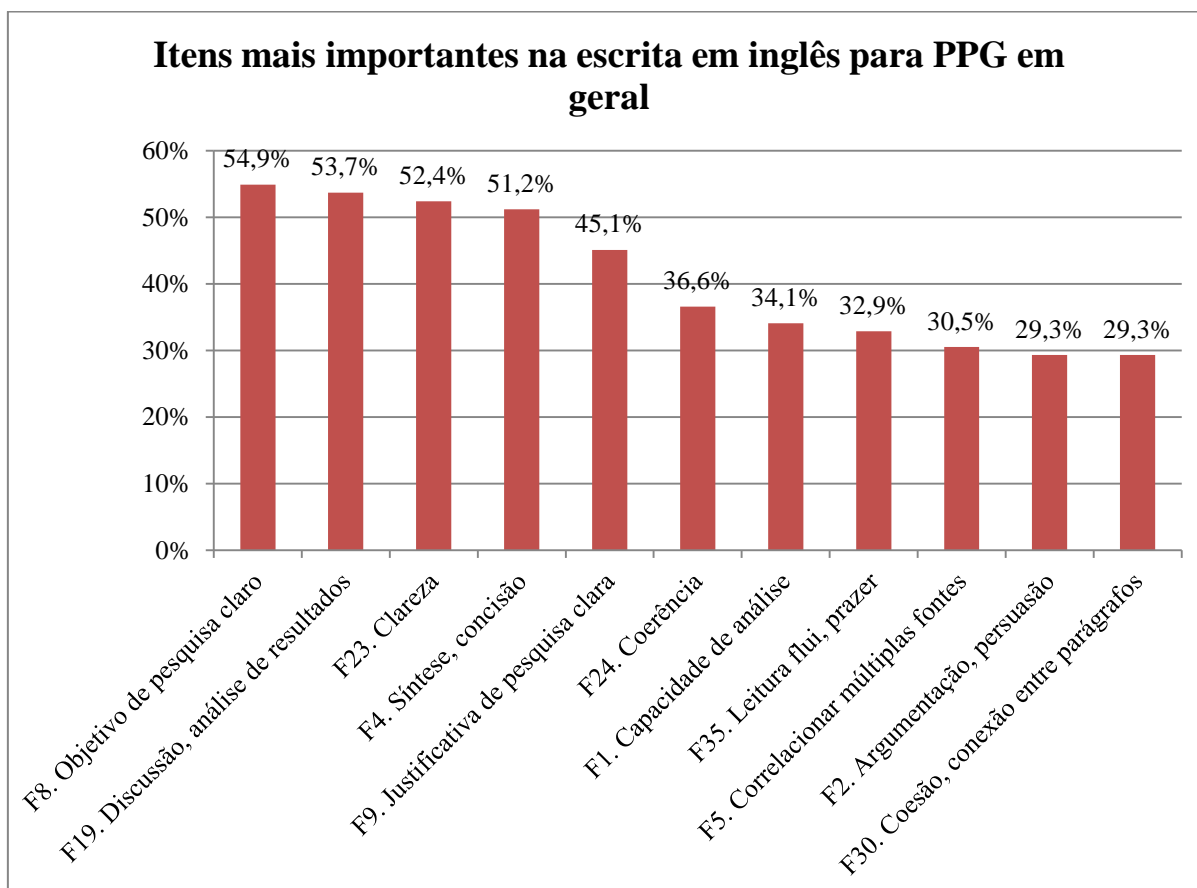


Figura 4.14 Itens mais importantes na escrita em inglês para PPG em geral (questão E12).

A maioria dos participantes PPG apontou as seguintes características como sendo de grande importância na escrita acadêmica em inglês: a redação clara do objetivo de pesquisa (F8) e da seção de discussão e análise de resultados (F19), a clareza em geral (F23) e a capacidade de exprimir-se sintética e concisamente em textos em inglês. A clareza na seção de justificativa da pesquisa (F9) foi o quinto item mais frequentemente percebido por PPG como importante pela quase maioria dos PPG (45,1%). A distribuição de frequências para os itens de 6º a 10º lugares foi significativamente menor, variando entre 36% e 30%. Esses cinco itens menos frequentemente citados como importantes foram: a coerência (F24), a capacidade de análise (F1), o fluxo fácil e prazeroso de leitura (F35), a capacidade de correlacionar ideias de

⁵⁹ A figura mostra onze itens porque houve um empate na 10ª posição: os itens F2 e F30 obtiveram a mesma frequência de ocorrência.

diversas fontes (F5), a capacidade de persuasão e de argumentação (F2) e a conexão ou transição clara entre parágrafos (F30).

A distribuição por área dos itens mais frequentemente citados como mais importantes para os PPG está ilustrada na Figura 4.15 a seguir:

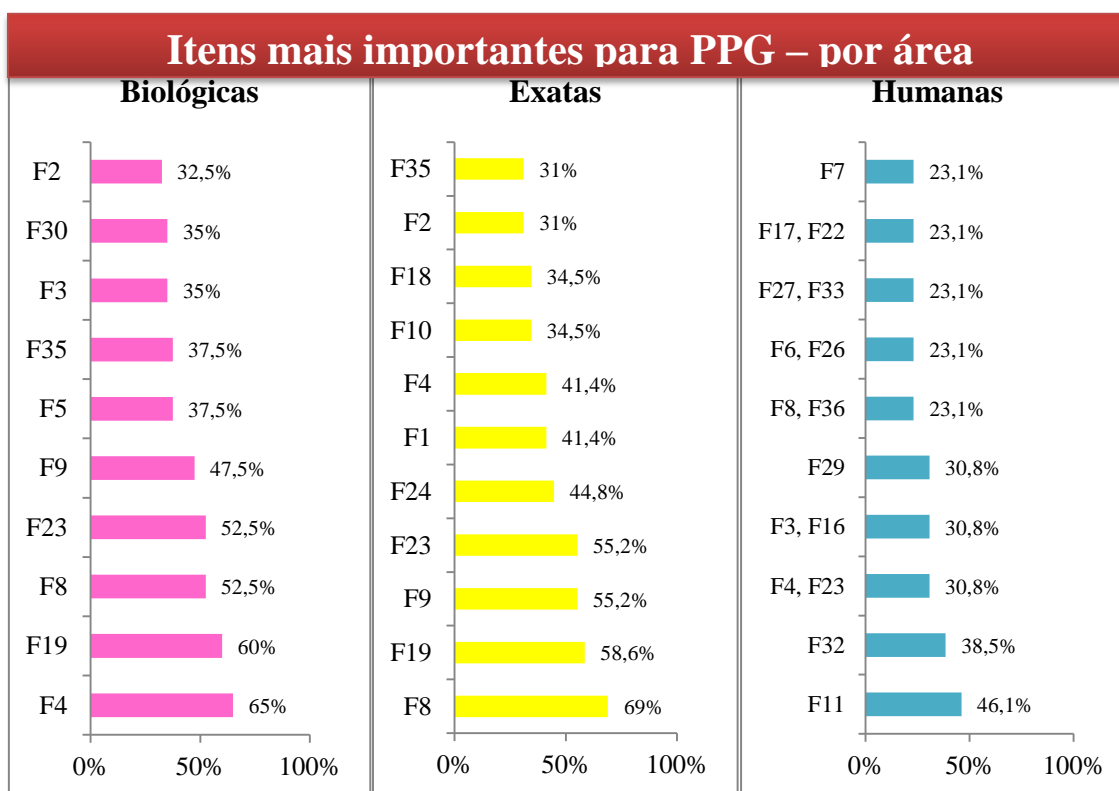


Figura 4.15 Itens mais importantes para PPG, por grande área (questão E12 do QPPG).

Pode-se observar uma grande variação na distribuição por área das 36 características do discurso acadêmico em inglês pesquisadas. Nenhuma das grandes áreas reproduziu muito fielmente a classificação geral da Figura 4.14 (em ordem decrescente de importância: F8, F19, F23, F4, F9, F24, F1, F35, F5, F2, F30). Foi neste ponto do questionário que as diferenças entre as comunidades discursivas (SWALES, 1990) transpareceram mais. Há de se registrar também que as respostas dos PPG de Ciências Humanas deverão ser tomadas com reservas, dada a alta porcentagem de respostas em branco ou nulas (23% dos respondentes daquela área)⁶¹ para esta questão. Outro questionamento que poderia ser feito sobre as respostas “disonantes” dos PPG de Humanas é que aqueles professores poderiam ter respondido esta seção do questionário considerando a retórica de L1 e não a retórica do inglês.

⁶¹ As porcentagens de respostas em branco ou nulas nas Ciências Biológicas e nas Exatas foram relativamente bem menores, iguais a 5% e 3,4%, respectivamente.

4.2.5 Itens em Primeiro Lugar em Importância para PPG

Como foi anteriormente explicado 4.2.4, na pergunta E13, os PPG deveriam classificar os 36 itens da pergunta anterior (E12) em ordem decrescente de importância. Dos 82 respondentes, 19 (23,2%) não fizeram a classificação, tendo sido excluídos desta parte da análise. Portanto, os resultados, as porcentagens e as generalizações a seguir terão por base a amostra de 63 PPG que apresentaram a classificação pedida na pergunta, tendo ela sido respondida de forma completa ou não⁶².

A tabela abaixo mapeia a ocorrência de cada item de F1 a F36 em primeira posição na classificação de importância dos 63 PPG considerados (nota: os dados sublinhados e destacados em amarelo indicam os valores mais altos em cada série):

Tabela 4.9 Número de ocorrências de F1 - F36 em 1ª posição de importância para PPG.

F1-F36 em 1º lugar para PPG	BIOLÓGICAS	EXATAS	HUMANAS	TOTAIS
F1	6X	3X		<u>9</u>
F2	2X	2X		<u>4</u>
F3	1X			1
F4	2X			2
F5		1X		1
F8	4X	3X		<u>7</u>
F9	2X	1X		3
F10		2X		2
F11	1X		1X	2
F14		1X		1
F17		1X		1
F18		1X		1
F19	1X			1
F23	5X	2X	3X	<u>10</u>
F24		1X	1X	2
F26	1X	1X	1X	3
F30	1X			1
F31		1X		1
F33			1X	1
F34	3X	1X	1X	<u>5</u>
F35	3X			3
F36		2X		2
TOTAIS POR ÁREA	32X	23X	8X	63

⁶² Apesar desta redução no tamanho da amostra provavelmente introduzir algumas distorções involuntárias à análise dos dados, espera-se que não comprometa a validade dos resultados apontados.

A tabela anterior mostra que os itens mais frequentemente reportados em primeira posição de importância para os PPG foram: F23 - clareza (10 vezes), F1 - capacidade de análise (9 vezes), F8 - objetivo claro do texto (7 vezes), F34 - texto com leitura que flui (5 vezes) e F2 - capacidade de argumentação (4 vezes). Quanto a frequências de distribuição desses cinco itens por área, observou-se que, nas Ciências Biológicas e nas Exatas, a capacidade de análise (F1) ocorreu mais frequentemente em primeiro lugar, mas nas Ciências Exatas, aquele item foi ladeado por F8 - objetivo claro do texto. Os PPG de Ciências Humanas apontaram mais frequentemente a clareza em primeiro lugar. Há que se considerar que esses resultados deveriam ser confirmados antes de se tecerem generalizações, uma vez que o reduzido número de participantes, principalmente das Ciências Humanas, poderia ter causado distorções nos resultados globais desta pesquisa. A figura 4.16 detalha as frequências com que tais itens figuraram em primeiro lugar nas respostas dos PPG:

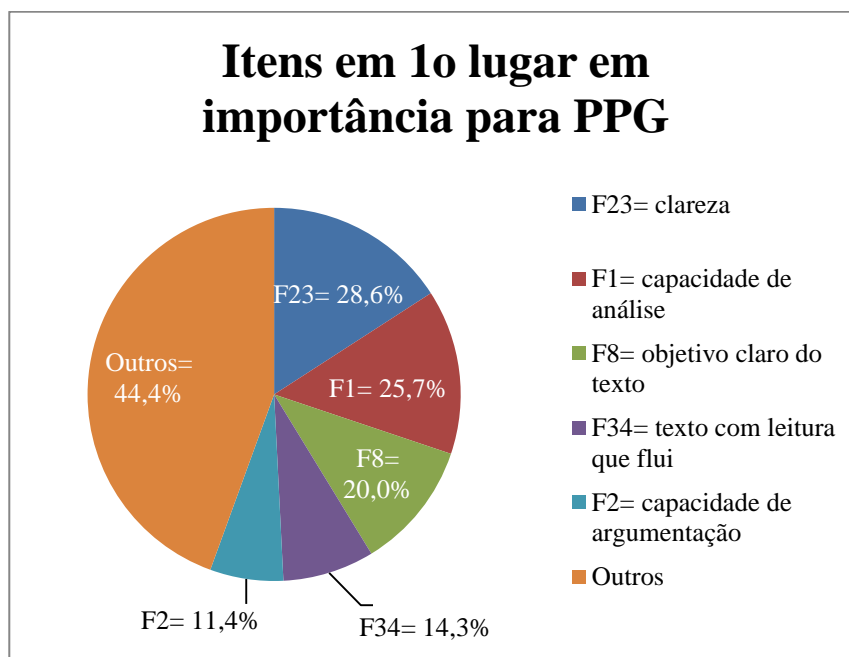


Figura 4.16 Itens em primeiro lugar de importância para PPG (questão E13).

A figura acima mostra que a clareza (F23) foi um dos itens mais importantes (senão o mais importante) na classificação geral dos PPG, uma vez que ela não só figurou em primeiro lugar mais frequentemente (10 vezes), mas também estava implícita no terceiro colocado da classificação, o objetivo claro do texto (7 vezes). A capacidade de análise foi o segundo item mais frequente na classificação dos PPG, o que indicaria que essa habilidade também seria bastante valorizada pelos professores. Estes resultados revelam que a clareza, a objetivi-

dade, as capacidades de análise e de argumentação e o conforto e fluidez da leitura são itens que carregam alta importância para muitos PPG e, possivelmente, para os outros membros da academia que se utilizam do inglês para a comunicação científica. Estes resultados revelam, portanto, a grande importância atribuída a esses fatores que são essenciais para que o texto em inglês seja compreensível e para que a mensagem seja veiculada e captada em sua integridade. Portanto, o que se poderia dizer que permeia todas essas características tidas como importantes pelos professores seria uma preocupação com a futura experiência positiva de leitura. Em outras palavras, para os professores, seus APG-escritores deveriam se colocar no lugar de seus futuros leitores (SWALES, 1990) e se expressar o mais clara e articuladamente possível para que a leitura flua e o conteúdo seja expresso e apreendido adequadamente.

Por outro lado, poderia se argumentar que nem todos os itens estariam relacionados com a escrita em inglês em si (como, por exemplo, as capacidades de análise, de discussão de resultados ou a argumentação), mas com habilidades cognitivas ou de raciocínio necessárias para construir um conhecimento. Entretanto, se estes itens já impõem dificuldades na escrita em L1, estas podem se avolumar ainda mais quando executadas em inglês, principalmente se o autor APG não domina o inglês. Portanto, é necessário que se criem oportunidades de treino dessas habilidades em inglês em um estágio preparatório e não competitivo, como preparação para o momento em que elas sejam necessárias (como a submissão de um artigo científico, por exemplo). Quanto mais cedo o trabalho lógico-retórico se iniciar – graduação e, por que não, até mesmo no ensino médio, feitas as necessárias reservas na comparação – maiores serão as chances das habilidades se desenvolverem e poderem ser utilizadas também em inglês.

4.2.6 Outras Dificuldades

Quando interrogados sobre a existência de outras dificuldades que possam ter sido ignoradas pelo QPPG, algumas respostas trouxeram itens que já haviam sido abordados na seção D do questionário. Os itens que foram mais frequentemente repetidos pelos PPG foram: a falta ou a versatilidade de vocabulário em inglês (equivalente a D1 – dificuldades com o vocabulário), dificuldades de leitura e compreensão de textos escritos em inglês (equivalente a D20 – dificuldade de compreensão de outros textos em inglês), dificuldade em organizar ou estruturar textos em inglês (correspondente a D17 – dificuldade em planejar a escrita em tópicos). A repetição de tipos de dificuldades poderia ser sugestiva ou da frequência (provavelmente alta) em que os PPG as encontram na escrita em inglês de seus APG, ou da importância

daquelas dificuldades no conjunto de valores do PPG, ou ainda de uma possível falta de compreensão de alguns itens do questionário.

Os itens reportados que realmente representavam alguma dificuldade que não havia sido abordada pelo questionário foram: dificuldades com a escrita acadêmica em português que se transfeririam para a escrita em inglês⁶³ (aspecto mais frequente dentre os PPG de Exatas, com três das quatro menções), limitações na capacidade lógica e no encadeamento lógico da escrita em inglês (mais citado pelos PPG de Biológicas, com três menções do total de quatro), sendo que a insegurança (ou, como os PPG colocaram, “timidez” ou “vergonha” no uso do inglês) e as escassas oportunidades para praticar a escrita em inglês obtiveram três menções cada, sendo duas de PPG de Biológicas e uma de Exatas. Apesar de ter havido outros itens mencionados somente uma vez (como, por exemplo, a “aversão a idiomas”, ou ainda dificuldades causadas pela ordenação de adjetivos diferente da do português, ambas reportadas por PPG diferentes de Biológicas), acho importante registrar que somente um PPG de Humanas reportaram que uma dificuldade de seus APG relaciona-se ao limitado domínio do inglês em geral (ou, nos seus dizeres, “os alunos não têm base em inglês”).

Resumindo esta seção da dissertação, respondo à segunda pergunta de pesquisa: na percepção de PPG, as principais dificuldades de APG com sua escrita em inglês se referem a fazer o texto soar natural em inglês e a utilizar preposições adequadamente; as maiores dificuldades de APG tendem a se concentrar em torno de aspectos do processo de escrita; os PPG parecem atribuir grande importância a aspectos que garantam uma leitura fluida e a adequada decodificação da mensagem escrita, como a clareza, a justificativa clara da pesquisa e a capacidade de análise.

No próximo capítulo, as percepções de APG e de PPG serão contrastadas para apontar pontos de convergência e de divergência.

⁶³ Vale lembrar que a questão relativa a este item no QAPG (D28, ou dificuldades na escrita em inglês devido a dificuldades com a escrita acadêmica em L1) foi retirada do QPPG. Entretanto, mesmo com a ausência de questão explícita sobre o tópico, ele apareceu nas percepções de alguns PPG. Este resultado indicaria que a escrita em geral deveria ser mais diretamente trabalhada na pós-graduação, não só em inglês, mas também em L1.

5 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS PERCEPÇÕES DE APG E PPG

“The greater the obstacle, the more glory in overcoming it.” (Molière)

Para responder à terceira pergunta de pesquisa e revelar convergências e divergências entre as percepções de APG e de PPG quanto às dificuldades dos primeiros com a escrita acadêmica em inglês, as principais dificuldades da seção D dos dois questionários serão agora retomadas e comparadas. A comparação também se estenderá para os seguintes tópicos de outras partes dos questionários: o papel da escrita em inglês na avaliação e na pós-graduação em geral, os gêneros acadêmicos mais utilizados em inglês na pós-graduação e o *feedback* sobre a escrita em inglês.

5.1 Convergências

5.1.1 Convergência 1 – Itens mais difíceis

Examinando as frequências de distribuição para os 30 itens isolados da seção D dos dois questionários (ou 29, no QPPG), pôde-se observar a primeira convergência nas percepções de APG e de PPG. Com efeito, ambos os grupos de participantes apontaram mais frequentemente os mesmos dois itens como mais difíceis para os APG: em primeiro lugar, fazer com que o texto em inglês “soasse natural” e, em segundo lugar, o uso apropriado de preposições (respectivamente, itens D7 e D2).

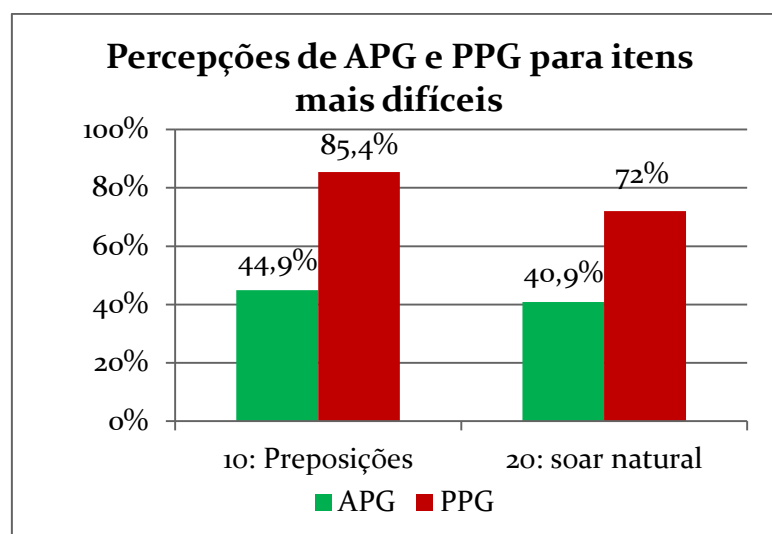


Figura 5.1. Convergência 1 - itens mais difíceis.

A dificuldade em primeiro lugar, ou a falta de naturalidade dos textos em inglês por APG, foi apontada por 44,9% dos APG e por 85,4% dos PPG. Mesmo com porcentagens bastante distantes nos grupos discente e docente, essa convergência revela que APG e PPG estão unidos na preocupação em atingir o desempenho escrito que é esperado pela comunidade científica mundial, que se utiliza primordialmente do inglês para sua comunicação.

A dificuldade em segundo lugar na percepção dos dois grupos de participantes (o uso de preposições) foi reportada por 40,9% dos APG e por 72% dos PPG. Esta percepção convergente entre discentes e de docentes parece indicar que os dois grupos de participantes se encontram presos a visões tradicionais de língua e de escrita que prezam a correção gramatical (FERREIRA, 2007) em detrimento do propósito comunicativo.

