



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LEIDIANE RAIMUNDO CORDEIRO

**COMUNICAÇÃO ORAL E INICIAÇÃO CIENTÍFICA: um olhar para as práticas de
letramento na universidade pública**

Recife

2024

LEIDIANE RAIMUNDO CORDEIRO

**COMUNICAÇÃO ORAL E INICIAÇÃO CIENTÍFICA: um olhar para as práticas de
letramento na universidade pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Linguística. Área de concentração: Análise de práticas de linguagem no campo da educação em línguas e literaturas.

Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cordeiro, Leidiane Raimundo.

Comunicação oral e iniciação científica: um olhar para as práticas de letramento na universidade pública / Leidiane Raimundo Cordeiro. - Recife, 2024.

179 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Orientação: Clécio dos Santos Bunzen Júnior.

Inclui referências.

1. Letramento no campo científico; 2. Iniciação científica; 3. Comunicação oral; 4. Divulgação científica. I. Bunzen Júnior, Clécio dos Santos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

LEIDIANE RAIMUNDO CORDEIRO

**COMUNICAÇÃO ORAL E INICIAÇÃO CIENTÍFICA: um olhar para as práticas de
letramento na universidade pública**

Aprovada em 22 / 08 / 2024

BANCA EXAMINADORA:

Dra. ADRIANA FISCHER, FURB
Examinadora Externa à Instituição

Dr. GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA, UFAPE
Examinador Externa à Instituição

Dr. CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JUNIOR, UFPE
Presidente da banca / Orientador

Aos meus maiores incentivadores, meus pais,
Ozeni e Erivaldo, que plantando na chuva e no
sol, regaram em mim sonhos lindos!

AGRADECIMENTOS

Grata a Deus por ter me guiado nesse caminho de muitos aprendizados e a Nossa Senhora das Graças pela intercessão.

Aos meus pais, Ozeni e Erivaldo, pelo que representam na minha vida, por todo incentivo e amor. Vocês são minha maior fonte de inspiração e a minha motivação para seguir sonhando. Obrigada por todo apoio e pelo exemplo de seres humanos, de família e de amor. Dedico a conquista desse sonho a vocês!

Agradeço às minhas irmãs, Lauane e Eloá, por todo incentivo, companheirismo e compreensão. Vocês alegram os meus dias.

Agradeço aos meus familiares, avós, primos, tios (Everaldo em memória), pelas palavras de incentivo e por se alegrarem com as minhas conquistas .

Aos meus amigos de infância, da faculdade e aos construídos nos caminhos da vida, por todo incentivo e apoio.

Agradeço ao companheirismo de Donizete, Arthur e Alana durante o mestrado, pelas conversas, pelas trocas de experiências e por todos os aprendizados. Admiro todos vocês!

Grata a todo incentivo e companheirismo de Camila Santos. Seu apoio foi fundamental para essa conquista. Admiro sua determinação e garra. Obrigada por todos os aprendizados!

Toda gratidão ao meu orientador, Clecio Bunzen, por acreditar na minha pesquisa e por ter aceito esse desafio. Admiro sua trajetória como professor, como formador de professores e como pesquisador. Agradeço por todos os ensinamentos, por todas as orientações. Esta pesquisa é fruto da sua dedicação como meu orientador.

Ao PPGL da UFPE e aos professores por todos os ensinamentos. A FACEPE pelo apoio financeiro.

Agradeço a Gustavo Lima e Leila Britto, por acreditarem em mim, por me incentivarem e pelos aprendizados nos trabalhos que realizamos. Vocês são fonte de inspiração e de compromisso com a educação e com a pesquisa científica.

Ao grupo LABOR, pelo desenvolvimento de diversas atividades sobre o ensino de oralidade e pelas contribuições nas discussões deste estudo.

A Luísa e Luana pelo aceite em fazer parte desta pesquisa, pelas trocas de experiências e por todos os aprendizados nas rodas de conversas. Obrigada por me permitir participar dessa etapa tão importante na vida acadêmica que é a participação na IC. Admiro muito vocês!

A banca pela leitura atenta e pelas contribuições a esta pesquisa.

A todos que contribuíram para a realização desse sonho, o meu muito obrigada!

“O educador se eterniza em cada ser que educa”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado se propõe a pesquisar, no campo da Linguística Aplicada, quais as práticas e os eventos de letramento no campo científico que perpassam a realização do gênero comunicação oral no contexto da Iniciação Científica (IC) de uma universidade pública. Tal prática de linguagem, de forma mais ampla, objetiva divulgar, de forma oral, a pesquisa realizada por estudantes de graduação, sob a orientação de professores universitários, para o próprio campo científico. Dessa forma, tomamos como objetivos específicos, a) descrever e analisar os eventos de letramento no campo científico em que os(as) estudantes apresentam suas pesquisas na universidade; b) analisar as práticas de letramento no campo científico mais recorrentes em um programa de Iniciação Científica de uma universidade pública federal; c) apreender como as práticas de letramento no campo científico, que são mobilizadas nas sessões de comunicação oral, dialogam com outros eventos e práticas de letramento vivenciados pelo(a) estudante ao longo de sua investigação. Para tanto, utilizamos como aporte teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2012) e a pesquisa etnográfica (Uriarte, 2012; André, 2012; Rodrigues, 2012), com a realização de rodas de conversa e da gravação das comunicações orais em áudio e em vídeo realizadas pelas duas pesquisadoras participantes desta pesquisa, perspectivando identificar as práticas de letramento que estão relacionadas a realização da comunicação oral na IC. Nos apoiaremos, ainda, no conceito de letramento enquanto prática social (Street, 2004, 2014; Barton; Hamilton, 2004; Gee, 2004; Fischer, 2008; Fiad, 2015), de práticas e eventos de letramento (Street, 2004, 2014), de campo científico (Pierre Bourdieu, 1983; 2004), da Iniciação Científica (Massi; Queiroz, 2015), e também dos estudos sob a oralidade e comunicação oral (Dolz *et al*, 2004; Zani, 2018; Bueno, 2008). Nossos resultados mostraram que as pesquisadoras percebem a prática da comunicação oral no evento do seminário de avaliação da IC, com um momento de aprendizado e uma possibilidade de divulgarem as suas pesquisas para seus pares, contribuindo para a constituição do *habitus* de pesquisadoras. Durante a nossa investigação, observamos, ainda, que para a realização dessa prática oral, as pesquisadoras mobilizaram outras práticas e conhecimentos vivenciados durante o período da IC e também da graduação, e que a prática da escrita do relatório tem mais notoriedade, visto a falta de orientações para a realização da comunicação oral. Enfatizamos, por fim, que a comunicação oral é uma das principais formas de divulgação de pesquisas científicas, sendo preciso oportunizar aos(as) estudantes, não apenas reproduzir essa prática, mas compreender as suas particularidades e o seu objetivo e fazer as adequações aos contextos de uso.

Palavras-chave: letramento no campo científico; iniciação científica; comunicação oral; divulgação científica.

ABSTRACT

This master's research aims to research, in the field of Applied Linguistics, which literacy practices and events in the scientific field permeate the realization of the oral communication genre in the context of Scientific Initiation (CI) at a public university. Such language practice, more broadly, aims to disseminate, orally, the research carried out by undergraduate students, under the guidance of university professors, for the scientific field itself. Thus, we take as specific objectives, a) describe and analyze literacy events in the scientific field in which students present their research at the university; b) analyze the most recurrent literacy practices in the scientific field in a Scientific Initiation program at a federal public university; c) understand how literacy practices in the scientific field, which are mobilized in oral communication sessions, dialogue with other events and literacy practices experienced by the student throughout their investigation. To this end, we used qualitative research (Lüdke; André, 2012) and ethnographic research (Uriarte, 2012; André, 2012; Rodrigues, 2012) as a theoretical-methodological contribution, with conversation circles and recording of oral communications in audio and video carried out by the two researchers participating in this research, with the aim of identifying literacy practices that are related to oral communication in CI. We will also rely on the concept of literacy as a social practice (Street, 2004, 2014; Barton; Hamilton, 2004; Gee, 2004; Fischer, 2008; Fiad, 2015), of literacy practices and events (Street, 2004, 2014), from the scientific field (Pierre Bourdieu, 1983; 2004), from Scientific Initiation (Massi; Queiroz, 2015), and also from studies on orality and oral communication (Dolz et al, 2004; Zani, 2018; Bueno, 2008). Our results showed that researchers perceive the practice of oral communication in the IC evaluation seminar event, as a moment of learning and the possibility of disseminating their research to their peers, contributing to the constitution of the researcher habitus. During our investigation, we also observed that to carry out this oral practice, the researchers mobilized other practices and knowledge experienced during the CI period and also during graduation, and that the practice of writing the report has more notoriety, given the lack of guidelines for carrying out oral communication. Finally, we emphasize that oral communication is one of the main forms of disseminating scientific research, and it is necessary to provide opportunities for students to not only reproduce this practice, but to understand its particularities and its objective and suitability to the contexts of use.

Keywords: literacy in the scientific field; scientific research; oral communication; scientific divulgation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil das pesquisadoras	25
Quadro 2 –	As rodas de conversas	52
Quadro 3 –	Tempo das comunicações orais.....	119
Quadro 4 –	Trecho da etapa da metodologia na primeira comunicação oral de Luana.....	123
Quadro 5 –	Trecho da etapa da metodologia na primeira comunicação oral de Luísa.....	124
Quadro 6 –	Trecho da etapa da metodologia na segunda comunicação oral de Luana.....	124
Quadro 7 –	Trecho da etapa da metodologia na segunda comunicação oral de Luísa.....	125
Quadro 8 –	Meios não linguísticos das comunicações orais de Luana.....	127
Quadro 9 –	Meios não linguísticos das comunicações orais de Luísa.....	127
Quadro 10 –	Trecho da etapa das considerações finais na segunda comunicação oral de Luísa.....	133
Quadro 11 –	Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luana.	161
Quadro 12 –	Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luísa..	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Eventos de letramento e práticas de letramento na IC.....	114
Figura 2 –	Organização interna das comunicações orais das pesquisadoras.....	122
Figura 3 –	A interlocução na prática da comunicação oral na IC.....	158

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Primeira comunicação oral de Luísa.....	24
Imagem 2 –	Primeira comunicação oral de Luana	24
Imagem 3 –	Primeira roda de conversa	25
Imagem 4 –	Segunda comunicação oral de Luísa.....	57
Imagem 5 –	Segunda comunicação oral de Luana	58
Imagem 6 –	Apresentação de Luísa no CIC	58
Imagem 7 –	Apresentação de Luana no CIC.....	58
Imagem 8 –	Espaço da primeira comunicação oral de Luísa.....	119
Imagem 9 –	Espaço da primeira comunicação oral de Luana.....	119
Imagem 10 –	Espaço da segunda comunicação oral de Luísa.....	120
Imagem 11 –	Espaço da segunda comunicação oral de Luana	120
Imagem 12 –	Modelo do relatório escrito PIBIC/PIVIC (CNPq) da UFAPE.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Série histórica de investimento do CNPq.....	68
Gráfico 2 –	Beneficiários pelo fomento do CNPq em 2022	69
Gráfico 3 –	Número de artigos públicos	70
Gráfico 4 –	Quantidade de beneficiários do CNPq	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARC	Promoção de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação
AVG	Participação em Eventos Científicos
CA-DC	Comitê Assessor em Divulgação Científica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC	Congresso de Iniciação Científica
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DC	Divulgação Científica
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
IC	Iniciação Científica
IPq	Institutos de Pesquisa
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEL	Novos Estudos do Letramento
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio
PIVIC-EM	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica Ensino Médio
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIBIC- AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações afirmativas
PIVIC-AF	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica Ações afirmativas
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PQ	Bolsa de Produtividade em Pesquisa
RIC	Institucional de Iniciação Científica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	19
1.1	NOSSO OBJETO DE ESTUDO: ESCOLHAS E MOTIVAÇÕES	20
1.2	OBJETIVOS, QUESTIONAMENTOS, RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	26
1.3	SITUANDO A PESQUISA: NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICO E METODOLÓGICAS.....	28
2	PERCURSO DA PESQUISA: A METODOLOGIA A FAVOR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	33
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	33
2.2	CONTEXTO DA PESQUISA	40
2.2.1	O cenário da pesquisa	40
2.2.2	Programas de Iniciação Científica na UFAPÉ	41
2.2.3	As participantes da pesquisa	48
2.2.3.1	Crítérios de escolha	49
2.2.3.2	As pesquisadoras.....	49
2.3	PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	51
3	INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO CIENTÍFICO E SUAS PRÁTICAS	60
3.1	CAMPO CIENTÍFICO	60
3.2	A ENTRADA DA PESQUISA CIENTÍFICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	63
3.3	O CNPq EM FAVOR DA FOMENTAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DOS(AS) PESQUISADORES(AS) BRASILEIROS(AS)	66
3.4	INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O PIBIC: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA CIENTÍFICA BRASILEIRA	71
3.5	CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA OS(AS) PESQUISADORES(AS): O QUE REVELAM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS.....	75
4	LETRAMENTO E COMUNICAÇÃO ORAL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	81
4.1	LETRAMENTOS E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	81
4.2	LETRAMENTO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL	85
4.3	EVENTO E PRÁTICA DE LETRAMENTO	88

4.4	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CAMPO CIENTÍFICO E NO CAMPO ACADÊMICO: O QUE DIZEM OS(AS) ESTUDIOSOS(AS).....	91
4.5	A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NO CAMPO CIENTÍFICO: UMA POSSIBILIDADE PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....	99
4.5.1	Práticas orais e práticas escritas: por uma visão não dicotômica.....	101
4.5.2	Comunicação oral e práticas de letramentos: um processo de imbricamento ...	103
4.5.3	A prática da comunicação oral na Iniciação Científica e para a divulgação científica.....	107
5	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	113
5.1	A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFAPE.....	113
5.2	A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	117
5.3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PESQUISADOR(A) NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	132
5.4	PRÁTICAS ORAIS E ESCRITAS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA.....	146
5.5	A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA IC E A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS(AS) PESQUISADORES(AS) E SEUS PARES.....	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS	171

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O estudo aqui proposto parte do pressuposto de que todos os letramentos são situados socialmente (Gee, 2004; Barton; Hamilton; Street, 2004, 2014; Fischer, 2008; Fiad, 2015). A partir desse entendimento, perspectivamos compreender como as práticas e os eventos de letramento no campo científico perpassam a realização da comunicação oral para a divulgação dos dados das pesquisas da Iniciação Científica (IC) em uma universidade pública do agreste de Pernambuco.

Para realizar o nosso caminho investigativo, ancoramos esta pesquisa nos Novos Estudos do Letramento (NEL) e a situamos no campo da Linguística Aplicada (LA) transgressiva e indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Desta forma, tanto a LA quanto os NEL se preocupam com os problemas sociais e com as práticas que envolvem a língua(gem). Por essa perspectiva, a LA não visa a construção de cercas entre as teorias (Pennycook, 2006), mas incentiva as pesquisas a flutuarem por diferentes disciplinas, outros conhecimentos e teorias, ou seja, objetiva desvendar os significados e conhecer as diferentes culturas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na LA “tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (Pennycook, 2006, p. 73), permitindo que o pesquisador traga novas visões além daquelas que comumente são usadas e esperadas. Desse modo, traz “à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (Moita Lopes, 2006, p. 19).

Compreendemos, portanto, que a LA se preocupa não só na análise da língua(gem), mas como ela se insere na sociedade, como os sujeitos a margem da sociedade lidam com ela, ou seja, como os grupos de sujeitos que não detém o poder usam essa língua(gem) nas práticas sociais. Essas questões também são preocupações das investigações realizadas pelos estudos do letramento, principalmente com os Novos Estudos do Letramento (NEL). Corroboramos com o posicionamento de Seixas (2022) ao afirmar que relacionar os estudos da LA e dos Letramentos é ir contra as metodologias tão comumente usadas, cristalizadas nos estudos. O foco é buscar o novo a partir da integração de diferentes áreas de conhecimentos que permitam observar a língua(gem) através do aspecto social. Dito de outro modo,

ambas se interessam por língua(gens) que se constituem e são constituintes de relações e práticas sociais e por questões intrinsecamente relacionadas como: poder, contextos, identidades, conhecimento, etc. Em suma, as disciplinas se “interfaceiam” na tentativa de enunciar compromisso social no mundo contemporâneo (Seixas, 2022, p. 245).

Por abordarem essa interface da diversidade, da pluralidade em seus estudos, os NEL e a LA buscam não só compreender a língua(gem), mas como são seus usos, como o contexto pode interferir nesses usos e tendo em vista essa perspectiva, é que fazemos uso dessas abordagens no presente estudo. Estabelecida a relação entre tais campos do conhecimento, enfatizamos que flutuamos por diferentes conhecimentos, pois entendemos que a prática de linguagem que investigamos acontece em um contexto particular, tendo características específicas, sendo necessário, portanto, o acesso a diferentes conhecimentos para responder aos nossos objetivos.

1.1 NOSSO OBJETO DE ESTUDO: ESCOLHAS E MOTIVAÇÕES

As diversas sociedades, em suas várias instâncias, são marcadas por inúmeras mudanças que ocorrem no seio dos processos históricos, sociais, culturais, linguageiros que operam nesta mesma sociedade, e os sujeitos que nelas residem vão se adaptando a essas mudanças para interagir nestas instâncias. Neste sentido, novos conhecimentos, métodos, formas de agir, de usar a linguagem também vão surgindo. Nos campos científico e acadêmico¹, não é diferente. Eles são plurais, diversos, e repletos de diferentes práticas sociais e práticas de linguagens.

Ao ingressar no Ensino Superior, o(a) estudante participará de diversas práticas sociais e de linguagens que são comuns aquele contexto, como a realização de matrícula, a leitura de textos científicos ou didáticos, a participação de grupos de estudos e em pesquisas científicas, em rodas de conversas e em seminários, a escrita de gêneros acadêmicos, como artigos, resenhas, resumos, a participação em eventos científicos e acadêmicos, como ouvinte, e também apresentando oralmente pesquisas por meio de *posters* e comunicações orais, entre outras. Apesar de diversas, essas práticas realizam-se em um contexto particular, no imbricamento dos **campos científicos e acadêmicos**, adquirindo, assim, características específicas.

Macedo (2022) afirma que não se aprende a linguagem acadêmica sem ler gêneros acadêmicos. Por essa perspectiva, diríamos que não se aprende a linguagem científica e acadêmica sem a participação em práticas e eventos de letramento (Street, 2004, 2014) em que essas linguagens se realizam. E defendemos essa ideia porque compreendemos que essas práticas e eventos possuem características específicas nos contextos culturais em que são

¹ O conceito de campo adotado nesta pesquisa segue os pressupostos de Bourdieu (1983; 2004) e será discutido adiante.

realizadas e que os(as) estudantes só as compreenderão por meio da observação e da participação.

As linguagens científica e acadêmica, nesse sentido, são compostas por diversas práticas orais e escritas, sendo necessário entender as características dessas práticas, como elas são produzidas, além da relação estabelecida entre elas. Ao observar mais especificamente as práticas orais, pesquisas apontam que elas não costumam ter um ensino explícito (Magalhães; Castro; Neves, 2022), não são alvo de reflexões sobre suas particularidades, nem mesmo a **comunicação oral**, um dos gêneros mais recorrentes na universidade (Bueno, 2008; Magalhães; Castro; Neves, 2022), tanto nas aulas como em eventos e/ou congressos.

A partir desse entendimento, o objeto de estudo nesta pesquisa constitui-se da análise das práticas de letramento do campo científico² vivenciadas na Iniciação Científica, e como elas perpassam a realização da comunicação oral³ para a divulgação dos dados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa. Compreendemos que a prática da comunicação oral se particulariza nesse evento científico além de ser uma exigência do próprio PIBIC/PIVIC (CNPq)⁴ solicitar que os(as) participantes apresentem os resultados das pesquisas de forma oral. Enfatizamos que a IC, de modo geral, busca a formação de futuros pesquisadores e que essa formação também contempla a divulgação dos resultados das pesquisas científicas por meio de práticas orais. É necessário considerar, ainda, que a comunicação oral é um dos gêneros do discurso mais utilizados no campo científico para a divulgação científica, fazendo-se necessário, dessa forma, compreender a sua realização. Para tanto, precisamos voltar o nosso olhar não apenas para o momento da sua produção, mas para as práticas de letramento que o atravessam e são parte constitutiva desse gênero.

Somado a esses fatores, a escolha da temática também decorre da experiência⁵ em diversas práticas de letramento no campo científico e acadêmico na graduação, como a

² A escolha em usarmos o termo decorre do entendimento de que algumas práticas estão relacionadas diretamente ao campo científico, como a participação em programas de Iniciação Científica, a escrita de artigos científicos, a participação em congressos, eventos, simpósios, a divulgação das pesquisas por meio da comunicação oral.

³ Com a pandemia de COVID 19, essa prática também passou a circular de modo mais expressivo na esfera digital, possibilitando que congressos, eventos acadêmicos e científicos, acontecessem de forma assíncrona e síncrona e também em formato híbrido. Atualmente, a comunicação oral tanto ocorre por meio virtual como presencial, evidenciando que essa prática é situada socialmente (Fischer, 2008).

⁴ PIBIC é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e o PIVIC é o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica, enquanto o CNPq é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁵ Essas experiências também correspondem à vivência na Educação Básica, em que a maioria dos(as) estudantes apresentavam dificuldades para realizar o seminário, e que não havia intervenções didáticas que nos possibilitasse refletir as características e a produção do gênero. A investigação e a escrita dessa dissertação, bem como a reflexão proposta na disciplina *metodologias e ensino-aprendizagem de línguas* do PPGL da UFPE, que permitiu pensar o lugar das línguas em minha vida, consegui perceber que desde a Educação Básica já me inquietava o fato dos(as)

participação na IC⁶, em eventos e congressos acadêmicos, em rodas de conversas, e em comunicações orais⁷. Essas vivências demonstraram algumas particularidades dessas práticas, mas também medos e receios dos(as) estudantes (inclusive o meu), de como agir nesses contextos, principalmente para as apresentações orais no contexto da IC. Esse aspecto ficou explícito no momento das apresentações orais dos relatórios parciais e finais da IC por meio da comunicação oral, com dúvidas sobre como organizar os dados da pesquisa no recurso midiático *PowerPoint*, como se comportar no momento da realização, como adequar a linguagem ao contexto, como organizar a apresentação ao tempo determinado. Ou seja, dúvidas em aspectos composicionais do gênero, dos aspectos linguísticos e não linguísticos (Bueno, 2008) e da relação das semioses que envolvem a realização da comunicação oral naquele contexto. Essa experiência proporcionou alguns questionamentos, dentre eles: *por que os(as) estudantes da graduação, apesar de já terem realizado apresentações orais durante a Educação Básica, ainda têm tantas dúvidas e inseguranças quando realizam o gênero?*

Com a leitura de textos sobre a temática e a compreensão do letramento enquanto prática social (Street, 2014), percebemos que a comunicação oral adquire especificidades do contexto em que está sendo realizada. O que significa dizer que apesar de os(as) estudantes já terem realizado práticas semelhantes, o contexto vai exigir algumas especificidades que eles(as) podem ainda não ter conhecimento. Esse aspecto, por vezes, gera dúvidas em como agir na produção da comunicação oral nesse contexto (Bueno, 2008), pois “o discurso acadêmico é menos familiar no início de sua graduação” (Magalhães; Castro; Neves, 2022, p. 176).

As pesquisas evidenciam a visão errônea do processo de ensino-aprendizagem de que os(as) graduandos(as) já chegam ao ensino superior dominando as práticas orais (Bueno, 2008; Silva; Magalhães, no prelo) e as práticas escritas comuns ao campo, contribuindo para que essas práticas não sejam discutidas. Como essas práticas são situadas socialmente, não é suficiente apenas supor que os(as) estudantes já as conhecem e conseguem interagir nas práticas sociais dos campos científico e acadêmico. É preciso que haja reflexões sobre seus usos e seus significados nesses campos para que os(as) estudantes participem ativamente e efetivamente nessas práticas. Essas reflexões só são possíveis a partir do conhecimento das particularidades

estudantes apresentarem tantas dificuldades ao realizar o seminário se era uma prática tão comum naquele espaço. Hoje, percebo que aquela inquietação se transformou em questionamentos, dúvidas e perguntas que contribuíram para a escolha da temática desta pesquisa.

⁶ A participação no Programa de Iniciação Científica PIC/PIBIC/UFRPE no período de novembro de 2017 a julho de 2018.

⁷ Destaca-se as comunicações orais realizadas para a divulgação dos resultados da pesquisa, que compreendeu as apresentações dos relatórios parcial e final, no evento da UFRPE para a iniciação científica, o XVIII JEPEX (Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão), e eventos internos da UFRPE.

que fazem parte dessas práticas e desses campos, sendo por esse motivo, que nesta pesquisa, objetivamos entender quais são as práticas de letramento no campo científico que perpassam a comunicação oral na IC.

A nossa investigação focaliza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq), a partir do acompanhamento de **duas estudantes e pesquisadoras**⁸ do curso de Letras-Licenciatura (Português/Inglês) da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). A UFAPE está localizada no Município de Garanhuns, agreste de Pernambuco, e teve sua emancipação em 2018 da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) (criada em 2005), herdando toda a estrutura física e os recursos humanos da UFRPE/UAG.

Atualmente, a UFAPE conta com sete cursos (duas graduações e cinco bacharelados), dentre eles, o curso de Letras (português/inglês), que recentemente passou por uma reformulação em seu currículo e passou a ter duração de nove períodos. O curso, além de perspectivar uma formação profissional que permita aos futuros professores atuar no ensino fundamental e médio e lidar com as exigências da área, também fomenta a participação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, dentre eles, PIBIC e o PIVIC no âmbito da Iniciação Científica⁹. O PIBIC e o PIVIC têm como objetivos inserir os(as) estudantes na pesquisa científica, contribuindo com a formação científica e buscando incentivar e qualificar os recursos humanos. O que difere esses programas, é que no PIBIC o(a) estudante recebe bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para desenvolver a pesquisa, enquanto o(a) estudante que participa do PIVIC realiza a pesquisa de forma voluntária. As orientações para o desenvolvimento das pesquisas, como a exigência da escrita dos relatórios parcial e final, das apresentações destes de forma oral, e a apresentação oral no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE dos resultados das pesquisas são indicadas para os dois programas.

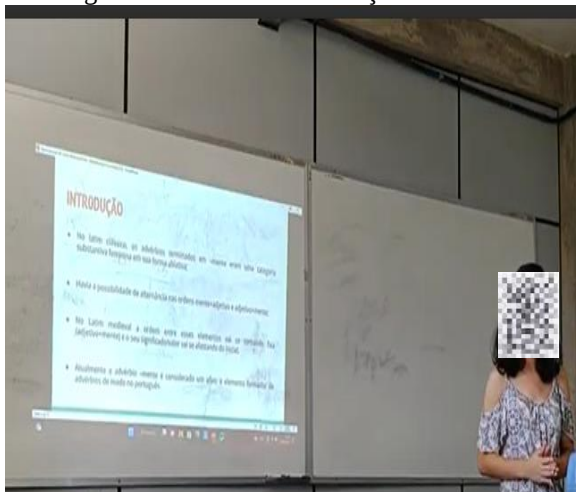
Para a nossa geração de dados, realizamos a gravação em áudio e em vídeo das **comunicações orais** realizadas pelas pesquisadoras e que foram referentes à apresentação oral do relatório parcial, que ocorreu em 24 de maio de 2023, e da apresentação oral do relatório final, realizada em 18 de setembro de 2023. Somado a isso, também acompanhamos a

⁸ Nos referimos às estudantes participantes desta pesquisa como pesquisadoras porque mesmo que ainda estejam trilhando os primeiros passos na pesquisa científica, elas já participam de todo o fazer científico que compreende a pesquisa científica, portanto, são pesquisadoras.

⁹ Os programas do PIBIC e do PIVIC serão mais detalhados na seção em que abordamos o percurso metodológico deste estudo.

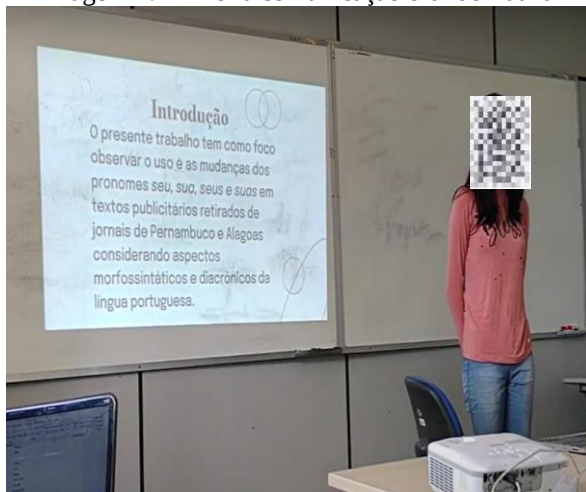
apresentação oral dos resultados das pesquisas das estudantes no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE, realizada em novembro de 2023, na própria UFAPE.

Imagem 1: Primeira comunicação oral de Luísa



Fonte: A autora (2024)

Imagem 2: Primeira comunicação oral de Luana



Fonte: A autora (2024)

Acrescida ao acompanhamento dessas comunicações orais, também realizamos **rodas de conversa mensais**, que ocorreram no espaço da UFAPE, na sala do PROFLETRAS. Essas rodas de conversa foram gravadas em áudio e em vídeo, compreendendo o período de Maio a Novembro de 2023, tendo uma média de duração de uma hora. A soma das gravações das comunicações orais, das rodas de conversa e das anotações do diário de campo, nos permitiu triangular os vários dados com o objetivo de analisar as práticas de letramento no campo científico que perpassam a comunicação oral na IC.

Imagem 3: Primeira roda de conversa



Fonte: A autora (2024)

As pesquisadoras que participaram desta pesquisa, são Luísa e Luana¹⁰, e ingressaram no curso de Licenciatura em Letras (português/inglês) da UFAPE em 2020.1. Luísa participa da IC desde o primeiro período, enquanto Luana entrou no programa no quinto período. O que motivou o ingresso delas na pesquisa científica foi a busca pelo conhecimento e a curiosidade em descobrir coisas novas. Vejamos o quadro abaixo que traça um perfil das nossas pesquisadoras.