A distribuição por grande área das percepções convergentes para estas duas dificuldades de APG está ilustrada na figura que segue:

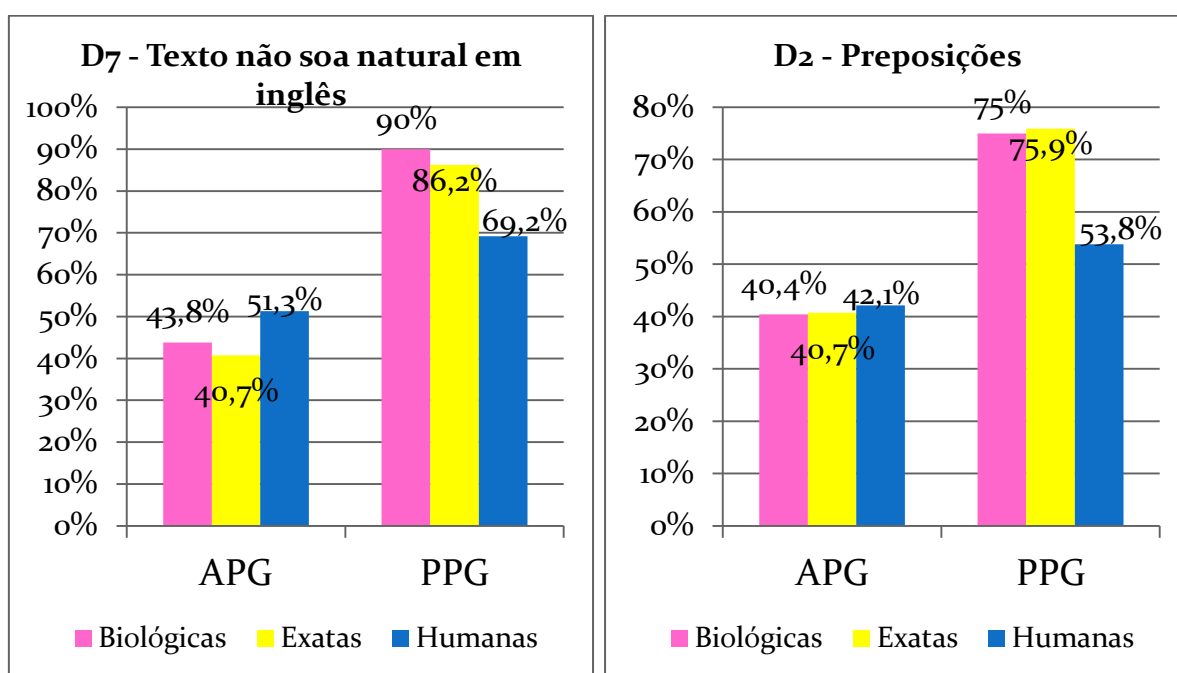


Figura 5.2. Convergência nos itens mais difíceis, por grande área

A figura acima mostra que as frequências de participantes que perceberam os itens D7 e D2 como problemáticos na escrita em inglês de APG foram muito mais altas entre os professores do que entre pós-graduandos. Além disso, os PPG atribuíram graus de dificuldade em média mais altos do que os APG aos itens D7 e D2: enquanto os graus médios de dificuldade apontados por PPG foram de 4,3 e 3,9 respectivamente, para os APG as médias foram de 3,1 e 3. Dentro do grupo APG, houve maior consistência nas percepções entre as grandes áreas

para o item D2 – preposições (com variação menor que 2%) do que para o item D7 - naturalidade da escrita em inglês (com variação de pouco mais de 10%). Para os PPG, as percepções das áreas de Biológicas e de Exatas também foram mais próximas para D2 do que para D7, sendo significativamente mais reduzidas nos dois itens para as Humanas (o que resultou em uma variação total entre as áreas de mais de 20%). Este dado poderia ser um indício de que possivelmente haveria uma dificuldade velada em informar os neófitos APG sobre supostas diferenças nos discursos acadêmicos de cada área ou mesmo sobre as convenções (STREET, 2009). Esta função de formação ou de informação caberia principalmente aos PPG, por estarem em posição de ensinar e/ou orientar seus APG, por já haverem publicado em inglês, por estarem mais familiarizados com as formas distintas com que seus pares fazem uso do inglês na academia. Em outras palavras, os professores seriam peças cruciais na socialização da escrita acadêmica em inglês entre ~~de~~ seus alunos e orientandos. Mais ainda, se os PPG de áreas diversas apresentaram discordâncias significativas quanto ao impacto de um determinado item léxico-gramatical (no caso, as preposições - D2) no inglês escrito por APG, poder-se-ia inferir que também em outras temas o professorado possa apresentar discordâncias. Haveria a necessidade de que os professores das mais distintas áreas do conhecimento estivessem alinhados em um mesmo conjunto de crenças quanto à escrita acadêmica e que esse sistema fosse eficiente e efetivamente comunicado claramente aos APG como parte de sua formação nos estudos da pós-graduação. Entretanto, a questão que se poderia levantar seria quanto ao nível de clareza com que os próprios professores veriam tal conjunto de crenças, ou ainda se os professores efetivamente dominariam as regras de suas respectivas comunidades discursivas. Para que tal socialização se realizasse com sucesso, haveria a necessidade premente de fomentar tanto a capacitação de PPG para o ensino da escrita acadêmica em inglês dentro das especificidades de cada área (conforme Hyland (2002) defendeu) quanto a de APG para a produção escrita em inglês no nível exigido pelas publicações, visando em última instância à bem-sucedida inserção dos neófitos e das instituições de ensino por eles representadas na comunidade científica internacional via publicação em periódicos de alto fator de impacto.

Retomando o resultado que apontou convergência nas percepções de APG e de PPG quanto à dificuldade em escrever em inglês com naturalidade, este resultado também poderia ser tomado como evidência de que não se aprende a escrever academicamente, principalmente em língua estrangeira, apenas com prática de leitura de textos em inglês (Blakeslee, 1997 apud Stillman-Webb, 2016, p. 273). Entretanto, os dados parecem apontar que esta possibilidade seria uma crença de muitos dos PPG. Essa crença pode ser depreendida dos dados abai-

xo, na figura que representa os conselhos ou sugestões que PPG reportaram oferecer a APG para que melhorassem sua escrita em inglês (QPPG E3):

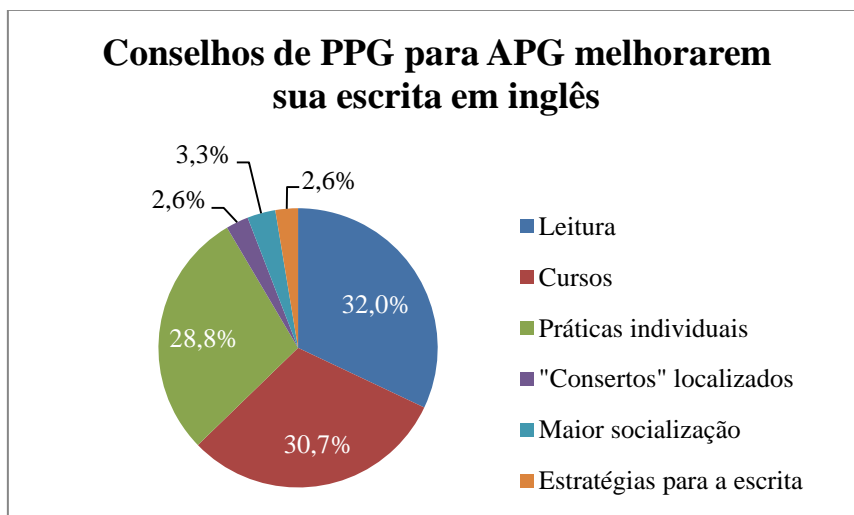


Figura 5.3 Temas de conselhos de PPG para a melhoria da escrita em inglês.

A figura anterior mostra que quase 1/3 das sugestões de PPG envolviam algum tipo de leitura ao invés de práticas mais ligadas à escrita, como práticas individuais (com 28,7%), cursos (de inglês, de redação acadêmica) ou ainda estratégias especificamente voltadas para a escrita (com apenas 2,6%). A figura a seguir detalha os tipos de conselhos relativos a leituras reportados por PPG:

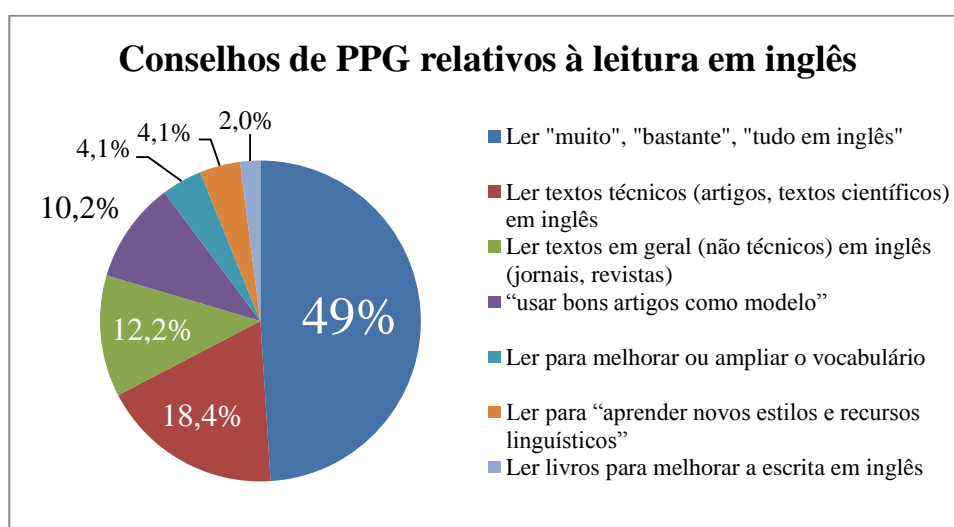


Figura 5.4 Conselhos de PPG relativos à leitura em inglês.

Pode-se perceber que não há um grande direcionamento por parte dos PPG de forma que os APG direcionem sua leitura para efetivamente aprimorarem sua escrita em inglês. Com exceção do conselho para ler livros ou manuais de escrita em inglês, parece que a recomendação por mais leituras em inglês relaciona-se somente a uma tentativa de aumentar a exposição dos APG à língua inglesa para que, possivelmente, eles apreendam e incorporem de forma instintiva e implícita a “pegada” do inglês em sua escrita. A crença de que ler muito levaria a uma melhoria da escrita, ou que haveria a transferência automática da habilidade de decodificação/passiva/de recepção (a leitura) para a habilidade ativa/produzida (a escrita), encontrar-se-ia por trás dessa recomendação dos PPG.

5.1.2 Convergência 2 - *Native-Speakerism*

Além disso, e voltando ao tema da convergência nas percepções de APG e de PPG quanto à principal dificuldade dos pós-graduandos (escrever textos em inglês que “soem” naturais), ela poderia sinalizar que os participantes da pesquisa abraçaram, conscientemente ou não, o mito do *native-speakerism*, termo cunhado por Adrian Holliday (HOLLIDAY, 2006) que será aqui traduzido livremente como o mito do falante nativo. De acordo com Holliday, a crença de que o falante nativo de inglês represente um ideal perfeito tanto da cultura ocidental quanto da língua inglesa é uma ideologia que permeia o ensino de inglês. Disfarçado de liberalismo, o ensino preconizado pelo *native-speakerism* “rotula negativamente e exclui o que seriam ‘culturas’ efetivamente ‘não-nativas’ como ‘dependentes’, hierárquicas’, coletivistas, reticentes, indiretas, passivas, dóceis”, replicando e impondo o mito colonialista, na figura independente, criativa e organizadora do colonizador ocidental (PENNYCOOK, 1998). Nesse sistema, os esforços linguísticos de aprendizes seriam sempre julgados ou medidos contra esse padrão ideal estabelecido pelo falante nativo de inglês, que existe para corrigir os comportamentos indesejáveis expressos pela cultura não-nativa (HOLLIDAY, 2006:386). Os excertos abaixo evidenciam que o mito do falante nativo está presente tanto no conjunto de valores de APG (35 ocorrências no total) quanto no de PPG (19 ocorrências no total):

Nas respostas dos APG, houve 22 ocorrências da palavra “nativo” nas Ciências Biológicas e 13 nas Exatas, mas somente duas ocorrências nas Ciências Humanas. Eis aqui algumas respostas selecionadas dos APG das três grandes áreas (com grifos meus):

- nas Ciências Biológicas:

“Existe uma dificuldade considerável de **escrever como um nativo**”;

- nas Ciências Exatas:

“No geral, não tenho dificuldades em me expressar em inglês por meio da escrita, mas **não escrevo como um nativo**. A dúvida maior sempre é em relação a quais preposições usar”;

- nas Ciências Humanas:

(sobre seu aprendizado de inglês) “2 anos no exterior, em escola de idioma para estrangeiros com **professores nativos**”.

Eis agora uma seleção de respostas relacionadas ao tema do *native-speakerism* dos PPG:

- nas Ciências Biológicas (total de dez ocorrências):

“A principal dificuldade é tornar o texto semelhante a **como um nativo escreveria**”;

- nas Ciências Exatas (total de três ocorrências):

“é um aprendizado gradual, e com a prática vai se tornando mais fácil, embora seja muito difícil ter o **grau de fluência de um nativo**”;

- nas Ciências Humanas (total de seis ocorrências):

“... tornar o texto em inglês **o mais próximo possível de um nativo** é o maior desafio, mesmo que tenha fluência na língua”.

Os excertos acima mostram que, efetivamente, o mito do falante nativo em inglês faz parte das percepções de APG e de PPG e que muito poucos têm consciência crítica dessa dominação ideológica. Mais ainda, o escrever como um nativo constitui-se em um ideal que, aparentemente, nunca será atingido ou, se o for, demandará muito tempo e esforço. Em outras palavras, os dois grupos de participantes parecem ter internalizado essa percepção de que existe algo de inerentemente ruim ou inferior em sua escrita em inglês, apenas pelo fato de não ser falante nativo de inglês. O padrão do colonizador venceu. Entretanto, as falas não permitem concluir se o mito do falante nativo surgiu durante os estudos de inglês de APG/PPG ou durante suas tentativas de publicação internacional, provavelmente como resultado da imposição de altos padrões de qualidade por *literacy brokers* em posição de poder (os chamados *gatekeepers*, tais como pareceristas ou editores de periódicos). O preconceito interiorizado e excludente contra o não-nativo é notório nos comentários acima e digno de maiores investigações que iriam muito além do escopo desta dissertação.

5.1.3 Convergência 3 - Dificuldades agrupadas

Após considerar as dificuldades isoladamente, retomo a categorização em quatro grupos feita para os 30 itens da seção D dos dois questionários. Os itens em cada grupo foram listados primeiramente em ordem decrescente das frequências de ocorrência para os APG. Em seguida, listaram-se as correspondentes frequências de ocorrência entre os PPG para cada

item. A tabela a seguir contrasta as percepções de dificuldades agrupadas por temas e permite visualizar melhor possíveis semelhanças e diferenças nos resultados gerais obtidos de APG e de PPG (o negrito destaca os dois primeiros lugares em cada grupo e os números em parênteses indicam a classificação naquele grupo):

Tabela 5.1 Comparação APG X PPG das dificuldades da Seção D divididas em categorias

Dificuldades relacionadas à tradução	APG	PPG
D7. Texto não soa natural em inglês	44,9%	85,4% (1°)
D8. Verificar existência em inglês de palavras traduzidas	19,8%	50,0% (3°)
D5. Palavras, expressões equivalentes em inglês	17,2%	54,9% (2°)
D6. Vocabulário técnico	14,2%	31,7% (5°)
D3. Falsos cognatos	13,9%	47,6% (4°)

Dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas	APG	PPG
D2. Preposições	40,9%	72% (1°)
D9. Tempos e formas verbais	20,1%	37,8% (6°)
D1. Vocabulário	18,8%	40,2% (4°)
D13. Formulação, estrutura da oração, “montar frases”	18,2%	45,1% (2°)
D12. Artigos definidos e indefinidos – uso ou omissão	14,9%	45,1% (2°)
D15. Coesão	13,2%	40,2% (4°)
D11. Uso de pronomes	10,6%	24,4% (7°)
D10. Concordância em número	10,5%	23,2% (8°)

Dificuldades relacionadas ao processo de escrita	APG	PPG
D26. Escrever novo tipo de texto	39,6%	61% (2°)
D23. Posicionamento crítico	26,4%	54,9% (3°)
D22. Argumentação	23,4%	68,3% (1°)
D19. Desenvolver novas ideias	22,7%	50% (5°)
D18. Iniciar a escrita	21,8%	48,8% (6°)
D21. Expressar opiniões	19,8%	51,2% (4°)
D25. Orquestrar diversas vozes autorais no texto	19,5%	14,6% (10°)
D24. Paráfrase	16,5%	28,0% (8°)
D14. Paragrafação	7,3%	30,5% (7°)
D16. Divisão do texto em seções, capítulos	5,6%	20,7% (10°)
D17. Planejamento da escrita (tópicos)	5,3%	28,0% (8°)

Dificuldades mistas	APG	PPG
D27. Desconhecimento de técnicas de escrita em inglês	34,7%	53,6% (1°)
D4. Ortografia	13,2%	26,8% (2°)
D30. Desconhecimento de ferramentas, recursos online	11,2%	12,2% (4°)
D20. Compreender e usar outros textos	8,2%	21,9% (3°)
D28. Dificuldades com a escrita em L1	7,3%	--
D29. (Mecânica da) formatação de referências	5,9%	12,2% (4°)

Em geral, as frequências de ocorrência apuradas para os itens D1 a D30 foram maiores para PPG do que para APG. Mesmo assim, o grupo de dificuldades mistas foi aquele em que houve maior convergência entre as percepções de dificuldades de APG e de PPG. Com efeito, naquele grupo, não só os mesmos itens ocuparam o primeiro (D27) e o segundo (D4) lugares tanto para APG quanto para PPG, mas também a diferença entre as frequências de ocorrência para APG e PPG para o item D30 (dificuldade pelo desconhecimento de ferramentas e recursos *online*) foi a menor de todas (apenas 1%). A convergência quanto à dificuldade imposta pelo desconhecimento de técnicas de escrita em inglês poderia sinalizar a limitada (ou até mesmo inexistente) formação dos APG em habilidades escritas em inglês, que não são o foco de instrução em escolas de idiomas, que priorizam o falar, e que em oportunidades ainda relativamente isoladas são o foco de iniciativas institucionais da Universidade⁶⁴. Já a convergência com relação a dificuldades com a ortografia correta das palavras em inglês (D4) poderia ser um reflexo das exigências impostas pelos periódicos em suas instruções a autores.

5.1.4 Convergência 4 – Grande importância do objetivo claro de pesquisa

Ao comparar as frequências de distribuição da importância que APG e PPG atribuíram às 36 características da escrita acadêmica em inglês (cujos dados são provenientes de QAPG-Fa e de QPPG-E13), o panorama abaixo foi obtido:

Tabela 5.2 Comparação das classificações de importância de APG e PPG

	IMPORTÂNCIA PARA APG	IMPORTÂNCIA PARA PPG
1º lugar	F8- objetivo claro do texto	F8- objetivo claro do texto
2º lugar	F23- clareza	F19- discussão, análise de resultados
3º lugar	F24- coerência	F23- clareza

⁶⁴ Uma iniciativa recente que sinaliza um aumento nos investimentos da Universidade na aproximação do ambiente da pós-graduação ao universo anglófono refere-se à inclusão da listagem de disciplinas ministradas em inglês na página do sistema Janus da pós-graduação. Tal sistema “oferece suporte on-line aos pós-graduandos disponibilizando notas, status de matrícula, disciplinas disponíveis, relação de orientadores bem como outros serviços e informações” (<http://www5.usp.br/servicos/sistema-fenix-web-notas-e-disciplinas-dos-cursos-de-pos-graduacao-3/>). No segundo semestre de 2017, foram oferecidas 132 disciplinas ministradas em inglês.

4º lugar	F9- justificativa clara da pesquisa	F4- capacidade de síntese, concisão
5º lugar	F27- grafia correta das palavras em inglês	F9- justificativa clara da pesquisa
6º lugar	F36- evitar o plágio	F24- coerência
7º lugar	F19- discussão, análise de resultados	F1- capacidade de análise
8º lugar	F1- capacidade de análise	F35- fluidez na leitura
9º lugar	F33- texto atende às exigências da tarefa proposta	F5- capacidade de correlacionar ideias de diversas fontes
10º lugar	F31- uso apropriado de termos técnicos em inglês	F2- capacidade de argumentação; F30- conexão, transição clara entre parágrafos

A tabela acima facilita a visualização de uma convergência relevante: a expressão do objetivo claro do texto em inglês (F8), que aparece em primeiro lugar na classificação de importância dos dois grupos de participantes. Portanto, ao menos teoricamente, APG e PPG concordam com a importância de uma das características mais gerais de textos acadêmicos, que muitas vezes seguem o que preconiza o modelo CARS de Swales (1990), de acordo com o qual o objetivo do texto deve ser parte já da introdução do artigo científico, bem como de seu *abstract*.

5.1.5 Convergência 5 – Importância de clareza, coerência, capacidade de análise e de discussão na escrita acadêmica em inglês

Outra convergência reside na importância de outras cinco características da escrita acadêmica em inglês, classificadas entre as dez primeiras posições tanto por APG quanto por PPG: clareza (F23), coerência (F24), justificativa clara da pesquisa (F9), discussão, análise de resultados (F19) e capacidade de análise (F1). Destaco a clareza e passo a discuti-la brevemente em seguida.

Os manuais de escrita acadêmica sempre trazem repetidas referências à importância da adoção de um estilo de escrita claro. Para os autores de **The Elements of Style**⁶⁵, talvez o mais antigo e mais citado manual de estilo em inglês, a clareza parece ser alcançada através de frases curtas, uma vez que “lutar contra as peculiaridades da sintaxe seria um esforço em

⁶⁵ STRUNK Jr., William. **The Elements of Style**. A primeira edição data de 1918 e já houve inúmeras reedições. As edições mais recentes foram revistas e ampliadas por E. B. White (ex-aluno do professor Strunk em Cornell University), que se tornou co-autor (informações obtidas em www.amazon.com).

vão”⁶⁶ (ibid., p. 79, tradução própria). O **MLA Handbook for Writers of Research Papers**⁶⁷, outro livro frequentemente recomendado para autores novatos, também inicia a seção intitulada “Língua e estilo” fazendo referência à importância da clareza, se bem que sem defini-la nem explicar como atingi-la: “*Effective writing depends as much on clarity and readability as on content*”⁶⁸ (ibid., p. 37). Para Luey (1996, p. 9 e 10), escrever bem academicamente significa escrever com clareza e concisão, livrando-se de palavras em excesso e daquelas que sejam “obscuras, vagas e prolixas”. Portanto, apesar da dificuldade em definir o que seria clareza e apesar de não estar explícito nas respostas dos questionários, os participantes parecem concordar que a clareza seria um dos itens mais importantes para a eficiente comunicação de resultados científicos em inglês.

5.1.6 Convergência 6 – Principais gêneros em inglês em uso na pós-graduação

Conforme APG e PPG indicaram em resposta a QAPG-C1 e QPPG-C2 respectivamente os principais gêneros textuais em inglês em uso na pós-graduação são: o artigo científico, os *abstracts* de artigo científico, de apresentação em evento e de dissertação/tese, e o resumo (síntese). A figura abaixo traz a distribuição das respostas de APG e de PPG para esses cinco gêneros mais frequentes (nota: para economizar espaço nas figuras abaixo, a palavra *abstract* foi abreviada como “abs”):

⁶⁶ “Clarity, clarity, clarity. When you become hopelessly mired in a sentence, it is best to start fresh; do not try to fight your way through against the terrible odds of syntax”. Strunk e White, *The Elements of Style*, 50th anniversary edition, p. 79.

⁶⁷ GIBALDI, J. **MLA Handbook for Writers of Research Papers** – 4ª. Ed. New York: The Modern Language association of America, 1995. 293 p.

⁶⁸ Uma escrita eficaz depende tanto de clareza e de legibilidade quanto do conteúdo. Tradução minha.

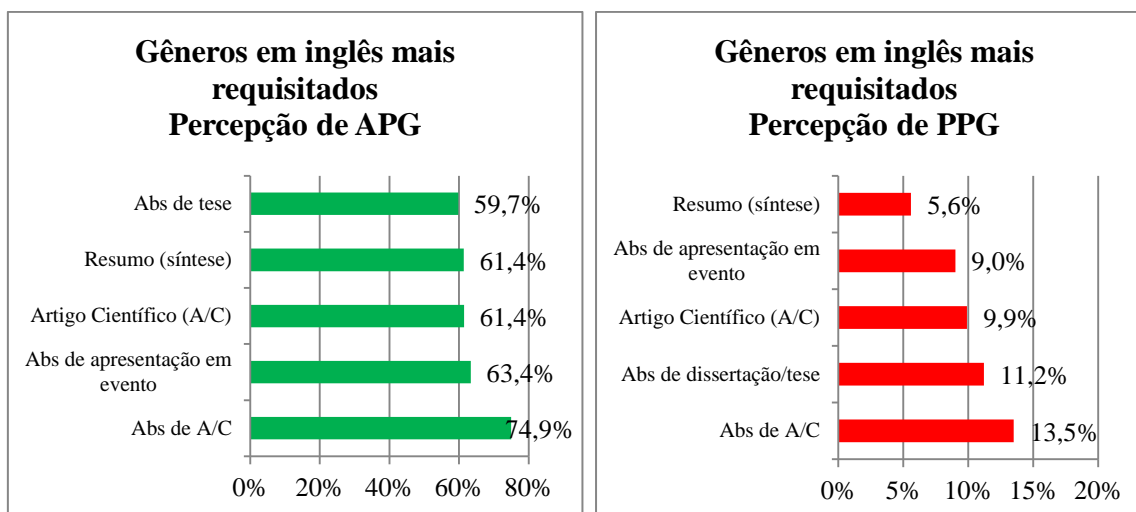


Figura 5.5 Comparação dos gêneros em inglês mais requisitados na pós-graduação nas percepções de APG e de PPG.

A convergência que a figura mostra reside no fato dos mesmos cinco gêneros se alterarem nas cinco posições de maior frequência tanto para APG quanto para PPG, apesar de com porcentagens diferentes. Outra convergência está no fato dos *abstracts* de artigos científicos ocuparem o primeiro lugar e os artigos científicos ficarem em terceiro lugar em ambos os grupos de participantes. Este achado seria importante para orientar futuras iniciativas pedagógicas, já que o gênero artigo científico foi reportado como o mais desafiador para 60% dos APG. Mais ainda, trabalhando-se no sentido de orientar melhor os APG na confecção desses gêneros tão importantes para a publicação internacional quanto desafiadores, poderia haver um reflexo positivo na avaliação dos programas de pós-graduação.

5.2 Divergências

5.2.1 Divergência 1 – Terceiro lugar das principais dificuldades

Se as percepções de APG e de PPG convergiram quanto aos dois primeiros lugares das frequências de ocorrência (descritas em 5.1.1 Convergência 1), por outro lado, houve divergências quanto ao terceiro lugar (vice Figuras 4.1 e 4.10). Para 39,6% dos APG, a terceira posição foi ocupada pela dificuldade em escrever um novo gênero em inglês pela primeira vez (D26); contudo, este item classificou-se em quarta posição, com 61% dos PPG. À primeira vista, este resultado poderia ser interpretado como sendo uma convergência, uma vez que a pequena diferença na classificação do item (apenas uma posição) sugeriria que tanto APG

quanto PPG reconhecem que existiria um vácuo na formação dos APG quanto ao conhecimento dos gêneros que necessitariam ser produzidos em inglês na pós-graduação. Entretanto, quando observadas as frequências de ocorrência, percebe-se que elas foram significativamente superiores para os PPG. Portanto, a divergência nas percepções de dificuldade quanto a D26 reside na maior homogeneidade dentre os PPG, visto que a maioria deles apontou essa dificuldade dos APG.

Ainda examinando as Tabelas 4.1 e 4.10, percebe-se que, na percepção de 68,3% dos PPG, o terceiro lugar na distribuição de frequência de ocorrência coube a D22 (capacidade de argumentar em inglês). Por outro lado, somente 23,4% dos APG perceberam este item como muito difícil, o que fez com que alcançasse uma posição bem mais baixa no QAPG, ficando em 6º lugar. Essa diferença entre as percepções de APG e de PPG poderia ser interpretada de várias formas. Uma interpretação poderia ser que a percepção dos professores poderia refletir um possível zelo e rigor excessivos por parte dos PPG. Outra interpretação poderia ser que os APG ainda não teriam uma percepção clara do valor da capacidade de argumentação em inglês em sua escrita acadêmica. Uma terceira interpretação poderia dizer que a necessidade de argumentação talvez não fosse homogênea entre as diversas grandes áreas ou mesmo em suas distintas disciplinas.

5.2.2 Divergência 2 – Segundo lugar das dificuldades agrupadas

Retomando a categorização de dificuldades em grupos temáticos (Tab. 5.2), excetuando os itens D7 (texto que não soa natural em inglês) e D2 (dificuldades com preposições) que já foram discutidos individualmente, nos outros grupos o segundo lugar para APG e para PPG contiveram itens diferentes. No grupo de dificuldades relacionadas à tradução e à interferência de L1 sobre L2, enquanto o segundo lugar para os APG ficou para D8 (não “inventar” novas palavras em inglês), para os PPG, aquele lugar foi ocupado pela dificuldade dos APG em encontrar palavras ou expressões equivalentes em inglês (D5). Em ambos os casos, a razão APG/PPG entre as frequências de ocorrência foi significativamente alta (1:2,5 para D8 e 1:3,2 para D5). Uma possível inferência desses resultados seria que os APG talvez não tenham tantos recursos para perceberem a inadequação de suas escolhas lexicais em inglês, ficando mais dependentes de *feedback* com sugestões quanto a palavras mais adequadas e que realmente mantenham o significado desejado tanto em L1 quanto em L2.

No grupo de dificuldades lexicais, gramaticais ou sintáticas, apesar da convergência nas percepções de APG e PPG quanto a preposições (já discutida anteriormente), os resulta-

dos para o segundo lugar foram mais divergentes. Enquanto cerca de 20% dos APG reportaram dificuldades com tempos e formas verbais em inglês (D9), cerca de 45% dos PPG perceberam maior dificuldade tanto na estrutura frasal em inglês (D13) quanto no uso ou omissão de artigos definidos e indefinidos em inglês (D12). Mesmo com a ausência de excertos da escrita dos APG para exemplificar as dificuldades reportadas, seria válido afirmar que as preocupações léxico-gramaticais e sintáticas de APG parecem se referir a dificuldades linguísticas mais básicas do inglês, as quais, mesmo tendo sido potencialmente exploradas e estudadas em cursos de inglês ou por outras formas de instrução, ainda representariam significativa dificuldade no contexto acadêmico. Em contrapartida, poderia se especular que a percepção mais acentuada dos PPG quanto ao impacto de dificuldades léxico-gramaticais e sintáticas da escrita em inglês de APG (provavelmente em consequência de suas próprias histórias de aprendizagem do inglês sob uma ótica tradicionalista) poderia estar ligada a uma preocupação com a decodificação apropriada da mensagem, que poderia ser prejudicada caso a expressão em moldes gramaticais apropriados não acontecesse.

No grupo de dificuldades relacionadas ao processo de escrita, também houve significativas diferenças nas percepções de APG e de PPG. Enquanto a dificuldade em primeiro lugar para 39,6% dos APG (escrever um novo gênero textual) foi classificada em segundo lugar para 61% dos PPG, o primeiro lugar na classificação dos PPG (a dificuldade em argumentar em inglês, apontada por 68,3% deles, e já discutida anteriormente) ficou em terceiro lugar, com 23,4% dos APG. Mais ainda, a percepção dos APG da dificuldade em assumir um posicionamento crítico em inglês foi relativamente maior do que a percepção dos PPG, uma vez que tal item ficou em segundo lugar para os APG, mas foi o terceiro lugar dos PPG.

5.2.3 Divergência 3 – Argumentação

Conforme foi anteriormente mencionado, houve divergências marcantes nas frequências de ocorrência mostradas na Tabela 5.1, em que as frequências para os PPG foram predominantemente maiores do que para os APG. A diferença máxima ocorreu quanto a dificuldades com a **argumentação em inglês (D22)**, no grupo de dificuldades relacionadas ao processo da escrita diferença: enquanto 23,4% dos APG perceberam o item como difícil, praticamente o triplo de PPG (68,3%) indicaram que os APG apresentariam muita dificuldade com a argumentação. Poderia haver duas interpretações para este resultado: ou a percepção dos PPG poderia refletir demasiada rigidez de seus critérios avaliativos, ou talvez os APG não tenham consciência plena dessa deficiência de sua escrita em inglês. Seria recomendável que

os PPG focalizassem mais seus comentários e *feedback* a textos em inglês nesses aspectos ligados à construção lógica e argumentativa dos textos de APG.

5.2.4 Divergência 4 – Orquestrar diversas vozes autorais no texto

O único item com frequência de ocorrência menor entre os PPG do que entre os APG se deu com a dificuldade em orquestrar diversas vozes autorais no texto em inglês (D25), item também relacionado ao processo de escrita. Apesar da diferença entre as frequências ser diminuta (menos de 5%), ela sinaliza que talvez as percepções dos PPG não estejam totalmente alinhadas com as reais necessidades de aprendizado e dificuldades com a escrita em inglês dos APG.

5.2.5 Divergência 5 – Diferentes graus de importância

As divergências que mais sobressaíram na comparação dos graus de importância atribuída por APG ou por PPG aos itens das Figuras 4.6 e 4.14 respectivamente referiram-se a itens que somente foram apontados por um dos grupos. Por um lado, somente os APG atribuíram muita importância à grafia correta das palavras em inglês (F27), à necessidade de se evitar o plágio (F36), a compor um texto que atenda às exigências da tarefa proposta (F33) e ao uso apropriado de termos técnicos em inglês (F31). Por outro lado, somente os PPG atribuíram muita importância à capacidade de síntese ou concisão (F4), à fluidez na leitura (F35), à capacidade de correlacionar ideias de diversas fontes (F5), à capacidade de argumentação (F2) e à conexão ou transição clara entre parágrafos (F30), sendo que estes dois últimos itens ficaram “empatados”, com 29,3% dos PPG cada).

5.2.6 Divergência 6 – O papel da escrita em inglês na pós-graduação: paradoxo interno para APG, polarização para PPG.

Uma vez que é exigido um nível de conhecimento mínimo (aferido através da prova de proficiência em inglês, com caráter eliminatório) para o ingresso na pós-graduação, procurou-se determinar se APG e PPG teriam percepções convergentes ou divergentes quanto ao papel da escrita em inglês na pós graduação. Os dados de interesse para esta comparação encontram-se nas respostas às perguntas C3, E3a e C1 do QAPG por um lado, e C1 do QPPG por outro.

Retomando a descrição do perfil dos pós-graduandos à página 65, quando questionados (na questão QAPG C3) se já haviam produzido textos em inglês na pós-graduação 77,9% dos APG responderam afirmativamente (88,9% nas Ciências Exatas, 81,5% nas Biológicas e bem menos nas Humanas - 59,2%). Por outro lado, quando os APG foram questionados se seus programas de pós-graduação exigiam a escrita de textos em inglês para avaliação de seu rendimento acadêmico (pergunta QAPG E3a), 77,2% deles responderam negativamente (77,4% nas Biológicas, 66,7% nas Exatas e 88,2% nas Humanas).

Pode-se depreender destes dados que existe um paradoxo nas percepções dos APG: que, apesar da escrita em inglês ter sido necessária para a grande maioria dos APG, ela ainda não é vista como essencialmente importante, principalmente na área de Ciências Humanas. Poderíamos especular que talvez a maior significância local da produção científica de certas disciplinas das Ciências Humanas não justificasse a expressão daquele conhecimento em uma língua estrangeira que não fosse dominante no contexto brasileiro ou até mesmo latino-americano. Outra explicação possível seria que talvez haja a preferência de certas áreas do conhecimento (tais como filosofia, as ciências sociais ou ainda as letras e literaturas estrangeiras) por estudos produzidos em línguas estrangeiras que não o inglês, como o francês, o alemão, o espanhol, o italiano ou até mesmo línguas orientais. Entretanto, a pesquisa não proporcionou condições para que essas suposições fossem averiguadas.

Os gráficos a seguir auxiliam a visualizar o paradoxo entre as percepções de APG quanto à necessidade e à exigência de produção escrita em inglês na pós-graduação:

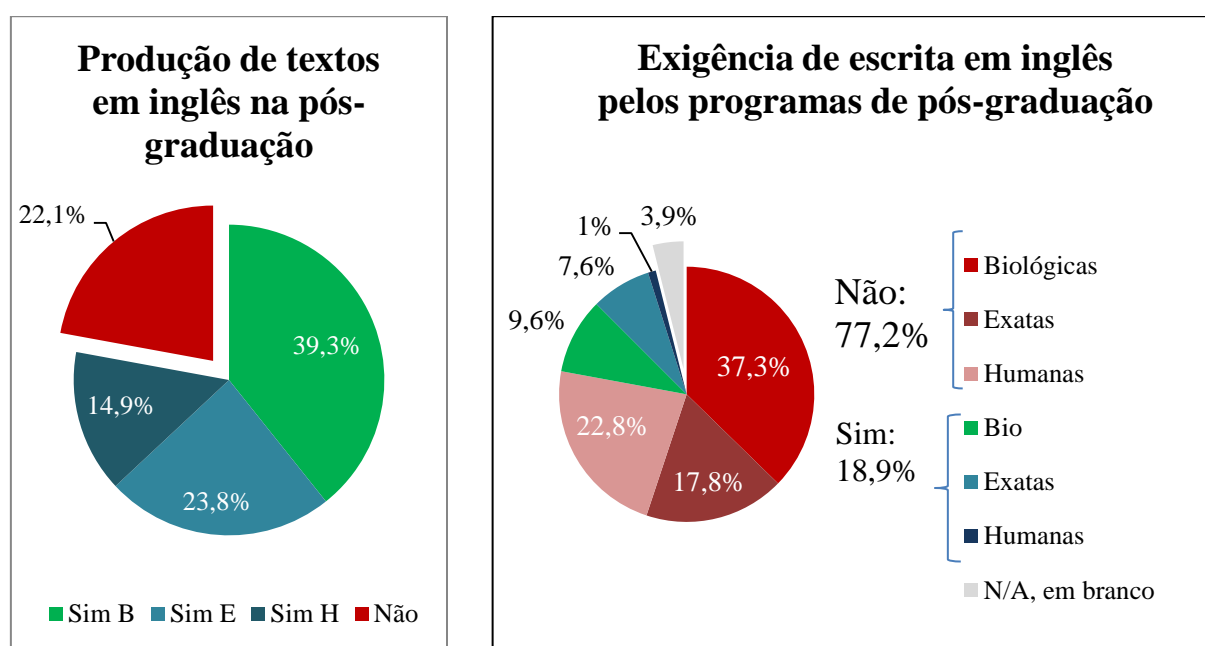


Figura 5.6. Contraste entre a necessidade de produção de textos em inglês e a percepção da exigência de escrita em inglês pelos programas de pós-graduação.

As porcentagens altas para a produção de textos em inglês na pós-graduação (pergunta QAPG C3) poderiam ser consideradas um indicativo da grande necessidade do domínio da escrita em inglês na pós-graduação. Na prática, essa necessidade se traduziria sob a forma de pressão para publicar, e não somente como encorajamento à leitura em inglês ou como o uso de textos em inglês para as disciplinas. Em contrapartida, a percepção dos APG quanto ao domínio do inglês escrito por seus programas (QAPG E3a) apontou que ele não seria uma exigência. Talvez pudesse se explicar esse paradoxo entre a exigência não expressa e a necessidade percebida como uma possível má interpretação da pergunta pelos pós-graduandos devido à falta de clareza na redação da pergunta. Examinando o conjunto das respostas dos APG, percebeu-se que talvez o termo “para avaliação de seu rendimento acadêmico” possa ter sido interpretado como se referindo apenas a tarefas de disciplinas, tais como listas de exercícios de disciplinas ministradas em inglês, síntese de leituras e outras. Tal interpretação teria excluído não intencionalmente a confecção de textos não diretamente ligados a tarefas de disciplinas, mas mesmo assim importantes e necessários ao cumprimento das atividades científicas corriqueiras e também dos estudos de pós-graduação (como *abstracts* de artigos e de apresentações em eventos. Mesmo com essa possível interpretação limitada da pergunta, o descompasso entre a baixa percepção da necessidade de escrita em inglês e a alta demanda desta mesma escrita fica evidente nas declarações dos APG.

Após a codificação e a classificação das declarações dos PPG quanto à importância da escrita em inglês na pós-graduação (em QPPG-C1), suas diferentes posições estão ilustradas na figura abaixo:

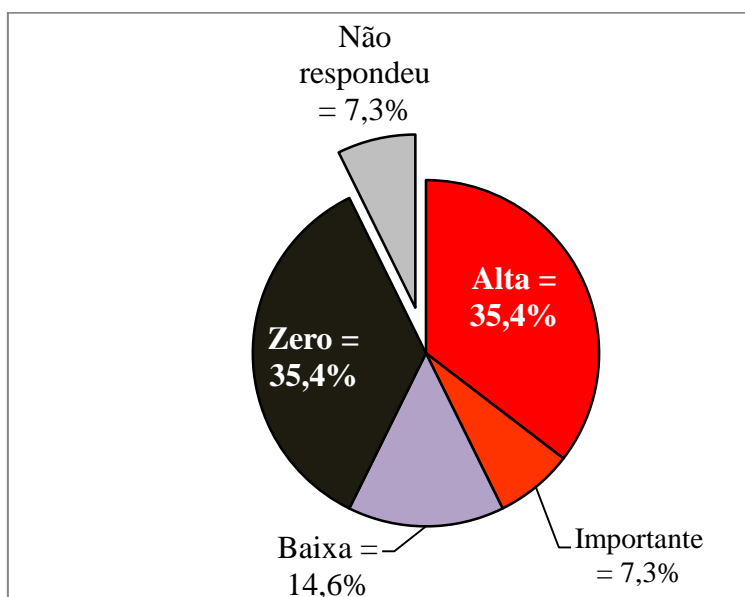


Figura 5.7. Percepção da importância da escrita acadêmica em inglês para PPG.

A figura acima revela uma polarização na percepção de PPG quanto à importância da escrita em inglês na pós-graduação: enquanto 50% percebem a escrita em inglês com importância zero (“nenhuma”, “nulo”, “não é cobrada”, “não tem”, “não há [escrita em inglês nas disciplinas]”) ou baixa (pequena, "mínima", "papel tímido" “pouco importante”), outros 42,7% a percebem como importante (7,3%) ou "fundamental", "central", "muito importante" (35,4%). O contraste entre os dois extremos das percepções de PPG acerca da importância da escrita em inglês na pós-graduação está ilustrado na figura abaixo:

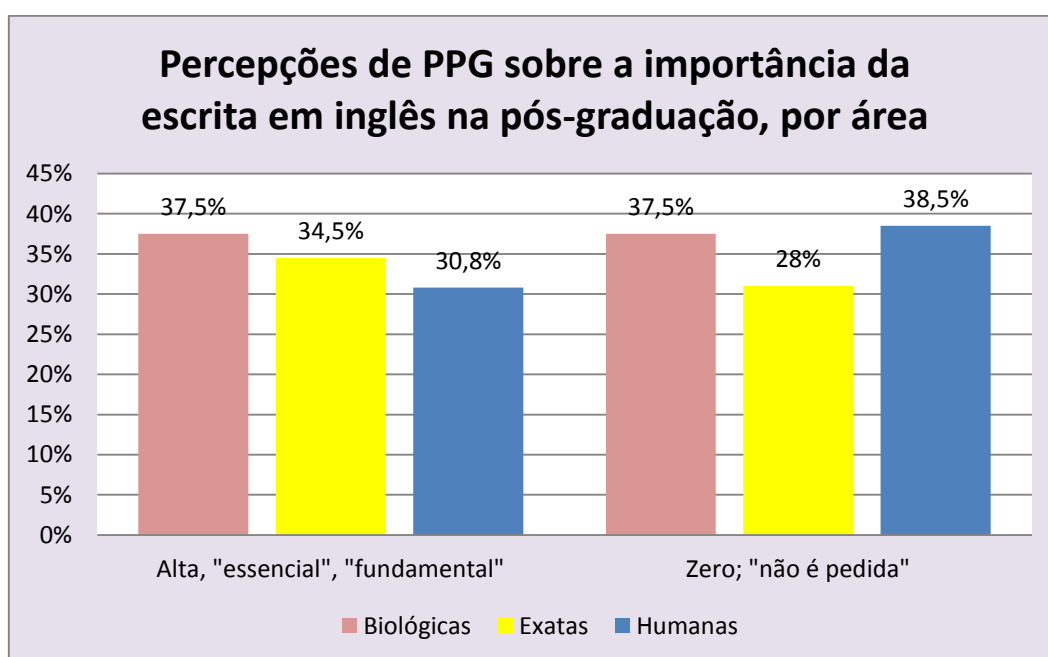


Figura 5.8. Polarização de PPG sobre a importância da escrita em inglês

Em outras palavras, a polarização nas percepções de PPG sobre a importância da escrita acadêmica em inglês na pós-graduação se repetiu nos resultados por grande área. As duas posições opostas obtiveram exatamente a mesma porcentagem dos PPG de Biológicas. Enquanto nas Exatas, a percepção de importância alta foi discretamente superior à percepção contrária, nas Ciências Humanas, uma porcentagem ligeiramente maior de PPG declararam que a escrita em inglês não seria necessária na pós-graduação.