Quadro 1: Perfil das pesquisadoras

Participação em atividades e programas	Pesquisadoras	
	Luísa	Luana
<i>Ano de ingresso no curso de Letras (português/inglês)</i>	2020.1	2020.1
<i>Participa de qual programa na IC?</i>	PIBIC	PIVIC
<i>Período de ingresso na IC</i>	1º período	4º período
<i>Participação em grupos de estudos</i>	GETEGRA	GETEGRA, Nupelem
<i>Participação em programas de ensino, pesquisa e extensão, ou em outras atividades na universidade</i>	Integrante do Diretório Estudantil (DA)	Integrante do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e PREVUPE
<i>Outras formações acadêmicas</i>	---	Formação técnica em curso de <i>designer</i> de interior

Fonte: A autora (2024)

No que se refere às experiências das pesquisadoras para a realização de comunicações orais, Luísa já apresentou comunicação oral em eventos internos e também externos à UFAPE, enquanto Luana relatou que a apresentação oral do relatório parcial foi a primeira comunicação

¹⁰ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas pesquisadoras participantes desta pesquisa para que o anonimato das mesmas seja garantido.

oral realizada por ela em um evento. Em relação à importância da pesquisa para a sua formação, elas expõem que traz contribuições para a formação profissional por incentivar a sempre pesquisar sobre os conteúdos, novas metodologias; auxiliou para o entendimento de normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) comuns nos textos dos campos científico e acadêmico; além de instigá-las para o fazer científico, motivando-as a querer ingressar em programas de pós-graduação.

[...] enquanto futura pesquisadora mestrado ou doutorado **foi a iniciação científica que me ajudou:: me instigou a essa vontade a/a querer ter isso como objetivo de vida** [...] (Luísa - 2ª Roda de Conversa)

[...] **eu tenho um conhecimento muito melhor::** eu não preciso ir lá pesquisar tal tal:: tal:: o tempo inteiro já vai no automático [...] (Luana - 2ª Roda de Conversa)

Destacamos que as pesquisadoras vivenciam as experiências que o curso de Letras oferece e buscam agregá-las a sua formação de futuras professoras. Para elas, ser professora envolve também o fazer científico, a busca pelo conhecimento, a formação acadêmica e a formação continuada. As rodas de conversa mostraram o comprometimento delas com suas pesquisas e com a futura profissão, e também como elas se sentem pertencentes ao campo científico e como pesquisadoras da área a partir da vivência nas práticas de letramento (Fischer, 2008; Fiad, 2015) através dos programas de IC.

1.2 OBJETIVOS, QUESTIONAMENTOS, RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa se mostra relevante por propor a investigação de um tema que possui poucas pesquisas na área. Os estudos sobre a comunicação oral na universidade ainda são poucos. Magalhães, Castro e Neves (2022), por exemplo, identificaram apenas cinco contribuições com essa temática. Os estudos sobre a Iniciação Científica seguem o mesmo percurso, sendo por esse motivo, que Massi (2008) propõe que as investigações sobre a IC contemplem todas as áreas de ensino e sejam diversificadas em métodos e em temas.

Foi a compreensão desses aspectos somada à participação em práticas de letramento nos campos científico e acadêmico e na Iniciação Científica (como relatado no início desta seção), que permitiu observar de perto as dificuldades para realizar a comunicação oral em eventos científicos no âmbito IC. Essa vivência nos possibilitou refletir sobre as práticas de letramento no contexto do programa e gerou-nos algumas inquietações:

- 1) Quais são as práticas de letramento mais recorrentes no Programa de Iniciação Científica?
- 2) Essas práticas de letramento visam preparar os estudantes para a realização do gênero comunicação oral, meio recorrente de divulgação dos resultados das pesquisas?
- 3) Como as práticas de letramento nos campos científico e acadêmico, vivenciadas pelos(as) estudantes durante a vigência no programa, podem auxiliá-los(as) na realização da comunicação oral?
- 4) Como a produção da comunicação oral no contexto da Iniciação Científica ajuda os(as) estudantes no processo de pesquisadores(as) científicos?

Norteados por esses questionamentos, tomamos como o objetivo geral para esta pesquisa, *compreender as práticas e os eventos de letramento no campo científico que perpassam a realização da comunicação oral para a divulgação dos dados de pesquisas no contexto da Iniciação Científica em uma universidade pública do agreste de Pernambuco*, e como objetivos específicos:

- a) descrever e analisar os eventos de letramento no campo científico em que os(as) estudantes apresentam suas pesquisas na universidade;
- b) analisar as práticas de letramento no campo científico mais recorrentes em um programa de Iniciação Científica de uma universidade pública federal;
- c) apreender como as práticas de letramento no campo científico, que são mobilizadas nas sessões de comunicação oral, dialogam com outros eventos e práticas de letramento vivenciados pelo(a) estudante ao longo de sua investigação.

Nosso objetivo, portanto, não foi avaliar as práticas de letramento das participantes da IC, mas analisá-las como fenômenos sociais a partir da etnografia. Destacamos que a nossa observação não objetivou apenas uma descrição dos fatos observados, mas uma compreensão do processo de imbricamento das práticas de letramento no campo científico com o gênero comunicação oral no contexto da IC.

Como contribuição, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem ampliar os estudos sobre a relação entre as práticas de letramento e a comunicação oral no Ensino Superior, ainda pouco abordado em pesquisas científicas. Poderá ainda, ofertar contribuições para o desenvolvimento e a evolução da expressão oral dos(as) estudantes do ensino superior em

eventos científicos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reflitam sobre as especificidades das práticas de letramento vivenciadas na IC; além de provocar reflexões sobre as orientações (ou a falta delas) para a realização da comunicação oral nos eventos da IC, e incentivar a divulgação de exemplares e a formulação de orientações que auxiliem os(as) estudantes a realizarem a comunicação oral nesse contexto.

1.3 SITUANDO A PESQUISA: NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICO E METODOLÓGICAS

Para empreender o estudo aqui proposto, apoiamo-nos em uma tríplice: (i) as práticas de **letramentos dos/nos campos científico e acadêmico**, que nos forneceram os subsídios para compreender como as vivências das práticas durante o PIBIC/PIVIC contribuem para a realização da comunicação oral para divulgar os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa; (ii) a prática da **comunicação oral**, com vista ao entendimento das particularidades do gênero na universidade e no contexto da Iniciação Científica e como ela pode contribuir para a formação dos(as) estudantes enquanto pesquisadores(as); (iii) **a política da Iniciação Científica**, que nos possibilita a compreensão das características das práticas e dos eventos de letramento e como elas dialogam com a comunicação oral nesse contexto. Esse aporte teórico nos possibilita a percepção das particularidades dessa tríplice e como elas se relacionam entre si.

É sabido que nos campos científico e acadêmico a leitura, a escrita e a oralidade estão introduzidas em diferentes e diversas práticas linguísticas e sociais, possibilitando que adquiram significados reais (Street, 2014). Essas práticas sofrem variações que estão condicionadas a fatores como relações de poder, economia, cultura, momento histórico, instituição (Fischer, 2008). Tomando essa característica da diversidade que compõe esses campos, não se pode conceber a ideia de que os(as) estudantes já dominam as práticas de letramento científicas e acadêmicas quando ingressam no ensino superior. O que deve ser oportunizado aos(as) estudantes é a possibilidade de participarem destas práticas através da observação, do entendimento, da reflexão e da produção. Ou seja, as práticas de letramento, nesse sentido, não podem ser concebidas de forma neutra, ao contrário, devem ser entendidas como um fenômeno complexo que indica pessoas marcadas pelos processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos (Fischer, 2008).

Compreendendo toda essa complexidade que envolve os letramentos nos campos acima citados, é preciso explicitar o que entendemos por práticas e eventos de letramento, dois conceitos fundamentais para esta pesquisa. Esses dois conceitos surgem junto aos Novos

Estudos do Letramento, tendo como um dos responsáveis, o antropólogo inglês Brian Street, para quem o letramento não podia ser entendido numa perspectiva de neutralidade, mas sim, como uma prática envolta em relações de poder e com culturas e significados específicos. Dessa forma, **evento de letramento** consiste nas situações em que o texto escrito é usado e as interações que acontecem a partir dele (Fiad, 2015), enquanto **práticas de letramento** estão relacionadas às formas de pensar e agir que envolvem a concepção de leitura e escrita nos eventos de letramentos (Street, 2014).

Em relação à segunda ponta da nossa tríplice, **a comunicação oral**, temos o objetivo de compreender as características do gênero no evento científico em que as pesquisadoras apresentam, de forma oral, os dados parciais e finais das suas pesquisas. Sabemos que o gênero acontece em um contexto específico e, portanto, também apresenta algumas especificidades. Além disso, a comunicação oral é uma prática de linguagem comum em eventos científicos para a divulgação oral das pesquisas científicas. Compreendendo isso, para alcançar o nosso objetivo, é preciso, além da observação da realização do gênero, a compreensão das práticas de letramento que perpassam o gênero nesse contexto, pois, como afirma Fischer (2008), é na prática social que o letramento tem um sentido.

Sob a relação entre as práticas orais e letramento no campo científico e acadêmico, Zani (2018) realizou um estudo com alunos de pós-graduação, mestrandos e doutorandos, com o gênero comunicação oral. Em sua investigação, ela constatou que mesmo com a vivência da graduação, muitos estudantes apresentavam problemas para se comunicarem através do gênero, tanto em sua organização como em aspectos da fala. Essa dificuldade decorreria, na concepção da pesquisadora, da falta de uma abordagem com o gênero que refletisse as suas particularidades.

É necessário, dessa forma, refletir que a comunicação oral não se constitui apenas do oral, é uma junção de semioses e de linguagens que se combinam ainda com os aspectos comuns a oralidade - como os gestos corporais e faciais, o tom e o volume da voz, a forma como o expositor ocupa o lugar, a interação com o público - para expor informações sobre um conteúdo, uma pesquisa, a um público que assiste à comunicação oral.

A partir dessa constatação, é importante dizer que defendemos, nesta pesquisa, que a fala e a escrita não são polos opostos. Sob essa perspectiva, Schneuwly (2005 *apud* Rojo e Schneuwly, 2006) reforça a ideia de que na língua não há independência, e corroboramos com essa concepção do pesquisador, pois compreendemos que a comunicação oral necessita, em sua realização, de outros gêneros escritos e orais, além de outras semioses. Ou seja, as modalidades da língua, as semioses, os gêneros se juntam de forma interdependente e num entrelaçamento

contínuo para que a realização da comunicação oral seja possível. Assim, defendemos a visão não dicotômica entre a escrita e a oralidade, pois elas “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2001a, p. 17). Dito de outra forma, são modalidades de uma mesma língua que se juntam, que dialogam, que se imbricam para permitir a nossa interação nas diversas práticas sociais.

Logo, nos propomos a perceber não só esse *entrelaçamento contínuo* da escrita e da oralidade, mas também, o entrelaçamento das práticas de letramento no campo científico com a comunicação oral para a divulgação das pesquisas de IC. Isso porque, a comunicação oral requer outros gêneros, outras práticas e o uso diversificado de semioses para a sua realização. Nesse sentido, esta pesquisa dialoga com a perspectiva de Marcuschi (2001b, p. 24) para as pesquisas sobre letramento e oralidade, que devem ser realizadas mediante a análise do “contexto das práticas comunicativas assumindo letramento como prática social situada”.

A comunicação oral constitui-se de uma exposição de forma oral de um tema, conteúdo ou dos dados de uma pesquisa para uma plateia, em que o(s) expositor(es) assume(m) o papel de especialista(s) (Dolz *et al*, 2004). No caso específico da Iniciação Científica, o(a) estudante precisa demonstrar, na realização da comunicação oral, domínio em relação a sua pesquisa. Esse domínio é validado a partir da articulação das teorias, da clareza da metodologia utilizada, da exposição dos resultados da pesquisa, sem desconsiderar nesse processo, a estrutura do gênero, os interlocutores, a linguagem e o contexto. É necessária ainda, a observação dos aspectos orais que envolvem a realização do gênero, como a postura, os gestos corporais e faciais, o tom e volume de voz, entre outros. A desconsideração dessas particularidades leva os(as) estudantes a não terem êxito no momento da realização da prática e a não conseguirem divulgar eficientemente a sua pesquisa de forma oral. Os aspectos citados anteriormente demonstram a complexidade que envolve a produção da comunicação oral nesse contexto, o que reforça a importância da realização de estudos que busquem a compreensão de todas as particularidades que implicam o seu uso no campo científico.

Em relação à terceira ponta da nossa trílice, a **Iniciação Científica**¹¹ no Ensino Superior, a concebemos como os primeiros passos dos estudantes no ambiente da pesquisa científica, em que o(a) estudante participa de um projeto, com objetivos definidos e orientado por um professor(a), podendo ser com ou sem o auxílio de bolsas (Massi; Queiroz, 2015).

¹¹ É preciso destacar que a entrada de um(a) estudante na Iniciação Científica não é um processo neutro, pelo contrário, ele(a) é marcado(a) por relações de poder que acontece no campo científico e acadêmico, isso porque, uma das exigências para o ingresso na IC, diz respeito às notas dos(as) estudantes.

Entendemos que esse processo da ação investigativa na IC, está além de apenas pesquisar sobre determinado assunto, de responder a objetivos específicos, de tentar encontrar soluções para os problemas da sociedade e apresentar os resultados obtidos a partir da metodologia usada. Essa ação busca refletir a importância da pesquisa para o(a) pesquisador(a) e para a sociedade que o(a) cerca, envolve pensar a relevância dos resultados e das contribuições para a área e para a sociedade.

Ao vivenciar a Iniciação Científica, o(a) estudante está em contato direto com seu orientador ou sua orientadora, que também é um(a) pesquisador(a) e o(a) ajuda nesse processo. O(a) estudante terá a possibilidade de conversar com outros(as) pesquisadores(as) da área, relatar e trocar experiências com outros(as) estudantes, participar de congressos e eventos científicos, apresentar comunicações orais, escrever e ler relatórios e artigos científicos. Todo esse complexo compõe o fazer científico e a IC contribui para que o(a) estudante experimente esses aspectos ainda no início da formação profissional e científica. Dessa forma, o programa favorece o desenvolvimento do(a) estudante enquanto profissional e pesquisador(a) (Bridi, 2015), por propiciar aos(as) estudantes a possibilidade do conhecimento de métodos, técnicas, metodologias que envolvem o fazer científico, e estimula o ingresso na pós-graduação (Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020), já que é oportunizado a eles(as) a participação em práticas de letramento próprias do campo científico.

Apesar de sua importância, a pesquisa científica só começa a ter um maior incentivo nas universidades brasileiras com a criação do CNPq em 1951, que passou a fomentar e financiar as pesquisas. Destaca-se também, a criação do PIBIC interligado ao CNPq em 20 de julho de 1988, que delimitou uma quantidade anual de bolsas para as instituições de nível superior, auxiliando no incentivo das pesquisas no ensino superior.

Com a implementação do PIBIC nas universidades, o CNPq estabeleceu algumas exigências, dentre elas, a divulgação das pesquisas de forma oral. Para tanto, as instituições de ensino deveriam desenvolver eventos (e/ou congressos, simpósios) anuais possibilitando que os(as) estudantes expusessem os dados dos seus estudos a partir de práticas orais, o que facilitou crescimento nacional do programa (Massi; Queiroz, 2015). Essa exigência, para Massi e Queiroz (2015), parece ter contribuído para que a comunicação oral tenha se tornado uma das formas mais utilizadas para a divulgação dos dados das pesquisas nas universidades brasileiras.

Isto posto, a pesquisa científica, em nosso entendimento, deve proporcionar aos(as) estudantes do ensino superior, a capacidade de agir como pesquisadores(as), que observam um problema, investiga-o e propõem soluções. É necessário, para tanto, que tenham acesso a teorias, a técnicas e a métodos que permitam a investigação do problema, a proposição de

soluções e a divulgação destas soluções para o campo científico e acadêmico, e para a sociedade.

2 PERCURSO DA PESQUISA: A METODOLOGIA A FAVOR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A metodologia que usamos para a realização desta pesquisa se fundamenta na abordagem do letramento enquanto prática social (Street, 2004, 2014; Barton; Hamilton, 2004; Gee, 2004; Fischer, 2008; Fiad, 2015). Tal abordagem nos possibilitou a investigação de uma prática e das suas particularidades (a comunicação oral para divulgação de pesquisas na Iniciação Científica) a partir de um estudo etnográfico e de natureza qualitativa.

Tendo isso em vista, a seguir, primeiramente faremos uma caracterização da pesquisa, delimitando e explicitando as escolhas metodológicas. Em seguida, expomos o contexto da pesquisa, fornecendo informações sobre os programas pesquisados, os sujeitos, o cenário, e as técnicas usadas para a geração de dados e como elas contribuem para responder aos objetivos deste estudo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realizar esta pesquisa, a abordagem foi a qualitativa (Lüdke; André, 2012), que possibilitou a observação, a compreensão e a interpretação dos fenômenos investigados, sem deixar de considerar, nesse percurso, o contexto em que os dados foram coletados, pois a subjetividade do contexto analisado e das participantes da pesquisa, permite uma melhor compreensão das práticas de letramento científico e acadêmico no contexto da Iniciação Científica.

Com isso, também fizemos uso da observação participante (Maretto, 2018), que estimula, especialmente, a compreensão de situações particulares e dos significados atribuídos às práticas pelos sujeitos. Portanto, na observação participante, o pesquisador está em contato direto com o Outro (Eckert; Rocha, 2008)¹², com os atores sociais no contexto específico da pesquisa, sem que isso, no entanto, interfira no percurso da pesquisa. Deve, por outro lado, permitir a compreensão dos significados envolvidos no contexto pesquisado.

A observação participante é uma possibilidade de pesquisa que está diretamente ligada à etnografia, isso porque, assim como esta, ela requer que o pesquisador esteja inserido no

¹² Eckert e Rocha (2008) defendem que na observação participante, o(a) pesquisador(a) está sempre em contato com o Outro, o sujeito da sua pesquisa. Tendo isso em vista, as pesquisadoras demarcam esse sujeito participante das pesquisas com a grafia da letra inicial da palavra Outro em maiúscula, prática que também será adotada nesta dissertação.

contexto pesquisado. André (2012, p. 41) discorre sobre a observação participante e as técnicas etnográficas em pesquisas realizadas sobre a prática escolar¹³, e afirma que elas possibilitam

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Como nosso objetivo consistiu em realizar um estudo que vá além da observação e da descrição de uma situação, a abordagem qualitativa e a observação participante se somaram à etnografia. Isso nos possibilitou uma imersão no ambiente de pesquisa e o entendimento de como as práticas de letramentos na Iniciação Científica perpassam a realização do gênero comunicação oral.

Acreditamos que analisar isoladamente apenas a realização da prática da comunicação oral não nos forneceria as informações necessárias sobre os aspectos que estão envolvidos em sua produção, precisamos tentar observar o todo. A etnografia, portanto, viabiliza “aproximar-se desse todo a fim de reconhecer os aspectos únicos e a consequente identificação de padrões culturais, singularidades, continuidades e descontinuidades desenvolvidos num determinado grupo” (Macedo; Araújo; Silva, 2021, p. 16). Pontuamos, dessa forma, que a etnografia nos permitiu entender as particularidades das práticas de letramentos científico e acadêmico, nos revelando um panorama de sentidos delegados à comunicação oral no espaço científico e acadêmico. Isso porque, ela “[...] possibilita uma compreensão mais detalhada e aprofundada da pluralidade das práticas culturais com as quais os sujeitos estão envolvidos” (Macedo; Araújo; Silva, 2021, p. 19).

Ao observar a etimologia da palavra etnografia, ela é de origem grega e significa escrita de um povo (*ethnos* – cultura ou povo, mais *graphein* – escrever ou registrar). Assim, o objetivo da etnografia é descrever, desvendar os significados envoltos nas práticas de um determinado grupo, dito de outro modo, ela “visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (André, 2012, p. 30).

A pesquisa científica realizada por meio da etnografia é pautada no exercício que o pesquisador faz de observar (olhar) e ouvir a voz do Outro (participante da pesquisa), a partir da inserção do(a) pesquisador(a) na realidade desse(a) participante, num movimento de deslocamento que o(a) pesquisador(a) faz de sua cultura para compreender a do Outro (Eckert;

¹³ Apesar de André (2012) abordar especificamente o contexto escolar, acreditamos que a observação participante também permite desvendar os significados, as formas de comunicação que envolve o ensino superior e, em nosso caso, do contexto da Iniciação Científica

Rocha, 2008). Nesse sentido, a ênfase da pesquisa etnográfica não está no resultado final ou mesmo em um possível produto, mas sim no processo de como ele acontece (André, 2012). A preocupação do(a) pesquisador(a) é, pois, tentar apreender e retratar como “as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (André, 2012, p. 29).

Apesar de a etnografia permitir ao(a) pesquisador(a) desvelar os sentidos, os significados das práticas a que se propõe a observar com sua pesquisa, esse método surgiu ao acaso (Uriarte, 2012) e foi sendo aperfeiçoado durante o século XX e usado em diversas áreas além da Antropologia (disciplina a que seu surgimento está atrelado). Não há um consenso entre pesquisadores se a etnografia é um método, uma prática, uma metodologia para pesquisas, o que é defendido pelos etnográficos, é que junto a ação de investigar esteja atrelado a teoria (Uriarte, 2012). Isso porque, ela permitirá o melhor entendimento daquilo que se pesquisa, ou seja, a teoria e a etnografia se constituem em um processo de imbricamento para desvelar os significados.

Para Uriarte (2012), a etnografia é um método da disciplina de Antropologia e se desenvolveu com ela, apesar dessa relação, a etnografia acabou se tornando mais conhecida que a própria disciplina que a difundiu. Para a autora, a Antropologia do século XX é uma crítica a Antropologia do século XIX, que priorizava a história. Nesse período, buscava-se, mais precisamente, fazer uma reconstrução dos povos humanos, pretendendo uma explicação de como esses povos chegaram ao “estado de civilização”, o que levou os antropólogos da época a se especializarem nos “povos primitivos”. Para tanto, os antropólogos faziam a leitura de textos de terceiros, como os relatos de viajantes, de missionários, de informantes, de expedições coloniais, ou seja, era um trabalho de gabinete, baseado na leitura, e nos procedimentos de dedução e de especulações, os dois procedimentos cognitivos mais comuns da época. Uriarte (2012) enfatiza que os estudos daquele momento falavam dos povos sem nunca ter tido algum tipo de contato com eles, ao contrário, eram textos antropológicos que se resumiam em afirmações e teorias etnocêntricas.

Essa perspectiva começou a mudar, conforme relata Uriarte (2012), a partir da segunda metade do século XIX, quando os antropólogos começaram a participar das expedições, deixando de apenas ler textos escritos por outras pessoas, para viver e observar a realidade que estava sendo descrita. Destaca-se, nesse sentido, a experiência em 1914 de Bronislaw Malinowski, que viveu três anos em uma tribo indígena para a realização do seu doutorado. Dessa experiência foi escrito o seu livro em 1992, com a primeira formulação do que vinha a

ser a etnografia. Apesar da experiência do pesquisador ter um sido um acaso¹⁴, possibilitou ao antropólogo viver a realidade daquele povo e buscar o entendimento dos seus hábitos, seus costumes e sua cultura. A Antropologia do século XX passa, portanto, a observar os povos e os significados que eles atribuem às suas vivências. Assim, ela possibilita conviver, ouvir e compreender aqueles que estão sendo pesquisados. Dessa forma, o foco passa a ser nas sociedades humanas e no que as tornam singulares entre as demais.

Por esse entendimento, Uriarte (2012, p. 4) define o método como “uma forma de nos aproximarmos da realidade que nos propomos estudar e entender”, nesse sentido, o método etnográfico “consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender” (Uriarte, 2012, p. 5). Esse mergulho é necessário porque não se compreende o Outro sem a observação, sem o contato, sem o ouvir, é preciso identificar seus hábitos, seus costumes, suas ações e como eles significam naquela comunidade, naquele espaço. Por isso, faz-se necessário essa aproximação da realidade que estamos pesquisando para compreendermos as particularidades ali contidas.

Para melhor compreendermos o que está sendo exposto, imaginemos que vamos realizar uma pesquisa etnográfica sobre os desfiles de escolas de samba no período de carnaval e a importância destes para a comunidade. O mergulho nessa prática cultural não pode acontecer apenas observando a realização do desfile, mas deve acontecer desde os primeiros preparativos, como a escolha do tema e do samba enredo, a escolha das alegorias, das fantasias, dos cargos alegóricos, é necessário observar os ensaios, como as roupas são confeccionadas, como é realizada a produção dos participantes no dia do desfile, é necessário ouvir o que esses Outros têm a dizer sobre esse evento e as prática que o compõe e o significado que elas têm para esses Outros. Só assim, a partir desse mergulho profundo e duradouro (Uriarte, 2012), o pesquisador será capaz de compreender e apreender o significado de organizar e participar de um desfile de escola de samba para esses Outros.

Esse mergulho que Uriarte (2012) defende, não pode ser ao acaso, ele deve se basear em três pontos: o primeiro é o mergulho na teoria, com vista a compreender a temática a ser pesquisada; o segundo ponto diz respeito ao tempo dedicado à vivência com o grupo estudado, mais conhecido como trabalho de campo; o último ponto é a escrita, em que o pesquisador, a partir dos dados, busca a compreensão do fenômeno investigado.

¹⁴ Essa experiência, no entanto, não foi planejada pelo pesquisador. Ele foi forçado a permanecer na tribo indígena devido a impossibilidade de deixar o lugar por causa da primeira guerra mundial (Uriarte, 2012).

Nesse processo, é importante que o pesquisador, de acordo com Uriarte (2012), compreenda que ele dá voz ao Outro, mas não num processo de caridade, mais pela convicção de que o Outro tem sempre algo a dizer, “e essa voz não é monológica, é dialógica. O pesquisador e o nativo conversam, falam, dialogam. É nisso que consiste o cerne do método etnográfico: em trabalhar com pessoas, dialogando pacientemente com elas” (Uriarte, 2012, p. 5). E nesse diálogo, saberes são identificados, significados são construídos sem que a voz do pesquisador se confunda com a do pesquisado. É nessa perspectiva, que tomamos a etnografia para a realização dessa pesquisa, pois entendemos que ela nos possibilita desvendar os significados das práticas de letramento científico e acadêmico que as pesquisadoras vivenciam na IC, a partir da escuta atenta das suas vozes, a qual foi possibilitada com as rodas de conversas.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2012) pontua que o ouvir na etnografia deve ser guiado pela teoria, no entanto, esse movimento é complexo, porque ele presume uma relação entre o pesquisador e os pesquisados, sendo necessário que o pesquisador possibilite uma relação dialógica nesse “encontro etnográfico”.

Ao ponderar sobre a importância de escutar a voz do Outro, Uriarte (2012) acaba por chamar a atenção do pesquisador para a subjetividades que envolve o fazer etnográfico (Macedo; Araújo; Silva, 2021), pois tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa estão cercados de história, cultura, vozes sociais, por isso, a etnografia aponta para a importância da aproximação do pesquisador com a realidade estudada. Nesse sentido, Macedo, Araújo e Silva (2021) defendem que na pesquisa etnográfica a subjetividade não é prejudicial, pelo contrário, ela permite exatamente a proximidade do pesquisador com a realidade do Outro, a observação das relações estabelecidas naquele local, as relações entre os sujeitos, as suas posições sociais, os seus saberes. Infere-se, portanto, que a etnografia está pautada “na descrição e interpretação de práticas sociais concretas, a partir de um olhar holístico, buscando compreender as ações na sua dimensão contextual, política, ideológica, histórica e cultural” (Macedo; Araújo; Silva, 2021, p. 13).

Ao se debruçar sobre o campo de pesquisa na etnografia, é fundamental, como salienta Uriarte (2012), que o pesquisador consiga discernir que não existe fatos prontos. Por isso, a pesquisa etnográfica é uma tarefa difícil, por vezes confusa, porque o pesquisador não tem nada pronto antes da pesquisa, é uma construção diária, estabelecida do contato do pesquisador com esse campo e com os sujeitos pesquisados para desvendar as incógnitas. Nesse processo de construção, primeiro o pesquisador faz uma descrição das situações observadas a partir de uma análise detalhada, para, em seguida, se atentar às informações e extrair os significados que

devem ser baseados na dedicação, na atenção, no tratamento das informações e na extração dos significados.

Para que esse tratamento seja bem-sucedido a teoria se torna indispensável, pois permite ver as pessoas além de nomes, com hábitos, costumes e saberes (Uriarte, 2012). Santos, Jung e Silva (2019) também comungam dessa perspectiva, pois entendem que quando não são explicitados os princípios centrais da pesquisa, pode contribuir para que as experiências observadas sejam isoladas, perdidas, tornando a etnografia apenas uma metodologia que contribui na geração de dados e que não auxilia na significação destes.

Apesar de haver esse imbricamento da teoria e da prática, é a realidade do campo que está sendo pesquisado que prevalece, surpreendendo o pesquisador (Uriarte, 2012). Dessa forma, a teoria contribui

antes de ir a campo, para nos informarmos de todo o conhecimento produzido sobre a temática e o grupo a ser pesquisado; no campo, ao ser o nosso olhar e nosso escutar guiado, moldado e disciplinado pela teoria; ao voltar e escrever, pondo em ordem os fatos, isto é, traduzindo os fatos e emoldurando-os numa teoria interpretativa. (Uriarte, 2012, p. 1)

Entende-se, portanto, que apesar da etnografia pedir que o pesquisador vá a campo, que observe a realidade do Outro, esse processo deve ser feito com base em uma teoria que permita ao pesquisador desvendar os significados a partir de estudos já desenvolvidos.

No desenvolvimento da pesquisa etnográfica, o pesquisador precisa ter a compreensão que o seu papel é de extrema importância para a interpretação dos pesquisados e do grupo investigado, podendo ser em uma situação mais ampla ou mais específica, mas que desafie e possibilite conhecer e compreender a realidade observada (Fritzen, 2012). Nessa relação que é estabelecida entre esses sujeitos, o pesquisador torna-se o “instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (André, 2012, p. 28). Desse modo, André (2012) entende o pesquisador como um mediador na geração de dados e, por ser uma pessoa, ocupa uma posição privilegiada em relação a outros instrumentos. E isso ocorre porque ele pode responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (André, 2012, p. 29).

Passado o período de vivência com o grupo investigado, o pesquisador chega a fase da escrita e da compreensão dos significados a partir dos dados gerados. Uriarte (2012) relata que a escrita é a fase mais difícil, pois consiste em escrever experiências do Outro para que outras pessoas também as compreendam, é um processo de transformação de vivências em palavras.

A autora defende que a escrita não registra apenas falas ou experiências, mas busca montar um quebra-cabeça de informações, em que o mais importante não é a ordem da construção, mas a apreensão e descrição dos dados, dos significados.