Portanto, de acordo com os dados apurados, os APG parecem perceber mais fortemente a necessidade ou a importância do uso da escrita em inglês do que os PPG. Apesar de muitos APG (22,1% do total) ainda não terem necessitado escrever em inglês, a grande maioria deles (quase 78%) reconhece que a escrita em L2 seria necessária não só para o ingresso na pós-graduação mas também para seu futuro ingresso na comunidade discursiva de sua área

através da publicação bem-sucedida em periódicos de alto impacto, que privilegiam o inglês como língua principal da comunicação científica da comunidade internacional (LILLIS e CURRY, 2013).

A divisão ou polarização dos PPG quanto à importância ou não da escrita em inglês na pós-graduação poderia ter implicações importantes sobre a socialização discursiva dos APG, na medida em que os pesquisadores neófitos venham a seguir as orientações de seus professores. Este paradoxo apontado na percepção dos APG e a polarização dos PPG podem ser tanto uma convergência fruto da prática do mistério referida por Lea () quanto de políticas da CAPES e da própria Universidade. Em outras palavras, se a garantia de existência dos programas de pós-graduação for determinada pela publicação internacional, a Universidade terá que suprir os meios para que esta aconteça efetivamente, seja capacitando melhor seus corpos docente e discente, seja financiando serviços terceirizados de tradução e de revisão.

5.2.7 Feedback: tema complexo e controverso

Ambos os questionários continham perguntas com o objetivo de investigar as percepções de pós-graduandos e de professores quanto ao *feedback* que os primeiros recebiam sobre sua escrita em inglês. Em ambos os questionários, estas questões se concentraram na seção E: no QAPG, nas perguntas E3c, E3d, E3e e E4b; no QPPG, nas questões E8 e E10. Entretanto, muito mais do que convergências ou divergências, as respostas dos participantes revelaram que o *feedback* é um tema complexo e controverso.

5.2.7.1 A prática de *feedback* a textos em inglês na pós-graduação

Quando perguntados se recebiam algum tipo de devolutiva (tais como correções, comentários, sugestões, *feedback* ou até mesmo notas) em seus textos em inglês (QAPG E3c), 15,5% dos APG responderam negativamente, enquanto 50,8% responderam afirmativamente. Os 33,7% restantes ou não responderam ou não o fizeram claramente. Não se pôde apurar o porquê dessa elevada porcentagem de respostas de baixo teor informativo (33,7%), mas algumas possibilidades que se aventariam poderiam ser:

- os APG ainda não tiveram a necessidade de escrever em inglês na pós-graduação (8,6% dos APG afirmaram que a pós-graduação não exigia o inglês);
- eles podem ter se esquecido de alguma experiência de escrita em inglês;

- eles poderiam ter entendido que a pergunta se referiria somente a disciplinas originalmente ministradas em inglês; ou
- eles já poderiam estar cansados de responder ao longo questionário.

Por outro lado, quando se perguntou aos PPG sobre a ocorrência da prática de oferecer *feedback* a textos de APG escritos em inglês (questão QPPG-E8), muitos dos professores não só responderam à pergunta fechada, mas também complementaram suas respostas indicando a frequência⁶⁹ com que o faziam. Com efeito, 78% dos PPG reportaram frequências altas ou médias.

Comparando as respostas de APG e de PPG, percebem-se porcentagens bem mais altas no grupo docente do que no discente, como as figuras abaixo mostram:

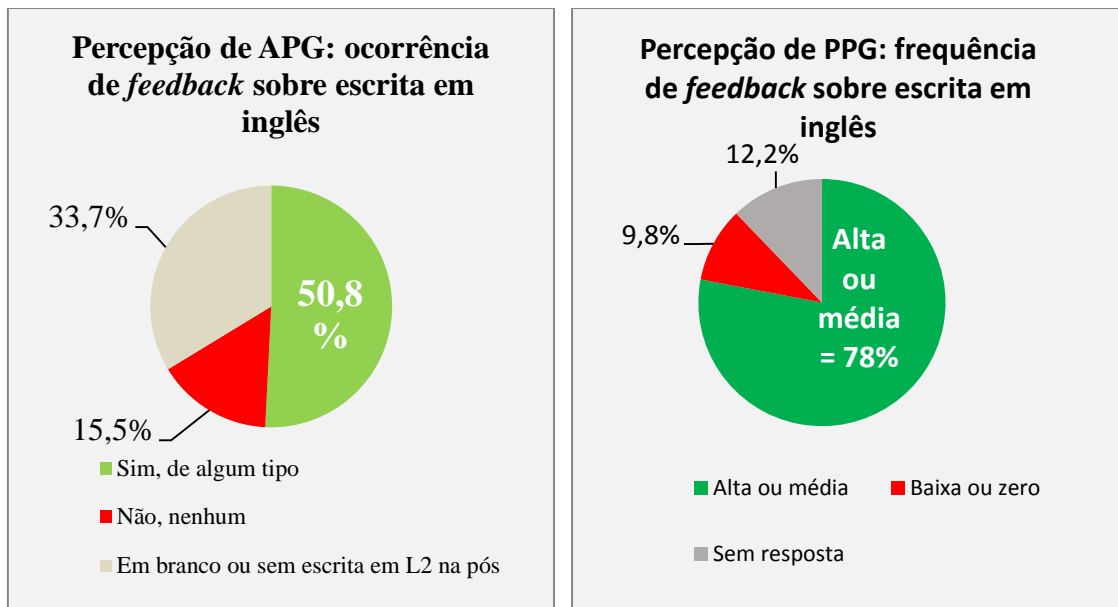


Figura 5.9 Percepções de APG e de PPG quanto à prática de *feedback* a textos em inglês.

A justaposição das respostas dos dois grupos de participantes permite apontar tanto convergências quanto divergências. A principal convergência reside no fato da maioria de ambos os grupos ter declarado que a prática de *feedback* a textos em inglês ocorre na pós-graduação.

Entretanto, podem-se perceber divergências marcantes nas distribuições de porcentagens. Em primeiro lugar, nota-se que a porcentagem de PPG que declarou oferecer *feedback* frequentemente foi superior à frequência com que APG declarou recebê-lo (relação de 1,5:1).

⁶⁹ As respostas a esta pergunta aberta foram interpretadas por análise de conteúdo (MORAES, 1999) e codificadas a partir da presença de advérbios ou locuções adverbiais de frequência (tais como “geralmente”, “sempre”, “raramente” ou “poucas vezes”), de negação (“não” ou equivalentes) ou de adjetivos indicativos de frequência (“pouquíssimos”) nas respostas.

Além disso, as porcentagens tanto de respostas em branco quanto de respostas negativas dos APG foram bem mais altas em comparação com as dos PPG (relação de 2,7:1 e de 1,6:1, respectivamente). O detalhe perturbador nessas respostas em branco dos APG é que nem sempre ficou claro se a ausência de resposta significaria que os APG não teriam recebido *feedback* ou se nunca tenham necessitado escrever em inglês. De qualquer modo, a diferença entre as porcentagens de respostas em branco nos dois grupos indicaria uma divergência um tanto disfarçada nas percepções de APG e de PPG, uma vez que, nas respostas dos APG, estariam incluídos respondentes que possivelmente nunca teriam escrito em inglês na pós-graduação.

5.2.7.2 Tipos de devolutivas recebidas por APG

Examinando as 154 respostas (50,8% dos APG) em que os APG reportaram terem recebido alguma forma de devolutiva, pôde-se perceber que a grande maioria delas consistiu na combinação dos mesmos termos utilizados no enunciado da questão QAPG E3c (“notas”, “correções” e “comentários, sugestões, *feedback*”). A única exceção ocorreu com a categoria “aprovado/reprovado”, que foi espontaneamente introduzida e utilizada pelos pós-graduandos⁷⁰. Todos esses termos foram utilizados isoladamente ou combinados entre si para reportar as formas de devolutivas recebidas. Após a codificação das respostas, obteve-se o seguinte panorama:

⁷⁰ Cabe aqui um esclarecimento quanto às devolutivas do tipo “aprovado” ou “reprovado” (PF nas figuras). Elas parecem ter sido usadas principalmente em referência à prova de proficiência em inglês, pré-requisito para o ingresso na pós-graduação. As respostas selecionadas abaixo indicam que os APG talvez tivessem interesse em saber mais detalhes sobre seu desempenho linguístico, além do mero resultado final positivo ou negativo naquela prova (grifos meus):

- de APG de Biológicas:

Não. Sem informação sobre a prova e sem nota. Sem feedback. Só informam se fomos aprovados ou não. Boa pergunta a última!

- de APG de Exatas:

Recebi somente o resultado: aprovado ou reprovado. Acredito que a falta de feedback ocorra porque haja poucos corretores disponíveis ou ainda porque ninguém se preocupou em dar esse feedback aos alunos. Não sei dizer se em caso de reprovação no exame há algum feedback extra.

- de APG de Humanas:

Não, talvez pelo fato da desorganização do programa, e também pela exigência desnecessária [da escrita acadêmica em inglês] para a construção de texto apenas para aprovação do programa e não como um incentivo para ampliar os conhecimentos em outras línguas.

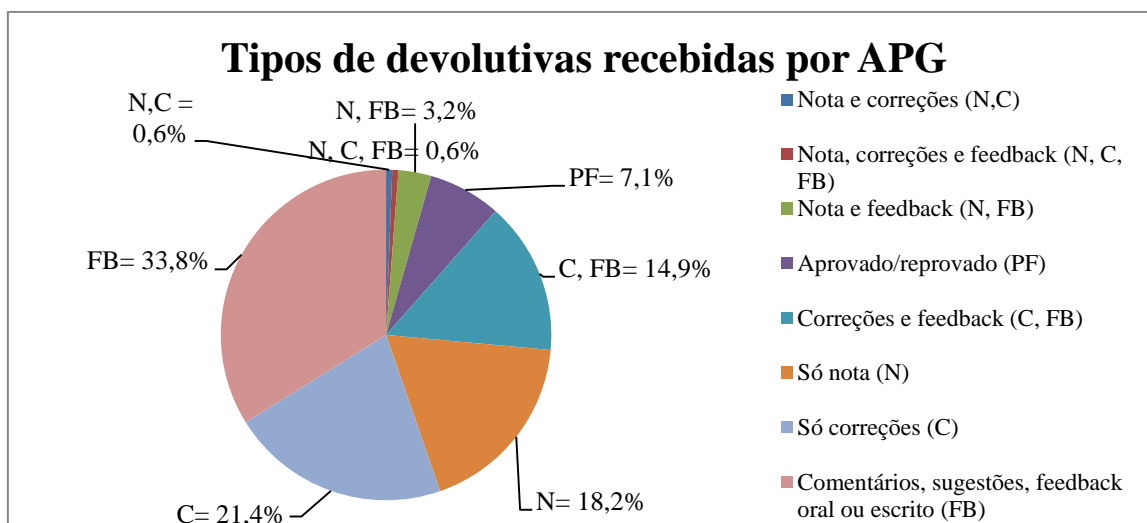


Figura 5.10. Tipos de devolutivas recebidas pelos 50,8% de APG que responderam afirmativamente a QAPG-E3c.

Analisando os tipos de devolutivas reportados, a figura anterior mostra que 74,5% dos APG receberam alguma forma de *feedback*, sob a forma de comentários, sugestões, *feedback* oral ou escrito (FB), correções (C), combinados entre si ou com notas (N) ou não, como o lacônico aprovado/reprovado (PF). Entretanto, essas devolutivas trariam diferentes cargas informacionais aos APG:

a) as devolutivas que incluíssem sugestões, comentários ou algum tipo de *feedback* (FB) provavelmente incentivarão a auto-regulação, fornecendo mais elementos para que os APG melhorassem seus textos em inglês (WINGATE, 2010);

b) as devolutivas que contivessem correções (C) já “prontas” de inadequações de qualquer tipo não necessariamente contribuirão para que os APG aprendessem as formas linguísticas esperadas ou para que não repetissem os “erros” em textos futuros (WINGATE 2010);

c) as “devolutivas” (com uso intencional de aspas por não serem propriamente devolutivas, mas apenas quantificações) feitas isoladamente sob forma de notas (N) poderiam servir como uma avaliação global, mas seriam limitadas no sentido de não fornecerem detalhes que contribuíssem para o melhoramento dos textos; e

d) informações do tipo “aprovado/reprovado” (PF) seriam o tipo menos útil de todos os padrões de “devolutivas” reportados pelos APG, visto que não conteriam nenhuma informação que auxiliasse nem o aperfeiçoamento dos textos em inglês nem o aprendizado de escrita em inglês pelos APG.

Os diversos tipos de devolutivas e suas combinações foram organizados em ordem decrescente de completude e detalhamento informacional, sendo que a seguinte sequência foi obtida: N,C,FB > C,FB > N,FB > FB > N,C > C > N > PF. A figura seguinte detalha a ocorrência por grande área do gradiente informacional de devolutivas recebidas pelos APG:

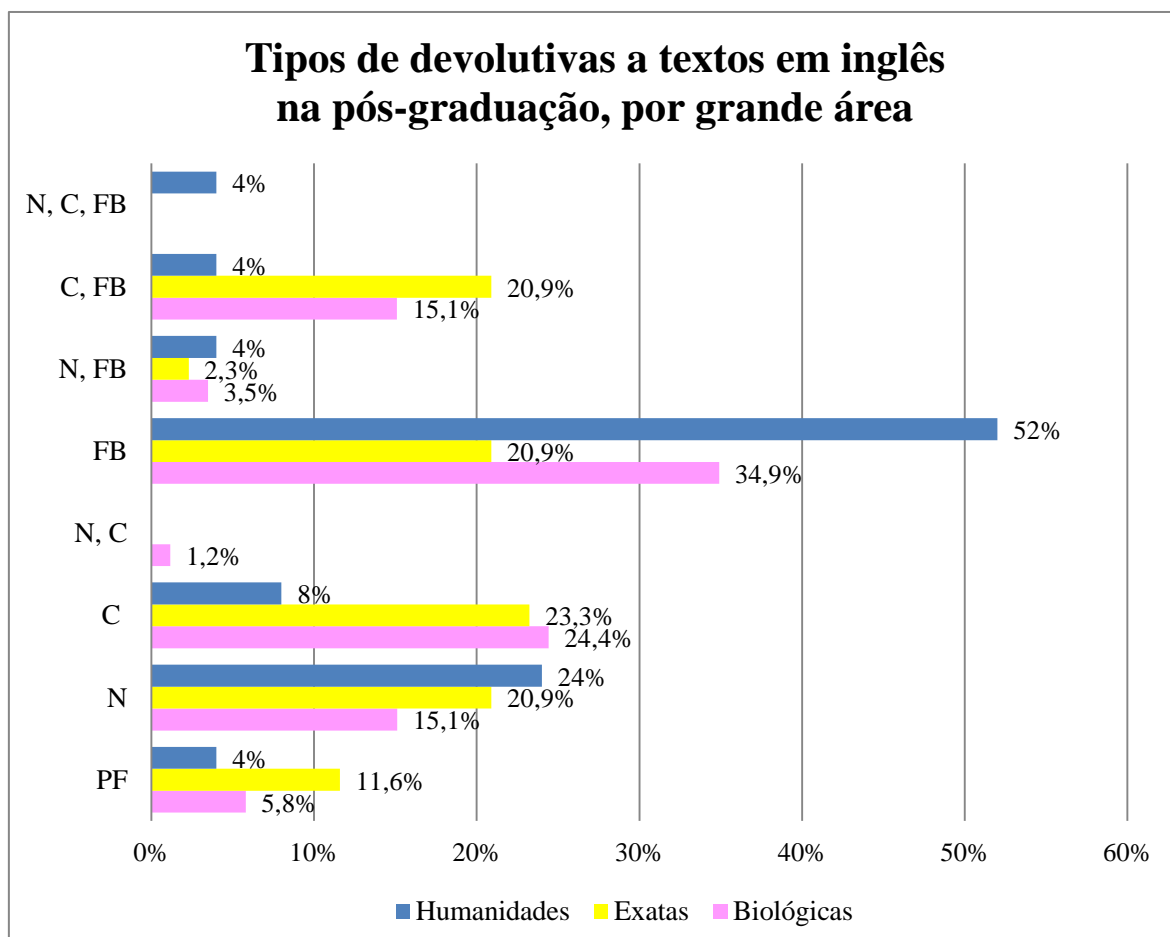


Figura 5.11. Detalhamento por área do gradiente informacional de devolutivas recebidas por APG a seus textos em inglês (QAPG E3c).

O que merece destaque na figura acima é que a área em que os APG receberam devolutivas mais detalhadas (com comentários e sugestões, ou “FB” na figura) foi nas Ciências Humanas, com 52%. As Ciências Biológicas ficaram em segundo lugar, com 34,9% e as Exatas em terceiro, com 20,9%. Mais ainda, quando se somam a essas as porcentagens de APG que receberam sugestões e comentários combinados com correções (C, FB) ou notas (N, FB), os números sobem para 64% nas Humanas e continuam a ser superiores às outras áreas (44,1% nas Exatas e 53,5% nas Biológicas). Por outro lado, a porcentagem de APG que reportou ter recebido apenas correções (C) é praticamente igual em Biológicas e Exatas (entre 23% e

24%), mas é relativamente bem menor em Humanas (8%). Uma especulação que poderia ser feita seria que os PPG de Humanas talvez interagiriam mais com seus APG, com um *feedback* possivelmente focalizado não só sobre aspectos do conteúdo científico, mas também sobre a expressão escrita, de forma a aprimorar o texto final. Esta especulação mereceria ser o alvo de pesquisas futuras que investigassem possíveis diferenças na socialização da escrita acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento.

5.2.7.3 Temas de *feedback* recebidos e desejados por APG

Analisando as respostas à pergunta sobre *feedback* (QAPG D35) e sobre os temas dos comentários feitos aos textos escritos em inglês por vários agentes de letramento (professores da pós-graduação, orientadores, serviços profissionais de revisão ou de tradução, comissões organizadoras de congressos ou ainda editores de periódicos), mais de 36% delas foram descartadas, como a figura abaixo mostra:

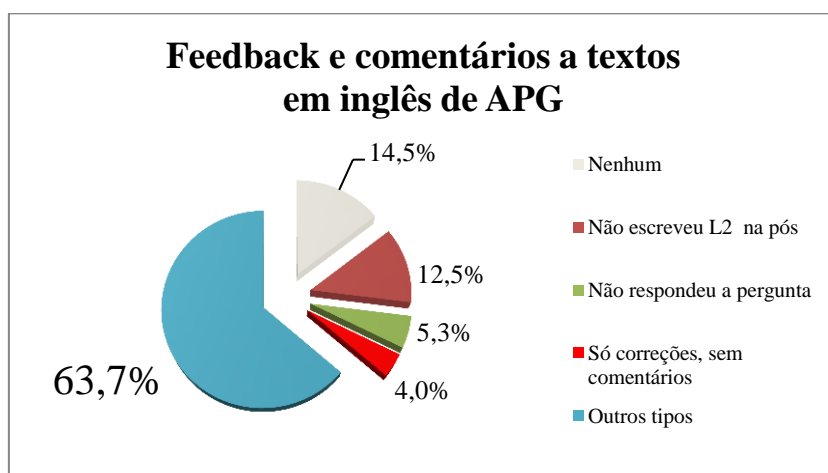


Figura 5.12. Comentários feitos a textos em inglês de APG.

As respostas indicadas por tons de cinza, marrom ou vermelho na figura anterior foram descartadas por conterem baixa carga informativa: em 12,5% delas, porque a escrita em inglês não ocorrera para os respondentes; em 14,5%, porque os textos não continham comentários; em 5,3%, os APG deixaram de responder a pergunta; finalmente, em 4% das respostas, a qualidade de *feedback* oferecido foi praticamente nula, visto que os textos foram simplesmente corrigidos, sem se oferecer uma explicação para a correção ou sem se dar uma chance

de reescrita aos APG. Nas 193 respostas restantes (63,7% do total de APG), os comentários mais recorrentes foram listados em ordem decrescente de frequência na tabela abaixo:

Tabela 5.3 *Feedback* e comentários mais frequentes recebidos por APG.

Gramática ou erros	15,5%
Clareza	13,5%
Vocabulário inadequado, limitado, insuficiente	11,9%
Revisar o texto, especialmente por falantes nativos de inglês	9,8%
Preposições	9,3%
Ser mais conciso, menos prolixo	6,7%
Melhorar o inglês, estudar mais	6,7%
Concordância	5,2%
Sintaxe	5,2%

Pode-se perceber pela tabela acima que o tema sintático-gramatical (realçado em amarelo na tabela anterior) dominou o conteúdo dos comentários feitos a textos de APG em inglês. Seja no grupo de comentários gerais sobre “gramática ou erros”, seja nos grupos de comentários específicos sobre preposições, concordância ou sintaxe, o ponto em comum parece ser a preocupação dos APG com a correção linguística, provavelmente um reflexo inconsciente de sua insegurança linguística ou ainda fruto de suas histórias de aprendizado da língua, com pouco ou nenhum suporte para a escrita. Tal insegurança poderia ser advinda de uma formação em inglês (tanto no ensino médio quanto nas escolas de inglês) que não os preparou para os desafios da escrita de gêneros acadêmicos, uma vez que esse não é seu enfoque.

Após examinar o *feedback* recebido, perguntou-se aos APG em quais aspectos eles julgavam que as devolutivas de seus professores deveriam focalizar (questão QAPG E3d). Para organizar os dados, as respostas foram codificadas e categorizadas⁷¹ por temas gerais ou padrões, tais como gramática, sintaxe, vocabulário, linguagem como um todo, clareza e compreensão, encadeamento lógico, organização do texto e conteúdo⁷². A figura seguinte mostra a distribuição de frequência crescente de temas sobre os quais os APG declararam querer obter mais informações no *feedback*:

⁷¹ Para exemplificar a codificação realizada, foram categorizadas no grupo gramatical: palavras relacionadas a “gramática” e suas derivadas; não só “verbos” mas também quaisquer outras classes gramaticais mencionadas; e ainda “erros”, “correções” ou termos semelhantes que denunciassem uma preocupação com a correção formal – concepção tradicional de ensino de linguagem).

⁷² Nas respostas dos APG, a palavra “conteúdo” parecia se referir à carga informativa relacionada à matéria das disciplinas cursadas ou às informações científicas relacionadas a suas áreas de atuação, em oposição a aspectos formais que privilegiariam aspectos linguísticos.

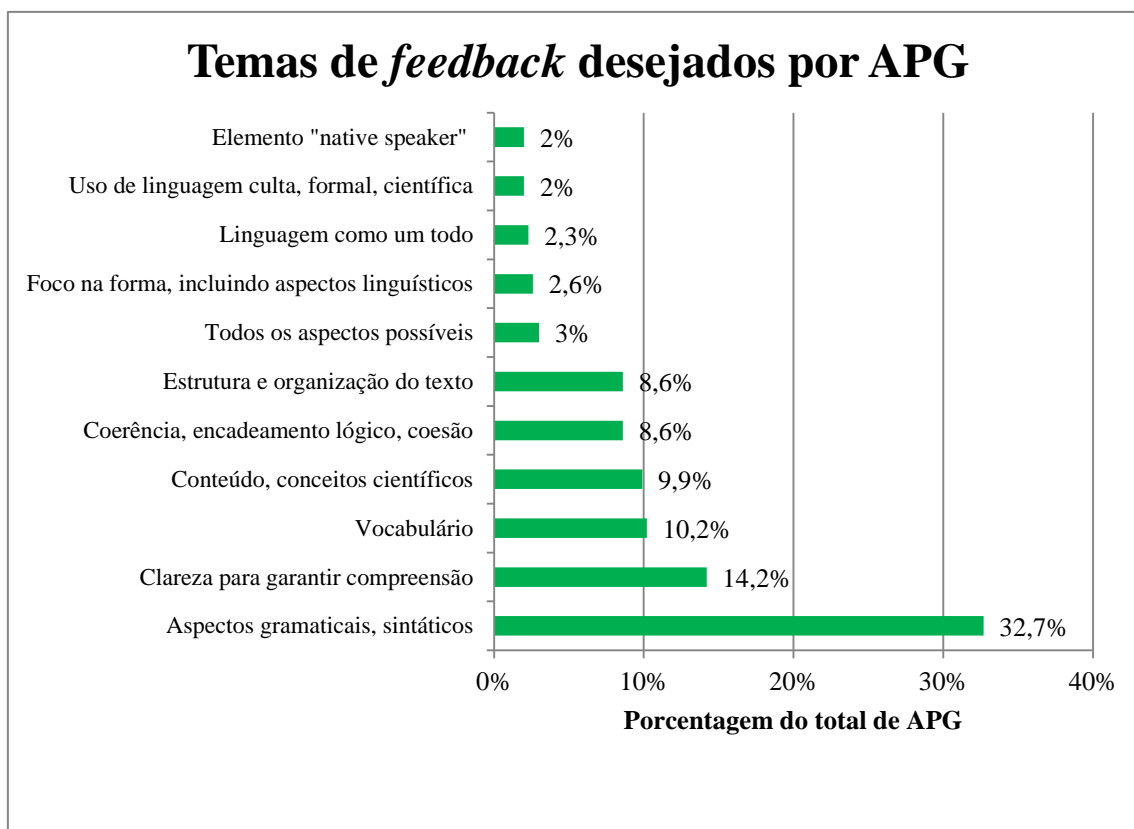


Figura 5.13. Temas de *feedback* desejados por APG.

Apesar da significativa porcentagem de respostas em branco (26,4% dos APG), a análise das respostas permitiu delinear certas tendências quanto aos temas favoritos de *feedback* na percepção dos pós-graduandos. O tema mais recorrente foi o relacionado a aspectos gramaticais ou sintáticos, com 32,7% dos APG. Tal resultado confirmaria que a percepção de qualidade da escrita dos APG ainda estaria ligada a uma concepção tradicional, segundo a qual escrever bem equivale a respeitar as regras gramaticais (FERREIRA, 2007). Poderíamos problematizar este resultado introduzindo uma indagação: o que motivaria a necessidade de *feedback* relacionado a aspectos de correção linguística, senão dúvidas com relação à própria habilidade (domínio) do inglês dos APG? Pela análise desta pesquisadora, este questionamento teria um efeito duplo: por um lado, ele relativizaria a percepção de nível adequado de conhecimento de inglês dos APG (cujo perfil indicava uma composição de 31,4% em nível intermediário e de 50,5% em nível avançado), mas que não seria suficiente para um desempenho satisfatório na escrita em inglês em um contexto acadêmico. Por outro lado, ele evidenciaria que os APG talvez não tenham tido tempo suficiente de estudo formal de inglês (cuja média geral foi de 4,1 anos nesta pesquisa) ou o direcionamento adequado das escolas de inglês cursadas, dos cursos livres ou de materiais auto-instrucionais utilizados para a aprendiza-

gem em inglês necessária para que pudessem escrever academicamente em inglês com sucesso.

O segundo tema mais frequente foi o relacionado à clareza do texto e ao correto entendimento da mensagem pelo leitor, com 14,2% do total de respostas. Em outras palavras, os APG necessitariam “testar” o correto entendimento e a receptividade de seus trabalhos em uma esfera segura da academia (ou seja, seus professores e/ou orientadores) antes de se lançarem na “arena” acadêmica internacional, através de publicações em periódicos de alto impacto.

Em terceiro lugar, 10,2% dos APG declararam desejar maior orientação quanto ao vocabulário apropriado. Este resultado poderia ser interpretado como um pedido dos APG por maior orientação dos PPG quanto a formas mais correntes ou usuais de se expressar conceitos para os quais as expressões equivalentes em inglês lhes fossem desconhecidas ou incertas. A confirmação (ou não) e as correções (ou não) desse vocabulário desconhecido ou pouco conhecido em inglês pelos PPG através de *feedback* de certa forma complementarariam (ou substituiriam, quando inexistente) as habilidades de conscientização retórica (HYLAND, 2004). Tais habilidades, quando plenamente desenvolvidas, permitiriam que os APG lessem não só com o intuito de compreender o texto em inglês, mas também de identificar e notar as construções fraseológicas, a macroestrutura do texto, o vocabulário e o registro utilizados, enfim, as convenções discursivas daquela comunidade para quem o texto em inglês foi redigido. Os outros tópicos com frequências de ocorrência próximas foram: foco nos conceitos científicos (muitas vezes chamado de “conteúdo” pelos APG), em detrimento a em aspectos linguísticos (9,9%); coerência, encadeamento lógico ou coesão (8,6%); organização geral do texto para melhor fluidez da leitura (8,6%).

Ao analisar as frequências de distribuição dos temas de *feedback* mais desejados em cada área, a convergência mais significativa entre as três grandes áreas foi observada para o primeiro lugar: o *feedback* sobre aspectos gramaticais ou sintáticos. Este tema foi a preferência de 45,2% dos APG de Biológicas, 27,2% de Exatas e 14,5% dos de Humanas. Os APG das três áreas apontaram temas diferentes para o segundo lugar: enquanto a preferência dos APG de Biológicas apontou *feedback* sobre vocabulário, “expressões” ou termos técnicos da área (12,3%), os APG de Exatas reportaram que prefeririam receber *feedback* sobre a clareza de seus textos em inglês como garantia da correta compreensão da mensagem por seus leitores (23,4%) e os de Humanas privilegiariam *feedback* que se concentrasse nos conceitos científicos (ou, como escolheram expressar, o “conteúdo”) (13,2%).

Como as respostas dos PPG quanto ao conteúdo de seus comentários foram pouco específicas, afinal, não escreveram a respeito de nenhum texto em particular, o engajamento ou não de PPG a aspectos do desenvolvimento do letramento acadêmico precisaria ser mais aprofundado em pesquisas futuras.

Um último comentário sobre *feedback* mereceria nota. Ele é motivado pela alta frequência com que a palavra correção e sua derivada (corrigir) ocorreram nas respostas à pergunta sobre feedback. Este dado permite inferir que os PPG parecem confundir correção com *feedback*. Esta associação entre os dois conceitos foi evidenciada, por exemplo, na fala de um PPG de Exatas, quando diz que oferece *feedback* “muito raramente, a não ser que a correção que faço, à qual é claro eles tem acesso, sirva como esse *feedback*”.

6 CONCLUSÃO

Motivada pela crescente demanda por publicação em inglês da produção científica nacional em periódicos internacionais antes mesmo da obtenção de graus de Mestre ou de Doutor, esta pesquisa objetivou conhecer os pontos de vista de pós-graduandos (APG) e de professores da pós-graduação (PPG) sobre as dificuldades dos primeiros com a escrita acadêmica em inglês. Para tanto, foram formuladas três perguntas de pesquisa: 1) quais seriam as percepções dos APG sobre suas próprias dificuldades com a escrita em inglês? 2) Quais seriam as percepções dos PPG sobre as dificuldades de seus APG com a escrita em inglês? E 3) em quais pontos as percepções dos dois grupos de participantes convergiriam ou divergiriam? Para responder às três perguntas de pesquisa, dois questionários foram elaborados e aplicados eletronicamente para a coleta de dados, que resultou na participação de 303 APG e de 82 PPG.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, a análise quantitativa dos dados apontou que as maiores dificuldades percebidas por APG em sua escrita em inglês (em ordem decrescente) consistiam em fazer com que seus textos “soassem” naturais em inglês, usar preposições adequadamente, escrever novos tipos de textos pela primeira vez, desconhecer técnicas de escrita em inglês e assumir um posicionamento crítico em inglês.

Por outro lado, e respondendo à segunda pergunta de pesquisa, na percepção os PPG, as maiores dificuldades dos APG seriam fazer com que os textos “soassem” naturais em inglês, usar preposições adequadamente, argumentar, escrever um novo tipo de texto pela primeira vez e encontrar expressões equivalentes às do português em inglês.

Respondendo à terceira pergunta de pesquisa, observou-se convergência nas percepções de APG e PPG quanto a: a) três dos cinco itens de dificuldade máxima apontados por APG e por PPG (fazer com que os textos “soassem” naturais em inglês; usar preposições adequadamente; escrever um novo tipo de texto pela primeira vez); b) concentração de itens com maior grau de dificuldade no grupo temático de dificuldades relacionadas ao processo de escrita; c) presença do mito do falante nativo de inglês (ou o *native speakerism de* Holiday, 2006); d) itens de maior importância na escrita acadêmica em inglês (expressar claramente os objetivos de pesquisa, escrever com clareza e com coerência e demonstrar em inglês as capacidades de análise e de discussão); e) principais gêneros textuais em inglês em uso na pós-graduação (artigo científico, *abstract* de artigo científico, *abstract* de apresentação em evento, *abstract* de dissertação/tese, resumo ou síntese).

Em contrapartida, foram apuradas divergências nas percepções de APG e PPG nos seguintes aspectos: a) a terceira posição na classificação geral de dificuldades (para os APG, a dificuldade em escrever um novo gênero em inglês; mas, para os PPG, a capacidade de argumentar em inglês); b) as segundas posições em cada grupo temático de dificuldades (conforme pormenorizado no item “5.2.2 Divergência 2”); c) a maior percepção de PPG quanto à dificuldade de APG com a argumentação em inglês; d) a maior percepção de APG quanto à dificuldade em orquestrar diversas vozes autorais em inglês; e) diferentes graus de importância atribuídas às mesmas características da escrita acadêmica em inglês por APG e PPG (item “5.2.5 Divergência 5”); f) o papel da escrita em inglês na pós-graduação, onde foi apontado um paradoxo interno na percepção de APG e se revelou uma polarização na percepção de PPG; e g), o *feedback*, tema que se revelou complexo e controverso nas percepções dos participantes.

Dos resultados encontrados, gostaria de destacar dois deles, que permeiam alguns outros. O primeiro seria que, aparentemente, os APG não demonstraram ter uma percepção clara nem de suas próprias dificuldades nem da importância de características cruciais da escrita acadêmica em inglês. O que poderia explicar essa falta de clareza nas percepções dos APG seria uma possível deficiência na socialização da escrita em inglês por parte dos PPG, uma vez que, analisando suas práticas reportadas de *feedback* (nas quais pareceram predominar as correções unilaterais não discutidas nem negociadas com APG), os próprios PPG ainda parecem estar presos a uma visão tradicionalista de língua e, conseqüentemente, de escrita. Esta constatação remete ao segundo resultado em destaque: a prevalência de uma visão normativa, tradicional, segundo a qual um texto teria boa qualidade se estivesse gramaticalmente correto (FERREIRA, 2007). Esta visão se reflete tanto no *feedback* pouco informativo por parte dos PPG quanto em divergentes percepções do papel da escrita em inglês na pós-graduação.

Há que se ressaltar a importância de fornecer *feedback* claro e específico (WINGATE, 2010) sobre aspectos que os próprios PPG consideram importantes (ou seja, sobre como escrever mais claramente em inglês, como melhorar a argumentação em inglês, ou como escrever um texto cuja leitura flua melhor). Sem esse *feedback* específico, os APG provavelmente tenderão a continuar acreditando que utilizar as preposições corretas seria uma garantia de qualidade de seus textos em inglês.

6.1 Limitações da Pesquisa

Uma limitação de que esta pesquisadora somente tomou consciência durante a aplicação do QAPG foi relacionada com a extensão daquele questionário. Parte do problema se deveu à repetição de certas perguntas sobre o mesmo tema em locais diferentes, o que foi feito intencionalmente com o objetivo de confirmar as informações obtidas (MANZATO e SANTOS, 2011). Alguns APG reclamaram de que o tempo previsto para o preenchimento do questionário (calculado em 20 minutos) havia sido subestimado. Outros APG declararam por e-mail que haviam desistido de completar o questionário devido a sua extensão (que poderia também estar ligada à dificuldade em conseguir um número maior de participantes). Se a fase de pilotagem do QAPG tivesse sido ampliada, esses problemas possivelmente poderiam ter sido corrigidos antes de sua aplicação.

A aplicação diacrônica dos dois questionários revelou-se outra limitação da pesquisa realizada. Se, por um lado, o lapso de quatro meses nas aplicações serviu para aprimorar o QPPG, reduzindo-lhe o número de questões e agrupando-as tematicamente, por outro lado, algumas modificações introduzidas criaram uma assimetria nos instrumentos de coleta que acabaram por prejudicar parcialmente a análise dos dados.

A presente pesquisa de mestrado careceu de um aprofundamento estatístico na análise de dados. Até a realização da sessão de assessoria estatística com o CEA-IME, esta pesquisadora ignorava a necessidade de validação do questionário através de análise fatorial exploratória e confirmatória. Somente após a referida sessão é que tomei consciência do potencial inexplorado que a análise estatística mais aprofundada teria conferido à análise de dados. Infelizmente, não havia mais tempo disponível para a realização de um estudo completo por aquela unidade.

Outro fator limitante desta pesquisa foi a utilização de apenas um instrumento de coleta de dados (questionário). A pesquisa poderia ter se beneficiado muito com a diversificação de instrumentos de dados, como amostras de textos em inglês produzidos pelos APG ou ainda entrevistas com participantes APG e PPG selecionados. A utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados teria permitido a confirmação (ou não) da presença nos textos de APG das dificuldades reportadas por APG ou PPG. Isto também permitiria alçar o conhecimento assim produzido a um novo patamar, passando do estudo de percepções de dificuldade (itens subjetivos e até mesmo difíceis de dimensionar) para as dificuldades reais presentes nos textos produzidos, que poderiam ser melhor estudadas e analisadas.

Outra limitação que foi inicialmente ignorada por esta pesquisadora e que foi apontada pela Banca Examinadora refere-se a certos termos utilizados na confecção dos questionários. Termos como “clareza”, “coerência”, “fluidez”, ou até mesmo “orquestrar vozes autorais diferentes” podem ter provocado mau entendimento por parte dos participantes. Por exemplo, por serem conceitos tanto abrangentes quanto abstratos ou até mesmo vagos, podem ter sido interpretados diferentemente por participantes diversos, ou até mesmo ter imposto dificuldade no entendimento dos participantes tanto discentes quanto docentes. Em estudos futuros, tomaria o cuidado de incluir entrevistas com os participantes como forma de minimizar o impacto do pouco entendimento de perguntas do questionário.

Finalmente, o enorme volume de informações coletadas impossibilitou a análise completa dos dados, principalmente no que diz respeito à exploração mais detalhada das respostas discursivas. Mais ainda, se os dados obtidos houvessem sido mais triangulados, certamente as conclusões a que se chegaram na presente pesquisa poderia ter sido sobremaneira enriquecidas. Tais ações se prestariam perfeitamente a futuros encaminhamentos da presente pesquisa.

6.2. Contribuições da Pesquisa

Apesar das limitações apresentadas, a presente pesquisa de mestrado tem uma contribuição relevante a fazer diante da escassez de estudos similares no Brasil. Algumas áreas em que esta pesquisa pode contribuir seriam em EAP, em cursos de formação de professores, no letramento acadêmico, para orientar iniciativas institucionais dentro da Universidade e até mesmo para a Linguística Aplicada.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para o letramento acadêmico em inglês através do melhor conhecimento de como as práticas discursivas em inglês acontecem nas diferentes disciplinas na Universidade. Como diz a epígrafe de abertura do Capítulo 4 desta dissertação, você não conseguirá enfrentar e derrotar o inimigo se não conhecê-lo bem e se não se conhecer bem. No caso da escrita acadêmica em inglês, o “inimigo” seria a persistente concepção tradicionalista do ensino da escrita em inglês, calcada na correção gramatical (FERREIRA, 2007), e sua perpetuação, enquanto professores continuarem apenas reproduzindo para seus alunos os mesmos modelos tradicionais de ensino a que foram expostos como alunos. Acredito que quanto maior for o grau de (auto) conhecimento das dificuldades envolvidas no trabalho de letramento acadêmico em inglês, maiores serão as chances de decisões e opções serem feitas de modo a distanciar as práticas dos modelos tradicionais de ensino e escrita. Incorporar práticas alternativas (ao ainda preponderante ensino tradicionalista da escrita

em inglês, conforme Ferreira (2011) de correntes vinculadas à socialização da escrita acadêmica, ao Inglês para Fins Acadêmicos (ou EAP em inglês), a *academic literacies*, ao ensino de gêneros textuais, ou mesmo modelos híbridos que agreguem as melhores práticas de cada abordagem de acordo com cada contexto de ensino específico (ARANHA, 2007) seria um passo importante para promover o gradual afastamento do letramento acadêmico em inglês daqueles modelos tradicionais já citados. Tais tentativas inovadoras poderiam orientar tanto futuras ações institucionais da Universidade quanto políticas educacionais para o letramento acadêmico.

Em vista das dificuldades reportadas por APG e PPG, algumas sugestões poderiam ser feitas de forma a auxiliá-los a superar os desafios. Conforme muitos PPG apontaram, seria recomendável maximizar as oportunidades de prática da escrita em inglês. É difícil contrariar o adágio em inglês que prega que *practice makes perfect*⁷³. Entretanto, se essa prática fosse consistentemente seguida por *feedback* claro e específico dos PPG, melhores resultados poderiam ser alcançados na conscientização de APG quanto a suas dificuldades de escrita em inglês. Em outras palavras, os PPG poderiam explicitar melhor as instruções sobre os tipos de textos a serem produzidos em inglês e os parâmetros para (auto) avaliação desses textos. Além disso, o *feedback* fornecido deveria ser baseado nesses mesmos parâmetros originalmente informados (WINGATE, 2010). Com a criação do hábito de escrever em inglês e com o necessário acompanhamento do *feedback*, os APG possivelmente ganhariam mais confiança e se apropriariam das convenções acadêmicas de suas respectivas áreas com maior facilidade.

Paralelamente a essas práticas, poderiam ser tomadas iniciativas que aumentassem a conscientização textual (ARANHA, 2002) dos APG. Por um lado, as informações sobre recursos para aperfeiçoamento da escrita poderiam ser disseminadas mais eficazmente. Com efeito, há diversos manuais de escrita⁷⁴, sites de internet e outros recursos eletrônicos para auxílio com a escrita que provavelmente sejam desconhecidos por APG (e, possivelmente, também por PPG), tal como o Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH (FERREIRA E LOUSADA, 2016). Por outro lado, outras atividades extracurriculares poderiam ser mais estimuladas pelos programas de pós-graduação. Alguns exemplos de tais atividades seriam

⁷³ Ou, em português, a prática leva à perfeição.

⁷⁴ Muitos desses manuais foram inspirados no pioneiro *Academic Writing for Graduate Students* de Swales e Feak (SWALES, J. M.; FEAK, C. **Academic Writing for Graduate Students**. Ann Arbor: Michigan, 2004) que contém atividades que poderiam auxiliar APG no aprendizado individual de características dos gêneros em inglês utilizados em suas áreas específicas.

oficinas, cursos, maratonas de escrita⁷⁵ e outros eventos multidisciplinares que propiciassem a troca de experiências e de saberes quanto a especificidades da escrita acadêmica em inglês em diversas áreas do conhecimento e disciplinas.