Sob esse aspecto, Fritzen (2012), com base nos estudos de Winkin (1986), descreve que a formação do etnógrafo perpassa a escrita, não qualquer escrita, mas aquela que se atenta aos aspectos sociais dos sujeitos a partir do estabelecimento de um contrato de ética. Isso significa dizer, que a interpretação do pesquisador etnográfico para os fenômenos observados, deve ser realizada de forma sensível, sem julgamentos e sem que a sua cultura sobressaia a do Outro, o objetivo deve ser unicamente desvendar os significados daquela realidade. Portanto, o pesquisador está “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (André, 2012, p. 20).

Para um melhor entendimento, retornemos ao exemplo da pesquisa sobre as escolas de samba, a observação desse evento e das práticas que se realizam nesse contexto, e das anotações realizadas que permitem ao pesquisador fazer compreender os significados. O pesquisador precisa se dedicar aos dados objetivando identificar, por exemplo, qual a importância dos ensaios da escola de samba para a comunidade, visto que é um momento em que a maioria dos participantes se reúnem. Então, é preciso indagar como eles significam esse momento: é de celebração, de concentração? Como acontece a escolha do tema e do samba enredo? A comunidade participa? E se sim, qual a importância para eles?. Ou seja, é um processo de observar o Outro, possibilitando que ele tenha voz, que possa se expressar, ficando a cargo do pesquisador, a escuta atenta para a compreensão dos significados.

Isto posto, infere-se que

fazer etnografia não consiste apenas em “ir a campo”, ou “ceder a palavra aos nativos” ou ter um “espírito etnográfico”. Fazer etnografia supõe uma vocação de desenraizamento, uma formação para ver o mundo de maneira descentrada, uma preparação teórica para entender o “campo” que queremos pesquisar, um “se jogar de cabeça” no mundo que pretendemos desvendar, um tempo prolongado dialogando com as pessoas que pretendemos entender, um “levar a sério” a sua palavra, um encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e inter-subjetiva (Uriarte, 2012, p. 10).

Tomamos a etnografia para a realização desta pesquisa nessa perspectiva, de um método que possibilita a ida do pesquisador ao campo, permitindo a este, observar e compreender a realidade observada, ancorada em uma teoria que auxilia nessa compreensão, e de uma escrita que permita dá voz aos saberes dos sujeitos investigados.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

2.2.1 O cenário da pesquisa

A Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) é localizada no município de Garanhuns, Agreste do estado de Pernambuco. Sua origem é de 2018 e aconteceu a partir do seu desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) (criada em 2005 através do programa de expansão universitária), o que possibilitou que a UFAPE permanecesse com toda a estrutura física e recursos humanos e patrimoniais da UFRPE/UAG.

Os trâmites para esse desmembramento, tiveram início com a Lei Federal nº 13.651, de 11 de abril de 2018, e a sua implementação começou em 27 de dezembro de 2018 com o Termo de Colaboração Técnica. Em 1º de janeiro de 2019, a Universidade passa a ser uma entidade da administração pública federal; a partir do Decreto nº 9.660 e, em 24 de janeiro do mesmo ano, tem início o processo de transição para a total autonomia da universidade federal. Ainda em janeiro, no dia 30, é instituída a comissão de transição com a Portaria nº 132/2019-GR e, ao final de 2019, no dia 12 de dezembro, toma posse o Reitor *Pro Tempore* da UFAPE.

Durante esse processo de reestruturação, a UFAPE vem elaborando documentos para a nova gestão que pretendem guiar as ações desenvolvidas e efetivadas na Universidade, dentre esses documentos, está o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um dos principais que compõem as instituições de Ensino Superior no Brasil e que objetiva nortear a trajetória que a universidade vai percorrer, bem como, os seus planos de ação e objetivos. O PDI é realizado sempre em um processo democrático, com a colaboração da sociedade civil e da comunidade acadêmica. Na UFAPE, a sua realização teve início em setembro de 2021 com previsão de conclusão em maio de 2023.

A UFAPE oferta sete cursos¹⁵ de graduação, sendo cinco bacharelados: Medicina Veterinária, Zootecnia, Agronomia, Engenharia de Alimentos e Ciência da Computação, e duas licenciaturas: Pedagogia e Letras (português e inglês). Ao observar especificamente o curso de Letras, ofertado no período noturno e de forma presencial, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹⁶ relata que, desde o início, o curso conta com incentivos para a pesquisa, com a

¹⁵ Os cursos de Engenharia de Alimentos, Ciência da Computação, e Licenciatura em Letras (português e inglês) foram implementados na UAG em 2009 dando continuidade ao plano de expansão das Universidades.

¹⁶ O PPC do curso de Licenciatura em Letras (português/inglês) pode ser consultado na íntegra no link http://ufape.edu.br/sites/default/files/2022-06/1617842485566_PPC%20Letras.pdf.

aprovação de editais voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) financiados tanto pela CNPq como pela FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco) e também com editais de apoio financeiro. As pesquisas realizadas no âmbito do PIBIC têm resultado em publicações em periódicos, revistas e livros, como também, em apresentações em diversos eventos nacionais, além de ter influenciado os temas das pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), o que evidencia a importância do programa para a formação acadêmica e também científica dos(as) estudantes do curso.

Em sua implementação, o curso de Letras tinha uma duração de quatro anos, oito períodos. Atualmente, a duração do curso é de quatro anos e seis meses, correspondendo a nove períodos e somando uma carga horária total de 3.600 horas. O acréscimo de um período aconteceu para responder às demandas do curso, defendidas tanto pelo corpo docente como pelo corpo discente. O curso tem como objetivo principal formar professores em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas e que estejam aptos a ensinar no ensino fundamental e médio lidando com as exigências da área, do contexto regional e também do seu alunado.

2.2.2 Programas de Iniciação Científica na UFAPE

Atualmente, a UFAPE conta com dois programas voltados para a Iniciação Científica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) divididos em três modalidades e detalhadas a seguir.

- O PIBIC/PIVIC-EM é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio, que privilegia os(as) estudantes que estão matriculados em Escolas Públicas do Ensino Médio localizadas na região da Universidade e objetiva proporcionar aos(as) estudantes do Ensino Médio conhecimentos sobre informações científicas e tecnológicas que são fundamentais para os valores que compõem a educação científica nesse período da Educação Básica.

O edital mais recente do PIBIC/PIVIC-EM¹⁷ da UFAPE tem vigência de abril de 2023 a agosto de 2024. A inscrição dos projetos correspondeu ao período de 24 de abril

¹⁷ Todas as informações fornecidas referentes ao programa PIBIC/PIVIC-EM foram consultadas no edital de 2023/2024 que pode ser consultado na íntegra através do link [http://ufape.edu.br/sites/default/files/arquivos/EDITAL%20PIBIC.PIVIC\(EM\)_2023-2024.pdf](http://ufape.edu.br/sites/default/files/arquivos/EDITAL%20PIBIC.PIVIC(EM)_2023-2024.pdf).

a 31 de maio de 2023, e com a divulgação do resultado final a partir do dia 24 de agosto de 2023. O desenvolvimento dos projetos tem duração de doze meses, de 01 de setembro de 2023 a 31 de agosto de 2024. Os estudantes do Ensino Médio tanto podem ser na modalidade de bolsistas (PIBIC-EM) como de voluntários (PIVIC-EM).

Dentre os objetivos que regem o edital do PIBIC/PIVIC-EM 2023/2024 da UFAPE, está o de despertar e incentivar a vocação dos(as) estudantes de ensino médio e técnico para a pesquisa científica e com isso descobrir possíveis talentos, sempre a partir de orientações de profissionais da UFAPE. Assim, objetiva-se, além da formação de recursos humanos, qualificar os(as) estudantes por meio da pesquisa, para o ingresso no ensino superior, tanto na UFAPE como em outras Instituições de Ensino Superior (IES). Somado a esses aspectos, o PIBIC/PIVIC-EM ainda perspectiva fortalecer a parceria das escolas públicas de ensino médio com a UFAPE e, conseqüentemente, que os pesquisadores possam envolver os(as) estudantes de ensino médio e técnico em pesquisas científicas.

Para que a pesquisa seja desenvolvida, é necessário um(a) pesquisador(a)/orientador(a) da própria Universidade, um(a) coorientador(a) vinculado a escola em que a pesquisa será realizada e indicado pelo(a) pesquisador(a)/orientador(a) e os(as) estudantes do Ensino Médio. O(a) o pesquisador(a)/orientador(a) da Universidade pode ser um(a) professor(a), um(a) técnico(a) ou um(a) pós-doutorando(a), contanto que estes(as) tenham vínculo com a UFAPE, sendo necessário ter no mínimo o título de mestre, além de ter produções científicas e o currículo Plataforma Lattes do CNPq atualizado. Como deveres, o pesquisador(a)/orientador(a) deve indicar os(as) bolsistas que participarão da pesquisa, orientá-los(as) nas etapas da pesquisa bem como no desenvolvimento dos relatórios parcial e final, das apresentações de divulgação da pesquisa e também dos textos a serem publicados, sempre solicitando e ajudando o(a) estudante a cumprir os prazos estabelecidos pelo edital do programa. O(a) coorientador(a) tem como obrigações, ajudar o(a) orientador(a) a selecionar os(as) bolsistas a partir do bom desempenho acadêmico, facilitar a comunicação entre a comunicação da Universidade com os(as) estudantes, auxiliar os(as) bolsistas na elaboração das etapas da pesquisa, na escrita dos relatórios e também das apresentações para a divulgação dos resultados da pesquisa. Todo(a) coorientador(a) tem direito a um certificado pela participação na coorientação científica de no mínimo 40 horas emitido pela Coordenação de Iniciação Científica da UFAPE.

Os(as) bolsistas devem, durante a vigência da pesquisa, estarem matriculados em uma escola pública do ensino médio ou técnico de Pernambuco, ter um percentual de frequência escolar maior ou igual a 80%, ter bom desempenho escolar, não ter vínculo empregatício ou ser bolsista de outro programa de bolsas acadêmicas, além de ter cadastro na plataforma Lattes do CNPq e no sistema Submeta. Como deveres, os(as) bolsistas devem realizar o plano de trabalho da pesquisa se dedicando de 8 a 20 horas semanais sob a orientação tanto do pesquisador(a)/orientador(a) como do(a) coorientador(a), cumprir os prazos de entregas referentes ao programa, escrever os relatórios e apresentar os resultados em eventos científicos e, de forma mais específica, no III Congresso de Iniciação Científica da UFPE.

A escola (direção e coordenação pedagógica) a que a pesquisa está vinculada também tem obrigações, que corresponde a providenciar a documentação necessária para que possa concorrer ao edital e fazer o envio ao(a) orientador(a) da UFPE, fazer uma seleção dos(as) bolsistas de acordo com o rendimento escolar, além da indicação de coorientadores(as) caso o(a) orientador(a) ainda não tenha nenhum. A escola deve ainda ofertar condições para que o(a) coorientador(a) possa ajudar no processo de pesquisa, além de divulgar o projeto na própria instituição, enfatizando a importância da parceria entre a Universidade e a escola, e sensibilize os pais e responsáveis dos(as) estudantes para a contribuição da Iniciação Científica para a futura formação acadêmica e científica desses(as) estudantes.

Ao final do plano de trabalho, os(as) bolsistas, orientadores(as) e coorientadores(as) que conseguirem se destacar no que se refere a relevância e qualidade dos relatórios parcial e final receberão menção honrosa. Os resumos que se destacarem na apresentação do III Congresso de Iniciação Científica da UFPE também serão premiados. Dentre essas premiações, os estudantes que receberem notas maiores nas grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Agrárias, Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; Ciências da Vida; e Ciências Humanas e Sociais, Linguística, Letras e Artes, concorrerão ao Prêmio Destaque de Iniciação Científica do CNPq.

- O PIBIC/PIVIC-AF¹⁸ é destinado aos(as) estudantes que ingressaram no Ensino Superior da UFPE por meio de ações afirmativas e que possam comprovar, tendo

¹⁸ As informações sobre o PIBIC/PIVIC-AF foram consultadas no edital 2022/2023, que pode ser visualizado em sua totalidade no link <http://ufape.edu.br/sites/default/files/2022-06/Edital%20PIBIC-Af.pdf>.

basicamente os mesmos objetivos do PIBIC/PIVIC, diferenciando-se apenas o público-alvo. O edital mais recente tem vigência de 14 de junho de 2022 a 31 de agosto de 2023. O período de inscrições dos projetos foi de 11 de julho a 29 de julho de 2022. Os(as) estudantes que participam do programa têm um total de 12 meses para desenvolver a pesquisa, de setembro de 2022 a agosto de 2023.

Como objetivos, o PIBIC/PIVIC-AF pretende favorecer o acesso de estudantes beneficiários das ações afirmativas em atividades e métodos científicos, contribuindo para o despertar de vocações científicas; e auxiliar na qualificação de recursos humanos para a pós-graduação e para a formação de profissionais do setor produtivo e contribuir para a diminuição do tempo médio da titulação para o mestrado e o doutorado, além de estimular que os(as) pesquisadores(as) desenvolvam pesquisas com estudantes da graduação.

O(a) professor(a) /orientador(a) do PIBIC/PIVIC-AF deve possuir o título de doutor ou ter livre docência sempre com vínculo com a UFAPE, ter produção tecnológica, científica ou artístico-cultura na área de atuação, participar de um grupo de pesquisa vínculo ao CNPq, ter cadastro na Plataforma Lattes do CNPq e possuir experiência como orientador e formador de recursos humanos. O(a) estudante do PIBIC/PIVIC-AF deve ter ingressado na universidade por meio de ações afirmativas e estar com matrícula ativa em um dos cursos de graduação, possuir perfil e desempenho acadêmico adequados ao programa e também cadastro na Plataforma Lattes do CNPq, além de ter 20 horas semanais disponíveis para realizar as atividades ligadas ao projeto.

O orientador do PIBIC/PIVIC-AF deve auxiliar o(a) estudante nas atividades desenvolvidas no âmbito do programa, que envolve as fases do trabalho científico, a realização do relatório parcial e final e a apresentação dos dados da pesquisa em eventos científico internos ou externos à Universidade, além de indicar o nome do(a) bolsista em publicações relacionadas à pesquisa.

Quanto ao(a) estudante, se for bolsista, não deve possuir vínculo empregatício ou acúmulo de bolsas e, se voluntário, não pode migrar para outro projeto como bolsista. No que compete às suas atribuições, deve se dedicar às atividades acadêmicas e não participar de outros programas da universidade e executar o plano de trabalho sob a orientação do(a) orientador(a), com a realização dos relatórios parcial e final, bem como, a apresentação oral desses relatórios e a divulgação dos resultados da pesquisa no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE.

Os(as) estudantes e os(as) orientadores(as) que participam do PIBIC/PIVIC-AF concorrem ainda a prêmios de reconhecimento com a menção honrosa pelo destaque de relevância e qualidade avaliados nos relatórios parcial e final, e premiação para os resumos mais bem avaliados apresentados no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE. As pesquisas que obtiverem essas premiações e tiverem as maiores notas nas grandes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; Ciências da Vida; e Ciências Humanas e Sociais, Linguística, Letras e Artes, concorrem ao Prêmio Destaque de Iniciação Científica do CNPq.

- O PIBIC/PIVIC¹⁹ contempla os(as) estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFAPE de forma geral e tem como objetivo apoiar a Iniciação Científica na universidade a partir da aprovação de projetos de pesquisas que são desenvolvidos pelos(as) estudantes dos diferentes cursos e com a orientação dos(as) professores(as). Os(as) estudantes tanto podem receber bolsas para a realização da pesquisa como podem fazer de forma voluntária.

O último edital do programa tem vigência de 23 de maio de 2022 a 31 de agosto de 2023, com período de inscrição dos projetos de 01 de junho a 01 de julho de 2022, e as atividades desenvolvidas nos projetos aprovados, competem o período de 12 meses, de setembro de 2022 a agosto de 2023. Os objetivos do PIBIC/PIVIC se assemelham ao PIBIC/PIVIC-AF, com apenas algumas diferenças. A seguir, detalhamos os objetivos do programa.

- Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa **que introduzam o(a) universitário(a) no domínio do método científico;**
- Qualificar recursos humanos **para os programas de pós-graduação** e aprimorar o processo de formação de profissionais para o setor produtivo;
- Contribuir na redução do tempo médio de titulação de mestres(as) e doutores(as);
- Estimular pesquisadores(as) a envolverem estudantes de graduação no **processo de investigação científica**, aprimorando a capacidade de orientação e produção de conhecimento da Instituição, além de possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação;
- Contribuir **na formação de recursos humanos em pesquisa;**
- Contribuir para diminuição das assimetrias regionais e na distribuição da competência científica do País com o fortalecimento de áreas de pesquisas emergentes;
- Contribuir para o fortalecimento das políticas afirmativas da Universidade no domínio de pesquisa (Brasil, 2022, p. 2, negrito nosso).

¹⁹ As informações aqui disponibilizadas referentes ao programa PIBIC/PIVIC podem ser encontradas na íntegra através do link <http://ufape.edu.br/sites/default/files/2022-06/Edital%20PIBIC%20%282022.2023%29.pdf>.

Pelo exposto, o programa vinculado ao programa de Iniciação Científica pretende despertar nos(as) estudantes a vocação para a pesquisa científica, contribuindo na qualificação de recursos humanos para o setor privado e também para a pós-graduação. Tem como objetivo ainda, estimular nos(as) professores(as) a orientação e o envolvimento dos(as) estudantes da graduação em pesquisas científicas, o que, conseqüentemente, vai contribuir com a diminuição das assimetrias que atingem as diferentes regiões do país, fortalecendo o desenvolvimento de pesquisas científicas e também de políticas afirmativas na universidade.

Os(as) orientadores(as) do PIBIC/PIVIC devem ter o título de doutor ou ter livre docência, bem como, vínculo com a UFAPE, possuir produção artístico-cultural, tecnológica e científica na área de atuação, fazer parte de um grupo de pesquisa registrado no CNPq e ter cadastro na Plataforma Lattes do CNPq, além de ter experiência que permita atuar como orientador(a) e formador(a) de recursos humanos. No que tange aos(as) estudantes²⁰, devem estar matriculados(as) em um dos cursos de graduação da UFAPE, ter um perfil e desempenho acadêmico adequado às atividades ligadas ao projeto, e disponibilidade de 20 horas semanais para o desenvolvimento das atividades, além de ter cadastro na Plataforma Lattes do CNPq.

Entre os compromissos²¹ dos(as) orientadores(as), está o de orientar os(as) estudantes nas atividades da pesquisa, que envolve as etapas do plano de trabalho, a realização dos relatórios parcial e final e as apresentações desses relatórios, bem como, devem acompanhar as exposições orais destinadas a divulgação dos dados das pesquisas realizadas pelos(as) estudantes, além de incluir o nome dos(as) bolsistas em produções científicas ligadas ao projeto. Já os(as) estudantes, devem dedicar-se de forma integral as atividades do plano de trabalho sem a participação em outros programas, produzir os relatórios parcial e final e realizar as suas apresentações orais, e divulgar os dados da pesquisa no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE.

Assim como acontece no PIBIC/PIVIC-EM e PIBIC/PIVIC-AF, os(as) estudantes e orientadores(as) que participam do programa também concorrem a prêmios de reconhecimento, com a menção honrosa para os relatórios parcial e final que se destacaram pela relevância e qualidade, e dos resumos que se destacaram na

²⁰ Os pré-requisitos dos orientadores(as) e dos(as) bolsistas do PIBIC/PIVIC são basicamente os mesmos do PIBIC/PIVIC-AF, diferenciando-se apenas que os bolsistas do PIBIC/PIVIC-AF devem ter ingressado na Universidade por meio de ações afirmativas.

²¹ Os compromissos dos orientadores(as) e dos(as) bolsistas do PIBIC/PIVIC e PIBIC/PIVIC-AF são os mesmos.

apresentação no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE. Esses trabalhos premiados, concorrem ainda, a uma premiação do âmbito da CNPq, o Prêmio Destaque de Iniciação Científica do CNPq.

Apesar de os editais, principalmente o PIBIC/PIVIC e o PIBIC/PIVIC-AF, reforçarem que dentre as obrigações dos(as) estudantes que participam desses programas de Iniciação Científica está a apresentação oral dos resultados das pesquisas (seja dos relatórios desenvolvidos no âmbito dos programas, ou de eventos internos a UFAPE e ligados a esses programas como III Congresso de Iniciação Científica da UFAPE, ou de eventos científicos externos a própria universidade), não são encontradas orientações sobre a sua realização, apenas é estipulado o tempo das apresentações orais, **sendo 10 minutos de apresentação** do(as) estudantes e **5 minutos de arguição** para a banca examinadora formada por dois especialistas na área. Não há indicação de como poderia ser a organização de recursos midiáticos ou mesmo se as comunicações orais dos relatórios seriam de forma presencial ou remota. Essa falta de informação pode gerar dúvidas e inseguranças nos(as) estudantes, por não saberem como organizar essa apresentação oral ou de quais recursos midiáticos podem fazer uso. A prática de divulgação dos resultados dos dados das pesquisas de forma oral, por meio da comunicação oral, é um dos requisitos para que os(as) bolsistas tenham acesso ao certificado de participação nos programas²², como podemos observar abaixo.

A emissão da declaração de participação na iniciação científica, para orientadores(as) e estudantes, está condicionada à entrega e avaliação dos relatórios parcial/final ou de desligamento /substituição e **apresentação do trabalho no III Congresso de Iniciação Científica da UFAPE** (Brasil, 2022, p. 15, negrito nosso).

Dessa forma, a efetivação da pesquisa perpassa as apresentações de forma oral dos resultados das pesquisas, e o não cumprimento dessa estipulação implica a perda da bolsa, da não mais participação no programa e a perda do direito do certificado da IC. Ou seja, além de ser uma das formas de divulgação dos dados das pesquisas juntamente as publicações escritas, essas apresentações orais compõem o quadro de atividades exigidas a serem realizadas pelos(as) estudantes no âmbito dos programas.

O PIBIC/PIVIC e o PIBIC/PIVIC-AF, a partir das recomendações estipuladas pelo CNPq em Ofício Circular 0137/06, entendem que a IC não deve ter como propósito formar

²² Para os(as) estudantes do PIBIC/PIVIC-EM, é indicado a participação do IV Congresso de Iniciação Científica da UFAPE visando a discussão dos dados das pesquisas.

mão-de-obra para um grupo de pesquisa ou mesmo para pesquisadores, o caminho a ser percorrido vai em oposição a esse entendimento, é o pesquisador e os grupos de pesquisas que devem auxiliar esses(as) estudantes no seu desenvolvimento enquanto pesquisadores(as), a partir do ensino de técnicas e também por meio da experiência que os pesquisadores(as) mais antigos possuem, por isso, se faz importante que os orientadores(as) e formadores(as) sejam capacitados(as) e tenham experiências para que possam contribuir na formação desses(as) pesquisadores(as).

2.2.3 As participantes da pesquisa

2.2.3.1 Critérios de escolha

Esta pesquisa teve como objetivo, acompanhar duas pesquisadoras do curso de Licenciatura em Letras (português/inglês) da UFAPE e que fossem participantes da Iniciação Científica. Esse acompanhamento permitiu verificar as práticas de letramento relacionadas à comunicação oral que essas estudantes vivenciaram no programa e, conseqüentemente, como elas atravessam a realização dessa prática para a divulgação dos resultados das pesquisas.

A opção de acompanhar duas estudantes decorre da delimitação de tempo para essa pesquisa, e como utilizamos a etnografia como metodologia, isso exigiu um contato maior com as participantes da pesquisa e das práticas que estas participam. Acreditamos que essa amostragem nos possibilitou observar os dados e interpretá-los de forma satisfatória e dentro do tempo destinado ao mestrado e, por conseguinte, responder aos objetivos propostos para este estudo.

A escolha das participantes da pesquisa seguiu como critérios, estudantes matriculados(as) no curso de Letras (português/inglês) na UFAPE e que fossem participantes da Iniciação Científica, mais especificamente, no PIBIC/PIVIC²³, e que participassem de projetos de pesquisas diferentes. O objetivo foi ter uma visão mais ampla das práticas de letramento relacionadas à comunicação oral que acontecem no programa.

Com os critérios definidos, nos debruçamos na divulgação do resultado dos projetos aprovados para o PIBIC/PIVIC correspondentes aos anos de 2022/2023 para identificar os projetos ligados ao curso de Letras. Em seguida, entramos em contato com os(as)

²³ De início, pretendíamos acompanhar dois ou duas estudantes que estivessem no primeiro ano da Iniciação Científica (IC). No entanto, a maioria dos(as) participantes da IC 2022/2023 do curso de Letras se encontrava em seu segundo ano de pesquisa. Das duas pesquisadoras participantes desta pesquisa, apenas Luana está no primeiro ano da IC, Luísa se encontra no seu terceiro ano de IC, mas com participação em projetos diferentes.

orientadores(as) responsáveis pelos projetos para identificar os(as) bolsistas que se adequavam aos critérios acima mencionados. Depois dessa identificação, expusemos para os(as) orientadores(as) e os(as) bolsistas os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada para verificar aqueles(as) que desejavam colaborar com a nossa pesquisa. Com a demonstração de interesse nessa colaboração, definimos as duas pesquisadoras participantes desta pesquisa.

Com o objetivo de garantir o sigilo das pesquisadoras e também de seus orientadores, os nomes usados são fictícios²⁴, como também suas imagens foram preservadas, isso porque, o interesse na geração dos dados é apenas para fins científicos. Por nossa pesquisa também precisar do aceite dos orientadores para que os seus projetos de pesquisa e suas orientandas da IC participassem desta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵, foi direcionado às pesquisadoras e aos seus respectivos orientadores, assegurando o direito do sigilo e também da desistência. Como este estudo faz uso de gravação em vídeo, e para garantir o total sigilo dos sujeitos da pesquisa, além do TCLE, as pesquisadoras também assinaram o termo para uso de imagem, que garante que os dados gerados com as gravações em vídeo serão usados apenas para objetivos científicos e sem a identificação das participantes.

2.2.3.2 As pesquisadoras

As duas pesquisadoras que participaram desta pesquisa, ingressaram no curso de Licenciatura em Letras (português e inglês) na UFPE em 2020.1. Como o período de ingresso coincidiu com o início da pandemia de COVID 2019, os primeiros períodos do curso foram cursados remotamente. Apesar dos desafios das aulas remotas, elas relatam que os trabalhos escritos as ajudaram a pensar os gêneros acadêmicos, bem como as suas particularidades.

As pesquisadoras revelaram nas rodas de conversa que antes de ingressarem no curso de Letras estavam indecisas em qual curso fazer, e depois de pensar em suas experiências, incluindo as do Ensino Médio, optaram pela escolha do curso. A pesquisadora Luísa relatou que tinha outras opções, mas o gosto pela leitura e a fala de seus professores do Ensino Médio que diziam que ela “tinha jeito” para ser uma professora de português, além da admiração pela profissão, a impulsionaram pela escolha do curso de Letras. Na primeira semana de aula, Luísa relatou o estranhamento com o contexto e que, por alguns momentos, achou que ali não era o seu lugar. Apesar disso, continuou e começou a se interessar por algumas teorias, sendo a

²⁴ Os nomes fictícios usados para identificar as estudantes foram escolhidos por elas.

²⁵ Duas vias do TCLE foram assinadas pelos orientadores e pelas estudantes, possibilitando que tanto as participantes da pesquisa como a pesquisadora ficassem em posse de uma dessas vias.

variação linguística aquela que lhe chamou mais a atenção e que a permitiu se “sentir em casa”. Luana também sentiu esse estranhamento, ela conta que pela timidez, fez pouco contato com outros(a) estudantes, e que os períodos cursados remotamente foram os mais difíceis, pois tinha dificuldade em realizar trabalhos em grupos. Em relação à escolha do curso, Luana conta que, foi o gosto pela leitura que a fez pensar em ser professora de português, no entanto, o que a fez ter certeza de que iria cursar Letras foi uma experiência em sala de aula como professora substituta. Ela relata que, apesar de uma cena atípica em que um estudante estava tentando colocar uma caneta em uma tomada, ela conseguiu contornar a situação dialogando com o estudante e percebeu que era aquela a profissão que gostaria de seguir.

As pesquisadoras estão engajadas em diversas atividades na universidade e, segundo relato, queriam ter a oportunidade de experienciar diversas práticas e conhecimentos, pois acreditavam que assim teriam uma melhor formação profissional. Dentre essas atividades, citamos a participação em grupos de pesquisas, em programas de pesquisa, ensino ou extensão, e em eventos científicos na universidade.

Desde o primeiro período, Luísa já iniciou na Iniciação Científica como uma forma de participar das atividades que a universidade proporcionava. Já Luana teve o seu ingresso na IC mais tardio e impulsionado por uma pesquisa em uma disciplina. Ambas as pesquisadoras relatam que o ingresso na IC se deu tanto pelo conhecimento quanto pela curiosidade em descobrir algo novo, de responder a perguntas e seus próprios questionamentos. Destacamos que, durante a escuta das vozes das pesquisadoras em nossas rodas de conversas, elas relataram a relevância, a importância e a contribuição da pesquisa científica para a formação científica e profissional, proporcionando, dentre outros aspectos, autonomia e confiança, além de auxiliar no desenvolvimento do sentimento de pesquisadoras da área de Letras. A participação da IC também despertou a vontade de seguir pesquisando e de ingressar em uma pós-graduação.

Apesar dessa autonomia que a pesquisa proporciona para as pesquisadoras, elas revelam que ainda têm inseguranças quando precisam divulgar os dados da pesquisa de forma oral, e isso acontece porque, dentre outros fatores, pouco se é discutido (ou nem chega a ser alvo de reflexão) as possibilidades e a importância da divulgação científica a partir das práticas orais (palestras, mesas redondas, rodas de conversa, comunicação oral, apresentação oral de *poster*). Somado a esse aspecto, não são explicitadas orientações para os(as) pesquisadores(as) de como devem agir nas situações em que divulgam oralmente as suas pesquisas. Ponto observado também no programa de IC, que explicita apenas o tempo de apresentação, que é de, no máximo, dez minutos.

Destacamos que a escuta das vozes das pesquisadoras e a troca de experiências oportunizadas pelos diálogos nas rodas de conversa, demonstraram o comprometimento delas com sua formação acadêmica, profissional e científica, além do empenho no desenvolvimento das suas pesquisas científicas, tanto nas etapas de análise e da escrita do relatório, quanto da apresentação oral dos relatórios.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração dos dados desta pesquisa, voltamos o nosso olhar para alguns documentos, a saber: o edital do PIBIC/PIVIC 2022/2023, que corresponde ao período de desenvolvimento desse estudo, objetivando identificar o que a Instituição de Ensino Superior (IES) propõe para a IC e para a formação das estudantes enquanto futuras pesquisadoras. Além dessa observação, também acessamos o site da UFAPE com o intuito de obter mais informações sobre a IES, sobre o curso de Letras, curso ao qual as pesquisadoras estão vinculadas, e dos programas de Iniciação Científica.