Com relação ao resultado desta pesquisa que apontava que os PPG seriam os principais agentes de letramento que APG procurariam quando encontravam dificuldades na escrita em inglês, algo deveria ser dito quanto à melhor capacitação em inglês dos docentes. Uma vez que os PPG estariam mais frequentemente em contato com as formas particulares de expressão em inglês em suas áreas específicas, não seria de todo impensável que eles também teriam condições, como acadêmicos mais experientes, para assumir um papel mais marcante na multiplicação desses saberes para os APG. Como membros mais atuantes da comunidade científica, os PPG provavelmente teriam uma visão mais acurada das exigências e fazeres de suas áreas específicas, de como se escreveria bem em inglês em suas áreas de atuação. Esta visão de *insider* pode não estar presente nas ações, correções, revisões e sugestões de profissionais externos a elas (como professores de inglês, revisores ou tradutores). Logo, ao invés de simplesmente lançar mão de medidas emergenciais, de curto prazo (como terceirizar a escrita através da contratação de serviços profissionais de tradução) e de conjuntos de “dicas” (que, independentemente de sua eficácia, constituiriam conjuntos desconexos de informações colecionadas empírica e incidentalmente, que possivelmente careceriam de sistematização, organização e até mesmo validação), é preciso investir na melhor capacitação dos corpos discente e docente da pós-graduação, não só no que tange à escrita em L1, mas também no domínio do inglês, principalmente escrito, e no ensino da escrita acadêmica. Por exemplo, no âmbito da USP, se os *experts* de cada área trabalhassem conjuntamente com professores da graduação e da pós-graduação, com os pós-graduandos e com os monitores do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH (FERREIRA E LOUSADA, 2016), seriam mais facilmente alinhados os conhecimentos específicos das áreas e os linguísticos, nos moldes de especificidade sugeridos por Hyland (2002).

Especificamente para lidar com a dificuldade com o uso apropriado das preposições, talvez fosse oportuno que se disseminassem os conhecimentos da linguística de *corpus* quanto ao uso de bases textuais *online* (como o *Corpus of Contemporary American English* – COCA,

⁷⁵ Na visão desta pesquisadora, a maratona de escrita seria muito semelhante à maratona esportiva. Os interessados se inscreveriam com um trecho em inglês do texto que estivessem produzindo, com o intuito de melhorá-lo. Inicialmente, o autor introduziria os objetivos de sua pesquisa e de seu texto em particular em uma curta apresentação oral. Em seguida, os outros maratonistas reescreveriam o trecho por um intervalo fixo de tempo. Ao final do tempo, seria feito um painel com todas as versões produzidas e o autor sairia do evento com novas possibilidades de escrita e de organização de seu texto original.

o *Corpus* Multilíngue para Ensino e Tradução - CoMET, o Scientext, o *Louvain Corpus of Contemporary Native English Essays* - LOCNESS), ou até mesmo explorar as funcionalidades do *browser* da Google.⁷⁶ Além de auxiliar os usuários nas escolhas apropriadas de regência nominal e verbal, o trabalho com essas bases textuais eletrônicas possivelmente proporcionariam o benefício extra de atenuar a dificuldade de escrever em inglês pelo desconhecimento de ferramentas e recursos *online* (ou D30 nesta pesquisa). Incidentalmente, este item foi percebido como muito difícil por 11,2% dos APG, o que o colocou na 21ª posição do ranking dos pós-graduandos; por outro lado, o mesmo foi o item menos frequente na percepção dos professores, com uma porcentagem semelhante destes, de 12,2%.

Poderia se sugerir uma modificação com relação ao exame de proficiência em inglês do processo seletivo para a pós-graduação. Ao invés de se limitar a aferir a compreensão escrita em inglês no ingresso à pós-graduação, poderia ser introduzida uma pequena tarefa escrita em inglês (e não somente de tradução, conforme reportado por alguns APG), como forma de sinalizar aos candidatos a importância da habilidade escrita na pós-graduação. Tal tarefa poderia consistir em parafrasear ou redigir respostas discursivas a perguntas sobre textos em inglês.

Em face da grande disparidade nas percepções de pós-graduandos e de professores quanto à necessidade (ou não) da escrita acadêmica em inglês na pós-graduação seria recomendável que os programas de pós-graduação tomassem duas medidas. Em primeiro lugar, que ponderassem o nível de exigência quanto ao conhecimento de inglês efetivamente necessário para a realização da pós-graduação. Em segundo lugar, que deixassem claro e explícito em seus documentos oficiais (Regimentos Internos, Regras dos Programas, Editais de convocação para o exame seletivo da pós-graduação e outros) se os critérios se referem somente à compreensão ou também à produção escrita em inglês. Esta última medida contribuiria para a redução da “prática do mistério” (LILLIS, 2001),

Retomando a Introdução desta dissertação, deveria haver a contrapartida à pressão exercida pela Universidade e pelos programas de pós-graduação para a publicação internacional em inglês. Em outras palavras, a Universidade deveria assumir alguma parte da responsabilidade de ensinar a escrita acadêmica em inglês e de capacitar seus corpos docente e discente. Na graduação, se os universitários acessam a Universidade com escassos conhecimentos

⁷⁶ Como um exemplo dessa funcionalidade, após digitar “a Google” e “o Google”, consegui concluir que o artigo definido correto para o nome da conhecida empresa deveria ser o feminino, já que “a Google” retornou um número de resultados muito superior ao da pesquisa com o artigo masculino (aproximadamente 6,3 bilhões contra pouco mais de um bilhão de resultados).

de inglês, principalmente na área de escrita, não se deveria esperar até o final da graduação para somente então iniciar o trabalho de letramento acadêmico. Se a escrita em inglês fosse intensificada durante a graduação, os candidatos à pós-graduação provavelmente estariam mais bem preparados não só para o exame de proficiência, mas também para apresentarem um desempenho melhor no programa. Além disso, imediatamente após o ingresso na pós-graduação, os programas deveriam oferecer aos novatos APG o suporte necessário para que estes conseguissem estender seu domínio do inglês também para a produção escrita. Em suma, a Universidade deveria assumir a responsabilidade por oferecer todo o apoio institucional (oportunidades e recursos necessários) para **ensinar a escrita**, o principal meio de comunicação científica, na língua mais utilizada pela academia, para viabilizar a inserção internacional da pesquisa local via publicação em inglês. Esperar que os candidatos cheguem “prontos” (em termos de escrita em inglês) às portas da pós-graduação seria, além de pouco produtivo, injusto e não-inclusivo.

A capacitação contínua de docentes e discentes deveria ser fomentada na Universidade para que os esforços já envidados em direção à internacionalização possam frutificar. Nesse sentido, as iniciativas institucionais já implementadas (como o “Inglês na USP”, o curso de inglês do Language Education Programme, as atividades do Centro de Línguas e do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH) deveriam ser reforçadas tanto para PPG quanto para APG e ampliadas para atender à crescente demanda pelo aperfeiçoamento do inglês. Com relação à escrita em inglês, gostaria de destacar que a estrutura já existente e implantada pelo Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH para o desenvolvimento da escrita encontra-se subutilizada, talvez por dificuldades na divulgação, por escassez de verbas ou até mesmo pela incompreensão da natureza do trabalho realizado, que não consiste na tradução ou na revisão de textos (FERREIRA E LOUSADA, 2016, p. 135). A maior utilização desse serviço gratuito oferecido pela USP acabaria por se refletir no aumento da confiança e no desenvolvimento de suas próprias habilidades de escrita em inglês de APG e de PPG, tornando-os menos dependentes de serviços terceirizados de revisão e de tradução e também de agentes de letramento externos a suas áreas disciplinares.

Outra iniciativa importante que poderia contribuir muito na formação dos próximos professores, pesquisadores e orientadores já alinhados com abordagens mais modernas do ensino da escrita em inglês é o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)⁷⁷. O Labora-

⁷⁷ Criado em 2005, o PAE objetiva “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação” através da realização das etapas de preparação pedagógica e de estágio supervisionado em docência. Fonte: <http://www.prg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>.

tório de Letramento Acadêmico da FFLCH também vem contribuindo nesse sentido ao oferecer palestras e oficinas aos pós-graduandos matriculados no PAE⁷⁸. Mais ainda, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também poderia ser envolvida nesse processo, uma vez que, sendo vinculada ao MEC, ela possui uma estrutura muito bem montada, haja visto os numerosos treinamentos *online* que são oferecidos continuamente, não só para a nossa Universidade, mas para toda a comunidade acadêmica.

Enfim, todas as sugestões e iniciativas mencionadas poderiam agregar muito maior valor se as reais dificuldades de APG com a escrita em inglês fossem mais bem conhecidas. Este conhecimento forneceria mais condições para que PPG colocassem em funcionamento uma efetiva socialização acadêmica que elevasse os APG aos padrões internacionais da academia. O processo de ensino da escrita acadêmica em inglês, crucial nos esforços para a internacionalização da pesquisa universitária, seria levado a cabo não só com uma proposta utilitária, mas como parte da formação acadêmica dos pesquisadores neófitos.

6.3. Pesquisas Futuras

Esta pesquisa gerou alguns temas para pesquisas futuras. Um desses relaciona-se com as práticas de *feedback* oferecido a textos escritos em inglês. Como a análise de dados desvelou alguns paradoxos interessantes nas percepções de APG e PPG quanto a *feedback*, este seria um item que poderia ser mais investigado futuramente. Conhecer melhor as práticas de *feedback* de PPG a textos escritos em inglês poderia trazer avanços benéficos para ambas as partes.

Outro tema que mereceria maiores investigações seria relacionado ao ensino da escrita de gêneros não acadêmicos em inglês. Conforme foi depreendido das respostas de APG, aparentemente assume-se que os APG conheçam e saibam produzir em inglês tais gêneros mais comuns em contextos profissionais, como cartas, e-mails, *curricula vitae* ou formulários de inscrição (a vagas de emprego ou de estudo). Entretanto, eles também podem ser necessários no decorrer da vida acadêmica (como cartas ou e-mails de submissão de manuscritos, cartas com pedidos de bolsa ou até mesmo e-mails de candidatos a vagas a mobilidade internacional). Assim, esses gêneros não acadêmicos poderiam assumir uma importância muito grande no contexto globalizado e internacionalizado da atividade acadêmica e mereceriam, portanto, ser mais estudados e ensinados explicitamente no contexto universitário.

⁷⁸ Os vídeos realizados como parte da preparação pedagógica do PAE estão disponíveis na página eletrônica <http://comunicacao.fflch.usp.br/taxonomy/term/26>.

Um resultado preocupante desta pesquisa tem relação com a baixa taxa de participação dos PPG das Ciências Humanas (15,9% dos PPG participantes). MOTTA-ROTH (2005) observou um fenômeno semelhante relacionado com a área de Humanas entre seus alunos de cursos de redação acadêmica. Naquele texto, em que são discutidas diferentes abordagens no estudo de práticas discursivas, aquela autora afirmou que, em sua prática didática, as dificuldades dos alunos de Humanas na escrita da seção de metodologia (em L1 ou em L2, não ficou claro) eram maiores do que outros alunos “de áreas duras ou médicas, por exemplo, que têm tradição de consenso em torno de valores e práticas disciplinares” (ibid., p. 2). Portanto, todos teriam muito a lucrar se os PPG das Ciências Humanas tivessem trazido para esta pesquisa o calor do “debate e (d)a pluralidade de abordagens investigativas” (ibid., p. 2) típicas daquela grande área. Logo, os olhares dos PPG sobre as especificidades das várias disciplinas das Ciências Humanas e a diversidade de estilos discursivos na escrita acadêmica em inglês mereceriam ser aprofundadas em estudos futuros. A propósito, novos estudos com comparações mais detalhadas entre os fazeres e saberes específicos de cada área no que tange a práticas de escrita de inglês constituir-se-iam em encaminhamentos futuros muito enriquecedores da presente pesquisa.

Esta pesquisa poderia ser adaptada para outros segmentos institucionais, como a graduação, outras universidades (públicas ou privadas), e até mesmo para outras regiões do país. Seria interessante comparar as dificuldades com que se deparam alunos nesses outros contextos educacionais, possíveis demandas diferentes quanto à escrita acadêmica em inglês, diferentes estratégias e iniciativas que auxiliassem os alunos a vencer as dificuldades impostas pela escrita em língua estrangeira e se as percepções de dificuldades de professores reforçariam ou enfraqueceriam as percepções dos alunos. Também seriam dignos de explorações futuras os critérios com relação à necessidade (ou não) do domínio da escrita em inglês e as iniciativas institucionais colocadas em prática para dar suporte àquela possível demanda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFUL, J. B. A.; NARTEY, M. Cohesion in the abstracts of undergraduate dissertations: an intra-disciplinary study in a Ghanaian university. **Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)**, v. 2, n. 1, p. 93-108, 2014.
- AGATHOPOULOU, E. Characteristics of high-rated and low-rated conference abstracts: a genre-based analysis. **Options and Practices of LSP**. University of Crete, p. 150-170, 2009.
- AL-ASADI, S. The impact of cultural imperatives on academic writing in Arab contexts. **European Scientific Journal**, v. 11, n. 31, p. 120-138, 2015.
- ALEXANDER, O. Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, p. 99-111, 2012.
- ALMEIDA, V. C. O uso de *MAKE* na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 1, p. 75-90, 2014.
- ALUÍSIO, S. M. Ferramentas para auxiliar a escrita de artigos científicos em inglês como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Carlos-SP, 1995.
- AL-ZOUBI, S.; YOUNES, M. A. B. Low academic achievement: causes and results. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 5, n. 11, p. 2262-2268, 2015.
- ANDRADE, M. S. International students in English-speaking universities. **Journal of Research in International Education**, v. 5, n. 2, p. 131-154, 2006.
- ARANHA, S. A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química. 1996. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____. A otimização da escrita acadêmica através da conscientização textual. In: **Anais do XXXI Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**. 2002. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/acomunic.htm>>. Acesso em: 15/11/2017.
- _____. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 97-114, 2007.
- _____. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. IN: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (org.). **Genre in a changing world**. Santa Barbara: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p.465-482, 2009.
- _____. 23 The development of a genre-based writing course for students in three fields. **Perspectives on Writing**, p. 465, 2009. Disponível em: www.colostate.edu. Acesso em: 15/11/2017.
- ARCHANJO, R. Globalização e multilinguagem no Brasil: competência linguística e o programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.

- BACHA, N. N. Teaching the academic argument in a university EFL environment. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 9, p. 229-241, 2010.
- BASTOS, L. R.; PAIXÃO, L.; FERNANDES, L. M.; DELUIZ, N. **Manual para a Elaboração de Projetos e Relatórios de Pesquisas, Teses, Dissertações e Monografias**. 6ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2004. 222 p.
- BHATIA, V. K.; BEZERRA, B. G. Análise de gêneros hoje. **Revista de Letras**, v. 1, n. 23, 2001.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-259, 2012.
- BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, 2012, p. 55-75.
- BIREDA, A. D. Challenges to the doctoral journey: a case of female doctoral students from Ethiopia. **Open Praxis**, v. 7, n. 4, p. 287-297, 2015.
- BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 5, p. 4-18, 2006.
- BOICE, R. **Professors as Writers: A self-help guide to productive writing**. Stillwater, OK: New Forum Press, 1990. 180 p.
- BORGHI, C. I. B.; CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero *Curriculum vitae* na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 641-666, 2010.
- BRAINE, G. Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, p. 59-68, 2002.
- BUSSAB, W. de O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CABRAL, A. P.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.
- CABRAL, J. P. Língua e hegemonia nas ciências sociais. **Análise Social**, p. 233-237, 2007.
- CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 275-303, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417211>. Acesso em 11/02/2016.
- CALI, K.; BOWEN, K. **The five features of effective writing** (what are the conventions?) Chapel Hill, NC: Learn NC, 2003. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 19/02/2016.
- CAMPS, D. Paying attention to identity in advanced EAP writing class. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 315-328, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. **A Geopolitics of Academic Writing**. University of Pittsburgh Press, 2002.

_____. **Critical academic writing and multilingual students**. University of Michigan Press, 2002.

CARRIÓ-PASTOR, M. L.; MESTRE-MESTRE, E. M. Lexical errors in second language scientific writing: some conceptual implications. **International Journal of English Studies**, v. 14, n. 1, p. 97-108, 2014.

CASANAVE, C. P.; HUBBARD, P. The writing assignments and writing problems of doctoral students: faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. **English for Specific Purposes**, v. 11, p. 33-49, 1992.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. Undergraduate schools: student mobility as a strategy for internationalization in Latin America. **Revista Lusófona de Educação**, p. 69-96, 2012.

CATALÁN, R. M. J.; ALBA, J. O. Diagnosis of EFL learners' difficulties in the use of connectors in a writing task: strategies for remedial work. **Didáctica: Lengua y Literatura**, v. 26, p. 197, 2014.

COELHO, J. G. R. Análise linguístico-discursiva do gênero introdução de artigo de pesquisa (para fins específicos): Teste ANPAD. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 4, p.871-894, 2011.

CUBA, Lee. **A Short Guide To Writing about Social Science**. 2nd ed., NY: Harper Collins College Publishers, 1993.

CUNHA, A.; SANTOS, A. de O.; DIAS, A. M.; LAFER, B.; BUSATTO, G. F. Dificuldades e estratégias de estudantes de pós-graduação da área de ciências da saúde para escrever e publicar em inglês – um estudo qualitativo descritivo. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v.8, n. 3, p.145-155, 2014.

CUTTING, J. Vague language in conference abstracts. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, p. 283-293, 2012.

DA MATTA, C. E.; FIGUEIREDO, A. P. S. MOOC: transformação das práticas de aprendizagem. **ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 - UNIREDE 2013. Disponível em: researchgate.net. Acesso em: 11/11/2017.

DAVOUDI, M.; NAFCHI, A. M.; MALLAHI, O. A macro-level error analysis of Iranian undergraduate EFL learners' performance on writing tasks. **Journal of Studies in Education**, v. 5, n. 4, p. 222-241, 2015.

DAYRELL, C.; ALUISIO, S. Using a comparable corpus to investigate lexical patterning in English abstracts written by non-native speakers. In: **LREC 2008 Workshop on Comparable Corpora**, p. 61-66, 2008.

DE ANDRADE MARTINS, G. **Estatística geral e aplicada**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____; DONAIRE, Denis. **Princípios de Estatística**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 1990.

DÍEZ-BEDMAR, M. B. Spanish pre-university students' use of English: CEA results from the University Entrance Examination. **International Journal of English Studies**, v. 11, n. 2, p. 141-158, 2011.

DONOHUE, J. P.; ERLING, E. J. Investigating the relationship between the use of English for academic purposes and academic attainment. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, p. 210-219, 2012.

DORSA, A. C. Os diferentes gêneros textuais utilizados na universidade: o papel docente e discente neste caminhar. **Minicursos e Oficinas**, p. 101, 2013.

DUKEWICH, K. R.; VOSSEN, D. P. Toward accuracy, depth and insight: how reflective writing assignments can be used to address multiple learning objectives in small and large courses. **Collected Essays on Learning and Teaching**, 2015, v. 8, p. 97-110. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069760>. Acesso em: 13/11/2017.

EDMUNDO, E. S. G.; LIMA, J. M. F. Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 79, 2015.

EHRENREICH, S. The dynamics of English as a lingua franca in international business: A language contact perspective. **Latest Trends in ELF Research**, p. 11-34, 2011.

ENE, E. Understanding the EAP writing and online learning needs of Chinese university students: a multiple-method needs assessment study. **Asian Journal of English Language Teaching**, v. 24, p. 121-150, 2014.

ENGLISH, F. What do students really say in their essays? Towards a descriptive framework for analysing student writing. **Students writing in the university. Cultural and epistemological issues**, p. 17-36, 1999.

EVANS, S.; GREEN, C. Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 6, n. 1, p. 3-17, 2007.

FARIAS, S. A. de. Internacionalização dos periódicos brasileiros. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 401-404, 2017 .

FERREIRA, M. P.; FALASTER, C. Uma análise comparativa dos fatores de rejeição nos periódicos de diferentes estratos de Administração. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 412-433, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84046383003>. Acesso em: 13/11/2017.

FERREIRA, L. M. C. B.; ROSA, M. A. S. A origem do inglês instrumental. **HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**. Brasília: Editora HELB, ano 2, v. 2, 2008. Disponível em: www.helb.org.br. Acesso em: 1/11/2017.

FERREIRA, M. M. Approaches to L2 writing instruction. IN: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**. Campo Grande - MS: UNAES, p. 175-190, 2007.

_____. Uma aplicação da abordagem pedagógica 'Movimento do Abstrato para o Concreto' para o ensino de gênero textual. **Revista Solta a Voz**, v. 20, n. 1, p. 116-129, 2009.

_____. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

_____. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da seção introdução de artigos acadêmicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012.

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

FERRIS, D. **Treatment of error in second language student writing**. University of Michigan Press, 2011.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Prática discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 413-446, 2006.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, p. 109, 2015.

FLOWERDEW, J. Writing for scholarly publication in English: the case of Hong Kong. **Journal of Second Language Writing**, v. 8, n. 2, p. 123-145, 1999.

FORATTINI, O. P. A língua franca da ciência. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 1, p. 3-8, 1997.

GHANBARI, N.; KARAMPOURCHANGI, A.; SHAMSADDINI, M. R. An exploration of the effect of time pressure and peer feedback on the Iranian EFL students' writing performance. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 5, n. 11, p. 2251-2261, 2015.

GHIRALDELO, C. M.; DAMIÃO, S. M. A escrita em línguas estrangeira e materna em cursos de engenharias: relatos de experiências. **The ESPECIALIST. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 28, n. 1, p. 1-16, 2007.

GIBALDI, J. **MLA Handbook for Writers of Research Papers – 4^a**. Ed. New York: The Modern Language association of America, 1995.

GIBBS, W. W. Lost science in the third world. **Scientific American**, v. 273, n. 2, p. 92-99, 1995.

GIL, B.; ARANHA, S. Um estudo do gênero abstract na disciplina de Antropologia: a heterogeneidade da(s) área(s). **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 843-871, 2017.

GLASMAN-DEAL, H. **Science Research Writing for Non-Native Speakers of English**. London: Imperial College Press, 2009.

GUEDES, D. O.; GOMES FILHO, D. L. Percepção de plágio acadêmico entre estudantes do curso de odontologia. **Revista Bioética**, v. 23, n. 1, p. 139-148, 2015.

HESSON, J. **English for Research Papers: A Handbook for Brazilian Authors**. ISBN 978-1492224051. 2015. Disponível em: kindle.

HIRANO, E. Research article introductions in English for specific purposes: a comparison between Brazilian Portuguese and English. **English for Specific Purposes**, v. 28, n. 4, p. 240-250, 2009.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, p. 385–387, 2006.

HUANG, L. Seeying eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 4, p. 517-539, 2010.

Hughes, N. Developing academic register in CLIL: An exploratory study of Spanish L2 students' Latin American Political Economy writing in the UK. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning**, v. 6, n. 2, p. 42-71, 2013.