Apesar da predominância da geração de dados desta pesquisa não ser por meio da pesquisa documental, ela nos possibilitou delimitar os objetivos, as contribuições da Iniciação Científica da universidade para os(as) estudantes, as obrigações dos(as) estudantes e dos(as) orientadores(as). Além disso, foi possível constatar que a divulgação dos resultados das pesquisas de forma oral é um dos requisitos para a participação no PIBIC/PIVIC. O acesso a essas informações auxiliou na significação dos dados gerados a partir das rodas de conversa e da observação da realização da comunicação oral, ambos gravados em áudio e em vídeo, e das anotações dessas observações por meio do diário de campo.

Somada à utilização da pesquisa documental, realizamos rodas de conversa²⁶ mensais com as pesquisadoras. O propósito foi o de verificar as práticas de letramentos relacionadas às comunicações orais que elas estavam participando no âmbito do programa de Iniciação Científica e como essas práticas contribuía para a realização dessa prática para a divulgação dos dados das pesquisas. Nessas rodas de conversa, fizemos uso de gravação em áudio e em vídeo, com o auxílio de um *smartphone*, além de um diário de campo para anotações da pesquisadora.

²⁶ A opção por rodas de conversa ao invés da entrevista semiestruturada, ocorreu em decorrência do próprio teor metodológico da pesquisa, visto que era necessário um contato mais direto com as pesquisadoras para compreender como elas percebiam a comunicação oral na IC para a divulgação científica. Dito de outra forma, as rodas de conversa permitiram não apenas simples conversas com as pesquisadoras, mas apreender as suas percepções sobre os temas conversados.

As rodas de conversa mensais compreenderam o período de maio a novembro de 2023, totalizando sete rodas de conversas, sendo todas realizadas na sala do PROFLETRAS²⁷ da UFAPE, em dias e horários combinados²⁸ previamente com as pesquisadoras. A escolha de realizar as rodas de conversa no ambiente da universidade visou o bem estar das participantes da pesquisa, visto que elas possuem familiaridade com esse ambiente, aspecto que contribui para a fala, a interação, a escuta e a partilha entre as participantes e a pesquisadora, permitindo o compartilhamento das experiências e das opiniões.

No quadro abaixo, podemos observar as datas de realização das setes rodas de conversas e o objetivo geral de cada uma.

Quadro 2: As rodas de conversas

Data	Tempo de duração	Título de cada roda de conversa	Objetivo geral
05/05/2023	60 minutos	As práticas de letramento da educação básica	Rememorar as experiências do Ensino Médio e das práticas orais.
06/06/2023	64 minutos	As práticas de letramento na pesquisa científica	Rememorar como a pesquisa surgiu na graduação para as pesquisadoras e como foi o ingresso delas na IC, e se já tinham conhecimento de como era o funcionamento do programa antes do ingresso
28/07/2023	60 minutos	As práticas de letramento na apresentação oral do relatório parcial	Rememorar a experiência da apresentação oral do relatório parcial
11/08/2023	62 minutos	Como as práticas de letramento passaram a apresentação oral do relatório parcial?	Rememorar como foi a organização da apresentação oral do relatório parcial, a preparação dos <i>slides</i> e as escolhas dos dados que foram apresentados
05/09/2023	73 minutos	Como a prática da escrita perpassa e contribui para a apresentação oral do relatório?	Rememorar o processo de escrita do relatório, dos desafios, da organização
06/10/2023	66 minutos	As práticas de letramento na apresentação oral do relatório final	Rememorar como foi a experiência da apresentação oral do relatório final, da organização da apresentação e dos <i>slides</i>
17/11/2023	79 minutos	As práticas de letramento na apresentação dos dados da pesquisa em evento científico	Rememorar a experiência da apresentação dos dados das pesquisas no III CIC e quais as semelhanças e diferenças para a apresentação oral dos relatórios parcial e final
Tempo geral de gravação das rodas de conversas		464 minutos ou 7 horas e 44 minutos de gravação	

Fonte: A autora (2024)

Moura e Lima (2014) pontuam que a introdução da roda de conversa adentrou a escola

²⁷ Entramos em contato com a coordenação do PROFLETRAS para saber a possibilidade de usar a sala do PROFLETRAS para a realização das rodas de conversa, que prontamente se dispôs a contribuir com a pesquisa.

²⁸ Inicialmente, tínhamos combinado com as pesquisadoras que as rodas de conversa seriam realizadas sempre na primeira sexta-feira de cada mês no turno vespertino. Devido às demandas das pesquisadoras, optamos por não deixar um dia de todos mês definido para a realização da roda de conversa, mas conversar com elas previamente e ver qual o melhor dia e horário para ambas.

como uma estratégia de ensino e, naturalmente, começou também a fazer parte das técnicas empregadas nas pesquisas qualitativas para a geração de dados. Esse fato demonstrou ousadia, pois a roda de conversa, agora empregada como uma técnica de geração de dados, surgiu do cotidiano das pessoas, ou seja, saiu dos alpendres para se inserir nos campos científico e acadêmico (Moura; Lima, 2014).

É preciso refletir, ainda, que apesar da roda de conversa se realizar por meio da conversa, algo corriqueiro em nosso cotidiano, por vezes considerada banal e/ou insignificante, é exatamente ela que permite desvendar os significados das colocações de cada participante, os sentidos que são atribuídos às práticas de letramento na IC pelas próprias pesquisadoras. Dessa forma, ela contribui para os achados científicos (Moura; Lima, 2014) para este estudo.

A opção pela escolha da roda de conversa como uma das formas de geração de dados para esse estudo decorre dela ser “uma das estratégias que favorecem o acesso aos sentidos, valores, sentimentos e construções identitárias dos sujeitos nas práticas de letramento acadêmico” (Fraga, 2020, p. 63), além de permitir a aproximação do pesquisador e dos participantes da pesquisa, a partir da fala, das opiniões, das memórias, dos sentimentos que são rememorados em uma roda de conversa. Em outras palavras, o objetivo de usarmos a roda de conversa em nossa pesquisa, é “socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (Moura; Lima, 2014, p. 101).

A exemplo dessa socialização, trazemos o relato das estudantes falando sobre a escolha em fazer o curso de Licenciatura em Letras.

[...] meus professores sempre falaram que eu tinha jeito pra ser professora de letras aí eu comecei a pensar que realmente eu gostava aí eu fui lá mudei de veterinária pra letras e:: deu certo eu disse eu vou lá ver o que é o que vai dá eu cheguei no primeiro dia aqui eu pensei o que eu tô fazendo aqui ((risos)) não sério:: porque os alunos eles chegaram muito sei lá:: tinham que falar totalmente tradicional segundo a norma padrão mesmo ri-gi-da-men-te [...] **e:: eu continue me interessando pela teorias mesmo aí depois quando chego na variação linguística eu falei é isso tá tudo certo aqui** (Luísa, Roda de Conversa 1)

Cara:: no meu:: caso (+) foi:: um SURto porque eu terminei (+) eu não sabia o que fazer assim como Luísa (+) e:: aí eu fui empurrando com a barriga fiz ENEM eu fiquei dois anos sem fazer ENEM porque eu não sabia o que fazer e aí eu comecei um curso técnico:: em designer de interiores **e ao mesmo tempo eu comecei a me interessar muito mais pela leitura porque eu sempre me interessei pela leitura [...] minha tia também se formou aqui ((na UFAPE)) (+) e aí eu comecei::/eu tirei um momento e conversei com ela perguntei como tinha sido o cu:::rso se::: como ela se sentia:: hoje na profissão aí ela disse assim porque você tá perguntando isso:: bom tô pensando aí ela disse tá bom amanhã você vai lá na escola e vai me substituir você vai ver se é isso que você realmente quer ((risos)) [...] ((risos)) e aí**

quando eu cheguei na escola tinha um menino querendo colocar o dedo na tomada pra chamar a atenção [...] eu consegui contornar a situação eu me senti muito orgulhosa eu falei TÁ eu vou fazer isso só que aí é:: como ela chegou como ela disse aqui (se referindo a Luísa) eu cheguei no meu primeiro dia de aula e:: eu num consegui fazer contato com NINGUÉM (+) eu cheguei e a cadeira que tava perto da porta foi a que eu sentei (Luana, Roda de Conversa 1)

Pode-se afirmar, desse modo, que a roda de conversa constitui a partilha entre os participantes que compartilham com seus pares, suas percepções, suas emoções, suas opiniões, suas memórias; que concordam ou discordam com o exposto; que fazem reflexões individuais e coletivas. Ou seja, a ativação da memória, estabelecida a partir do diálogo desses pares, oportuniza a interação entre os participantes, que por sua vez, permite a compreensão do fenômeno investigado. Por isso, é importante que o ambiente em que ela é realizada seja acolhedor, bem como, que a interação estabelecida seja sempre baseada no respeito às opiniões diferentes.

Nesse sentido, usamos a roda de conversa porque acreditamos que ela possibilita “compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado” (Moura; Lima, 2014, p. 98). Desse modo, ela nos permitiu, além de identificar as práticas de letramento que as pesquisadoras vivenciaram durante a IC, como essas práticas perpassaram a realização da comunicação oral. Isso porque, a roda de conversa permite que os participantes expressem suas ideias, opiniões, façam comentários sobre o tema abordado, mas sem que isso seja uma obrigação, ou seja,

a conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (Moura; Lima, 2014, p. 98).

As falas de cada participante surgem, assim, como uma fonte de informação, revelando os significados atribuídos por este ao que está sendo exposto, transparecendo opiniões, ideias, percepções; e as trocas que existem entre os participantes e também destes com o pesquisador, vai revelando memórias, contribuindo para reflexões, questionamentos coletivos e individuais. Defendemos, portanto, que a roda de conversa é uma possibilidade para a geração de dados que permite a expressão de ideias e a troca de experiências, tanto entre os próprios participantes da pesquisa como deles com o pesquisador(a), além de ser uma possibilidade para a formação profissional e também a geração de dados científicos para pesquisas em diversas áreas.

Para atingirmos nossos objetivos, cada roda de conversa foi desenvolvida a partir de um objetivo geral guiado por perguntas que nortearam o diálogo (como ficou explícito no quadro

2 acima). Esse objetivo geral está de acordo com a temática estabelecida para esta pesquisa. As perguntas tiveram como objetivo permitir a fluidez do diálogo e o interesse das pesquisadoras pela temática. Ao utilizar as perguntas norteadoras, o objetivo não é engessar o diálogo, mas ser um norte para a interação entre as participantes e a pesquisadora, permitindo o desvendar dos significados e dos sentidos das colocações. O uso do termo “norteadora” significa que ela fornece uma possibilidade, mas pela interação que é estabelecida entre os próprios participantes, algumas perguntas nem precisam ser realizadas ou outros questionamentos surgem naquele momento. Isto posto, enfatizamos que o nosso intuito em estabelecer um objetivo geral e perguntas norteadoras para as nossas rodas de conversas é o de auxiliar na compreensão dos sentidos das falas das pesquisadoras a partir das suas opiniões e de suas memórias.

Além das rodas de conversas, acompanhamos a realização de três comunicações orais realizadas pelas pesquisadoras no âmbito da Iniciação Científica na UFAPE. Essas comunicações orais correspondem às apresentações orais dos relatórios parcial e final e a participação no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE. A realização da comunicação oral nesses eventos é uma das atribuições dos(as) participantes do PIBIC/PIVIC, como exposto no edital PIBIC/PIVIC 2022/2023 da UFAPE, além de ser um dos requisitos para a obtenção do certificado de participação no programa.

Para tanto, realizamos a gravação em áudio e vídeo dessas comunicações orais, com auxílio de um *smartphone*, o que nos permitiu revisitar essa prática e fazer uma análise mais fiel dos dados gerados. Além disso, foi possível identificar as práticas de letramento com a finalidade de compreender como elas perpassam a comunicação oral no contexto da divulgação científica na IC.

O evento em que os(as) estudantes apresentam de forma oral o resultado das pesquisas desenvolvidas no PIBIC/PIVIC, o seminário de avaliação, tem por objetivo a avaliação escrita e oral dos relatórios parcial e final. Ou seja, além de ser avaliada a forma como o(a) estudante desenvolveu sua pesquisa e como ele(a) organizou de forma escrita os dados encontrados, ele(a) também é avaliado(a) pela forma como sua pesquisa é divulgada de forma oral por meio da comunicação oral. Isso significa dizer, que além de desenvolver a escrita no PIBIC/PIVIC, os(as) pesquisadoras também devem desenvolver os aspectos ligados ao oral que compõem a comunicação oral. Dessa forma, é preciso pensar na linguagem a ser usada; nos gestos corporais e faciais; na ocupação do espaço; na interação com a plateia e com o suporte para a exposição; na organização da apresentação e como os dados serão expostos nas etapas que compõem a comunicação oral.

Ao longo dos doze meses de desenvolvimento da pesquisa, o(a) estudante participa de

duas apresentações orais, uma que compreende a apresentação do relatório parcial, que geralmente é produzido até o sexto mês da pesquisa e que equivale à metade da pesquisa; e outra para o relatório final, que é desenvolvido até o fim da pesquisa e contempla todos os dados gerados e analisados. Além do aspecto avaliativo, esse evento também objetiva contribuir com as pesquisas, já que conta com uma banca formada por dois professores da área, que tanto podem fazer parte do corpo docente da universidade, como pode ser um especialista externo, que fazem questionamentos sobre os estudos além de contribuírem com sugestões.

A apresentação oral do relatório parcial aconteceu no dia 24 de maio de 2023 no turno matutino, de 08h00 às 10h30min, na sala de Web Conferência. Nessa ocasião, apresentaram suas pesquisas, estudantes de PIBIC/PIVIC, PIBIC/PIVIC-AF, PIBIC/PIVIC-EM ligados à área de Química e de Letras. Cada estudante deveria realizar a apresentação em até 10 minutos, com o auxílio do recurso visual do *slide*; e a banca²⁹ tinha 05 minutos para a arguição que, em alguns momentos, excedeu esse tempo pré-estabelecido. Já a apresentação oral do relatório final, aconteceu no dia 18 de setembro de 2023, no turno matutino, das 09:00 às 10h30min, na sala do PROFLETRAS, com apresentações de pesquisadores(as) do PIBIC/PIVIC, PIBIC/PIVIC-AF da área de Letras. A exemplo da primeira apresentação oral, cada pesquisador(a) teve 10 minutos para a apresentação e 5 minutos para a arguição da banca que, em alguns momentos, excedeu um pouco o tempo definido.

Para o melhor entendimento das informações geradas nas rodas de conversas e das comunicações orais, fizemos a transcrição das gravações³⁰ em áudio e em vídeo, com base em Marcuschi (2003). O objetivo foi ter acesso às informações, permitindo a sua compreensão e responder aos objetivos desta pesquisa. Os trechos das transcrições são apresentados ao longo deste trabalho de forma a embasar os dados aqui apresentados.

O III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE, outro evento que os(as) participantes da IC apresentaram os resultados de suas pesquisas, perspectiva a divulgação dos resultados de pesquisas que são desenvolvidas nos cursos de graduação da UFAPE e não somente as desenvolvidas no âmbito dos programas de Iniciação Científica. Apesar disso, os(as) estudantes que participam da IC pela universidade devem divulgar, de forma oral, os resultados gerados em seus estudos no CIC e que condicionam o recebimento do certificado de participação nos programas.

O CIC é realizado sempre no segundo semestre letivo no espaço da própria universidade

²⁹ Foi solicitada a permissão da banca para a gravação das comunicações orais, mesmo que o foco desta pesquisa não seja a fala dos professores e sim das pesquisadoras.

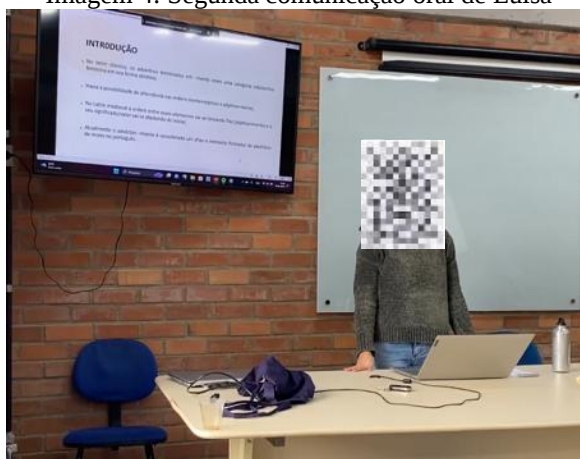
³⁰ As transcrições foram realizadas com base no modelo de transcrição de Dolz, Lima e Zani (2021).

como um subevento do SAPIENS e, em 2023, foi realizado entre os dias 08, 09 e 10 de novembro. O objetivo do CIC é incentivar a pesquisa científica na UFAPE, evidenciando a importância da divulgação das pesquisas para os(as) estudantes entre seus pares, e buscando estimular a interação dos professores e estudantes dos diferentes cursos com a sociedade. O SAPIENS é um evento anual da UFAPE que tem por objetivo divulgar e integrar as diversas atividades realizadas nos cursos. O evento tem 7 subeventos com suas próprias normas e equipes organizadoras, e aconteceu entre os dias 06 a 10 de novembro de 2023, com palestras, mesas redondas, minicursos, apresentações de trabalho em comunicação oral e *poster*, visita à comunidade aos espaços da universidade.

Apesar de ser indicado que os(as) estudantes da IC apresentem suas pesquisas de forma oral no CIC e na apresentação oral dos relatórios, o programa não oferece orientações de como os alunos devem agir nesses eventos, nem mesmo sugerem um modelo de *slide* como acontece no relatório escrito em que o programa fornece um modelo que deve ser seguido pelos(as) estudantes. A exceção foi a apresentação em *poster* no CIC, que tinha um modelo para todos os participantes. Como em nossas rodas de conversas as pesquisadoras evidenciaram que essa falta de orientação ou mesmo a falta de um modelo acarretava em uma maior insegurança, entramos em contato com o comitê do PIBIC/PIVIC da UFAPE perguntando sobre as orientações para as apresentações orais, e apenas nos foi informado que as orientações para as apresentações no CIC estavam disponibilizadas no site do evento. Acessamos o site e observamos que as informações fornecidas eram apenas para a confecção do *poster*.

Em relação a apresentação no CIC, Luísa fez apresentação em comunicação oral pois ganhou menção honrosa na IC, e Luana apresentou sua pesquisa em *poster*. A seguir, apresentamos algumas imagens desses eventos.

Imagem 4: Segunda comunicação oral de Luísa



Fonte: A autora (2024)

possibilitaram observar as práticas de letramento e como elas perpassam a comunicação oral para a divulgação das pesquisas de IC. Percebemos, ainda, que a participação das pesquisadoras nesses eventos contribuiu para a percepção da importância da divulgação das pesquisas científicas, mas também auxiliou no *habitus* de pesquisador.

3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA INTRODUÇÃO AO CAMPO CIENTÍFICO E SUAS PRÁTICAS

O objetivo desta seção é trazer um panorama da Iniciação Científica no campo científico no Brasil. Para tanto, primeiramente fazemos uma discussão sobre campo científico a partir de Bourdieu e depois trazemos alguns apontamentos sobre a entrada da pesquisa científica nas universidades brasileiras e o desenvolvimento da IC e dos programas de IC no ensino superior. Por fim, encerramos a seção evidenciando as contribuições da participação em projetos de IC para os(as) pesquisadores (as), tanto na área pessoal como na acadêmica e científica.

3.1 CAMPO CIENTÍFICO

Para iniciarmos esta seção, fazemos uma discussão sobre campo e campo científico a partir dos postulados de Pierri Bourdieu (1983; 2004). Consideramos importante essa discussão porque a prática de linguagem a qual investigamos acontece no âmbito da Iniciação Científica que está inserida no campo científico, que por sua vez, tem particularidades em relação aos demais campos e que é marcado por questões de poder e de aceitação dos pares (Bourdieu, 2004).

Para iniciar essa discussão, é preciso considerar que a ciência não se realiza de forma neutra³¹ e sem qualquer interferência do mundo social (Bourdieu, 2004). Pelo contrário, ela é perpassada por questões sociais, culturais, históricas. Ou seja, não se pode conceber a ciência como pura ou casta e livre de qualquer interferência do mundo externo (Bourdieu, 2004), mas uma ciência que é afetada por interesses pessoais e sociais.

Bourdieu (2004) entende que campo tem uma autonomia relativa, isso porque, ele nem é totalmente dependente nem totalmente independente das pressões que lhe são externas. No entendimento do autor, campo é um microcosmo e este seria um mundo social que tende a se submeter a leis sociais que podem ser mais ou menos específicas. Dito de outra forma, “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (Bourdieu, 2004, p. 20). Essa autonomia que o campo, enquanto microcosmo possui, possibilita que ele não seja imposto às pressões externas e possa, assim, fazer suas próprias determinações que objetivam atender seus próprios interesses. O

³¹ “A idéia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científico uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social” (Bourdieu, 1983, p. 148).

pesquisador esclarece ainda, que apesar de possuírem elementos em comum, os campos possuem necessidades e características específicas que os diferenciam, ou seja, “cada campo possui suas regras, princípios e hierarquia próprios” (Alves, 2023, p. 46).

Bourdieu (2004) entende que ocorre um jogo (de interesse, de poder) nos campos, em que as regras não são instituídas a exemplo das regras dos esportes. Assim, pode-se afirmar que o campo

é um lugar em que há uma lei fundamental, várias regras, mas nenhum nomóteta, nenhuma instância e nenhuma federação – tal como no esporte – para enunciar as regras. E, finalmente, há regularidades imanentes a um campo, sanções, censuras, repressões e recompensas, sem que nada disso tenha sido instituído (Bourdieu; Chartier, 2011, p. 73-74).

No que concerne ao conceito de campo científico, Bourdieu (2004) evidencia que ele não é neutro, mas perpassado por disputas, por relações de poder, que tem regras que lhe são características, sendo preciso considerar, portanto, esses aspectos ao realizar uma ação investigativa das práticas de linguagem e sociais que acontecem nesse campo. Dessa forma, Bourdieu (1983, p. 136, destaques do autor) argumenta que

o campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua *colaboração objetiva* ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis.

O campo científico é, portanto, atravessado por “relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros” (Bourdieu, 1983, p. 89), sendo esses aspectos que diferenciam esse campo dos demais. O interesse em uma área de pesquisa se constitui numa “dupla face”, isso significa que ele não acontece apenas pelo gosto pessoal do pesquisador, mas precisa, além de ser relevante para este, ser relevante socialmente, trazendo contribuições para a sociedade.

As relações de poder que se estabelecem no campo científico também têm suas particularidades. Primeiramente, o indivíduo precisa se inserir nesse meio (o que pesquisadoras como Fischer (2008) e Fiad (2015) chamam de *insider*), observando as estratégias e seguindo-as para ser aceito por seus pares (pesquisadores(as) que já estão a mais tempo na pesquisa científica). Essa aceitação advém daqueles que já participam a mais tempo nesse campo, os *dominantes*, que julgam se os novatos, os *dominados*, estão (ou não) aptos a participarem. Para

Bourdieu (1983, p. 136), os *dominantes*³² ocupam “as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico”, enquanto os *dominados* “possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo”.

Para ter a aceitação, os novatos vão precisar jogar esse jogo de interesses e de poder que é estabelecido pelos mais experientes e que serão os seus pares. Para tanto, eles precisam mostrar sua competência a esses pares, que pode se dá por meio da “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade)” (Bourdieu, 1983, p. 89). Pensando na Iniciação Científica, para o(a) estudante se sentir parte deste campo, ele(a) precisa sentir que a sua escrita e a sua fala estão sendo compreendidas e aceitas pelos(as) demais participantes.

Nessa perspectiva, para Bourdieu (2004) existe uma hierarquia nesse campo, em que os dominadores vão estabelecendo as regras do jogo. O pesquisador observa que esse julgamento dos dominadores não é neutro, porque esse julgar também é perpassado por interesses individuais. Ao mesmo tempo que julgam os dominados (novatos) a partir de determinadas regras, são, geralmente, os dominadores mesmo que as propuseram, ou seja, são ao mesmo tempo “juiz e parte interessada” (Bourdieu, 1983, p. 130).

Ao identificar a ausência dessa arbitragem externa, sendo as partes interessadas, produtoras e julgadoras ao mesmo tempo, Bourdieu quer indicar que, mesmo diante da elaboração de critérios e elementos supostamente objetivos para produzir e avaliar os elementos que compõem o campo científico, não é possível fugir do fato de que não é uma objetividade totalmente neutra, mas ao contrário, estão imbuídas do *habitus* de cada pessoa pesquisadora e de conflitos diversos. Ou seja, as próprias refutações argumentativas, não são imunes à historicidade e aos interesses dessas pessoas agentes (Alves, 2023, p. 48).

O que é posto em evidência, é que os interesses que compõem o campo científico não estão livres dos interesses pessoais. Para Bourdieu (2004), é a posição que o indivíduo ocupa no campo que determina o que ele pode ou não fazer e que determina e também orienta a sua tomada de posição³³. Um exemplo desse conflito de interesse pode ser visto na divulgação científica por meio da comunicação oral ou da apresentação oral por meio de *posters* nos eventos científicos. É comum que comunicações orais só possam ser realizadas por estudantes de pós-graduação e professores universitários, enquanto os estudantes da graduação,

³² “Os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (Bourdieu, 1983, p. 128).

³³ Todo esse aspecto estaria ligado ao *habitus* do(a) pesquisado(a), que seria, nas palavras de Bourdieu (2004, p. 28), as “maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se as forças do campo”.

apresentam os resultados de suas pesquisas em *posters*. O que determina, nesse caso, a divulgação da pesquisa a partir da comunicação oral ou em *poster* é a posição que o pesquisador assume no campo científico no que se refere a sua formação acadêmica (poder institucional): estudante de graduação, estudante da pós-graduação, professor universitário. Dessa forma, “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão *sempre contaminados*, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (Bourdieu, 1983, p. 124).

Bourdieu (2004, p. 35) propõe duas formas de poder que ocorrem no campo científico e que corresponderia “a duas espécies de capital científico”: um que poderia ser chamado de temporal ou político e diretamente relacionado ao poder institucional, ou seja, a posição ocupada nas instituições científicas, como a participação na direção de laboratórios, departamentos, a participação em comissões avaliativas; o outro poder está relacionado ao prestígio pessoal, que depende quase que exclusivamente do reconhecimento pessoal que advém tanto de seus pares como daquela fração que é mais consagrada na área.

Imaginemos o caso específico da Iniciação Científica, os(as) estudantes estão sendo iniciados na ação investigativa, precisam se adaptar às práticas sociais e de linguagens que estão conhecendo, compreender os processos metodológicos necessários à pesquisa, montar e analisar um *corpus*. Somado a tudo isso, os(as) estudantes são postos a uma validação por seus pares, que por consequência, são mais experientes, por meio de avaliações que correspondem às práticas escritas e orais. Essa avaliação não é realizada de forma neutra, mas incorpora ali também os interesses do próprio campo e dos(as) participantes mais experientes que também se apresentam como avaliadores(as).

Toda essa complexidade, particularidades, tensões são estabelecidas em decorrência dos próprios elementos que compõem o campo científico (Alves, 2023), e são consideradas nas análises da prática de linguagem a qual investigamos e que também está submetida a esses aspectos.

3.2 A ENTRADA DA PESQUISA CIENTÍFICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As primeiras universidades brasileiras voltavam seu ensino para a formação profissionalizante e o espaço dedicado para a pesquisa era muito pequeno. Com esse panorama, é possível afirmar que a pesquisa científica no cenário das universidades brasileiras teve uma formação tardia e incipiente (Bridi, 2015). Bridi (2015) relata que esse cenário ainda é perceptível nos dias atuais, já que poucas Instituições de Ensino Superior (IES) têm programas

de Iniciação Científica, sendo a maioria delas as universidades públicas. Ou seja, a pesquisa no Brasil concentrava-se e ainda se concentra nas universidades públicas, sendo incentivada e fomentada por alguns órgãos estaduais e federais, sendo o principal o CNPq.

Na pesquisa publicada em 2015, Bridi realizou um estudo sobre as concepções e origens da pesquisa científica nas universidades brasileiras. A pesquisadora constatou que a estruturação do ensino superior no Brasil constitui-se durante o período colonial, principalmente após a mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. A organização do Ensino Superior nesse período foi inspirada na reforma pombalina de 1772, que propunha uma formação técnica e profissional em que não havia uma preocupação para a pesquisa científica. Após esse período, foram surgindo debates sobre a criação de uma universidade brasileira com a formulação de alguns projetos nas duas primeiras décadas do século XIX. Os debates se intensificaram com a independência do Brasil e com a constituinte de 1823 que resultaram em quatro projetos que não tiveram êxito devido à oposição positivista da época, acarretando na criação de mais faculdades profissionalizantes.

Com base em Meis e Leta (1996), Bridi (2015) expõe que, no final do século XIX e início do século XX, as pesquisas no país eram realizadas **em museus e institutos criados para o desenvolvimento científico** e que a criação da universidade brasileira acontece de forma isolada no século XX, mas ainda mantendo a perspectiva profissionalizante enquanto a ação investigativa continuava em segundo plano.

Essa perspectiva profissionalizante começa a passar por uma reavaliação no governo de Getúlio Vargas (década de 1930), com o Estatuto das Universidades Brasileiras, que propunha uma autonomia didática e uma formação que perpassa os princípios do ensino e da pesquisa. O estatuto entrou em vigor em 1931, pelo decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e traçou os objetivos e as delimitações do ensino superior no Brasil. O decreto, no Artº 1, estabelecia que a finalidade do ensino superior seria

elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Brasil, 1931, p. 01).

Percebe-se o destaque do estatuto para a **investigação científica** e o preparo técnico e científico, o que evidencia a preocupação com um ensino que pensasse também o fazer científico para além da formação profissionalizante. O estímulo para essa investigação

científica deveria voltar-se, de acordo com o documento, para o conhecimento humano, abrangendo as diferentes áreas e possibilitando contribuir para a sociedade. É importante destacar que, a partir do Estatuto, a realização das pesquisas não é mais só uma função destinada aos museus e institutos, isso porque, o documento propõe que a universidade reflita os aspectos necessários para uma formação dos profissionais além da formação técnica.

Acrescido a esse aspecto, o decreto ajudou a pensar a criação de importantes universidades no país voltadas para a tríade ensino, pesquisa e extensão, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF). Além do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, o período da Segunda Guerra Mundial também contribuiu para se pensar os avanços tecnológicos no Brasil (Bridi, 2015), principalmente no aspecto nuclear.

Nesse cenário, Bridi (2015) relata que entre o fim da década de 1940 e início da década de 1960 foram criados grupos e agências de incentivo e fomento para a pesquisa científica: em 1948, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); em 1949, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); em 1950, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); e como **agências de fomento**³⁴, tem a criação em 1951, do CNPq e a atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em 1960.

A partir da década de 1960, Bridi (2015) chama a atenção para algumas leis que foram criadas com a perspectiva de incentivar o fomento e o desenvolvimento da **pesquisa científica** nas universidades brasileiras. Uma delas foi a Lei Nº 4.024, de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, que buscava definir os rumos da educação no Brasil em todos os níveis. Acrescenta-se também a lei n. 5.540, que visava **a inserção da pesquisa na universidade**. A pesquisadora destaca também que a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras só é proposta com a Constituição Federal do Brasil de 1998. O III Plano Nacional da Pós-graduação auxiliou nesse processo ao propor uma articulação entre os cursos da graduação e da pós-graduação como uma alternativa para manter a indissociabilidade da pesquisa e do ensino. Outro marco da pesquisa científica na universidade brasileira é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que além de propor a formação profissional, incentiva a pesquisa e a investigação científica realizadas nas instituições de Ensino Superior.

³⁴ As agências de fomento são instituições que financiam as pesquisas científicas no Brasil e objetivam o aperfeiçoamento, o desenvolvimento, e a inovação tecnológica e científica.

A partir dos anos 2000, destaca-se a criação, em 2001, do Plano Nacional de Educação com orientações para todos os níveis de ensino. O plano garante a autonomia da universidade (didática, financeira, patrimonial, científica, administrativa, de gestão), além de reforçar que a formação dos futuros profissionais perpassa a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Ainda em 2001, é reformulado o Plano Nacional de Graduação e que reforça a importância da pesquisa na graduação, um espaço dedicado à aprendizagem. Em 2004, temos a criação da Lei de Inovação Tecnológica que incentiva, no ambiente produtivo, inovações para a pesquisa científica e tecnológica, em 2006 a quarta versão da Reforma universitária e, o novo Plano Nacional de Educação entre 2011 e 2020 (Bridi, 2015).

Pelo exposto, percebemos que ao longo do tempo, novas leis foram sendo formuladas para incentivar e fortalecer a pesquisa científica nas universidades. Essas leis evidenciaram a importância da pesquisa no ensino superior e que a tríade: ensino, pesquisa e extensão, deve ser contemplada no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, abordamos a origem do CNPq e como o órgão é importante para o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira.

3.3 O CNPq EM FAVOR DA FOMENTAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DOS(AS) PESQUISADORES(AS) BRASILEIROS(AS)

O CNPq³⁵ foi fundado em 1951 pelo representante brasileiro na comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), o almirante Álvaro Alberto. A lei que originou o CNPq foi a de nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, denominada por Álvaro Alberto de *Lei Áurea da Pesquisa no Brasil*. No entanto, o marco inicial da criação do CNPq é considerado o dia 17 de abril de 1951 em que foi instalado o Conselho Deliberativo e que ocorreu a primeira reunião do conselho.

A lei propunha a formação de técnicos e pesquisadores a partir da parceria com universidades brasileiras e também pela parceria com universidades estrangeiras por intermédio da liberação de recursos financeiros, para incentivar, estimular e desenvolver a investigação tecnológica e científica brasileira. Ou seja, pretendia-se “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento, tendo em vista o bem-estar humano e os reclamos da cultura, da economia, e da segurança nacional” (Brasil, 1951, p. 03).

³⁵ Para mais informações sobre as mudanças e incorporações do CNPq, acessar a Revistaq de 2021 e que comemora os 70 anos de atuação do órgão, disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/revistaq-edicao-70-anos.pdf>.

A atuação do CNPq³⁶, no entanto, não se restringiu apenas a esses incentivos, às atividades de fomentos abrangiam a “concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores; apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais; apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior” (Brasil, 2002, s/n). Nesse sentido, os fomentos voltaram-se para as bolsas de pesquisas, para a Iniciação Científica, para a pós-graduação no exterior, para grupos de pesquisas e para a participação de pesquisadores(as) em congressos nacionais e internacionais.

Apesar da criação do CNPq ter sido em 1951, desde 1920, a Academia Brasileira de Ciências (ABC), pela influência dos debates que a primeira guerra mundial provocou na sociedade, já discutia a criação de uma entidade a nível nacional que desenvolvesse e fomentasse a pesquisa no Brasil. Em 1936, por influência do ABC, o então presidente Getúlio Vargas propôs a criação de um conselho para pesquisas experimentais no contexto brasileiro ao Congresso Nacional, que não recebeu bem a proposta.

Apesar disso, foi a Segunda Guerra Mundial que impulsionou a criação do órgão, isso porque o momento sócio-histórico da segunda guerra mundial expandiu a visão mundial para os avanços tecnológicos e científicos, principalmente na área bélica, na farmacêutica e na energia nuclear. Todo esse cenário evidenciou aos países de todos os continentes a importância do investimento e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia para garantir a soberania nacional. Com o Brasil não foi diferente, e apesar de buscar a promoção da investigação em todas as áreas, no início, o interesse principal era para o campo da física nuclear³⁷ com o objetivo de encontrar reservas naturais que pudessem ser usadas na energia atômica.

Além de qualificar os recursos humanos para a pesquisa científica, em seu início o CNPq também visava os fomentos dos projetos de pesquisa, primeiramente com bolsas de estudo, de formação e de pesquisa, e posteriormente para a Iniciação Científica, de especialização, de aperfeiçoamento, de pesquisador assistente, entre outras. Pela influência do pós-guerra, um maior número de bolsas foi destinada ao campo da física. Destacaram-se ainda as áreas das ciências biológicas e da indústria brasileira. Com o desligamento das pesquisas da energia nuclear do órgão, o CNPq perde muito do seu orçamento, o que determinou a não adesão dos cientistas às pesquisas, já que estes foram em busca de uma maior remuneração.

³⁶ As informações sobre o CNPq foram obtidas no site Centro de Memória da CNPq, disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>.

³⁷ A política brasileira voltada para a energia nuclear desenvolveu-se durante os anos de 1949 a 1954, depois desse período ela perde força, sendo formada a Comissão Nacional de Energia Atômica que posteriormente deu origem a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) em 1956, a partir de então, responsável pela atividade brasileira nuclear.

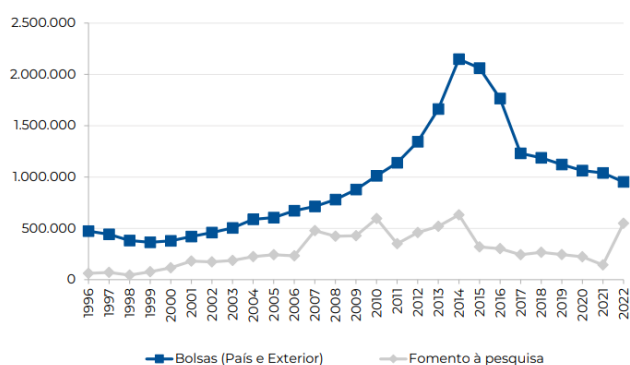
No processo de mudança que o órgão passou, destaca-se, em 1960, a alteração no estatuto do órgão pela Lei N.º 4.533, de 8 de Dezembro de 1964, que permitiu a ampliação da sua área de competência, tendo papel fundamental na coordenação, com outros órgãos e ministérios do governo, na solução de problemas na área da ciência. Soma-se ainda, a institucionalização do mestrado e do doutorado em 1965. Em 1974, no Governo do Presidente Ernesto Geisel, com a Lei Nº 6.129, de 6 de Novembro de 1974, o CNPq deixa de ser nomeado como o Conselho Nacional de Pesquisas, para ser identificado como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no entanto, permanece a sigla CNPq. Já a década de 1990, marca o CNPq pela criação de dois instrumentos relevantes para as atividades fomentadas pelo órgão, que tinham como objetivo acompanhar, direcionar e avaliar as diretrizes e políticas para o incentivo a pesquisa: a Plataforma Lattes (responsável por adotar um padrão nacional de currículo) e o Diretório dos Grupos de Pesquisa (base nacional sobre os grupos de pesquisa em atividade no país).

Destacamos que o CNPq tem um papel fundamental para o incentivo e o fomento à pesquisa científica no Brasil a partir dos programas de incentivo à pesquisa, a exemplo do PIBIC, além de contribuir para a criação de políticas públicas para essa finalidade. É importante destacar que ao longo do tempo, foi expandida a sua área de atuação, com a distribuição de bolsas em diversas áreas e em diferentes modalidades, abrangendo universidades e instituições brasileiras e também instituições estrangeiras. Nessa aspiração de incentivar e fomentar a pesquisa científica aqui no Brasil, o órgão é responsável pelo maior banco da América Latina de currículos, a Plataforma Lattes. Em 2021, o CNPq completou 70 anos de atuação, se consolidando como uma das maiores e das mais renomadas estruturas públicas que apoiam a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) entre os países em desenvolvimento.

Apesar da sua importância enquanto órgão fomentador da pesquisa científica, o CNPq não tem uma política de distribuição de bolsas. O Relatório de Gestão³⁸ de 2022, desenvolvido pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, mostra que os investimentos de bolsas no país e no exterior e de fomento destinados ao órgão desde 2010 passou por oscilações, sendo o ano de 2014 o que mais teve recursos. O investimento das bolsas teve uma queda significativa desde 2014, em contrapartida, o investimento destinado ao fomento da pesquisa cresceu no ano de 2022, como pode ser visto no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Série histórica de investimento do CNPq

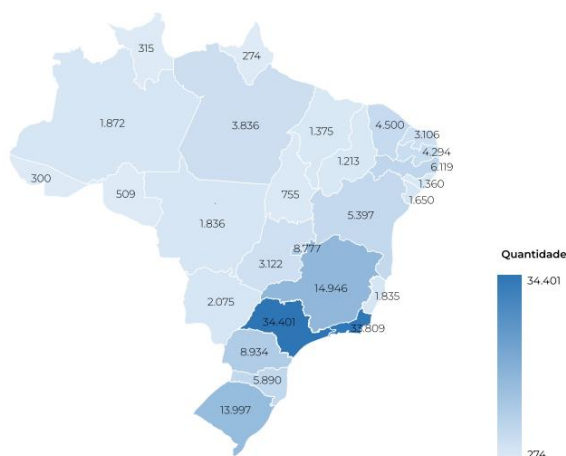
³⁸ O relatório pode ser acessado em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/RELATORIOGESTAOvACS20230428.pdf>.



Fonte: Relatório de Gestão (Brasil, 2022, p. 61)

Em 2022 os beneficiários dos fomentos à pesquisa eram mais de 166.000, concentrando-se principalmente nas instituições de ensino dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O gráfico 2 mostra a distribuição dos beneficiários por estado, comprovando que o CNPq não tem uma política de distribuição de bolsas e de fomentos por região.

Gráfico 2: Beneficiários pelo fomento do CNPq em 2022



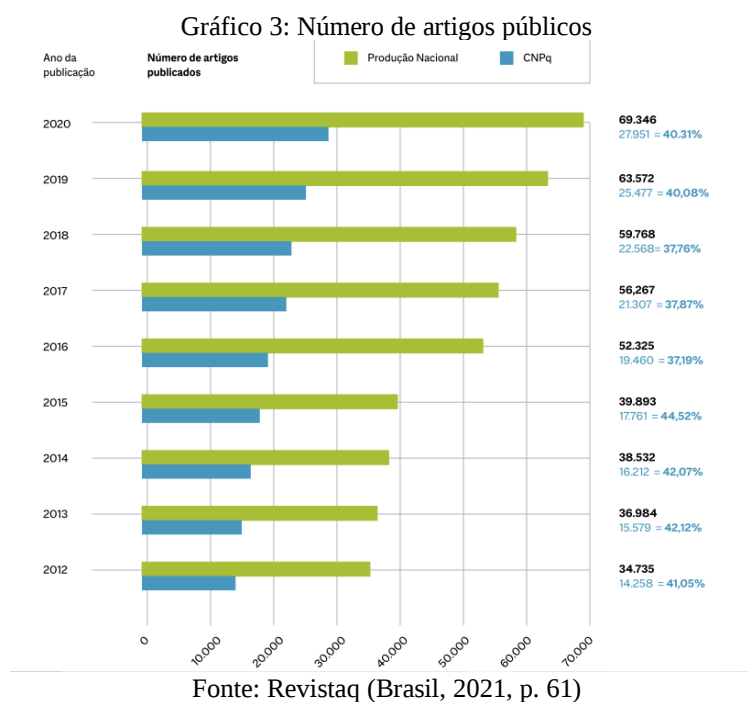
Fonte: Relatório de Gestão (Brasil, 2022, p. 60)

Além de incentivar e fomentar o desenvolvimento tecnológico e da ciência, o CNPq também tem papel importante para a divulgação científica no país. A partir de 2007, foi criado o Comitê Assessor em Divulgação Científica (CA-DC) (coordenado pela Coordenação de Ciências Humanas e Sociais), que visou estabelecer parâmetros para avaliar e acompanhar a Divulgação Científica (DC). O objetivo foi promover “a produção, veiculação e discussão de temas científicos, não somente por seus pares e para seus pares, mas para toda a sociedade” (Brasil, 2021, s/n). Essa ação resultou em bolsas como a Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), e auxílio financeiro a exemplo do ARC (Promoção de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação) e do AVG (Participação em Eventos Científicos) para a DC (Brasil, 2021).

Essas e outras ações compõem boa parte das políticas públicas voltadas para a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil. O entendimento do órgão é que

Divulgação científica não é luxo. Faz parte do processo científico. É uma prestação de contas à sociedade pelos recursos públicos investidos em ciência e tecnologia. É uma forma de mostrar à sociedade por que e como são importantes a ciência brasileira, o trabalho dos e das cientistas, o trabalho do CNPq e a atuação das diversas instituições de pesquisa e universidades de todo o país (Brasil, 2021, p. 71).

O gráfico abaixo mostra que um número significativo de artigos publicados entre 2010 e 2020 foram desenvolvidos em conjunto com o CNPq. Em 2020, 40% dos artigos publicados tinham parceria com o CNPq, evidenciando que o órgão, além de incentivar e fomentar a pesquisa, ainda auxilia na divulgação científica.



Em 2023 houve um reajuste de 2,38 bilhões para os recursos das bolsas do CNPq. As bolsas para a Iniciação Científica tiveram um reajuste de 75%, as de Iniciação Científica Junior de 200%, as de mestrado e doutorado de 40%, as de pós-graduação de 25%, e as bolsas de Produtividade do CNPq de 20%, como também outras modalidade também sofreram reajustes. Além desse reajuste, também houve um acréscimo na quantidade total de bolsas, sendo 500 para produtividade em pesquisas, 1.000 para mestrado e doutorado e 3.000 para a Iniciação Científica.

Reafirmamos a importância do CNPq para o desenvolvimento, incentivo e fomento das atividades de pesquisa científica nas Universidades e Institutos brasileiros, atuando em todas as áreas de ensino e contemplando os(as) pesquisadores(as) da educação básica com a Iniciação Científica Júnior, aqueles(as) que estão no ensino superior e iniciando as atividades de pesquisa com a Iniciação Científica, como aqueles(as) que escolheram continuar a vida científica e acadêmica com as bolsas de mestrado, doutorado e pós-graduação.

3.4 INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O PIBIC: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA CIENTÍFICA BRASILEIRA

A Iniciação Científica no Brasil teve início com as primeiras universidades brasileiras na década de 1930, que além do ensino, também propunha a inserção da pesquisa científica nas universidades. Com a criação do CNPq, em 1951, a IC passou a ser fomentada pelo órgão que tinha como objetivo despertar os jovens para a carreira científica ao longo do tempo. No entanto, novos objetivos foram sendo agregados, e hoje os estudantes tanto optam pela carreira acadêmica como também se encaminham ao setor produtivo. Atualmente, o programa objetiva contribuir para a formação dos jovens para a ciência e a tecnologia, além de fortalecer uma formação científica dos profissionais para enfrentar os desafios da sociedade (Brasil, 2006), evidenciado que a contribuição do programa visa não somente a formação científica, mas que ela esteja atrelada aos desafios sociais vivenciados pelos(as) estudantes.

No período de 1951 até 1988, as bolsas de IC (conhecidas como *bolsas por demanda espontânea* ou *balcão*) eram concedidas aos(as) orientadores(as) que faziam a solicitação aos Comitês Assessores que julgavam e concediam as bolsas por cotas, ficando a cargo dos(as) orientadores(as) destinar as bolsas disponibilizadas aos(as) estudantes que eles(as) tinham selecionado. Entretanto, essa modalidade de bolsa não teve a adesão de orientadores(as) e estudantes e, para mudar esse panorama, o CNPq criou, em 20 de julho de 1988, o PIBIC (Massi; Queiroz, 2015).

O PIBIC é compreendido como um programa “voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (Brasil, 2006, p. 8). Isso significa dizer, que esse programa, visa, especificamente, que os(as) estudantes da graduação sejam iniciados(as) **no campo da pesquisa científica**, tendo como objetivos gerais:

- a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;

- b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e
- c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação (Brasil, 2006, p. 8)

Esses objetivos versam em três pontos importantes: a formação de recursos humanos, a formação científica e a condução dos(as) estudantes à pós-graduação. Entende-se assim, que o programa propõe uma formação além do aspecto profissional, possibilitando ao(a) bolsista, a intercalação entre a sua formação profissional e científica.

O programa estabelece, ainda, que o(a) bolsista deve ter acesso “[...] a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa” (Brasil, 2006, p. 9). Dessa forma, o PIBIC deve proporcionar aos(as) estudantes a capacidade de agir como pesquisadores(as) que observam um problema, investigam e propõem soluções, sendo necessário, para tanto, que estes(as) tenham acesso a técnicas e métodos que permitam a investigação do problema.

Massi e Queiroz (2015) relatam que o PIBIC delimitou uma quantidade anual de bolsas, que eram concedidas e gerenciadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e os Institutos de Pesquisa (IPq). Ou seja, com a implementação do programa, ficou a cargo das universidades e dos institutos a distribuição das bolsas para os projetos de IC, enquanto os(as) professores(as) deveriam selecionar os(as) estudantes que participariam das pesquisas. A distribuição das bolsas é definida por chamadas públicas realizadas a cada dois anos, em que as instituições e os institutos devem se candidatar para a aprovação das suas propostas de pesquisas.

As instituições de ensino públicas e privadas que recebem o programa precisam ter políticas institucionais voltadas para a pesquisa científica e que corroborem em projetos de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento. As bolsas são ofertadas nas instituições de ensino mediante chamadas públicas bienais e com duração de 12 meses, podendo ser renovadas pelo mesmo período. A escolha e a submissão dos projetos são realizadas pelo Representante Institucional de Iniciação Científica (RIC) de cada instituição, ficando a cargo dos(as) professores(as) responsáveis pelos projetos aprovados, a escolha dos(as) bolsistas que, juntamente com esses(as) professores(as), desenvolvem os projetos.

Para a divulgação das pesquisas realizadas no âmbito da IC, o CNPq determina que as IES e os IPq desenvolvam simpósios (e/ou eventos equivalentes) anuais para que os(as) estudantes exponham os dados dos seus estudos. Ou seja, é uma atribuição das IES e dos IPq

realizar anualmente uma reunião, na forma de seminário ou congresso, onde os bolsistas deverão apresentar sua produção científica sob a forma de pôsteres, resumos e/ou apresentações orais. O desempenho do bolsista deverá ser avaliado pelo Comitê Institucional do PIBIC com base nos produtos apresentados nesta reunião e por critérios da própria instituição (Brasil, 2006, p. 11).

Para Massi e Queiroz (2015), essa exigência do programa para que cada instituição de ensino desenvolva um evento anual em que os(as) estudantes divulguem os dados das suas pesquisas facilitou o crescimento nacional do programa, e também pode ter contribuído para que a comunicação oral e a apresentação oral por meio de pôsteres, sejam as práticas orais mais comuns para a DC.

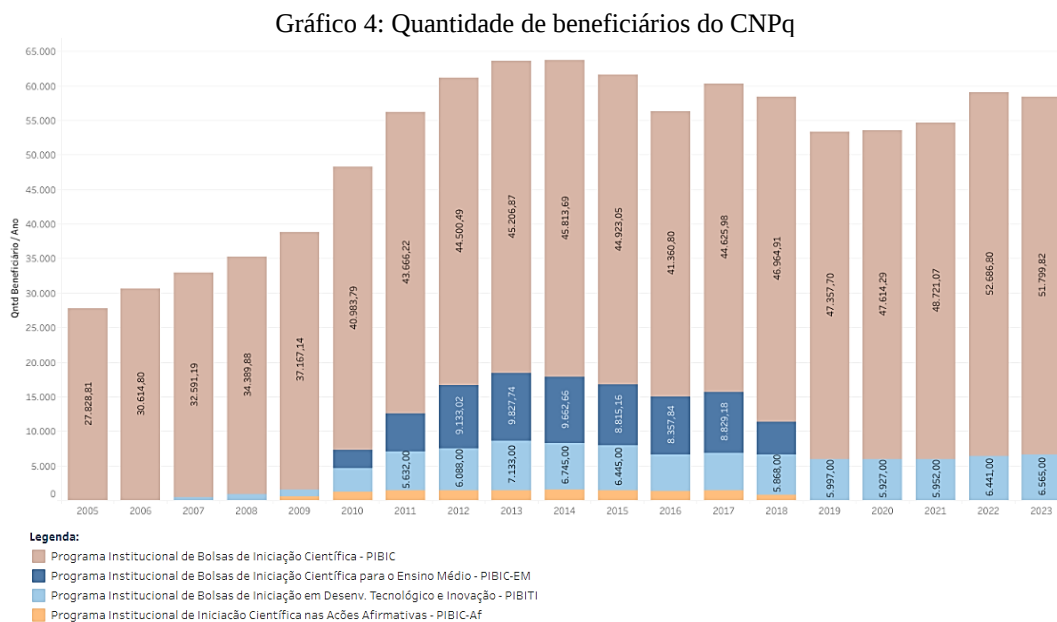
Dentre os requisitos e compromissos que devem ser assumidos pelos(as) bolsistas do PIBIC, a RN-017/2006 estabelece que estes **devem estar matriculados(as) em um curso de graduação**, devem se dedicar à pesquisa e **realizar a apresentação da sua produção científica a partir de pôsteres, de resumo ou de painéis** no evento anual desenvolvido por cada instituição de ensino que contempla o PIBIC. Também é proposto compromissos e requisitos para os(as) orientadores(as), dentre eles, ter título de doutor (ou equivalente), ter divulgação de produção científica e tecnológica, e escolher e indicar o(a) bolsista que seja compatível com o projeto de pesquisa a ser desenvolvido.

Observando o percurso da IC no ensino superior no contexto brasileiro, é importante destacar que o PIBIC é o mais antigo programa institucional voltado para a distribuição de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do CNPq (Massi; Queiroz, 2015). Apesar disso, Massi e Queiroz (2015), ao analisarem os dados das matrículas do ensino superior do INEP de 2011, apontam que somente 0,4% dos 6.739.689 dos matriculados tinham bolsa IC. Ou seja, apesar de ser um dos programas mais antigos e que tem mais investimentos da IC no CNPq, o programa contempla **uma pequena parcela do alunado** do ensino superior. Por exigir que os(as) estudantes tenham boas notas, que se dediquem à pesquisa em tempo integral, o programa acaba por impossibilitar que uma parte considerável dos estudantes participem de pesquisas na IC (Massi; Queiroz, 2015), isso porque, muitos(as) estudantes do ensino superior precisam conciliar o trabalho com a graduação.

A partir do gráfico 4, exposto abaixo e que foi extraído do painel de fomento em ciência, tecnologia e inovação³⁹ do CNPq, observamos que é o PIBIC, dentre os programas PIBIC-EM, PIBIC-AF e PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), aquele que conta com um número maior de beneficiados. Para o ano

³⁹ O painel de fomento pode ser acessado em: <http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/>.

de 2023 (dados parciais), dos 58.365, apenas 6.565 são do PIBITI, totalizando apenas 11,25% dos beneficiados. Os outros 88,75%, 51.799,82 beneficiários são do PIBIC. Esses dados só corroboram para evidenciar que o PIBIC é o programa mais abrangente destinado a Iniciação Científica do CNPq.



Fonte: Painel de fomento em ciência, tecnologia e inovação do CNPq

O PIBITI foi criado em 2007, e tem por finalidade, incentivar o(a) estudante, tanto do ensino técnico quanto do superior, a desenvolver novas tecnologias e inovação, visando colaborar na formação de recursos humanos e no engajamento para as atividades de pesquisa nessa área e, conseqüentemente, fortalecer a capacidade de inovação das empresas brasileiras (Brasil, 2006).

O PIBIC para as Ações Afirmativas (PIBIC-AF) foi instituído em 2009 e é destinado às universidades públicas que, além de contarem com o PIBIC, têm programas de ações afirmativas. Esse programa perspectiva que os(as) estudantes que ingressam no ensino superior por meio de ações afirmativas também participem de atividades voltadas a IC. Dessa forma, o PIBIC-AF se assemelha com os objetivos do PIBIC com a diferença que aquele se volta para as ações afirmativas, de forma a também consolidar as políticas de ações afirmativas nas universidades (Brasil, 2016).

O PIBIC para o Ensino Médio (PIBIC-EM) foi criado em 2010 perspectivando que projetos de educação científica desenvolvidos pelas universidades fossem também direcionados aos(as) estudantes do Ensino Médio. Além de incentivar a permanência na escola, o PIBIC-EM

busca estimular o gosto pela pesquisa científica, o desenvolvimento de jovens talentos científicos e a escolha das profissões (Brasil, 2016).

A exemplo do PIBIC, o PIBIC-EM, o PIBIC-AF e o PIBITI, os projetos de pesquisa desses programas devem ser submetidos à comissão responsável. Os(as) orientadores(as) têm a função de indicar e selecionar os estudantes; as bolsas são ofertadas em chamadas públicas a cada dois anos e com validade de 12 meses podendo ser renovadas por período igual. É importante frisar que esses programas podem ser com ou sem o auxílio de bolsas, permanecendo os mesmos requisitos, exigências e período de realização do projeto de 12 meses. A exemplo, temos o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), que tem as mesmas exigências e objetivos do PIBIC, diferenciando-se apenas que o(a) estudante desenvolve a pesquisa de forma voluntária, sem o auxílio de uma bolsa.

Esse breve panorama evidencia a importância da IC para a formação de pesquisadores(as) brasileiros(as) e da relevância do PIBIC para iniciar os(as) estudantes nas atividades científicas, além de ser um incentivo para que os(as) pesquisadores(as) continuem no caminho da pesquisa, a partir, principalmente, do ingresso em programas de pós-graduação, como destacamos a seguir.

3.5 CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA OS PESQUISADORES(AS): O QUE REVELAM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

A Iniciação Científica no ensino superior pode ser concebida como os primeiros passos dos estudantes no ambiente da pesquisa científica, e compreende duas perspectivas: uma em que ela é entendida como todo processo no ensino superior, desde programas, disciplinas, experiências, que estimulam o fazer científico e a pesquisa; e outra em que o(a) estudante participa de um projeto com objetivos definidos e sob a orientação de um(a) professor(a)/orientadora(a), em que pode ou não ter o auxílio de bolsas (Massi; Queiroz, 2015). Em nossa pesquisa, adotamos a segunda perspectiva, já que observamos a trajetória de duas estudantes durante a participação em um projeto de Iniciação Científica.

É inegável que, desde a sua criação, a IC está em uma crescente nos cursos de graduação nas universidades brasileiras. Os estudos realizados sobre a IC, no entanto, estão na contramão dessa crescente, segundo Massi e Queiroz (2015). Para as autoras, apesar de serem poucos, os estudos buscam analisar os efeitos da IC para a formação dos(as) estudantes, evidenciando a contribuição para a formação acadêmica, profissional e científica. Uma parte considerável

desses estudos, para as pesquisadoras, se dá por meio de questionários e entrevistas, voltando-se, principalmente, para os cursos da área de ciências.

O desenvolvimento da IC no Brasil acontece informalmente nas universidades desde 1950 e de forma mais organizada a partir de 1963 como uma política nacional financiada e promovida pelo governo federal (Massi; Queiroz, 2015). A evolução da IC acontece quase que exclusivamente nas universidades brasileiras a partir de projetos institucionais no âmbito do programa e financiadas e incentivadas por órgãos de fomento (Massi; Queiroz, 2015). Massi e Queiroz (2015) destacam que é exatamente esse projeto nacional de IC que diferencia o Brasil de outros países, em que as iniciativas científicas dependem dos docentes.

Destacamos que a Iniciação Científica contribui para a formação de pesquisadores(as), pois propicia ao(as) estudantes a possibilidade do conhecimento de métodos, de técnicas e de metodologias que envolvem o fazer científico. Para Massi (2008, p. 64-65), as etapas que envolvem a IC seria: “levantamento bibliográfico, elaboração do projeto de pesquisa, realização de experimentos visando coleta de dados, análise e discussão dos resultados obtidos, considerações sobre perspectivas futuras da pesquisa”, ajudando-o(a) a compreender e desenvolver os conhecimentos da ação investigativa. Ou seja, a IC propicia

um estímulo ordenado, metódico e criterioso de formação da mentalidade científica na prática concreta mediante a participação no desenvolvimento de uma investigação que tem início, meio e fim e cujos resultados são atingidos pelo aluno em função da execução de um plano de trabalho. A iniciação científica deve, pois, contextualizar o aluno nas diversas etapas do desenvolvimento de um trabalho científico, fazendo-o utilizar esse instrumental também nas demais tarefas em seu período de formação (Marcuschi, 1996, p.4 *apud* Cabrero; costa, 2015, p. 111-112).

A pesquisa realizada por Moura, Cecchetti e Bernardi (2020) versa sobre a influência do PIBIC para a constituição de pesquisadores e do ingresso na pós-graduação. Para tanto, realizaram um questionário com os egressos na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) que participaram do PIBIC durante os anos de 2010 a 2015 e finalizaram as atividades até o ano de 2017, e identificaram que a participação no programa influenciou os estudantes a seguirem com a pesquisa científica e a ingressarem na pós-graduação. O questionário demonstrou ainda, que os estudantes desenvolveram o *habitus* de pesquisadores, já que tiveram a oportunidade de participar das atividades científicas ligadas a Iniciação Científica, como a aprendizagem de métodos e de técnicas de pesquisa, evidenciando que o PIBIC é um importante instrumento de inserção e da continuidade dos estudantes no campo científico (Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020).