HÜLMBAUER, C.; BÖHRINGER, H.; SEIDLHOFER, B.. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. **Synergies Europe**, v. 3, p. 25-36, 2008.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go now? **English for Specific Purposes**, v. 21, n. 4, p. 385-395, 2002. Disponível em: <http://www2.caes.hku.hk>. Acesso em: 12/9/2017.

_____. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 13, n. 2, p. 133-151, 2004.

HYON, S.; CHEN, R. Beyond the research article: university faculty genres and EAP graduate preparation. **English for Specific Purposes**, v. 23, p. 233-263, 2004.

IGLESIAS, S. R. A.; BATISTA, N. A. A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na área da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 74-81, 2010.

IVANIČ, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JANOPOULOS, M. University faculty tolerance of NS and NNS writing errors: A comparison. **Journal of Second Language Writing**, v. 1, n. 2, p. 109-121, 1992.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Routledge, 2013.

JENKINS, S.; JORDAN, M. K.; WEILAND, P. O. The role of writing in graduate engineering education: a survey of faculty beliefs and practices. **English for Specific Purposes**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 1993.

JOHNS, A. M. The future is with us: preparing diverse students for the challenges of university texts and cultures. In: HEWINGS, M. (ed.) **Academic Writing in Context - Implications and Applications**. Birmingham, University of Birmingham Press, 2001.

_____. Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest. **Language Teaching**, v. 41, n. 2, p. 237-252, 2008.

- JOHNS, T. It is presented initially: Linear dislocation & inter-language strategies in Brazilian academic abstracts in English and Portuguese. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 27, p. 9-32, 1992.
- JORGE, F. S. A comunicação escrita em inglês como língua estrangeira: uma experiência de *pen pal* eletrônico entre alunos brasileiros e estrangeiros. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2010.
- KACHRU, B.B. The English language in the outer circle. **World Englishes**, v. 3, p. 241-255, 2006.
- KHUWAILEH, A. A.; SHOUMALI, A. A. Writing errors: A study of the writing ability of Arab learners of academic English and Arabic at university. **Language Culture and Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 174-183, 2000.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.
- KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, p. 41-52, 2008.
- KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 745-818, 2011.
- KU, H.; ZUSSMAN, A. Lingua franca: The role of English in international trade. **Journal of Economic Behavior and Organization**, v. 75, n. 2, p. 250-260, 2010.
- LAVALLÉE, M; MCDONOUGH, K. Comparing the lexical features of EAP students' essays by prompt and rating. **TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada**, v. 32, n. 2, p. 30-44, 2015.
- LAVELLE, E.; BUSHROW, K. Writing approaches of graduate students. **Educational Psychology**, v. 27, n. 6, p. 807-822, 2007.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LEAL, E. J. M. Produção acadêmico-científica: a pesquisa e o ensaio. **Cadernos de Ensino**, v. 7, n. 8. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí, Pró-Reitoria de Ensino, p. 31-49, 2011.
- LEKI, I. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. **Foreign Language Annals**, v. 24, n. 3, p. 203-218, 1991.
- LEKI, I; CARSON, J. G. Students' Perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 82-102, 1994.
- LILLIS, T. M. **Student writing: Access, regulation, desire**. Routledge, 2002.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 15, 2006.
- LUEY, B. **Handbook for Academic Authors**. 3. ed., NY: Cambridge University Press, 1995.

MACEDO, T. S. M.; PAGANO, A. S. Análises de citações em textos acadêmicos escritos. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, p. 257-288, 2011.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 89-101, 2005.

MAILLOT, J. **A tradução científica e técnica**. São Paulo, McGraw-Hill; Brasília, EUB, 1975.

Manual do Candidato Fuvest 2016. Disponível em: <http://www.fuvest.br>. Acesso em: 14/02/2016.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/lilianvismara/es17em-estatistica/a-elaboracao-de-questionarios-na-pesquisa-quantitativa>. Acesso em: 12/02/2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUZZO, P. O gênero notícia de popularização da ciência: objetivo comunicativo e organização retórica. **Interdisciplinar**, v. 9, p. 91-99, 2009.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARLOW, M. A. Writing scientific articles like a native English speaker: top ten tips for Portuguese speakers. **Clinics**, Sao Paulo, v. 69, n. 3, p. 153 – 157, 2014.

_____. Writing scientific articles like a native English speaker: concise writing for Portuguese speakers. **Clinics**, Sao Paulo, v. 71, n. 12, p. 684-686, 2016.

MARQUES, F.; PROVAZI, N. Código sagrado. **Pesquisa FAPESP**, n. 181, p. 30, 2011.

MARRARA, T.; RODRIGUES, J. A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 6, n. 11, 2009.

MARTIN, S. B.; VEIGA, J. P. Globalização dos mercados, localização produtiva e relações interfirmas: o caso das montadoras alemãs nos EUA nos anos 1990. **Indústria automotiva: a nova geografia do setor produtivo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-46, 2002.

MASCARENHAS, A. O; ZAMBALDI, F; MORAES, E. A. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, 265-279, 2011.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, p. 110-120, 2003.

MEADOWS, A. J. **A Comunicação Científica**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas**. 8ª. Ed. SP: Atlas, 2006.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 1, p. 95-119, 2013.

MENEGHINI, R. Publicação de periódicos nacionais de ciência em países emergentes. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 435-442, 2012.

MENEGHINI, R.; PACKER, A. L.; NASSI-CALÒ, L. Articles by Latin American authors in prestigious journals have fewer citations. **PLoS ONE**, v. 3, n. 11, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação (Porto Alegre)**, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999. Disponível em: www.argo.com.br. Acesso em: 28/3/2016.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior. Conceitos e práticas. **Educar em revista**, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 11/11/2017.

MOSTELLER, F.; FIENBERG, S. E.; ROURKE, R. E. K. **Beginning statistics with data analysis**. Reading, MA, Addison-Wesley, 1983. 585 p.

MOTTA-ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

_____. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Org.). **Genre in a changing world**. Santa Barbara: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 317-336, 2009.

_____. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN JR., O; CALTABIANO, C. (Org.) **Língua(gem) e suas múltiplas faces: Estudos em homenagem a Leila Bárbara**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 135-163, 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. v. 7, 1998.

_____. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; ROSSI, A. de E. Contribuições da análise crítica do gênero notícia de popularização científica para o ensino de língua inglesa. In: WITTKE, C. I. (Org.). **Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas**. Caderno de Letras / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, n. 18, p. 78-104, 2012.

MUELLER, S.P.M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MUGNOL, M. **A Educação à Distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos**. Rev. Diálogo Educ.: Curitiba, 2009.

MURRAY, D. M. **Write to Learn**. 8. ed. Canada, Wadsworth Cengage, 2005.

NEWELL, G.; BEACH, R.; VANDERHEIDE, J. S. Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. **Reading Research Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 273-304, 2011.

NOSRATINIA, M.; ASIABAR, M. G.; SARABCHIAN, E. Exploring the relationship between Iranian EFL learners' language strategies and critical thinking. **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)**, v. 5, n. 2, p. 254-262, 2014.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed., São Paulo, Nova Fronteira: 1986.

NTEREKE, B. B.; RAMOROKA, B.T. Effectiveness of academic writing activities and instruction in an academic literacy writing course at the University of Botswana. **Journal of Pedagogic Development**, v. 5, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, E. F. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática de letramento do gênero resenha crítica. **Trama**, v. 13, n. 28, p. 119-142, 2017.

OLIVEIRA JR, O. N.; ZUCOLOTTI, V.; ALUÍSIO, S. M. **Developing strategies to produce better scientific papers: a Recipe for non-native users of English**. ArXiv preprint cs/0611013, 2006.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 5-23, 2004.

PEDRA, M. G.; NOCITO, E. O. Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos em el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas**, n. 12, 2012.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3ª ed., São Paulo: EDUSP, 2004.

PESSOA, S; MILLER, R. T.; KAUFER, D. Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 52, n. 2, p. 127-156, 2014.

PLAKANS, L. Discourse synthesis in integrated second Language writing assessment. **Language Testing**, v. 26, n. 4, p. 561-587, 2009.

POPOVA, N. G.; BEAVITT, T. A. English as a means of scientific communication: Linguistic imperialism or interlingua? **Integration of Education**, v. 21, n. 1, p.54-70, 2017.

PORTINHO, W. M. (org.) / Paulo Rónai (et al.). **A tradução técnica e seus problemas**. São Paulo: Álamo, 1983.

PULIEZI, S; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014.

RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas Online**, v. 11, n. 1, p. 66-79, 2007.

RAPPAPORT, B. Using the elements of rhythm, flow and tone to create a more effective and persuasive acoustic experience in legal writing. **The Journal of the Legal Writing Institute**, v. 16, p. 65-116, 2010. Disponível em: <http://papers.ssrn.com>. Acesso em: 22/09/2017.

RECKSKI, L. Negociando certeza e incerteza em escrita acadêmica em inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 51-68, 2004.

_____. *“I think this question is very relevant nowadays...”*: investigando categorias e padrões de modalidade na escrita de aprendizes brasileiros de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 19-35, 2005.

RIBEIRO SERRA, F. A.; GONÇALVES FIATES, G.; PORTUGAL FERREIRA, M. Publicar é difícil ou faltam competências? O desafio de pesquisar e publicar em revistas científicas na visão de editores e revisores internacionais. **Revista de Administração Mackenzie**, v.9, n. 4, p.32-56, 2008.

RICHARDS, L. **Handling Qualitative Data: A Practical Guide**. 3ª edição, London, Sage, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: 10/06/2017.

RIEKE, R. D.; SILLARS, M. O. **Argumentation and Critical Decision Making**. 5. ed., New York: Addison Wesley Longman, 2001.

ROBERTSON, M.; LINE, M.; JONES, S.; THOMAS, S. International students, learning environments and perceptions: a case study using the Delphi technique. **Higher Education Research & Development**, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2000.

ROGERS, R.; CORREA, A. A.; HAZELWOOD, L. L.; SHUMAN, D. W.; HOERSTING, R. C.; BLACKWOOD, H. L. Spanish translations of Miranda warnings and the totality of the circumstances. **Law and Human Behavior**, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2009.

SALAGER-MEYER, F. Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 7, n. 2, p. 121-132, 2008.

SAMUELOWICZ, K. Learning problems of overseas students: two sides of a story. **Higher Education Research & Development**, v. 6, n. 2, p. 121-133, 1987.

SCHUSTER, E.; LEVKOWITZ, H.; OLIVEIRA, O. N. (Ed.). **Writing scientific papers in English successfully: your complete roadmap**. São Carlos, Brazil: Compacta, 2014.

SCHUSTER, E.; LIZOTTE, R.; ALUÍSIO, S.; DAYRELL, C. Approaches for Helping Brazilian Students Improve their Scientific Writings. **Proceedings of the 9th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology**. Fortaleza, CE, Brazil, October 21-23, p. 178-182, 2013.

SILVA, A. Representações de escrita de alunos de mestrado em Letras. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 2, p. 317-336, 2013.

SILVA, E. A. Verbal and mental processes in science popularization news. **Ao Pé da Letra**, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 69-90, 2010.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, 2013.

DOS SANTOS SILVA, E.; DA SILVA, G. J. Aspectos microestruturais em textos dissertativos universitários: o uso dos operadores argumentativos na construção textual. **Anais do ENIC**, v. 1, n. 1, 2015.

SOUZA, M. G. de; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

STILLMAN-WEBB, N. Writing beliefs and mentoring practices: Advisors perspectives on post/graduate writing instruction in the sciences. **Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers**, p. 257-276, 2016.

STREET, B. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STRUNK, J. R.; WHITE, E. B. **The Elements of Style**. Pearson Education, 2009 (50th anniversary edition) 1st edition (revised) in 1935. 106 p.

SURYANI, I.; YACOB, A.; AZIZ, N. H. A. "Indicating a research gap" in computer science research article introductions by non-native English writers. **Asian Social Science**, v. 11, n. 28, p. 293-302, 2015.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 1990.

_____. **Research Genres – Explorations and Applications**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **English in Today's Research World: A Writing Guide**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2000.

_____. **Academic Writing for Graduate Students – Essential Tasks and Skills**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

_____. **Abstracts and the Writing of Abstracts**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2009.

TARDY, C. The Role of English in Scientific Communication: Linguafranca or Tyrannosaurus rex? **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 2, p.247-269, 2004.

TELES, M. E. S. Um estudo do resumo acadêmico em curso de graduação. Dissertação de mestrado. 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://biblio.pucsp.br/>>. Acesso em: 16/09/2015.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M.; ORFANÓ, B. M. How Brazilian learners express modality through verbs and adverbs in their writing: a corpus-based study on n-grams. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 333-357, 2015.

VIAN JR., O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6 n. 3, p. 389-412, 2010.

VIEIRA, B. G. A. M. Genre knowledge in the needs analysis process: using a writing activity to assess a present-situation. **Trama**, v. 13, n. 28, p. 29-53, 2017.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciências da Computação. **The ESpecialist**, v. 36, n. 1, p. 49-72, 2015.

_____. O primeiro passo na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação: análise de necessidades. **Entretextos**, v. 15, n. 2, p. 139-171, 2016.

VOLPATO, G. L. **Método Lógico para Redação Científica**. Botucatu-SP: Best Writing, 2010.

_____. **Dicas para Redação Científica**. 3. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Guia Prático para Redação Científica**. Botucatu-SP: Best Writing, 2015.

WEAVER, M. R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 379-394, 2006. Disponível em: <http://ntu.ac.uk>. Acesso em: 13/10/2017.

WINGATE, U. A framework for transition: supporting 'learning to learn' in Higher Education. **Higher Education Quarterly**, v. 61, n. 3, p. 391-405, 2007.

_____. The impact of formative feedback on the development of academic writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 519-533, 2010.

_____. 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 11, n. 2, p. 145-154, 2012.

ZHANG, Y.; MI, Y. Another look at the Language difficulties of international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 14, n. 4, p. 371-388, 2010.

ZHAO, J.; WU, T. A genre analysis of medical abstracts by Chinese and English native speakers. **Journal of Medical Colleges of PLA**, v. 28, p. 60-64, 2013.

ZHU, W. Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. **Journal of Second Language Writing**, v. 13, n. 1, p. 29-48, 2004.

ZINSSER, W. **On Writing Well**. 5. ed, New York: Harper Collins College Publishers, 1995.

APÊNDICE A – Questionário APG (QAPG)

Título da Pesquisa: Dificuldades de pós-graduandos da USP com a escrita acadêmica em inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, DLM, FFLCH, USP

Pesquisadora: Marina Santhiago Dantas Lunn

Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH, USP

Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) como voluntária (o) a participar desta pesquisa. Todas as informações requisitadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa e nunca comerciais. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos na presente pesquisa, que atesta pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras transcritas poderão ser usadas em publicações e em cursos de formação, sem que haja a sua identificação e sem que seus direitos sejam violados. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

- 1. Propósito do estudo: levantar as dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês nas grandes áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas da USP.*
- 2. Procedimentos: questionários (impressos ou eletrônicos); gravações de áudio durante entrevistas.*
- 3. Riscos e desconfortos: nenhum.*
- 4. Benefícios: ao participar, você estará contribuindo para a montagem de um panorama de como as dificuldades de pós-graduandos com a escrita em inglês variam nas grandes áreas do conhecimento da nossa Universidade. Este panorama será imprescindível para a futura promoção de ações de capacitação do corpo discente para a escrita acadêmica em inglês com vistas à internacionalização da pesquisa universitária.*
- 5. Despesas e compensação financeira: não existem.*
- 6. Confidencialidade: Suas respostas serão tratadas confidencialmente, sendo que a sua identidade será preservada pelo tratamento anônimo dos dados. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos ou apresentados em congressos científicos, sem que a sua identidade seja revelada.*

Ao inserir suas respostas neste formulário eletrônico, você declara que compreende como e sobre o que este estudo está sendo feito e que conhece seus direitos como sujeito de pesquisa. Declara, ainda, que voluntariamente consente em participar deste estudo e em ceder seus dados para a pesquisa descrita acima.

*Instruções: Escreva suas respostas em português. Sempre que possível, preencha os espaços fornecidos com informações adicionais. O símbolo * indica que a pergunta assim marcada deve ser obrigatoriamente respondida. Caso a pergunta não se aplique ao seu caso, escreva "N/A".*

A INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONDENTE:

1. Nome completo: _____

2. E-mail: _____

3. Skype: _____

4. Telefone residencial _____

5. Telefone celular _____

6. Melhor dia e horário para eventual contato: _____

A7. Você está cursando o programa de pós-graduação para obter o título de:

a. () mestrado b. () doutorado c. () pós-doutorado

A8. Seu programa de pós-graduação chama-se _____

A9. Seu Instituto/Faculdade chama-se: * _____

A10. Quando você iniciou seus estudos na pós-graduação?*

a. () No segundo semestre de 2015.

b. () No primeiro semestre de 2015.

c. () No segundo semestre de 2014.

d. () No primeiro semestre de 2014.

e. () No segundo semestre de 2013.

f. () No primeiro semestre de 2013.

g. () Em 2012.

h. () Em 2011.

i. () Em 2010.

j. () Outros: _____

B PROFICIÊNCIA EM INGLÊS:

B1. Fora da USP, onde e de que formas você aprendeu inglês?

a. () Sozinho.

b. () Com professores particulares.

c. () Em centros de línguas ou escolas de inglês.

d. () Em um programa de intercâmbio no exterior.

e. () Em *High School* no exterior.

f. () Viajei para o exterior, mas não estudei inglês em escolas.

g. () Outros: _____

B2. Aproximadamente quanto tempo (quantos meses ou anos) você estudou em cada lugar/forma que selecionou na pergunta acima? *

B3. Qual foi o nível máximo de proficiência que você atingiu ou cursou?

a) Iniciante

b) Pré-Intermediário

c) Intermediário

d) Avançado

e) Pós-Avançado

f) Não sei informar

g) Outros: _____

B4. Você já obteve algum certificado de proficiência em inglês?*

Em caso afirmativo, por favor informe o nome do certificado, a instituição que o forneceu, a data em que foi obtido e o nível de proficiência alcançado. Em caso negativo, escreva “Não”.

C A ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS NA PÓS-GRADUAÇÃO*

C1. Desde o início da sua pós-graduação, com que tipos de textos acadêmicos em inglês você já tomou contato? Marque com um X se o seu contato com os textos se deu pela leitura, pela escrita ou de ambas as formas; deixe os espaços em branco se nunca os leu ou escreveu em inglês:

- | | Apenas li | Li e escrevi | |
|----|-----------|--------------|-------------------------|
| a. | () | () | Artigo científico |
| b. | () | () | Capítulo de livro |
| c. | () | () | Dissertação de mestrado |
| d. | () | () | Ensaio |
| e. | () | () | Fichamento |
| f. | () | () | Monografia |
| g. | () | () | Projeto de pesquisa |
| h. | () | () | Relatório |

- i. Resenha crítica
- j. Resumo (ou síntese)
- k. Resumo (*abstract*) de artigo científico
- l. Resumo (*abstract*) de comunicação em evento
- m. Resumo (*abstract*) de dissertação ou tese
- n. Tese de doutorado
- o. Trabalho de Conclusão de Curso
- p. Trabalho de Iniciação Científica

Que outros tipos de textos **em inglês** você já leu e/ou escreveu em inglês na sua pós-graduação? _____

C2. Quais dos tipos de textos em inglês mencionados na pergunta 1 acima são utilizados para avaliação de seu desempenho acadêmico no seu programa de pós-graduação?

C3. Você já teve de escrever em inglês na pós-graduação? Em caso afirmativo, quais foram os textos mais difíceis de escrever em inglês? Por que foi difícil escrevê-los? Em caso negativo, escreva “Não”.

C4. Para você, existem diferenças (de forma, conteúdo, organização, etc.) entre um texto acadêmico escrito em português e o mesmo texto escrito em inglês? Se sim, quais seriam essas diferenças?

C5. Quando você tem de escrever um texto acadêmico **em inglês**, que ações você toma? (**Se sua língua materna não for o português, por favor, indique-a na opção “Outros”, abaixo)
Você...

- a. Escreve o texto totalmente em português** e depois você mesmo o traduz para o inglês?
- b. Escreve o texto totalmente em português** e depois pede para outra pessoa traduzi-lo para o inglês?
- c. Escreve um texto novo diretamente em inglês, independente de um texto-base em português**?
- d. Consulta dicionários português**-inglês?
- e. Consulta dicionários inglês-inglês?
- f. Consulta dicionários inglês-português**?
- g. Utiliza recursos eletrônicos de tradução (websites, softwares)?

- h. () Recorre a serviços profissionais de revisão ou de tradução de textos?
- i. () Recorre a alguém que tenha mais conhecimentos de inglês do que você para esclarecer dúvidas pontuais de tradução e/ou de expressão em inglês?
- j. () Lê outro texto em inglês que seja relacionado com o seu tema antes de iniciar a escrita de seu próprio texto em inglês?

Na escrita de seus textos em inglês, você toma outras ações? Por favor, descreva-as.

D DIFICULDADES COM A ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS⁷⁹

D1. Com relação ao vocabulário, que grau de dificuldade você experimenta quando escreve em inglês?

D2. Com relação ao uso de preposições, que grau de dificuldade você experimenta quando escreve em inglês?

D3. Com relação ao uso de falsos cognatos (por exemplo: *actually* ou *currently*, *summary* ou *resume*), que grau de dificuldade você experimenta quando escreve em inglês?

D4. Com relação à grafia das palavras, que grau de dificuldade você experimenta quando escreve em inglês?

Dificuldades de tradução

D5. Que grau de dificuldade você tem em achar palavras/expressões equivalentes em inglês nos textos que você escreve em inglês para a pós-graduação?

D6. Que grau de dificuldade você tem em traduzir termos técnicos do português para o inglês nos textos que você escreve?

D7. Ainda com relação à tradução, que grau de dificuldade você tem ao escrever um texto que “soe” natural em inglês?

⁷⁹ Nas perguntas de 1 a 30 desta seção, os respondentes deveriam clicar no número que representasse o seu grau de dificuldade com o aspecto de cada pergunta. Na escala de 6 graus, 0 representa nenhuma dificuldade e 5 representa dificuldade extrema.

D8. Quando você traduz um texto do português para o inglês, você tem dificuldade em verificar se uma determinada palavra ou expressão em inglês existe da forma como você a traduziu?

Dificuldades gramaticais

D9. Com relação à gramática, que grau de dificuldade você apresenta em usar tempos e formas verbais em inglês?