Canaan e Nogueira (2015) também corroboram com a perspectiva de que a vivência na IC ajuda na construção de um *habitus*⁴⁰ acadêmico (no nosso entendimento também científico), isso porque, o(a) estudante está inserido na promoção da “socialização e [d]a internalização das regras de funcionamento desse campo, e o conhecimento dos bens, produtos e ações que nele são mais valorizados e rentáveis” (Canaan; Nogueira, 2015, p. 67). Isso significa dizer, que o(a) estudante tem a possibilidade de participar, de produzir, de refletir sobre as ações, os conhecimentos, as regras que compõem o jogo do campo científico e também do campo acadêmico. Para as pesquisadoras, esse *habitus* teria duas dimensões: uma identitária e outra instrumental.

a primeira identifica o bolsista com outros acadêmicos e o orienta na busca por bens e trajetórias valorizadas por seus pares, ao passo que a segunda instrumentaliza o indivíduo com habilidades e conhecimentos essenciais para obtenção de êxito no interior do campo (Canaan; Nogueira, 2015, p. 67).

Atrelado a esse *habitus*, está a satisfação que os(as) estudantes têm em relação a sua produção científica (Cabrero, 2007), aspecto evidenciado também nesta pesquisa⁴¹. Ou seja, além de aprender técnicas de pesquisas, de produzir e participar das práticas de letramento do campo científico, o(a) pesquisador(a) toma gosto pela busca do conhecimento, pela busca do novo, de responder às suas inquietações, ele(a) se sente um(a) verdadeiro(a) pesquisador(a).

Essa produção científica e que tanto os(as) estudantes se orgulham de terem produzido, precisa ser divulgada, destacando-se, nesse ponto, o papel dos congressos, que permitem ao(a) pesquisador(a) dar visibilidade e divulgar sua pesquisa, socializando com outros(as) pesquisadores(as). Ou seja, a convivência com seus pares, “que inclui estudantes de pós-graduação, recém-doutores, doutores seniores, assim como a participação em congressos, também contribui para a socialização profissional e favorece o bom desenvolvimento das atividades de IC” (Massi; Queiroz, 2015, p. 50). Isso porque,

os congressos de IC, freqüentemente, contam com a presença de um grupo bastante diverso de pessoas. Por entre os painéis expostos pelos bolsistas circulam orientadores, consultores externos, alunos, familiares e demais bolsistas. Os congressos de IC constituem assim espaço heterogêneo, no qual o bolsista permanece sob constante análise pública. Nesses eventos, cria-se uma atmosfera especial, onde as definições normativas de modos de conduta ‘esperados’ são amplamente pronunciadas. Os congressos funcionam como uma espécie de ‘rito de iniciação’ para os bolsistas, organizando a classificação das posições ocupadas pelos indivíduos naquele microcosmo social. O seu ápice ocorre quando os consultores avaliam os

⁴⁰ As pesquisadoras usam o conceito de *habitus* de Bourdieu (2004).

⁴¹ Essa discussão pode ser observada na seção que analisa os dados gerados na pesquisa.

trabalhos expostos pelos bolsistas. [...] Os congressos de IC assumem, portanto, uma função de suma importância para a socialização dos bolsistas PIBIC. Esses encontros, além de desempenharem a função de avaliação quanto ao mérito dos trabalhos, contribuem para que os participantes assimilem a noção de responsabilidade (Carvalho, 2002, p.132,135, *apud* Massi, 2008, p. 50).

O que é evidenciado é a importância na participação dos congressos para a divulgação das pesquisas de Iniciação Científica, pela contribuição na socialização entre pesquisadores(as), na socialização das pesquisas de diversas áreas, para a aprendizagem de alguns hábitos e práticas do campo que são melhor compreendidas pela convivência com os pares, além é claro, do desenvolvimento do senso de responsabilidade.

A IC pode ser entendida, portanto, como uma iniciativa, um caminho que insere o(a) estudante no processo de formação científica, no pensamento e na prática da pesquisa. Os(as) estudantes têm contato com os(as) orientadores, com outros(as) pesquisadores(as), possibilitando que adquiram uma maturidade científica que é essencial para esse campo (Cabrero; Costa, 2015). Dessa forma,

A IC tornou-se novo paradigma para a graduação, incidindo positivamente na formação, contribuindo para o crescimento intelectual e profissional, além de preencher possíveis lacunas na formação, ao propiciar a interação teoria e prática. Os estudantes que desenvolvem a IC tendem a prosseguir a carreira acadêmica. Todavia, nos moldes atuais da universidade, o processo formativo tem colaborado para uma prática de produção do conhecimento que segue a lógica intensificada e produtivista de se fazer pesquisa (Oliveira; Fernandes, 2018, p. 75).

Nessa mesma perspectiva, Cabrero e Costa (2015, p. 109) entendem a IC como “um mecanismo de formação”, isso porque, o programa tem por objetivo a formação científica, colocar esses(as) estudantes em contato com os instrumentos, os conhecimentos que compõem a ação investigativa. É por esse motivo, que os(as) pesquisadores(as) afirmam que “a preparação de novos pesquisadores não pode ser considerada como uma tarefa passageira ou momentânea, ela é uma obrigação das universidades e institutos de pesquisa” (Cabrero; Costa, 2015, p. 109).

Cabrero e Costa (2015) evidenciam que a IC deve buscar o engajamento de seus(as) pesquisadores(as) para os estudos nas diversas áreas, sendo por isso, que ela tem um papel fundamental e estratégico em fortalecer e contribuir para a formação de recursos humanos para a ciência. Essa formação humana, para os pesquisadores, ainda pode contribuir também para o ingresso no mercado de trabalho, isso porque, a vivência com o orientador(a) e no ambiente científico, ajuda os pesquisadores(as) a pensar solução para os impasses, para as possíveis dificuldades, treinando-os e preparando-os para o convívio e trabalho com outros profissionais.

Massi e Queiroz (2010) também refletem a importância dessa socialização profissional, e destacam que a aproximação entre orientador(a) e o(a) estudante/pesquisador(a) é “extremamente benéfica para ambas as partes, uma vez que esse contato não se restringe apenas a discutir aspectos do projeto desenvolvido, o relacionamento próximo com o orientador contribui para a troca de informações e experiências pessoais” (Massi; Queiroz, 2010, p. 183).

Acrescido a esse aspecto, Cabrero e Costa (2015) apontam outra contribuição importante da IC que é o cumprimento de prazos, isso porque, o(a) estudante precisa cumprir prazos, seguir um cronograma, seguir e concluir metas como, por exemplo, a escrita dos relatórios parcial e final, e os prazos de submissão para a divulgação das pesquisas em eventos científicos a partir da comunicação oral ou *posters*.

Breglia (2015) acrescenta uma contribuição às já citadas. Para a estudiosa, a IC tem uma função pedagógica, que diz respeito não apenas às atividades desenvolvidas no programa, mas observa como elas são desenvolvidas, o seu ritmo e como elas significam na ação educativa. Essa função pedagógica seria possibilitada pela “presença constante do orientador e a comunicação intensa entre ele e os bolsistas fazem a mediação do processo educacional, estimulam a busca do novo e conferem uma dinâmica ao processo formativo” (Breglia, 2015, p. 148).

Massi (2008), em sua dissertação, realizou uma pesquisa bibliografia dos trabalhos desenvolvidos (dissertação, teses, artigos científicos) entre os anos de 1995 a 2005 e identificou algumas contribuições da IC para a formação dos(as) pesquisadores(as), algumas das quais já destacadas aqui por outros autores. A primeira contribuição que Massi (2008) destaca, é a melhora no desempenho e do coeficiente de rendimento dos(as) estudantes, ou seja, os(as) participantes da IC apresentam um progresso de outras atividades desenvolvidas nos campos científico e acadêmico. A autora também observou nas pesquisas o destaque para o desenvolvimento pessoal, com o melhoramento das habilidades para a ação científica, o despertar para as práticas da pesquisa, além do desenvolvimento da criatividade, da maturidade, da responsabilidade e da habilidade de liderança. Outra contribuição que a pesquisadora destaca, é a nova visão para a ciência, em que os(as) estudantes teriam uma melhor compreensão do fazer científico e despertariam para o gosto pela pesquisa que, conseqüentemente, leva a satisfação da sua produção científica e da sua divulgação. Todos esses pontos cooperam para o encaminhamento profissional dos(as) estudantes e também para a sequência da vida acadêmica, com a perspectiva do ingresso em programa de pós-graduação. Ou seja,

é inegável que a IC encaminha o bolsista para a vida acadêmica e permite, de maneira única, vivenciar essa possível opção de atuação profissional, antes mesmo de ele estar formado. De modo geral, as contribuições da IC para a formação do pesquisador se refletem no encaminhamento do aluno para a pós-graduação e na agregação de qualidade aos cursos de pós-graduação (Massi; Queiroz, 2010, p. 185).

Destacamos, por fim, a importância da Iniciação Científica para a inserção dos(as) estudantes nas atividades científicas, cooperando para o desenvolvimento da ação investigativa, para a formação profissional e científica, do *habitus* de pesquisador e para o ingresso na pós-graduação. Defendemos assim, o fortalecimento da IC em universidades públicas e particulares, mas também, que estudos sejam realizados visando a compreensão das particularidades do programa e das contribuições para os(as) estudantes/pesquisadores(as), os(as) professores(as)/orientadores(as) e também para a sociedade.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA COMUNICAÇÃO ORAL

Nesta seção, reafirmamos que adotamos a concepção de letramento enquanto prática social e que a comunicação oral é um dos principais meios de divulgação científica no campo científico. Para tanto, inicialmente a discussão perpassa o letramento e os Novos Estudos do Letramento e sua relação com as práticas sociais, como também, discute o conceito de evento e prática de letramento. Na segunda parte desta seção, abordamos as aproximações e distanciamentos entre a comunicação oral e as práticas letramento, estabelecendo que não há uma dicotomia entre elas. Além disso, discutimos as principais características dessa prática oral e o seu uso na e para a divulgação científica.

4.1 LETRAMENTOS E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Em nossas atividades cotidianas, realizamos diferentes atividades com características específicas nos diferentes campos de atuação, o que significa dizer, que fazemos uso de diferentes conhecimentos para a realização dessas atividades, que por sua vez, possuem sentidos específicos nesses contextos. O que queremos dizer com essa afirmação, é que as diferentes esferas, acadêmica, religiosa, familiar, de trabalho, entre tantas outras, possuem práticas específicas com características particulares. Os participantes dessas esferas, além de realizar essas práticas, as significam, ou seja, elas são realizadas em um contexto específico, com características sociais particulares, como fatores que envolvem poder, hierarquia, status social, formação acadêmica, dentre outras. E é a junção desses e de outros fatores, que contribuem para que essas práticas tenham significados específicos para essas esferas, mas também, para os participantes das interações que acontecem nesse meio.

Esse entendimento nos permite concluir que não existe apenas um letramento, mas letramentos, no plural, assim como defende Street (2014). Isso porque, as diferentes ações que realizamos em nosso cotidiano e que permeiam as diferentes esferas de atuação, requer de nós, diferentes conhecimentos, saberes, evidenciando, portanto, que precisamos e fazemos uso de diferentes práticas de letramentos. Nesse sentido, defendemos que o letramento deve ser entendido como prática social (Barton; Hamilton, 2004; Gee, 2004; Street, 2014; Fischer, 2008; Fiad, 2015), visto que ele está sempre atrelado às atividades sociais das pessoas, desde as mais cotidianas até as mais institucionalizadas.

Para Barton e Hamilton (2004), o letramento é algo que fazemos e estaria localizado entre o pensamento e o texto e, assim como qualquer outra atividade humana, é essencialmente

social, se solidificando na interação interpessoal. Assim, os estudos que investigam as práticas de letramento, observam-nas a partir das práticas sociais a que está interligado, buscando compreender as práticas que se realizam nesse contexto, dos textos produzidos e como eles dialogam com o contexto social, os significados que os participantes dessas práticas atribuem a esses textos. Ou seja, não observam apenas a realização de uma prática ou de um texto, mas os significados e os sentidos que os perpassam. É por essa razão, que os autores enfatizam que o letramento é situado socialmente, e os trabalhos que fazem investigações sobre o letramento precisam descrever seu contexto sócio-histórico.

Apesar do imbricamento do letramento com as práticas sociais, como é evidenciado por muitos estudiosos da área, os Estudos do Letramento até a década de 1980, praticamente não consideravam o aspecto social das práticas que estavam sendo investigadas. Somado a esse aspecto, os estudiosos concebiam o letramento como algo que permitiria a ascensão social dos indivíduos. A partir dessa compreensão, a sua aquisição, saber ler e escrever, permitiria uma maior capacidade cognitiva e, conseqüentemente, uma ascensão social. Dessa forma, esses trabalhos também propunham a oposição entre o letramento e as práticas orais, tomando-os como dois polos dicotômicos (Street, 2014).

Essa dicotomia entre práticas orais e letramento ficou conhecida como a “grande divisão” (Gee, 2004; Street, 2004, 2014). Street (2004, p. 91) argumenta que

[...] es que la relación entre práctica oral y práctica letrada difiere de un contexto a otro. En ese sentido es mejor no tomar la unidad de estudio como literacidad u oralidad por separado, puesto que los valores asociados con ellas en nuestra cultura tienden a determinar las fronteras entre estas”⁴².

Assim, o que Street (2004) defende é que separar letramento e oralidade nos estudos tende a prejudicar as investigações, isso porque, o que determina seus valores e seus usos são as práticas culturais a que o letramento e a oralidade estão associadas. Gee (2004) também corrobora com essa perspectiva e pontua que a distinção entre fala e escrita, oralidade e letramento é problemática. O autor defende que a distinção está nos usos da fala, da escrita e do letramento nas diferentes práticas culturais, visto que, é a própria prática cultural que vai determinar um uso maior ou menor da escrita ou da oralidade. Isso significa dizer, que o que deve ser investigado nas pesquisas, é como a escrita, a oralidade, os recursos multissemióticos

⁴² A relação entre prática oral e prática letrada difere de um contexto a outro. Nesse sentido, é melhor não tomar letramento e oralidade como unidade de estudo separados, já que os valores associados a eles em nossa cultura, tendem a determinar as fronteiras entre eles (Street, 2004, p. 91).

são usados dentro das práticas sociais, como eles significam nessas práticas e quais os seus sentidos para as pessoas que participam da interação, além das suas funções.

É preciso pontuar ainda que essa perspectiva dicotômica tomava letramento como sinônimo da escrita, ou seja, quando as pesquisas focalizavam o letramento, estavam, na verdade, privilegiando a investigação de práticas escritas. Algumas obras, a exemplo de Havelock e de Goody, *Ong Orality and Literacy* de 1982, afirmavam que a escrita potencializava o uso da linguagem, e que a consciência humana não poderia atingir o seu potencial máximo sem o intermédio da escrita (Gee, 2004).

Gee (2004) cita a obra sobre Los Vai em Liberia, de Scribner y Cole, *The Psychology of Literacy* de 1981, como a pioneira para repensar o conceito dos possíveis efeitos cognitivos provocados pelo letramento. Isso porque os pesquisadores identificaram que cada letramento estaria ligado a um conjunto específico e diretamente relacionado com as práticas sociais do cotidiano daquela comunidade (Los Vai).

O desenvolvimento dos Estudos do Letramento na década de 1980, portanto, além de rejeitar a “grande divisão” entre oral e o letrado, criaram outras possibilidades de investigações considerando os aspectos sociais das práticas investigadas e que passaram a dominar esse campo de estudo (Street, 2014). Essa rejeição e a perspectiva de letramento enquanto prática social contribuíram para a criação dos Novos Estudos do Letramento (NEL) nos anos 80.

Os Novos Estudos do Letramento têm como nomes mais expressivos Street, Gee e Barton e Hamilton. Os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores a partir de 1980, vão criticar a compreensão das práticas de letramento como um processo cognitivo, uma capacidade mental e individual e que permitiria, a quem o adquirisse, certa ascensão social. Desse modo, os aspectos sociais, históricos, culturais e as relações de poder, eram desconsiderados. Por negar essa concepção, “[...] os NEL ganharam força pela dimensão político-social, reivindicando a multiplicidade das práticas de letramento e buscando desvelar seus aspectos ideológicos inerentes, a exemplo das relações de poder e autoridade” (Fraga, 2020, p. 37).

A crítica aos estudos mencionados acima, foi direcionada aos modelos cognitivo e autônomo de letramento, que toma o letramento como um processo individual e cognitivo e independente do contexto social (Guimarães, 2019). Dessa forma, o modelo autônomo enfatiza os supostos avanços cognitivos daqueles que utilizam a escrita, isso porque, acreditava-se que o uso da escrita requer processos mentais mais complexos que os orais. Essa visão contribuiu para a difusão da “grande divisão”, opondo a escrita e a oralidade, e colocando aquela como capaz de trazer avanços cognitivos a quem a utilizasse.

Para se opor a essa visão, é proposto o modelo ideológico⁴³, idealizado por Street, e que entende que o letramento é praticado por pessoas pertencentes a determinada comunidade que apresenta características específicas. Nesse sentido, é preciso considerar o contexto social, cultural e histórico que envolve as práticas e os letramentos utilizados por esses indivíduos nessa comunidade. Logo, os NEL passam a compreender que as práticas letradas estão diretamente ligadas, imbricadas, as estruturas culturais, sociais e de poder da sociedade, além de reconhecer que a escrita e a leitura estão ligadas a uma vasta variedade de práticas culturais. Assim, as práticas sociais começam a ser estudadas a partir da sua relação com outros aspectos que compõem a vida social, o que levou ao questionamento de como é a produção dessas práticas e das estruturas de poder a que estão relacionadas (Street, 2004). Foi esse reconhecimento que os processos de aquisição e dos diferentes usos e significados dos letramentos têm caráter ideológico, que levou Street a chamar esse modelo ideológico.

Os estudos desenvolvidos no âmbito dos NEL contribuíram para combater a ideia dicotômica em relação à escrita e a oralidade, “[...] questionando a visão de que a presença da escrita provocaria impactos e consequências nas sociedades e nos indivíduos, derrubando a crença na supremacia da escrita e das sociedades que possuíam a escrita em oposição às sociedades ágrafas [...]” (Fiad, 2015, p. 25). Nesse sentido, os estudos desenvolvidos nos NEL vão estabelecer uma relação de imbricamento entre o oral e a escrita na língua, em que o uso de um ou da outra vai depender da situação de comunicação (Zavala; Niño-Murcia; Ames, 2004). Dito de outra forma, entende-se que o oral e a escrita fazem parte da mesma língua e contribuem de forma igualitária para a interação, e o uso de um ou de outra ou de ambas, vai atender às necessidades que o contexto impõe e não da capacidade cognitiva dos participantes.

Compreende-se, portanto, que os NEL visam compreender como o letramento acontece e significa nas práticas sociais, qual a sua função nos contextos específicos, quais os seus significados para os participantes daquele contexto. O foco, portanto, deixa de ser no indivíduo, como a aquisição do letramento poderia lhe proporcionar uma ascensão social, para o coletivo/social, como o letramento contribui para essa prática social, quais os sentidos ali contidos.

Por ter esse objetivo, as pesquisas desenvolvidas nos NEL são realizadas em contextos específicos e investigam práticas sociais particularidades, principalmente, com os métodos

⁴³ Apesar de não ser o nosso interesse discutir os modelos de letramentos, enfatizamos que essa pesquisa se inserir no modelo ideológico do letramento e nos Novos Estudos do Letramento, que engloba o letramento enquanto uma prática social, em que deve ser considerada as particularidades do contexto social, os usos e funções do letramento e das práticas sociais, e como elas significam para os indivíduos.

etnográficos (Zavala; Niño-Murcia; Ames, 2004; Street, 2004). O objetivo é, então, investigar os usos, as funções, os significados das interações que acontecem nas práticas sociais e nos letramentos, e não mais como o letramento pode indicar avanços cognitivos ou sociais.

Isso posto, reafirma-se que o objetivo dos NEL é tirar o foco da escrita que não considerava os aspectos culturais, sociais, históricos que ela estava inserida, para uma concepção de letramento que entende que a escrita se inscreve em contextos sociais e é dependente deles (Fiad, 2015). Isto é, os NEL entendem que os letramentos são práticas sociais diversificadas e situadas (Fiad, 2015), que não estão isoladas e possuem características específicas nos contextos sociais que são realizadas.

4.2 LETRAMENTO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Para Barton e Hamilton (2004), o letramento é algo que fazemos e, assim como qualquer atividade, ele é essencialmente social e se solidifica na interação interpessoal, dessa forma, está sempre interligado às práticas sociais. Para os autores, o uso do termo prática, não é realizado de forma superficial, mas objetivando compreender as possibilidades oferecidas por essa concepção. Nesse sentido, entende-lo como prática social é afirmar que ele é perpassado/constituído por esta, e que as particularidades que envolvem essas práticas, como os valores, as crenças, a cultura também são parte constituinte do letramento.

Por esse ponto de vista, são as normas sociais que regulam o uso e as práticas, como também a distribuição dos textos, isso porque, os textos ganham sentido/significado nas relações interpessoais, nos grupos, nas comunidades (Barton; Hamilton, 2004). Ou seja, as particularidades que compõem cada comunidade e que são produzidas por seus participantes ajudam a compor o sentido dos textos para os integrantes daquela comunidade e não só dos textos, mas também das práticas e dos letramentos.

Essa concepção social do letramento surge em contrariedade à corrente que o concebia na perspectiva de aquisição, do letrado e do iletrado, da oposição da oralidade e da escrita, passando a concebê-lo enquanto algo plural. É defendido, portanto, que existem diferentes letramentos para diferentes sociedades e grupos sociais, além disso, eles têm efeitos sociais distintos em diferentes contextos sociais e culturais (Gee, 2004; Street, 2004, 2014; Fischer, 2008). Nesse sentido,

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas

prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (Gee, 2004, p. 24)⁴⁴.

Pelo exposto, o autor defende que o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas discursivas e que conferem sentido/significado ao contexto social em que são realizadas. Dito de outra forma, elas são as formas de usar a língua para significar em um determinado contexto envolto em questões sociais, históricas, culturais. Para que essa significação aconteça, fazemos uso das modalidades da língua, a fala e a escrita, de diferentes semioses que na maioria das vezes acontecem num movimento de simbiose, o que significa dizer, que o uso de uma ou de outra, ou de ambas, é determinado pelas particularidades do contexto. Além disso, as práticas discursivas estão atreladas sempre às práticas sociais de grupos sociais que possuem as suas particularidades culturais, suas próprias crenças e seus próprios valores. Ou seja, estão sempre imersas nas particularidades de cada grupo social, que correspondem ao conjunto de normas e valores desse mesmo grupo (Gee, 2004).

Nesse sentido, é possível conceber o letramento enquanto prática social, já que as práticas discursivas estão associadas às particulares dos diferentes grupos sociais, o que nos permite dizer que os letramentos adquirem sentidos e significados diferentes nos distintos contextos e práticas sociais. Essa concepção também é defendida por Barton e Hamilton (2004) que, a partir do entendimento do letramento enquanto prática social, propuseram seis proposições sobre a sua natureza, expostas abaixo, em que cada proposição é uma elaboração das práticas sociais.

1. La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
2. Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
3. Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
4. Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.
5. La literacidad se halla situada históricamente.

⁴⁴ O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de usar a língua e atribuir sentido tanto à fala como à escrita. Estas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais. Estas práticas discursivas estão integralmente conectadas com a identidade ou consciência das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas é uma mudança de identidade (Gee, 2004, p. 24).

6. Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido (Barton; Hamilton, 2004, p. 113)⁴⁵.

As proposições que Barton e Hamilton (2004) propõem para o letramento, fundamentam-se no letramento enquanto prática social, em que a primeira proposição é base para o desenvolvimento das demais. Os pontos levantados nessas proposições também são alvo de reflexões de outros estudiosos como Street (2004), Gee (2004), Fischer (2008) e Fiad (2015).

De modo geral, as proposições vão reafirmar o imbricamento do letramento e das práticas sociais, estas que são sempre mediadas por textos escritos (1ª proposição) e, em nosso ponto de vista, não só por textos escritos, mas também pelos orais e multissemióticos. Como as práticas se diferem em cada comunidade devido às particularidades que as compõem, temos diferentes letramentos para os diferentes domínios da vida (2ª proposição). Pelo fato de as práticas de letramento estarem ligadas às práticas sociais, aquelas são afetadas pelas relações de poder (3ª proposição), e acabam sofrendo a padronização das instituições sociais, o que explicaria alguns letramentos se tornarem mais dominantes que outros. Os objetivos das práticas de letramento costumam estar entrelaçadas a objetivos sociais e a outras práticas culturais mais gerais (4ª proposição). Percebe-se, dessa forma, a relação direta do letramento e dos aspectos históricos do momento, fazendo com que o letramento seja historicamente situado (5ª proposição). Por estar associado sempre ao momento histórico, as práticas letradas existentes são base para o desenvolvimento de novas práticas letradas, a partir de um processo informal de aprendizado e construção de sentido como explicitam os autores (6ª proposição).

Além das proposições reafirmarem a relação da prática social e do letramento, Barton e Hamilton (2004) ainda destacam que os textos (em suas mais variadas concepções e particularidades) fazem parte desse imbricamento. Para os autores, um texto não tem sentido independente do conteúdo social a que está vinculado, tampouco, a sua função acontece independente dos aspectos sociais, pelo contrário, os sentidos dos textos estão diretamente relacionados aos aspectos sociais.

⁴⁵ 1. O letramento é compreendido melhor como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.

2. Existem diferentes letramentos associados com diferentes âmbitos da vida.

3. As práticas letradas são moldadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos se mostram mais dominantes, visíveis e influentes que outros.

4. As práticas letradas tem um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas sociais mais amplas.

5. O letramento está situado historicamente.

6. As práticas letradas mudam e novas surgem, com frequência, por meio de processos informais de aprendizagem e de construção de sentido (Barton; Hamilton, 2004, p. 113).

Isto posto, enfatizamos que as práticas de letramento devem voltar-se para o aspecto social, suas funções, seus usos, seus significados nas práticas e nas comunidades e, também, como os integrantes da comunidade as significam e não para algo individual, observando, por exemplo, somente a sua aquisição. É com base nesse entendimento e de que o texto está entrelaçado com as práticas sociais e, conseqüentemente, as práticas de letramentos, que buscamos compreender como as práticas de letramento vivenciadas no âmbito da Iniciação Científica perpassam a comunicação oral para a divulgação dos resultados das pesquisas. Assim, tomamos uma prática discursiva (comunicação oral) como objeto de estudo que está inserida em uma prática social (divulgação científica) e em um campo específico (campo científico).

4.3 EVENTO E PRÁTICA DE LETRAMENTO

A concepção de letramento como práticas sociais presume que a escrita, a leitura, a oralidade e os textos multissemióticos, não devem ser estudados de forma isolada, mas sim, considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos. Isso significa dizer, que o interesse das pesquisas não deve ser no individual, mas no coletivo, em como acontecem as relações sociais e culturais em cada comunidade (Gee, 2004).

Nessa abordagem do letramento, adotada pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), dois conceitos são importantes, **as práticas e os eventos de letramento**, que tiveram como responsabilidade, auxiliar no (re)estabelecimento da relação entre a escrita, a leitura e a oralidade com as práticas sociais e culturais (Vieira, 2005). Isso porque os estudos anteriores à década de 1980, focavam no indivíduo e como o letramento ajudaria em suas habilidades e capacidades, sem considerar os aspectos sociais que cercavam esse indivíduo.

O conceito de evento de letramento foi desenvolvido por Heart e ampliado por Street, que desenvolveu ainda, o conceito de prática de letramento. Os dois conceitos, que foram disseminados por estudiosos como Street e Barton e Hamilton, são instrumentos teóricos que auxiliam na observação e compreensão da realidade das comunidades e das suas especificidades, além de contribuir para a compreensão de como e o porquê os integrantes dessas comunidades usam os textos escritos, orais e multissemióticos.

Os eventos de letramento são acontecimentos em que um ou mais textos escritos são essenciais para a interação de uma ou mais pessoas de uma determinada comunidade, são

portanto, “ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Fischer, 2008, p. 178). Desse modo, os eventos são

Actividades en las cuales la literacidad cumple un papel. Por lo general sucede que hay uno o vários textos escritos que son centrales a una actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto. Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza «situacional» de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social (Barton; Hamilton, 2004, p. 113-114)⁴⁶.

Os eventos estão diretamente relacionados aos padrões culturais, aos aspectos sociais, culturais e históricos da época, e cada evento apresenta as suas próprias especificidades, seus próprios objetivos em que os participantes dessa interação, também usam esses textos com um objetivo e o significam dentro desse mesmo contexto. Assim sendo, os eventos são situados socialmente pois ocorrem sempre em contextos específicos, fazendo com que tenham uma natureza empírica e sejam passíveis de observação (Barton; Hamilton, 2004).

Os eventos são o ponto de partida de muitos estudos, já que por estarem em um contexto específico, muitas vezes se repetem, são rotineiros e participam de instituições sociais, como escolas, universidades e locais de trabalho. Nesse sentido, os textos são parte crucial dos eventos de letramento e, ao estudar os eventos, também se investiga a produção e o uso dos textos (Barton; Hamilton, 2004) nos contextos internacionais em que eles são produzidos. Barton e Hamilton (2004) apontam que o avanço dos estudos de letramentos incluiu também a prática do estudo dos textos, englobando tanto como as pessoas usam quanto como esses textos significam para elas em cada evento.

Os eventos de letramento permitem ao pesquisador, observar uma situação mais específica de forma a caracterizá-la, no entanto, eles tornam-se insuficiente porque visam apenas uma descrição e não buscam entender os significados ali expressos, sendo por esse motivo, que Street (2014) teria formulado o conceito de práticas de letramento, que buscaria entender as formas de pensar e agir que envolvem a concepção de leitura e escrita nos eventos de letramentos.

Para Barton e Hamilton (2004), a prática de letramento é o que fazemos com o letramento e seria mais abstrata, e portanto, menos observável. Os autores enfatizam ainda que

⁴⁶ Actividades en que o letramento cumpre um papel. Geralmente há um ou mais textos que são centrais a uma atividade e falas ao redor desse texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas. A noção de evento acentua a “natureza” situacional do letramento já que este sempre está associado a um contexto social (Barton; Hamilton, 2004, p. 113-114).

o uso do termo *prática* não é para indicar o aprendizado de algo pela repetição, pelo contrário, indica as *formas culturais de uso do letramento*. Assim,

Las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos (Barton; Hamilton, 2004, p. 112-113)⁴⁷.