D10. Que grau de dificuldade você apresenta em fazer a concordância entre palavras no singular e no plural nos textos que você escreve em inglês?

D11. Com relação à gramática, que grau de dificuldade você apresenta em usar pronomes em inglês?

D12. Com relação à gramática, que grau de dificuldade você tem no uso (ou omissão) de artigos *a*, *an* e *the* em inglês?

Dificuldades de organização do texto

D13. Que grau de dificuldade você tem ao montar frases nos textos que você escreve em inglês?

D14. Qual é o seu grau de dificuldade ao dividir o seu texto em inglês em parágrafos?

D15. Qual é o seu grau de dificuldade em ligar sentenças e parágrafos em seus textos em inglês?

D16. Que grau de dificuldade você encontra ao dividir o seu texto em inglês em seções ou capítulos (por exemplo: introdução, metodologia, resultados, conclusão)?

D17. Que grau de dificuldade você encontra ao fazer o planejamento dos tópicos a serem desenvolvidos em seu texto em inglês?

D18. Que grau de dificuldade você encontra para começar a escrita de um texto em inglês?

Dificuldades com o conteúdo em inglês

D19. Que grau de dificuldade você encontra em desenvolver suas ideias nos seus textos em inglês?

D20. Que grau de dificuldade você encontra em compreender e utilizar leituras de outros textos em inglês nos seus próprios textos?

Dificuldades no posicionamento crítico e na autoria

D21. Que grau de dificuldade você encontra em expressar suas próprias opiniões nos seus textos em inglês?

D22. Que grau de dificuldade você encontra em argumentar nos seus textos em inglês?

D23. Que grau de dificuldade você encontra em assumir uma posição crítica face a outros autores nos seus textos em inglês?

D24. Que grau de dificuldade você encontra em parafrasear outros autores nos seus próprios textos em inglês?

D25. Que grau de dificuldade você encontra em orquestrar vozes de autores diferentes nos seus próprios textos em inglês?

Dificuldades com a escrita em geral

D26. Que grau de dificuldade você encontrou (ou antevê que encontrará) ao escrever um tipo de texto que nunca escreveu antes em inglês?

D27. Que grau de dificuldade o desconhecimento de técnicas de escrita em inglês lhe impõe?

D28. Que grau de dificuldade você apresenta na escrita acadêmica em português?

D29. Que grau de dificuldade você encontra na formatação de referências de seus textos em inglês?

D30. Que grau de dificuldade o desconhecimento de ferramentas e recursos online lhe impõe na escrita de seus textos em inglês?

Dificuldades com a situação de produção de textos em inglês

D31. Com que frequência as instruções recebidas para a confecção de um texto em inglês foram obscuras, confusas, insuficientes e/ou conflitantes? De que forma instruções pouco claras afetariam ou afetaram seus textos em inglês?

D32. Você sempre consegue ou conseguiu acessar um exemplo dos textos em inglês que lhe pediram para escrever?

D33. Quando você tem/teve dificuldades para escrever um texto acadêmico em inglês, a quem você recorre/recorreu? Que tipo de ajuda essa pessoa lhe ofereceu?

D34. Você tem dificuldades em cumprir os prazos para entrega de textos em inglês? Em caso afirmativo, poderia exemplificar com uma situação em que teve dificuldade para preparar o seu texto em inglês no prazo fixado? Como o problema foi resolvido?

D35. Que tipos de comentários já foram feitos a seus textos escritos em inglês (pelos professores da pós-graduação, pelo seu orientador, por serviços profissionais de revisão/tradução, por comissões organizadoras de congressos ou por editores de periódicos)? O que você tem a dizer sobre esses comentários?

D36. Você encontra outras dificuldades não mencionadas antes na escrita de textos acadêmicos em inglês na pós-graduação?

E AÇÕES DOS PROFESSORES DE PÓS-GRADUAÇÃO

E1. Instruções recebidas

E1a) Quando lhe é pedido um texto em inglês na pós-graduação, como são dadas as instruções para a tarefa? Por exemplo, elas são transmitidas oralmente ou por escrito? É exigido um número mínimo de palavras/páginas? Existe um verbo claro que indique o que deve ser realizado (por exemplo, “resuma”, “sintetize”, “comente”)? É fornecido um exemplo do texto a ser produzido? De um modo geral, transcreva as instruções aqui.

E1b) Nas instruções recebidas para a confecção de textos em inglês na pós-graduação, há uma sequência clara de passos ou procedimentos a serem seguidos na confecção do texto? Em caso afirmativo, quais são esses passos ou procedimentos?

E1c) Você tem dificuldades em seguir as instruções recebidas? Em caso afirmativo, quais seriam essas dificuldades e como você tenta superá-las? Em caso negativo, por que não?

E2. Exemplos de textos

E2a) Foi-lhe oferecido algum exemplo dos textos que lhe pediram para escrever em inglês?

E2b) Se você respondeu afirmativamente à pergunta 2^a, explique de que forma e em que aspectos os exemplos de textos em inglês o ajudaram na escrita do seu próprio texto. Se você respondeu negativamente a pergunta 2^a, escreva “Não se aplica” e passe para a pergunta seguinte.

E3. Avaliação, correção e *feedback*:

E3a) O seu programa de pós-graduação exige a escrita de textos em inglês para avaliação de seu rendimento acadêmico? Em caso afirmativo, explique que tipos de textos são pedidos. Em caso negativo, explique por que você acha que isso não é feito no seu programa de pós-graduação.

E3b) (Só responda a esta pergunta se você respondeu “sim” na pergunta anterior. Caso contrário, prossiga para a pergunta seguinte.) Nas disciplinas em que a avaliação é ou foi feita através de textos escritos em inglês, como é ou foi feita a avaliação? (Por favor, marque as alternativas que se aplicam ao seu caso):

Através de uma prova

Através de uma monografia ou trabalho final

Através de avaliação contínua (exercícios, mini relatórios e outras tarefas) durante o curso

Outro: _____

E3c) Você recebeu seu texto em inglês corrigido, ou você só recebeu uma nota? Você recebeu alguma devolutiva (“*feedback*”), tal como comentários, conselhos ou sugestões? Em caso afirmativo, em que medida os comentários feitos o auxiliaram a melhorar a sua escrita acadêmica em inglês em textos futuros? Em caso negativo, a que você atribui a ausência de comentários na correção de seu texto em inglês?

E3d) Na correção de seus textos escritos em inglês, em quais aspectos você acha que as devolutivas (“*feedback*”) de seus professores deveriam focalizar?

e) Com que frequência você recebe devolutivas na correção de seus textos em inglês que efetivamente o ajudam a melhorar a sua escrita futura em inglês?

E4. Reescrita

E4a) Você já teve uma "segunda chance", ou seja, a oportunidade de reescrever seu texto em inglês, melhorando-o e incluindo comentários ou sugestões feitos anteriormente na correção de seu texto inicial? Em caso afirmativo, em que aspectos você sentiu que seu texto reescrito apresentou melhoras em relação à primeira versão em inglês?

E4b) (Somente responda se você respondeu afirmativamente à pergunta anterior; caso contrário, passe para a próxima pergunta.) Houve algum aspecto, comentário ou sugestão que lhe foi muito difícil incorporar ao seu texto em inglês na "segunda chance"? Quais foram esses itens? A que você atribui a dificuldade em incorporar as sugestões feitas ao seu texto final?

F) EXPECTATIVAS

Fa) Em que grau você acredita que os itens abaixo sejam importantes em seus textos em inglês na pós-graduação? (0 = totalmente não importante; 9 = absolutamente essencial)

- F1. Capacidade de análise;
- F2. Capacidade de persuasão e de argumentação;
- F3. Capacidade de assumir posicionamento crítico;
- F4. Capacidade de síntese;
- F5. Capacidade de correlacionar ideias de diversas fontes;
- F6. Capacidade de parafrasear as ideias de outros autores;
- F7. Capacidade de orquestrar "vozes" de diversos autores;
- F8. Objetivo claro do texto;
- F9. Justificativa clara da pesquisa;
- F10. Descrição do contexto de pesquisa;
- F11. Aprofundamento do tema;
- F12. Abordagem inovadora do tema;
- F13. Padronização de estilos de referências (citação, notas de rodapé);
- F14. Descrição pormenorizada da metodologia de pesquisa;
- F15. Capacidade de descrever objetos ou ideias;
- F16. Capacidade de descrever procedimentos;
- F17. Inclusão de resultados, mesmo que parciais;
- F18. Exatidão e precisão dos resultados;
- F19. Discussão, análise dos resultados, mesmo que parciais;
- F20. Capacidade de propor soluções;
- F21. Conclusões, mesmo que parciais;

- F22. Registros bibliográficos completos;
- F23. Clareza;
- F24. Coerência;
- F25. Organização global do texto: capítulos, seções;
- F26. Correção gramatical;
- F27. Grafia correta das palavras em inglês;
- F28. Pontuação;
- F29. Parágrafos com tópico único;
- F30. Conexão, transição clara entre parágrafos;
- F31. Uso apropriado de termos técnicos em inglês;
- F32. Uso apropriado de expressões correntes na área;
- F33. Texto responde às exigências da tarefa proposta;
- F34. Qualidade da escrita: texto em inglês soa natural;
- F35. Texto de leitura fácil e prazerosa, que “flui”;
- F36. Uso de termos próprios, evitando o plágio.

Fb) Existe algum outro aspecto não mencionado anteriormente que você acredita que seja importante em seus textos em inglês na pós-graduação? Explique.

Fc) Quais itens da pergunta a) desta seção são mais difíceis para você realizar em seus textos em inglês? Por favor, cite pelo menos 3 itens.

Fd) O que você acredita que seu professor de pós-graduação mais valorize nos textos que lhe pede para escrever em inglês? (0 = totalmente não importante; 9 – absolutamente essencial) (nota: os 36 itens foram os mesmos da questão Fa).

APÊNDICE B – Questionário PPG (QPPG)

Título da Pesquisa: Dificuldades de pós-graduandos da USP com a escrita acadêmica em inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, DLM, FFLCH, USP

Pesquisadora: Marina Santhiago Dantas Lunn

Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH, USP

Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeira

Objetivos deste Questionário: obter o ponto de vista de professores de pós-graduação quanto às dificuldades de pós-graduandos e orientandos com a escrita acadêmica em inglês e investigar as práticas de escrita acadêmica em inglês nos programas de pós-graduação nas grandes áreas de Biológicas, Exatas e Humanas da USP.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa. Todas as informações requisitadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa e nunca comerciais. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos na presente pesquisa, que atesta pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras transcritas poderão ser usadas em publicações e em cursos de formação, sem que haja a sua identificação e sem que seus direitos sejam violados. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: identificar e conhecer as dificuldades de pós-graduandos com a escrita acadêmica em inglês dos pontos de vista de professores e alunos nas grandes áreas de Ciências Biológicas, Exatas e Humanas da USP. Este estudo faz parte do plano estratégico do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras, que visa sustentar futuras ações pedagógicas na escrita acadêmica em inglês. Espera-se que o alinhamento do conhecimento acurado das dificuldades de escrita em inglês de pós-graduandos com futuras ações pedagógicas no letramento acadêmico resulte no eventual aumento da visibilidade da pesquisa universitária na esfera acadêmica global via publicação em periódicos internacionais de primeira linha.

2. Procedimentos: questionários (impressos ou eletrônicos).

3. Riscos e desconfortos: nenhum.

4. Benefícios: ao participar, você estará contribuindo para a montagem de um panorama de como as dificuldades de alunos de pós-graduação com a escrita em inglês variam nas grandes áreas do conhecimento da nossa Universidade. Este panorama trará dados importantes para a futura promoção de ações de capacitação do corpo discente para a escrita acadêmica em inglês com vistas à internacionalização da pesquisa universitária.

5. Despesas e compensação financeira: não existem.

6. Confidencialidade: Suas respostas serão tratadas confidencialmente, sendo que a sua identidade será preservada pelo tratamento anônimo dos dados. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos ou apresentados em congressos científicos, sem que sua identidade seja revelada.

Ao inserir suas respostas neste formulário eletrônico, você declara que compreende como e sobre o que este estudo está sendo feito e que conhece seus direitos como sujeito de pesquisa. Declara, ainda, que voluntariamente consente em participar deste estudo e em ceder seus dados para a pesquisa descrita acima.

*Instruções: Escreva suas respostas em português. Sempre que possível, preencha os espaços fornecidos com informações adicionais. O símbolo * indica que a pergunta assim marcada deve ser obrigatoriamente respondida. Caso a pergunta não se aplique a você, escreva "N/A".*

A) INFORMAÇÕES SOBRE O RESPONDENTE

- A1. Qual é o seu endereço de e-mail? (Nota: esta informação será utilizada somente se houver a necessidade de maiores esclarecimentos; mesmo assim, suas respostas permanecerão anônimas) _____
- A2. Em que Instituto/Faculdade da USP você leciona? _____
- A3. Em que programa(s) de pós-graduação você leciona? _____
- A4. Você é: Professor (a) Doutor (a); Professor (a) Livre-docente; Professor (a) titular; Outro.
- A5. Há quantos anos você leciona na pós-graduação? _____

B) PROFICIÊNCIA EM INGLÊS

- B1. Assinale o seu nível de proficiência em inglês: Básico; Intermediário; Avançado; Minha língua materna é o inglês.
- B2. Você possui algum certificado de proficiência em inglês? Em caso afirmativo, qual?
- B3. Você já teve algum trabalho publicado em inglês? Em caso afirmativo, que desafios foram encontrados na escrita em inglês para a publicação internacional e como você lidou com eles?

C) A ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS NA PÓS-GRADUAÇÃO

- C1. Qual é o papel da escrita em inglês nas disciplinas do seu programa de pós-graduação?
- C2. Que tipos de textos que seus alunos de pós-graduação ou orientandos devem escrever em inglês? Indique a quantidade média de cada tipo de texto pedido por semestre. Para os tipos de textos que não forem produzidos em inglês, assinale "0".
- a. Artigos científicos
 - b. Capítulos de livros
 - c. Dissertações de mestrado
 - d. Ensaios
 - e. Fichamentos
 - f. Monografias
 - g. Projetos de pesquisa
 - h. Relatórios
 - i. Resenhas críticas
 - j. Resumos (ou sínteses)
 - k. Resumos (*abstracts*) de Artigos Científicos
 - l. Resumos (*abstracts*) de comunicações em eventos
 - m. Resumos (*abstracts*) de dissertação/tese
 - n. Teses de doutorado
 - o. Trabalhos finais de disciplina

Outros (por favor, especifique): _____

C3. Com que frequência seus alunos ou orientandos devem escrever os textos assinalados na pergunta anterior?

C4. Que outras produções em inglês você consideraria pertinentes na pós-graduação? Como você orientaria os alunos a produzirem esses textos?

C5. Quais dos tipos de textos em inglês mencionados na pergunta número dois são utilizados para avaliar o desempenho acadêmico de seus alunos de pós ou orientandos?

D) DIFICULDADES DOS PÓS-GRADUANDOS COM A ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS

Que grau de dificuldade você percebe na escrita em inglês de seus alunos de pós ou orientandos nos aspectos abaixo:

1. Dificuldade com relação ao vocabulário;
2. Dificuldade com relação ao uso de preposições (como 'in', 'on', 'at', 'for', 'by');
3. Dificuldade com relação ao uso de falsos cognatos (por exemplo: 'actually' ou 'currently', 'summary' ou 'resume');
4. Dificuldade com relação à grafia das palavras;
5. Dificuldade em achar palavras ou expressões equivalentes em inglês;
6. Dificuldade em traduzir termos técnicos do português para o inglês;
7. Dificuldade em escrever um texto que "soe" natural em inglês;
8. Dificuldade em usar dicionários para verificar se palavras ou expressões traduzidas do português mantêm o significado desejado em inglês;
9. Dificuldade em usar tempos e formas verbais corretamente em inglês (exemplos de tempos verbais: passado, presente, 'present perfect', futuro; exemplos de formas do verbo 'do': do, to do, doing, does, did, done);
10. Dificuldade em fazer a concordância entre palavras no singular e no plural;
11. Dificuldade em usar pronomes (tais como os demonstrativos – 'this', 'these' ou pronomes 'it', 'its' ou 'they', 'them', 'their' ou 'theirs');
12. Dificuldade quanto ao uso (ou omissão) de artigos 'a', 'an' e 'the';
13. Dificuldade em montar frases respeitando as convenções do inglês quanto à ordenação dos termos da oração (sequência de sujeito, verbo, objetos, advérbios de modo, lugar, tempo ou outros complementos);
14. Dificuldade em dividir seu texto em inglês em parágrafos;
15. Dificuldade em explicitar a conexão lógica entre sentenças e/ou parágrafos (uso de conectivos apropriados, como 'however', 'moreover' ou 'therefore');
16. Dificuldade em dividir o texto em inglês em seções ou capítulos (por exemplo: introdução, metodologia, resultados, conclusão);
17. Dificuldade em planejar os tópicos a serem desenvolvidos ao longo do texto em inglês;
18. Dificuldade para começar a escrita de textos em inglês;
19. Dificuldade em desenvolver as ideias ao longo do texto em inglês;

20. Dificuldade em compreender e utilizar outros textos em seus próprios textos em inglês;
21. Dificuldade em expressar suas próprias opiniões em inglês;
22. Dificuldade em argumentar em inglês;
23. Dificuldade em assumir uma posição crítica face a outros autores em seu texto em inglês;
24. Dificuldade em parafrasear textos de outros autores em seus textos em inglês;
25. Dificuldade em citar múltiplos autores em seus textos em inglês;
26. Dificuldade em escrever em inglês um tipo de texto pela primeira vez;
27. Dificuldade em aplicar técnicas de escrita em inglês;
28. Dificuldade em formatar referências em seus textos em inglês;
29. Dificuldade em utilizar ferramentas e recursos online (como sites de dicionários, de tradução *online*, de dicas de escrita) para melhorar seus textos em inglês.
30. Que outras dificuldades e em que grau você as percebe na escrita em inglês de seus orientandos e alunos de pós-graduação? _____

D31. Em que momento dos estudos de pós-graduação você percebe que seus alunos de pós ou orientandos encontram mais dificuldades em escrever em inglês: no início da pós-graduação, no meio, no final do programa, ou não há um momento exato em que as dificuldades se tornem mais perceptíveis? Caso algum momento do programa tenha sido apontado, como você percebe essas maiores dificuldade na escrita em inglês?

E) AVALIAÇÃO, *FEEDBACK*, ACONSELHAMENTO E EXPECTATIVAS

E1. Qual é o impacto das dificuldades apontadas nas perguntas de 1 a 30 na sua avaliação final de textos em inglês de seus alunos de pós ou orientandos?

E2. Que ações você toma quando encontra inadequações (de vocabulário, de tradução, de gramática) ou problemas (de organização do texto, de conteúdo, no posicionamento crítico, na autoria) nos textos em inglês de seus alunos e orientandos?

E3. Baseado em sua própria experiência acadêmica, que estratégias, conselhos ou sugestões você ofereceria, oferece ou já ofereceu a seus alunos de pós e/ou orientandos para que lidem melhor com suas dificuldades na escrita acadêmica/científica em inglês?

E4. Quando seus orientandos ou alunos de pós-graduação escrevem textos em inglês, como são dadas as instruções para a tarefa? Por favor, comente os seguintes aspectos das instruções fornecidas, sem se limitar somente a estes: forma de fornecer instruções (oralmente ou por escrito); língua em que as instruções são dadas (português ou inglês); indicação de elementos obrigatórios no texto a ser produzido em inglês (como tema, título, seções, número máximo ou mínimo de palavras ou páginas); utilização de verbos que sintetizem as ações esperadas dos alunos com o texto a ser produzido em inglês (como “sintetize”, “comente”, “descreva” ou “discuta”).

E5. Você percebe alguma dificuldade por parte de seus alunos de pós e orientandos em seguir as instruções dadas? Em caso afirmativo, quais dificuldades são percebidas e de que forma você ajuda os alunos a superarem essas dificuldades?

E6. Ao ler um texto escrito em inglês por seus alunos de pós ou orientandos, você percebe (u) a necessidade de ensinar explicitamente algum tópico de escrita acadêmica para garantir o sucesso da realização da tarefa pedida? Em caso afirmativo, quais seriam alguns desses tópicos? Em caso negativo, que tópicos de escrita acadêmica em inglês você acredita que seus alunos poderiam aprender melhor dentro da especificidade de sua disciplina?

E7. Você indica leituras em inglês que possam ajudar seus alunos de pós e orientandos na escrita de seus próprios textos em inglês? Em caso afirmativo, em que aspectos você espera que essas leituras sejam úteis?

E8. Você oferece *feedback* a seus alunos e orientandos nos textos em inglês que eles produzem? Em caso afirmativo, quais são os comentários mais comuns que você costuma fazer?

E9. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique em que língua você redige seus comentários aos textos em inglês de seus orientandos ou pós-graduandos: português ou inglês?

E10. Ainda sobre *feedback*, como seus alunos e orientandos reagem aos seus comentários nos textos por eles produzidos em inglês? Em outras palavras, quando você faz comentários, sugestões ou correções nos textos em inglês de seus pós-graduandos, que melhorias ou avanços você percebe nos textos subsequentes deles em inglês?

E11. Algum aluno de pós ou orientando já lhe pediu ajuda para (re)escrever um texto em inglês? Em caso afirmativo, quais as principais dificuldades que esse(s) aluno(s) estavam encontrando e como você o(s) ajudou?

E12. Quais dos aspectos abaixo você considera mais importantes nos textos em inglês produzidos por seus alunos de pós ou orientandos? Selecione, no máximo, 10 opções. (Nota: os 36 itens foram os mesmos da questão Fa do QAPG).

E13. Por favor, classifique as opções selecionadas na pergunta anterior em ordem decrescente de importância. Escreva somente os números das opções selecionadas anteriormente, iniciando pela mais importante e finalizando com a menos importante. Por exemplo: se o aspecto mais importante for a abordagem inovadora do tema, escreva “1º lugar – 12”; se o segundo aspecto mais importante for a grafia correta das palavras em inglês, escreva “2º lugar – 27”, e assim por diante, até o 10º lugar, o menos importante das opções selecionadas. Quaisquer outros comentários serão bem-vindos, mas deverão ser colocados após sua classificação.

Muito obrigada por sua participação! Sua resposta foi registrada com sucesso.