Os autores argumentam que a noção de prática de letramento se mostra como um importante recurso para a compreensão entre as atividades de leitura e escrita, (acrescentamos aqui também a oralidade) e as estruturas sociais a que elas estão inseridas. Nesse sentido, é preciso questionar alguns aspectos, tais como: *como é estabelecido esse vínculo entre os textos e as práticas sociais? Há relações de poder envolvido? Quais os significados da leitura, da escrita e da oralidade nesses contextos sociais?* Por isso, discorrem que a escolha do termo práticas não é no sentido de escolher uma palavra específica, mas de observar/compreender as possibilidades que esta perspectiva oportuniza a nova abordagem teórica do letramento.

Sob o conceito de práticas de letramento, Street (2014, p. 18) argumenta que elas se referem “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Nesse sentido, para o pesquisador, além dos eventos de letramento, as práticas incorporam também os modelos populares e as pré-concepções ideológicas dos eventos, ou seja, as práticas de letramento como “modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico” (Fiad, 2015, p. 29-30). Corroborando com essa visão, Fischer (2008) enfatiza que as práticas de letramento estão estritamente ligadas aos aspectos sociais e culturais, elas podem ser consideradas assim, “maneiras culturais de utilização do letramento” (Fischer, 2008, p. 178).

Pelo exposto, percebe-se que os conceitos são desenvolvidos a partir das práticas sociais e das interações que acontecem nessas práticas, ou seja, é preciso considerar as práticas e os eventos de letramento situados socialmente. Enfatizamos, portanto, que esses conceitos serão

⁴⁷ As práticas ganham formas a partir das normas sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, uma vez que prescrevem a possibilidade de produzir e ter acesso a eles. As práticas se apoiam também, tanto no mundo individual como no mundo social, e são entendidas mais facilmente se concebidas como existentes nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades, em vez de um conjunto de propriedades que residem no interior dos indivíduos (Barton; Hamilton, 2004, p. 112-113).

base para a análise dos dados deste estudo, já que buscamos a compreensão de como as práticas de letramento, vivenciadas na IC, perpassam a realização da comunicação para a divulgação das pesquisas no evento do seminário de avaliação.

4.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CAMPO CIENTÍFICO E NO CAMPO ACADÊMICO: O QUE DIZEM OS(AS) ESTUDIOSOS(AS)

Nesta subseção, trazemos algumas considerações sobre o que estudiosos(as) compreendem sobre as práticas de letramento acadêmico e as práticas de letramento científico. É importante frisar que alguns autores fazem diferenciação entre essas práticas de letramentos e outros os tomam como sinônimos. O fato é que algumas práticas de linguagem e sociais são comuns tanto ao campo acadêmico quanto ao campo científico, enquanto outras são comuns a apenas um campo. Nosso posicionamento em relação ao nosso objeto de estudo, é que as práticas de letramentos que observamos são realizadas no âmbito do campo científico.

O estudo das práticas de letramento no campo científico objetiva a investigação das práticas de linguagem e sociais, da forma de agir e de pensar, de ler, de escrever, de falar, de ouvir, de produzir textos que são comuns a esse campo. As práticas de linguagem, nesse caso, são caracterizadas pelo fazer científico, que por sua vez, necessita de uma divulgação dos resultados obtidos - visto que as pesquisas sempre tomam como objetivo, responder a(s) pergunta(s) ou possíveis problemas -, e por conseguinte, de uma validação de seus pares. Ou seja, é necessário que os dados divulgados sejam validados pelos membros daquela comunidade científica. Em geral, esses membros ocupam um lugar de destaque nessa comunidade, se apresentando como um especialista (Bourdieu, 2004; Motta-Roth, 2011; Magalhães; Cristovão, 2018).

Esse aspecto decorre, como relata Motta-Roth (2011), porque o discurso científico é hegemônico e tem o poder de construir verdades. Esse discurso acontece por meio dos gêneros que são comuns nesse meio, como artigos científicos, comunicações orais, que vão propagar esse discurso que vai conter as verdades obtidas na ação investigativa. Por apresentar essa característica, é que Motta-Roth (2011, p. 13), acredita que ele “seja partilhado apenas por pares, escrito e lido por membros de uma comunidade científica restrita”. Ou seja, as particularidades desse discurso, por vezes, não permitem que ele seja acessado por outras comunidades que não a científica.

Na busca por estudos que tratassem da práticas de letramentos científico, encontramos algumas especificidades, a primeira é que muitos trabalhos fazem uma investigação na área da

ciência⁴⁸, como em cursos de química e física (Martins, 2010; Mortimer; Vieira; Araújo; 2010), e outros tantos investigam práticas escritas (Giorgi; Almeida, 2018; Magalhães; Cristovão, 2018). Outra especificidade decorre do fato de que alguns trabalhos que abordam o tema, ofertam, conjuntamente, uma discussão sobre a alfabetização e letramento científico, tomando tanto os termos como sinônimos ou fazendo uma diferenciação (Martins, 2010; Santos, 2007; Cunha, 2018). Essa diferenciação parece-nos seguir o mesmo processo de tradução do termo *literacy* no Brasil (Santos, 2007), que foi traduzido como alfabetização e como letramento, prevalecendo atualmente o último, visto a influência da perspectiva social do letramento nos estudos brasileiros. Santos (2007) destaca que a tendência para o uso do termo de alfabetização científica se volta para o processo de ensino e aprendizagem das práticas, enquanto o letramento científico costuma investigar como os(as) participantes desse campo usam a escrita nas práticas situadas.

Apesar dos aspectos citados anteriormente, estudiosos como Santos (2007) e Motta-Roth (2011), comungam da compreensão de que as práticas de letramento científico proporcionam o conhecimento dos conteúdos, das ferramentas, da linguagem, e de questões sociais e políticas que envolvem o fazer científico. Por essa perspectiva, Santos (2007) destaca que para que esse desenvolvimento científico aconteça para além da formação técnica, é preciso um domínio vocabular que deve estar atrelado a uma boa compreensão do(s) seu(s) significado(s).

O estudo de Magalhães e Cristovão (2018) apresenta algumas pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e que investigam práticas de letramento científico. As autoras relatam que ainda são poucos os estudos da LA que abordam o tema, citando alguns trabalhos como os de Silva (2016; 2017) e Motta-Roth (2011). As pesquisadoras compreendem que as práticas de letramento no campo científico não seria apenas a prática de ler e escrever textos científicos, mais

as próprias práticas sociais que envolvem, para além da escrita, os comportamentos, as atitudes, os valores sociais e culturais, a ideologia, a conscientização sobre as estruturas de poder estruturante da esfera científica, bem como uma ação investigativa, constitutiva da ciência e da aprendizagem na escola (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 56-57)

Magalhães e Cristovão (2018) atentam para o fato de que essa ação investigativa está muito além de apenas ler e escrever textos científicos, ela deve perpassar as questões sociais,

⁴⁸ Esse fato pode estar atrelado a crença de que a pesquisa é melhor desenvolvida nas ciências duras, dificultando a valorização de pesquisas na área humana (Motta-Roth, 2011).

culturais, comportamentais e que fazem parte das práticas sociais desse contexto. Dito de outra forma, os(as) participantes do campo científico devem ter a possibilidade de participar significativamente das práticas, e isso envolve não só a participação nestas, mas o entendimento dos sentidos que as compõem, das relações de poder que são ali estabelecidas. Os(as) participantes, nesse sentido, não devem ser apenas meros reprodutores dos textos científicos e das práticas sociais e de linguagem, mas ter o conhecimento dos sentidos que estão sendo construídos, de todo processo que compõe essa ação investigativa.

Santos (2007), Motta-Roth (2011) e Magalhães e Cristovão (2018), concebem o as práticas de letramento no campo científico como a ação investigativa comum às diferentes áreas do conhecimento humano⁴⁹. Motta-Roth (2011) associa as práticas do letramento científico ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e enfatiza a importância de considerar as áreas humanas nesse processo para evitar um empobrecimento do potencial investigativo da compreensão do mundo natural do qual fazemos parte. A pesquisadora evidencia que a educação especializada costuma valorizar nos currículos apenas as ciências duras, como matemática, física, química, como aquelas que podem fazer ciência, enquanto as disciplinas como línguas, artes, literatura ficam a margem. O que Motta-Roth (2011, p. 16) problematiza em sua fala é que “temas como letramento, artes visuais, educação física ou educação musical, não são mencionados como parte da ciência e da tecnologia”, isso porque, uma parte da sociedade ainda considerar que a ação investigativa é realizada apenas nas disciplinas duras.

Para haver um deslocamento desse entendimento pela sociedade, Motta-Roth (2011) defende que é preciso entender as práticas de letramento científico como uma construção humana, e que ele seja apoiado por meio de políticas públicas pela sociedade e também com apoio financeiro, permitindo o desenvolvimento de todas as áreas e a continuidade ou mesmo a mudança dos paradigmas que compõem as pesquisas das diversas áreas. A autora embasa esse fato na análise de editais do CNPq entre os anos de 2005 e 2007, constatando que a área humana não foi tomada como tema científico, destacando-se temas como saúde, floricultura e a qualidade da água. Somado a essa constatação, a autora ainda reflete o fato das notícias que divulgam a ciência se restringir à saúde e à medicina. Esse aspecto também foi observado em nossa pesquisa, quando as pesquisadoras dizem que anteriormente ao ingresso no curso de

⁴⁹ Alguns trabalhos consultados para compor o nosso referencial teórico e que não estão ligados a linguística aplicada, por vezes, relaciona as práticas do letramento científico apenas com as práticas realizadas nas disciplinas de ciência, não entendendo-as como parte do conhecimento humano e, portanto, pertencente a todas as áreas de pesquisas.

Letras e na IC, acreditavam que não era possível realizar pesquisas científicas no curso de Letras.

É por ter a compreensão de que o letramento no campo científico deve fazer parte do conhecimento humano e não apenas das disciplinas da área de ciência, que Motta-Roth (2011, p. 21, destaque da autora) o define como um conceito global e que envolve um processo complexo baseado em quatro dimensões diferentes e igualmente importantes. São elas:

- 1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005), mas;
- 2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);
- 3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);
- 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MILLER, 1983, p. 31).

Essas quatro dimensões para a pesquisadora perpassam o fazer científico. Elas contribuem não só para que a ação investigativa seja baseada no conhecimento dos procedimentos científicos, mas também baseado no respeito, além disso, ainda reflete sobre como a produção e a compreensão dos textos que permeiam essa ação deve ser pautada na relação entre a ciência e a tecnologia. No entanto, o(a) pesquisador(a) deve atentar-se para a sua capacidade de escolha política e como ela impacta a sociedade, visto que a ciência e a tecnologia buscam a promoção do desenvolvimento da sociedade.

É defendido, portanto, que “um conceito amplo de letramento científico envolve assim o conhecimento dos conteúdos da ciência e a percepção ampla de questões políticas e sociais envolvendo a ciência” (Motta-Roth, 2011, p. 21). Santos (2007, p. 478) argumenta que pela natureza do conhecimento que compõe o fazer científico, “não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que se contextualize o seu caráter social, nem há como discutir a função social do conhecimento científico sem uma compreensão do seu conteúdo”.

A perspectiva da investigação das práticas de letramento científico é tomada, portanto, numa contextualização social, em que se deve privilegiar mais uma cultura que valorize o conhecimento científico do que uma em que o destaque é apenas a aplicação de práticas metodológicas (Magalhães; Cristovão, 2018).

Com o surgimento dos Novos Estudos do Letramento, que compreendem o letramento “como um conjunto de práticas sociais situadas” (Fiad, 2015, p. 27), os estudos realizados na

área voltam-se também para o campo acadêmico, pois entendia-se que ali também se encontravam práticas de letramentos específicas. A expansão do ensino superior foi outro fator que contribuiu para o estudo dessas práticas, pois percebeu-se a diversidade cultural, social e linguística dos(as) estudantes que adentravam aquele espaço (Fiad, 2015). Tem-se então, a partir de 1990, a criação de uma vertente dos estudos do letramento, *Letramento Acadêmico*, iniciada por estudiosos do Reino Unido, que perspectiva a análise da escrita a partir do conhecimento e do poder existentes nas relações entre os sujeitos no campo científico (Fiad, 2015).

Os estudos sobre as práticas de letramento acadêmico no Brasil tiveram maior visibilidade com a tese de Adriana Fischer em 2007 (Oliveira, 2017), realizada no âmbito do programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, e intitulada *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Em sua tese, Fischer buscou investigar como se dava a estruturação da prática letrada de estudantes do curso de Letras com base nos Novos Estudos do Letramento e nos postulados de Bakhtin com a perspectiva dialógica.

Fiad (2015), em seus estudos, destaca que o letramento acadêmico no Brasil se voltou para a escrita acadêmica e buscou articular a concepção do Letramento Acadêmico com as teorias do texto e do discurso, sendo para a autora, uma das contribuições dos estudos brasileiros para a escrita acadêmica. Outra contribuição para a pesquisa brasileira foi a perspectiva etnográfica, que buscou observar em qual contexto ocorre a escrita e também a concepção dialógica da linguagem na escrita acadêmica. Para a autora, a aproximação das teorias dos estudos das práticas do letramento acadêmico ajuda nas discussões, nas mudanças e possibilita outras formas de análise, como também, oferece contribuições para as discussões que acontecem nos diversos centros de pesquisa.

Por ter a preocupação de compreender como as particularidades do campo acadêmico perpassam o ensino nesse contexto, o estudo das práticas de letramento acadêmico permite “pensar o ensino da escrita a partir de princípios transformadores que envolvem as relações que os sujeitos têm com o conhecimento e as relações de poder presentes no contexto de ensino” (Fiad, 2015, p. 2). Nesse sentido, o estudo das práticas de linguagem que acontecem no ambiente acadêmico, além da compreensão do seu funcionamento, devem se debruçar na investigação de como o sentido é construído nas relações sociais e de poder estabelecidas entre os sujeitos, as práticas de linguagens e as práticas sociais a que estão associadas.

Essas práticas sociais situadas (Fiad, 2015) não se manifestam de forma neutra, pelo contrário, elas são um fenômeno complexo, perpassadas por questões históricas, sociais,

econômicas, culturais, políticas que marcam as pessoas de cada momento sócio-histórico (Fischer, 2008). Desse ponto de vista, é necessário considerar todos esses aspectos na observação e na análise das práticas dos letramentos, isso porque, “é nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel” (Fischer, 2008, p. 178).

Para Fischer (2007, p. 46), “o letramento acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais, são peculiares a contextos escolares e acadêmicos”. Ou seja, objetiva compreender o campo acadêmico e como o sentido/significado das práticas de linguagem, do agir e do pensar que são ali construídos, levando sempre em consideração, para tanto, que esse contexto é rodeado de questões sociais e de poder que contribuem para essa significação.

Os sentido que são estabelecidos no campo acadêmico também sofrem influências de questões que são externas. Assim, as “construções de sentido são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida” (Fischer, 2007, p. 46). Em outras palavras, as experiências dos(as) estudantes que são anteriores ao ingresso no ensino superior, também interferem e auxiliam nessa construção de sentido, contribuindo tanto na identificação das práticas que ali acontecem, como no seu estranhamento devido ao desconhecimento inicial dessas práticas.

A pesquisadora reitera a importância de considerar as práticas de linguagem que acontecem no ensino superior como situadas socialmente, pois a não compreensão pode acarretar uma possível exclusão dos universitários. É preciso considerar, dessa maneira, que essa pesquisa investiga uma prática de linguagem específica, que perpassa tanto o meio científico quanto o acadêmico. Apesar disso, compreendemos que a Iniciação Científica no ensino superior é uma prática que poucos estudantes têm a oportunidade e a possibilidade de participar. Isso porque, o(a) estudante, além de possuir boas notas e demonstrar interesse pela pesquisa, ainda precisa dispor de uma quantidade de horas semanais para se dedicar a pesquisa. Conhecendo a realidade dos(as) estudantes das universidades brasileiras, é sabido que a maioria precisa dividir o tempo entre o trabalho e os estudos, e que tentar conciliar um tempo exclusivo para a pesquisa na rotina diária não seria possível. Dessa forma, a Iniciação Científica é uma prática que se mostrava exclusiva para poucos(as) estudantes do ensino superior. Entretanto, sabemos que a comunicação oral é um dos principais meios de divulgação de pesquisas no campo científico e acadêmico e, portanto, precisamos compreender melhor as suas particularidades nesse contexto e como os(as) estudantes organizam e se preparam para essa prática de linguagem. Somado a isso, também temos o conhecimento de que a comunicação

oral tem características, principalmente referentes às particularidades da oralidade, comuns a outros gêneros orais como o seminário, palestras, mesa redonda, que também são utilizados para a divulgação de pesquisas. Sendo assim, os resultados dessa pesquisa, além de contribuir para o entendimento da comunicação oral no contexto da Iniciação Científica, como os(as) estudantes organizam e se preparam, também poderá contribuir para o entendimento de outras práticas que se assemelham a comunicação oral e cumprem a função de divulgar a pesquisa científica.

Fischer (2008) buscou evidenciar em suas pesquisas que o campo acadêmico possui particularidades que o diferem de outros campos, e como tal, as práticas de linguagem que ali acontecem, apresentam características próprias que atendem as necessidades do contexto. Desconsiderar as particularidades desse contexto e também dos(as) estudantes que o ocupam, dificulta tanto o processo de *insider*⁵⁰ nas práticas de linguagens, como ainda pode levar a uma exclusão dos(as) estudantes. Por ter esse entendimento, a autora evidencia que o letramento deve proporcionar autonomia e criticidade, além de “oportunizar reflexão a partir do vivido, com vistas a mudanças diversas, viabilizadas nas e pelas interações” (Fischer, 2008, p. 179) que os(as) estudantes estabelecem no campo acadêmico.

Nesse sentido, Fischer (2007) propõe considerar o(a) estudante que ingressa no ensino superior como *sujeitos reais* e que já possuem experiências em diversas práticas de letramentos. Assim, o convívio no ambiente e com outras pessoas, com práticas de linguagem comuns a esse espaço, bem como o uso de outras práticas de letramentos, possibilita que os(as) estudantes participem e realizem as práticas de letramento acadêmico as quais estão tomando conhecimento. Isso decorre do fato de que o uso da linguagem está entrelaçado aos modos culturais, às experiências e aos conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida daqueles, podendo auxiliar a realizar e participar de outras práticas de letramento (Fischer, 2007), mesmo que estas ainda sejam “desconhecidas”. É por esse aspecto, que Fischer (2007, p. 27) destaca que “neutralidade, então, é uma característica imprópria do letramento, uma vez que este representa uma prática de cunho social e não meramente técnica”.

Por isso, é defendido que os(as) estudantes devem ser inseridos nas práticas do ensino superior, para que não apenas reproduzam o que está sendo transmitido, mas que as realizem de forma crítica, com autoconfiança, de forma independente, perspectivando essa inserção no

⁵⁰ Esse processo acontece quando o(a) estudante do ensino superior participa ativamente das práticas de linguagem e sociais do meio acadêmico, de forma a compreender o seu papel social nessas práticas, as relações de poder que ali são estabelecidas, ou seja, ele não é um mero espectador das práticas, mas faz uso delas, entendendo que estas são situadas socialmente.

meio acadêmico e posteriormente, ao exercício da profissão (Fischer, 2007). Fischer (2007, p. 47) defende que se

tornar membro da comunidade acadêmica não é sinônimo apenas de ter acesso, compreender e/ou reproduzir os letramentos dominantes, mas ter possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, capacidade de aperfeiçoar as práticas sociais. [...] [formar] Sujeitos críticos, reflexivos, capazes de reconhecer novos Discursos, de usar, produzir as linguagens sociais integrantes destes Discursos.

Ou seja, as práticas de letramento acadêmico devem proporcionar a inserção dos(as) estudantes em novas práticas sociais e de linguagem, sempre de forma reflexiva e crítica, a partir do aperfeiçoamento das capacidades dos(as) estudantes.

A partir da investigação das práticas de letramento acadêmico é possível, portanto, pensar as particularidades que fazem parte do campo acadêmico, considerando que os(as) estudantes, ao adentrarem nesse campo, passam a ter contato com diversos gêneros e com práticas de linguagem e também práticas de letramento das quais não tinham conhecimento. Ou seja, é preciso entender esse contexto pela perspectiva social do letramento, que considera a realidade dos campos, dos sujeitos participantes, dos textos, das práticas sociais e como todos se relacionam, se imbricam e significam.

A partir da discussão aqui proposta e sabendo que o nosso objetivo é compreender como os eventos e as práticas de letramento perpassam a comunicação oral na IC para a divulgação das pesquisas científicas, partimos do pressuposto que as práticas de letramento científico devem ser compreendidas como as práticas que perpassam todo o fazer científico em qualquer área, visto que não são uma especificidade de um campo apenas, mas práticas comuns ao ato de pesquisar cientificamente. Esse fazer ciência é complexo (Motta-Roth, 2011) e envolve, dentre outros pontos: 1) o ato de pesquisar sobre um tema de relevância e interesse social; 2) preparar um arcabouço teórico que alicerce a pesquisa; 3) compreender e aplicar os procedimentos metodológicos exigidos para cada pesquisa; 4) formular objetivos e possíveis hipóteses; 5) coletar e analisar os dados obtidos; 6) usar uma linguagem científica e compreender o uso de termos próprios a cada área de pesquisa; 7) produzir, ler, ouvir e participar de diversas práticas que permeiam esse fazer científico, como a produção de relatórios, resumos, relatos de experiência; 8) produzir, ler, ouvir e participar de práticas que objetivam mais especificamente a divulgação dos dados obtidos como os artigos científicos e as comunicações orais.

Considerando os nossos objetivos bem como as discussões acima, é preciso considerar que os(as) participantes da Iniciação Científica vão participar de diversas práticas e eventos de

letramentos, vão produzir, ler, ouvir, assistir a diversas práticas que compõem o campo científico. Nesse sentido, os(as) estudantes que participam da Iniciação científica se configuram como pesquisadores(as), visto que participam desse fazer científico e estão submersos(as) tanto na esfera da produção quanto da divulgação científica. Essa participação contribui para que esses(as) estudantes se sintam pertencentes e também produtores das práticas, dos eventos e dos gêneros do campo científico, ou seja, estão criando um *habitus* (Bourdieu, 2004; Canaan; Nogueira, 2015; Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020) comum a ação investigativa.

Pela escolha do nosso objeto de estudo e suas especificidades, e também pelo que evidenciam os estudos sobre as práticas de letramento científico e acadêmico discutidas acima, situamos as práticas de letramento as quais investigamos no campo científico. Para tanto, demarcamos que as práticas fazem parte de um campo (científico) que possuem suas especificidades, questões sociais, relações de poder. Entretanto, é importante frisar que, para o(a) estudante participar das práticas de letramento do campo científico no ensino superior, ele(a) precisa estar inserido no campo acadêmico, e que este não se caracteriza apenas por seguir regras e modelos, mas que é constituído de práticas próprias que são influenciadas por diversos fatores sociais, históricos e culturais.

4.5 A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NO CAMPO CIENTÍFICO: UMA POSSIBILIDADE PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A comunicação oral é uma das práticas de linguagem mais comuns no campo científico e no campo acadêmico para a divulgação das pesquisas científicas, como estamos demonstrando ao longo deste trabalho. Porém, antes de abordarmos um pouco mais sobre a comunicação oral e sua relação com as práticas de letramento, e o seu uso na Iniciação Científica, acreditamos ser importante explicitar o que entendemos por comunicação oral.

No contexto do ensino superior, é comum fazer uma diferenciação entre a comunicação oral e a exposição oral ou seminário (Zani, 2018). Os autores que usam o termo exposição oral, a entendem como a exposição de uma informação, de uma ideia, de uma teoria, de uma mensagem, de uma pesquisa de forma oral. Por a exposição oral possuir como características, ter um ou mais expositores(as) que apresentam oralmente para um público. Dolz *et al* (2004) definem o gênero como formal, específico e público, em que esses(as) expositores(as) transmitem informações, ideias, fornecem dados de um conteúdo em específico, assumindo, para tanto, a função de especialista para aquele público.

No contexto educacional, Zani (2018) pontua que a exposição oral também é conhecida como seminário, em que é usada tanto como uma possibilidade de ensino-aprendizagem como uma forma de avaliação. Nessa perspectiva, a exposição oral⁵¹ vai obedecer a uma estrutura de aprendizagem já convencionalizada, na qual, o professor propõe um tema e os(as) estudantes se apropriam deste a partir de pesquisas e leituras e transmitem, de forma oral e em lugar e tempo determinado, as informações pesquisadas para o seu público que são os(as) colegas da turma (Zani, 2018).

Zani (2018) expõe que nos últimos anos, os eventos realizados nos campos científico e acadêmico, tem proposto a divulgação científica de forma oral através da comunicação oral. A exemplo da exposição oral, o gênero também se caracteriza como formal, público e específico, isso porque, a divulgação é realizada para seus pares, permitindo aos(as) expositores(as), o diálogo da sua pesquisa com outros(as) especialistas e com outras pesquisas traçando novas metas e ideias. Dito de outra forma, a comunicação oral “possibilita aos participantes divulgar seu trabalho, receber apreciações, sugestões e críticas, além de possibilitar a ampliação do rol de interlocutores” (Zani, 2018, p. 117). Isso significa dizer que o gênero, nesse contexto, assume a função de divulgar as pesquisas científicas, permitindo a ampliação do público, e também, que o(a) expositor(a) possa trocar informações, ideias, dúvidas, sugestões com seus pares.

A pesquisadora relata que a comunicação oral se particulariza nesse contexto, porque, para expor a pesquisa nesses eventos, os(as) expositores(as) devem realizar a submissão de seus trabalhos, geralmente através de um resumo escrito e que este esteja de acordo com as normas dos eventos, que determina, dentre outras coisas, o tamanho do resumo e o período de submissão. O resumo passa por uma avaliação da comissão de organização do evento ou do simpósio a que o resumo é submetido e, se aprovado, o(a) expositor(a) recebe uma carta de aceite com a confirmação. É dever também da comissão, determinar o tempo de apresentação, que costuma variar de 10 a 20 minutos, podendo ser com ou sem recurso multimidiático, mostrando aspectos como “considerações iniciais e objetivos do estudo, a metodologia empregada, os principais resultados obtidos, a discussão dos resultados e considerações finais” (Zani, 2018, p. 118). Ao fim da apresentação, é destinado um breve momento para comentários sobre a pesquisa, tanto dos organizadores como do público.

Destacamos que todo esse processo de submissão da pesquisa científica para a divulgação nos eventos, faz parte da constituição do *habitus* de pesquisador como apontam os

⁵¹ Apesar de ser um dos gêneros mais requisitados na educação básica e também no ensino superior (Dolz *et al*, 2004), o gênero não tem um trabalho didático, ou seja, não é tomado como um objetivo de ensino (Dolz *et al*, 2004; Bueno, 2008; Zani, 2018; Magalhães; Castro; Neves, 2022).

pesquisadores Bourdieu (2004), Canaan e Nogueira (2015), Moura, Cecchetti e Bernardi (2020). É preciso compreender que a constituição do(a) estudante enquanto pesquisador(a), perpassa, além das ações investigativas, esse movimento de divulgação dos dados, que tanto pode ser por meio de práticas escritas como de práticas orais.

Algumas características assemelham a exposição oral da comunicação oral, mas o que os diferenciam (Zani, 2018), é o objetivo e o meio de circulação de cada um. Isto posto, nesta pesquisa adotamos o uso da terminologia comunicação oral, por o gênero ser o mais adotado nos eventos, congressos e simpósios científicos, e por ser a comunicação oral a mais usada para a divulgação científica no campo científico. A escolha se justifica também, porque o nosso objetivo é observar o uso do gênero para a divulgação dos dados das pesquisas realizadas no âmbito da Iniciação Científica por meio de uma prática oral, a comunicação oral.

A seguir, trazemos algumas discussões sobre a relação da oralidade e da comunicação oral com as práticas de letramento, do imbricamento da escrita e da oralidade para a constituição do gênero, além de outras das particularidades que fazem parte da realização da comunicação oral.

4.5.1 Práticas orais e práticas escritas: por uma visão não dicotômica

O início dos estudos sobre letramento até 1980 propunham a dicotomia entre letramento e oralidade, chamada também de a grande divisão (Gee, 2004; Street, 2004, 2014). Depois desse período, os estudos começaram a se voltarem também para a oralidade, concebendo “oralidade e letramento como atividades e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (Marcuschi, 2001a, p. 16).

Para superar essa dicotomia, Marcuschi (2007) pontua a necessidade de compreender a língua enquanto uma prática social, como um conjunto de práticas discursivas que se manifestam e funcionam tanto como uma atividade escrita como uma atividade oral. Nessa perspectiva, o autor descreve que fala e escrita seriam duas modalidades da língua e estariam ligadas aos aspectos da organização linguística, enquanto oralidade e letramento seriam as práticas sociais e discursivas que acontecem nas duas modalidades. Dito de outra forma,

[...] a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um

entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho (Schneuwly, 2005, s. p. *apud* Rojo; Schneuwly, 2006, p. 467-468).

Dessa forma, o que se evidencia é a relação que se estabelece entre os gêneros escritos e orais e entre a própria escrita e oralidade. É preciso conceber que na realização das práticas linguísticas existe sempre essa relação de escrever para escrever, falar para falar, falar para escrever ou escrever para falar como pontua Schneuwly (2005), criando uma interdependência entre os gêneros, e não um processo de dicotomia como já se propagou. Os gêneros se unem, portanto, nessas práticas para permitir a interação social nos diversos campos. Nesse sentido, Marcuschi (2001a) afirma que no uso da fala e da escrita não existe superioridade de uma em relação a outra. Para o autor, elas são modalidades da língua, práticas sociais que têm características diferentes, mas que servem a um mesmo propósito, o da interação social, participando do mesmo contexto cultural, social e histórico.

A partir desse entendimento, Marcuschi (2007) evidencia que tanto oralidade como letramento são práticas sociais, em que aquela se manifesta a partir de diversos gêneros textuais dos mais aos menos informais e em diferentes contextos de usos, enquanto este, está relacionado aos contextos que envolvem situações de poder social que acontecem nos diferentes domínios discursivos e que, por vezes, é inseparável e está imbricada às práticas orais. Isso significa dizer, que tanto escrita e oralidade, como letramento e oralidade, fazem parte da mesma língua, são partes constituintes de práticas sociais e discursivas que possibilitam interações sociais, funcionam num processo de interdependência e não de exclusão. Dito de outra forma, elas se juntam, se imbricam para significar.

Seguindo esse viés, Magalhães, Castro e Neves (2022) enfatizam que tanto escrita como oralidade são partes constituintes do uso social que fazemos da linguagem, e que objetivando superar a “grande divisão” entre oralidade e letramento, “diferentes autores dos estudos dos letramentos consideram produções orais e escritas como práticas imbricadas nas atividades sociais com usos específicos” (Magalhães; Castro; Neves, 2022, p. 166). Deixando, portanto, de tomá-los como polos opostos de uma mesma língua, para considerar que são um imbricamento de práticas de uma mesma língua que tem como foco principal, permitir a nossa interação social em contextos específicos.

Apesar disso, Zani (2018, p. 17) pontua que “a oralidade relacionada ao letramento continua sendo um segmento negligenciado, pois o oral ainda é colocado a serviço da escrita”, acarretando, para a autora, uma perspectiva menor de letramento e que muito prejudica os(as) estudantes, já que leva a uma concepção equivocada que somente por meio da escrita seria possível ter situações bem sucedidas nos contextos de interação. Ou seja, o que é negligenciado, são “as relações entre leitura, escrita, fala e escuta, ou seja, dos gêneros orais com os escritos em um contínuo na escola e na vida” (Zani, 2018, p. 17). Todo esse complexo evidencia que essa negligência impede que os(as) estudantes percebam que a maioria dos gêneros se constituem por uma junção de diferentes semioses, na interface oral escrito.

É preciso conceber, portanto, que oralidade e letramento vivem em uma constante e insuperável interdependência (Marcuschi, 2007), isso porque, fazem parte de um mesmo sistema linguístico, participam das mesmas práticas sociais, discursivas, linguísticas e se juntam para significar nessas práticas. Com esse olhar, Marcuschi (2007, p. 46) destaca que “investigar o letramento na sua relação com a oralidade é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”. Isso significa dizer, que não se investiga apenas oralidade ou letramento, mas como estes conseguem atribuir sentidos nas situações comunicativas.

Reafirmamos, portanto, a importância de não colocar oralidade e letramento em lados opostos da língua, como dicotômicos, isto porque, como afirma, Marcuschi (2007, p. 54), eles “são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social”. Dessa forma, devem ser tomadas na perspectiva de continuidade, em que seus elementos se interpenetram, “seja em termos de função social potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (Marcuschi, 2001b, p. 35-36).

4.5.2 Comunicação oral e práticas de letramentos: um processo de imbricamento

Como visto anteriormente, oralidade e letramento são compreendidos como práticas sociais e discursivas imbricadas em atividades sociais (Marcuschi, 2001a, 2001b, 2007; Magalhães; Castro; Neves, 2022). Nessa concepção, é defendido que os estudos devem tomá-los como participantes de diferentes atividades sociais que se juntam para compor sentidos e significados.

O que é perceptível, no entanto, é que apesar de haver esse entendimento e de estudiosos como os citados anteriormente demonstrarem a importância de investigar oralidade e letramento numa perspectiva de imbricamento, é que os estudos que investigam a relação da oralidade e do letramento e das práticas e eventos de letramento ainda são poucos. Além de não haver muitos estudos que relacionam oralidade com letramento, é perceptível também que há poucos estudos que investigam a comunicação oral e sua relação com o letramento e as práticas de letramento.

Magalhães, Castro e Neves (2022) realizaram uma pesquisa em trabalhos realizados entre os anos de 2000 e 2020 voltados para o ensino e também da didatização de gêneros orais e perceberam que poucos estudos investigam a comunicação oral em eventos científicos. Em contra partida a baixa incidência das pesquisas, o seminário (mais voltado para as práticas em sala de aula) e a comunicação oral (mais usado para a divulgação científica) são as práticas orais mais comuns (Dolz *et al*, 2004; Bueno, 2008; Noronha; Forte-Ferreira, 2020; Magalhães; Castro; Neves, 2022) realizadas no campo científico e acadêmico.

Muitos dos textos a que tivemos acesso no decorrer desta pesquisa, por exemplo, que investigam a exposição oral ou o seminário no ensino superior, abordaram o gênero numa perspectiva de ensino-aprendizagem. Ou seja, investigando as dificuldades dos(as) estudantes, propondo ficha de avaliação (Abreu-Tardelli; Voltero, 2019), critérios de avaliação (Lisboa; Forte-Ferreira, 2020), propondo o seminário como uma estratégia de ensino na pós-graduação para sistematização do(s) conteúdo(s) (Althaus, 2011), e como uma prática de letramento que se realiza primordialmente pela oralidade mas que é perpassada pela escrita (Feliciano; Silva, 2016), além de evidenciar as suas particularidades (Zani, 2008). Além desses aspectos, alguns autores também discutem sobre a conceitualização da exposição oral ou do seminário, tomando-o também como um evento comunicativo (Meira; Silva, 2013) ou ainda como um processo de retextualização dos textos bases (Silva, 2013).

Noronha e Forte-Ferreira (2020), por exemplo, investigaram o letramento acadêmico e o gênero comunicação oral na universidade e identificaram que os(as) estudantes não conseguiram definir claramente um conceito para o gênero, demonstrando ainda um desconhecimento em relação a este, tanto no que diz respeito a sua função como em relação a sua organização e aos aspectos linguísticos e não linguísticos que o compõe. Segundo as autoras, “foi possível constatar que os alunos apresentaram incompreensões que demonstram um baixo nível de letramento acadêmico na produção do gênero discursivo em questão” (Noronha; Forte-Ferreira, 2020, p. 57).

As pesquisadoras destacam que os(as) estudantes que participaram da pesquisa demonstravam conhecer alguns aspectos composicionais do gênero, apesar disso, esses aspectos eram mais gerais e permeavam as práticas orais de forma geral, como o uso de roteiros e a prática do ensaio. Noronha e Forte-Ferreira (2020) revelam que ao serem indagados sobre outros elementos que compunham a comunicação oral, os(as) estudantes não souberam falar quais seriam. Isso pode ser decorrência da pouca frequência do trabalho com o gênero e com seus elementos constituintes como apontaram os(as) participantes, pois “pouco se trata de quais elementos precisam (ou não) fazer parte da produção de uma comunicação oral” (Noronha; Forte-Ferreira, 2020, p. 54).

Magalhães, Castro e Neves (2022) evidenciam que apesar de serem os gêneros mais comuns no campo científico e acadêmico, o seminário e a comunicação oral não costumam ser alvo de reflexão sobre as suas particularidades nesses campos, seus aspectos composicionais e discursivos pouco ou quase nunca são explicitados. Tudo isso ajuda a reforçar a tese da “crença de que os estudantes já sabem falar, quando ingressam na licenciatura, ou aprendem a fala acadêmica espontaneamente sem necessidade de sistematização, acompanhamento ou avaliação (Magalhães; Castro; Neves, 2022, p. 179-180)”. É preciso, portanto, desmistificar a ideia que os(as) estudantes já adentram o campo científico e acadêmico com conhecimentos sobre as práticas orais, mas possibilitar o acesso e a produção dessas práticas. Com esse entendimento, defendemos que o(a) estudante deve ser preparado não apenas para ouvir mas para falar no campo científico por meio das diversas práticas orais, deve ser possibilitado a ele(a) se posicionar, questionar e se expressar nesse meio por meio da oralidade.

Zani (2018) também chama a atenção para as poucas reflexões sobre o letramento para a oralidade e para o discurso oral que acontece no campo acadêmico. Para a pesquisadora, essa baixa incidência acarreta em experiências quase nulas dos(as) estudantes para as práticas de linguagem oral no campo acadêmico, impossibilitando por vezes, que os(as) estudantes consigam se expressar bem oralmente, questionar, refletir e agir através das práticas orais nesse campo.

As dificuldades que os(as) estudantes apresentam ao produzirem a comunicação oral no campo científico e acadêmico, por exemplo, podem ser observadas na vivência das práticas e dos eventos de letramento que acontecem nesses campos. Essas dificuldades recaem tanto em como transmitir o conhecimento de uma forma que o auditório entenda o que está sendo exposto, em como preparar um esquema que sustente a apresentação oral (Zani, 2018), como nos aspectos linguísticos e não linguísticos (Bueno, 2008) que compõem o gênero, como os gestos, o tom e volume da voz, a ocupação do espaço, a interação com a plateia. Isso acontece

e se repete porque o gênero não é alvo de reflexão, não costuma ser considerado a sua relação com a prática social em que acontece.

A investigação da oralidade e do letramento (em nosso caso, a comunicação oral para a divulgação das pesquisas de IC e as práticas de letramento que a atravessam), deve ser realizada numa perspectiva mais discursiva, considerando que, apesar da oralidade ser central nas práticas de linguagem oral, a escrita também participa do processo de significação dessas práticas, ou seja, elas acontecem, geralmente, na interface do oral e do escrito. Para melhor explicitar, a prática de linguagem tem a oralidade como central, mas tem uma relação de interdependência com a escrita, e em alguns casos também com outras semioses e até mesmo com outros gêneros orais, e todas elas se juntam num processo de imbricamento permitindo a significação daquela prática.

Tomemos o exemplo da comunicação oral, no momento da sua realização, predomina a oralidade para a sua realização, no entanto, mesmo nesse momento, o(a) expositor(a) pode fazer uso de um suporte escrito a exemplo do *slide* e do *poster*, apresenta quadros, gráficos, tabelas com dados; no momento anterior a realização, o(a) expositor(a) tem contato com textos de que ajudam a fundamentar a pesquisa, como artigos e livros, faz resumos, roteiros de apresentação, esquemas de estudos; além é claro, de também ter contato com outros gêneros orais, como palestras e *lives* sobre o tema, videoaulas, *podcasts* que podem ajudar no conhecimento do tema. Percebemos, portanto, que o gênero não necessita apenas da oralidade para acontecer, apesar ser central no momento da sua realização, o que significa dizer, que ela é perpassada pela escrita e por outras semioses para alcançar o seu objetivo que é divulgar e disseminar as pesquisas científicas.

Nessa perspectiva, é preciso destacar que a apropriação do discurso oral acadêmico, e para nós também o discurso oral científico, é uma ação complexa e passível de sistematização (Magalhães; Castro; Neves, 2022). Para tanto, os pesquisadores frisam que é preciso que os(as) estudantes possam interagir através de gêneros orais em situações reais e autênticas, o que, consequentemente, vai possibilitar uma maior segurança no uso da fala em contextos formais, como também, contribui para o engajamento em práticas orais do fazer científico.

Logo, é preciso possibilitar que os(as) estudantes possam agir na sociedade, no campo científico por meio das práticas orais e também da comunicação oral. Para tanto, faz-se necessário mais estudo que investiguem a relação entre letramento e oralidade, pesquisem as práticas orais mais comuns no campo científico e acadêmico; é preciso pensar e criar estratégias didáticas que possibilitem o desenvolvimento da expressão oral dos(as) estudantes nesses campos, permitindo que estes(as) não apenas ouçam, mas que também sejam ouvidos.

4.5.3 A prática da comunicação oral na Iniciação Científica e para a divulgação científica

O campo científico e acadêmico é composto por gêneros que são perpassados pela escrita e/ou pela oralidade ou por diferentes semioses. Entender esse aspecto, significa dizer que a comunicação oral se constitui pelo atravessamento dessas diferentes semioses. Por isso, se apresenta como um gênero complexo (Zani, 2018), que além das suas características linguísticas e não linguísticas, precisam ser considerado os fatores sociais que o circunscreve, bem como, as práticas sociais a que está relacionado e as práticas de letramento que o perpassam.

Destaca-se que, ao adentrar o campo científico e acadêmico, os(as) participantes que ali estão, não detém conhecimentos sob a maioria das práticas e dos eventos que ali acontecem, e como destaca Fischer (2008), é preciso oportunizar a esses estudantes, além da observação, a participação efetiva, que se dá por meio da produção dos gêneros acadêmicos e científicos e das práticas e eventos de letramento. É por esse entendimento, que a investigação aqui proposta procura compreender como as práticas de letramento vivenciadas durante a IC, perpassam a comunicação oral para apresentação oral dos relatórios parcial e final.

No contexto da IC, além de realizar a pesquisa e escrever um relatório, parcial e final, os(as) estudantes devem fazer a apresentação desses relatórios de forma oral por meio da comunicação oral. Para efetivamente participar dessa comunidade científica, o(a) estudante precisa dominar a realização do gênero nesse contexto em específico, permitindo que se insira nessa comunidade. A produção do gênero, no entanto, não se dá apenas no momento dessa apresentação oral para a banca examinadora, mas depende também de todo um contexto que lhe é anterior e que influencia essa produção, como as práticas de letramento já vivenciadas pelos(as) estudantes; as experiências anteriores com o gênero (realização da comunicação oral em eventos, congressos ou a participação em seminários nas disciplinas do curso); a escolha do aporte teórico e metodológico; a coleta e análise dos dados; a produção do relatório; a organização do slide e dos dados; e também a realização de ensaios, que visa a adequação da linguagem e do tempo sugerido para a comunicação oral; além do uso de expressões corporais e faciais e dos aspectos da fala, como volume e tom de voz. A partir dessa compreensão, é preciso considerar que a realização do gênero envolve o imbricamento de todos esses aspectos: a sua organização interna (Dolz *et al*, 2004), e os meios linguísticos e não linguísticos (Melo; Cavalcante, 2007; Bueno, 2008).

Para falar da sua organização interna, tomamos o trabalho de Dolz *et al* (2004)⁵², que propõem sete etapas detalhadas a seguir.

- a) *abertura* - etapa inicial em que o(a) expositor tem o primeiro contato com o público, se apresenta, fala o título da sua pesquisa. Essa etapa se mostra importante porque o(a) expositor(a) legitima a sua fala, se define como especialista do tema, se mostrando, assim, uma fase bastante ritualizada.
- b) *introdução ao tema* – etapa em que é apresentado e definido o tema para o público. Essa etapa é essencial para que o(a) expositor(a) capte a atenção e o interesse do público, isso porque, é o momento em que é exposto as razões e as motivações da escolha do tema.
- c) *apresentação do plano da exposição* – é o momento em que é enumerado os subtemas e o planejamento da exposição.
- d) *desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* – etapa em que é explicitado ao público os subtemas da exposição, que geralmente corresponde aos objetivos, a metodologia, a discussão dos resultados.
- e) *uma fase de recapitulação e síntese* – é uma etapa de transição, em que o(a) expositor(a) retoma os principais pontos e inicia a fase de conclusão.
- f) *conclusão* – etapa em que são evidenciadas as conclusões finais.
- g) *encerramento* – etapa final em que o(a) expositor(a) encerra a apresentação fazendo agradecimentos ao público, e a exemplo da abertura, é uma fase bastante ritualizada.

Algumas dessas etapas, como já evidenciado, são bastante ritualizadas, como a abertura e o encerramento, enquanto outras são menos comuns a exemplo da apresentação do plano da exposição. O fato é que para que a apresentação seja compreendida pelo público, é preciso que esta esteja organizada, que as informações fornecidas sigam uma sequência, por isso, é importante considerar que essas etapas auxiliam exatamente na organização do encadeamento das informações e também dos temas e subtemas da pesquisa que é apresentada de forma oral. Essas etapas podem auxiliar também no planejamento e na organização do suporte para essa

⁵² Destacamos que Dolz *et al* (2004) ofertam essas características para o gênero exposição oral, mas diversas pesquisas que estudam o seminário e a comunicação oral utilizam essas características em suas pesquisas, a exemplo, temos a pesquisa de Bueno (2008) e Zani (2018). Destacamos ainda que, como aponta Zani (2018), a exposição oral/seminário e a comunicação oral se assemelham em alguns aspectos, sendo um deles, a sua organização interna, sendo por essa razão, que também consideramos essas características para o trabalho na comunicação oral neste trabalho.

comunicação oral, que é uma dificuldade recorrente dos(as) estudantes, inclusive das pesquisadoras que participaram desta pesquisa.

Dolz *et al* (2004) argumentam que o suporte é uma ferramenta que auxilia na apresentação oral, mas ela em si não é a apresentação, ela funciona como um norte, como um roteiro que explicita o momento em que cada tema e subtema será exposto. É comum que textos menores ou palavras chaves façam parte desse suporte, guiando a sequência das informações e impedindo que informações e dados importantes sejam esquecidos pelo(a) expositor(a). Apesar disso, os autores destacam que a apresentação oral não deve se resumir apenas às informações expostas no suporte, é dever do(a) expositor(a) explicar as informações expostas ou mesmo explicitar outros dados que não estão no suporte.

Além da organização interna do gênero, precisamos considerar os aspectos linguísticos e não linguísticos que fazem parte das práticas de linguagem oral e também da comunicação oral. Melo e Cavalcante (2007) citam três aspectos que compõem as práticas orais de forma mais geral, são eles: *os aspectos linguísticos*, que estão relacionados às características mais comuns da língua falada, como as paráfrases, as repetições, as correções, os marcadores conversacionais; *os aspectos extralinguísticos*, que seria os elementos da situação de comunicação, como os participantes da interação e o grau de intimidade entre eles além do grau de espontaneidade; e *os aspectos paralinguísticos*, que correspondem a emissão da voz, altura, volume, tom, as pausas na fala. Para as autoras, esses elementos são comuns aos gêneros orais e precisam ser considerados no momento em que eles são realizados.

Bueno (2008) destaca os meios linguísticos e não linguísticos mobilizados para a realização de seminários. Os meios linguísticos discursivos, a pesquisadora descreve como “os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes)” (Bueno, 2008, p. 4). Esses mecanismos ajudam na construção de significado da comunicação oral, já que eles permitem o entrelaçamento dos temas e dos subtemas da apresentação, e uma vez que o(a) expositor(a) tem dificuldades na mobilização desses mecanismos, pode prejudicar o entendimento do público para as informações fornecidas.

Os meios não linguísticos não estão diretamente relacionados às características da língua, mas também compõem a significação, são eles:

- a) *meios paralingüísticos*: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, etc;

- b) *meios cinésicos*: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, etc;
- c) *posição dos locutores*: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico, etc.;
- d) *aspecto exterior*: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc;
- e) *disposição dos lugares*: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração; etc. (Bueno, 2008, p. 4)⁵³

Tomamos os meios linguísticos e não linguísticos como importantes também para a realização da comunicação oral, visto que, a exemplo do seminário, na comunicação oral eles também auxiliam na construção da significação. Os meios paralinguísticos, por exemplo, contribuem para o interesse ou desinteresse da plateia. Uma fala sem muita variação de tonalidade, que mantém o mesmo ritmo, ou que é muito rápida ou muito devagar, pode gerar enfado, logo, a variação do tom de voz permite alívio na fala além de captar a atenção do público (Zani, 2018).

Como já pontuado ao longo deste trabalho, o objetivo da comunicação oral é divulgar uma pesquisa para um público, que pode ou não ser especialista, dessa forma, manter o seu interesse para o que está sendo apresentado é aspecto essencial na realização do gênero, e os meios cinésicos podem auxiliar nessa interação. Ou seja, os meios cinésicos contribuem para a construção do sentido das informações fornecidas na comunicação oral, dito de outra forma, é preciso considerar que o corpo também fala, que ele complementa o que está sendo dito, no entanto, o seu uso precisa ser comedido, pois se usado em excesso pode causar efeito contrário, atrapalhando ou mesmo confundindo o público (Zani, 2018).

Por isso, é importante que o(a) expositor(a) mantenha contato visual com o público, que a postura e os gestos corporais e faciais auxiliem a manter a atenção, que possa dar ênfase ao que está sendo falado a exemplo do gesto de aspas com as mãos. Zani (2018) destaca que o olhar e as expressões faciais são capazes de estimular a empatia com o público, além de permitir que o(a) expositor(a) tenha um *feedback*, podendo realizar mudanças na estrutura da comunicação oral, apesar disso, a pesquisadora destaca que esse *feedback* pode desestabilizar o(a) expositor(a).

No que se refere a posição dos locutores, o(a) expositor(a) precisa estar atento para não ficar na frente dos recursos visuais e estar de frente para o público, o que facilitará a troca de

⁵³ Os meios linguísticos e os meios não linguísticos evidenciados por Bueno (2008), foram inicialmente propostos nos estudos de Dolz *et al* (2004) no livro Gêneros orais e escritos na escola.

olhares, nesse sentido, é preciso observar também os aspectos exteriores, como o uso de acessórios. Outro ponto a ser pensado, é a disposição dos lugares, isso porque, o(a) expositor(a) não pode ficar de costa para o público e precisa ocupar um espaço em que todos possam vê-lo(a) bem.

Pelo exposto, percebemos que a comunicação oral se constitui num imbricamento da oralidade, da escrita, dos meios linguísticos e não linguísticos. Esse aspecto evidencia também a complexidade que envolve a realização do gênero, em que é preciso articular fala, escrita e corpo (Zani, 2018). Ou seja,

comunicação oral em eventos científicos é um exemplo de gênero textual público, relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador) que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a ouvir sobre algo (Zani, 2018, p. 120).

Além disso, é preciso atentar-se que para realizar o gênero, é necessário um momento de preparação e de organização que antecede sua produção. Essa preparação corresponde a organização de recursos visuais, que podem ser cartazes, *posters*, *slides*, entre outros. Além desses e de outros recursos para o momento da realização da comunicação oral, o expositor deve ter realizado, anteriormente, toda uma preparação, que prevê a pesquisa do tema e de uma bibliografia, a leitura de textos teóricos, a seleção das informações que farão parte da apresentação e como elas serão organizadas. Em caso da exposição de pesquisas, é necessário expor os objetivos, a metodologia, os pressupostos teóricos, e os resultados dessas pesquisas. Somado a tudo isso, o(a) expositor(a) ainda realiza ensaios, que possibilita adequar a comunicação oral ao tempo estipulado pelo evento e que permite encadear as informações e perceber a melhor forma de explicar os dados expostos. É por compreender todos esses aspectos bem como a complexidade que envolve a realização do gênero no campo científico, que investigamos as práticas de letramento que atravessam a realização da comunicação oral para a divulgação das pesquisas de IC. Dessa forma, consideramos que as leituras, as etapas de investigação, a escrita do relatório, as experiências com outras práticas orais, perpassam e contribuem para a realização da comunicação oral no contexto da IC.

Por fim, destacamos que no campo científico o objetivo principal da comunicação oral é divulgar e disseminar as pesquisas científicas já finalizadas ou ainda em andamento, permitindo que os resultados explicitados pelo(a) expositor(a) sejam discutidos com seus pares. Frisamos que ao realizar uma comunicação oral, o(a) estudante não apenas expõe algumas

informações, mas se apresenta como um especialista na área, no caso da IC, se assume também como um(a) pesquisador(a) que está, naquele momento, mostrando a sua pesquisa e as contribuições para um público que costuma ter conhecimento da área e se apresenta como seu par. Portanto, para além de um gênero, destacamos a contribuição da comunicação oral para a constituição dos(as) estudantes enquanto pesquisadores(as), que além de realizar uma pesquisa e escrever relatórios e artigos, também a divulga de forma oral.

5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Como já detalhado ao longo desta dissertação, esta pesquisa tem por objetivo compreender como as práticas de letramento vivenciadas durante o processo da IC perpassam a realização da comunicação oral para a divulgação dos dados das pesquisas. Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados a partir da observação das comunicações orais realizadas pelas duas pesquisadoras participantes desta pesquisa e da realização das rodas de conversa. Num primeiro momento, retomamos algumas informações sobre as pesquisadoras e o curso de Letras, como também, das nossas escolhas metodológicas; posteriormente, apresentamos os fios condutores que guiaram a nossa análise e que trazem reflexões sobre as práticas de letramentos as quais analisamos.

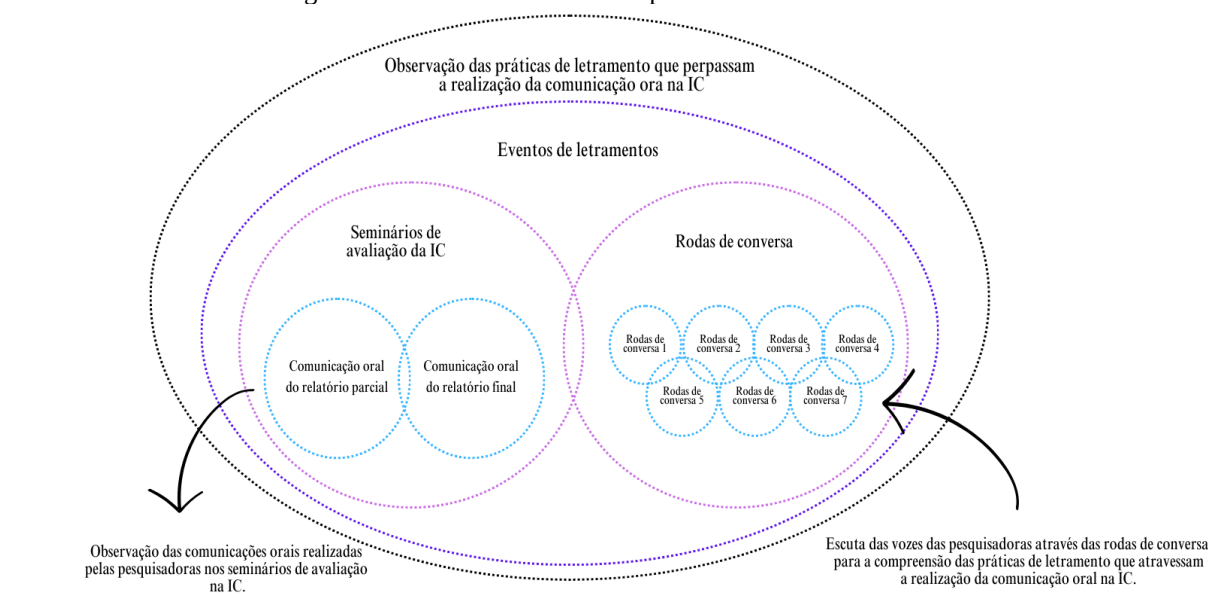
5.1 A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFAPE

A investigação das práticas de letramento é inseparável dos eventos de letramento aos quais estão interligados, pois toda prática pressupõe um evento, uma vez que são complementares (Street, 2014). Mas, afinal, *o que é observar uma prática de letramento?* Para responder a esse questionamento, imaginemos que vamos observar a prática de um médico. Para compreendê-la, temos que ver o médico em seu consultório, em sua rotina habitual de atendimento. No entanto, apenas essa observação não seria o bastante, pois estaríamos observando apenas o evento. Para ter acesso às práticas de letramento, é preciso entender como esse médico realiza as suas consultas, se a estrutura física do consultório interfere no atendimento, porque ele tem o hábito de escrever o receituário, como ele explica as dosagens dos remédios aos pacientes, por exemplo, e essas informações são extraídas a partir de conversas. Ou seja, é preciso ouvir esse médico para entender como ele atua e porque atua daquela forma. É através de uma escuta atenta que se compreende e é revelado o agir e as percepções desse médico, suas memórias, seus entendimentos sobre sua profissão, isso porque, o que o motivou a escolher essa profissão, como ele iniciou na profissão, suas experiências anteriores, o que esperam dele enquanto médico, o que ele espera de si próprio enquanto médico, e o que a profissão “impõe” a ele, também podem reverberar na forma como ele age.

Dito isso, o movimento de análise que fazemos nesta pesquisa segue essa mesma lógica (ver a Figura 1 abaixo), pois observar apenas o evento, a comunicação oral para a apresentação dos dados das pesquisas de IC nos seminários de avaliação, não nos permitiria a compreensão

das práticas de letramento (Fischer, 2008; Street, 2014; Fiad, 2015). Dessa forma, a investigação aqui proposta, observou tanto os eventos de letramento quanto às práticas de letramento da comunicação oral na IC. Entretanto, nosso foco recaiu principalmente para as práticas de letramentos a partir da escuta das pesquisadoras através das rodas de conversa.

Figura 1: Eventos de letramento e práticas de letramento na IC



Fonte: A autora (2024)

Assim, para procedermos esta análise, tomamos dois eventos: as comunicações orais do relatório parcial e do relatório final⁵⁴, realizadas nos seminários de avaliação da IC na UFAPE, e as rodas de conversa. Foi, portanto, a partir da observação desses eventos e da escuta das vozes das pesquisadoras, da voz do Outro (Eckert; Rocha, 2008; Uriarte, 2012; Rodrigues, 2012), e a partir das rodas de conversa, que buscamos compreender como as práticas de letramento atravessam a realização da prática da comunicação oral na IC. É importante frisar, que a roda de conversa permite uma partilha das experiências, das memórias entre os pares, isso porque, são reverberadas as emoções, as percepções, as reflexões sobre o tema conversado. Ressaltamos que a observação desses eventos e das práticas de letramentos aconteceram de maneira interligada, visto que toda prática presume um evento, como defende Street (2014).

Em decorrência do tempo destinado à pesquisa no mestrado, não foi possível analisar todos os dados gerados e precisamos fazer algumas escolhas. Para realização de um recorte analítico, traçamos fios condutores de análise que nos permitiram investigar os fenômenos de

⁵⁴ Em decorrência do tempo destinado a realização desta pesquisa, optamos por não analisar a apresentação oral das pesquisadoras realizada no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE, nos detendo apenas nas apresentações referentes aos relatórios parcial e final.

linguagem que constituem algumas práticas de letramento. Cada fio condutor tem um objetivo investigativo e tomou as informações tanto das comunicações orais como das rodas de conversa. Enfatizamos, para tanto, que dialogamos com as informações geradas em todas as rodas de conversa e com as memórias que foram reveladas pelas pesquisadoras para compreender como as práticas de letramento perpassam a realização da comunicação oral na IC.

Nesse processo de escolhas para a realização da análise, é preciso considerar que a prática de letramento também se realiza no gênero, pois, como tanto o gênero como a prática são socialmente situados, eles vão compartilhar de algumas particularidades⁵⁵. Por isso, é importante refletir como o gênero se caracteriza e o que o particulariza naquela prática, naquele evento. Para melhor compreendermos, em eventos e em congressos científicos, quando o(a) expositor(a) termina a comunicação oral, é comum que o público possa fazer comentários, sugestões, enquanto o uso do gênero no contexto da apresentação oral dos relatórios parcial e final da IC na UFAPE, somente a banca pode fazer comentários, o público apenas assiste à apresentação, mas não tem permissão de falar naquele momento. Então, na investigação das práticas de letramento e do gênero nesses dois contextos, precisamos levar em consideração essas particularidades, bem como o campo em que a comunicação oral é realizada.

Salientamos que a pesquisa aqui investida, foi realizada no âmbito da Iniciação Científica, PIBIC/PIVIC (CNPq), no curso de Letras (Português/Inglês) em uma universidade pública federal, a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), localizada no município de Garanhuns, agreste de Pernambuco. As duas pesquisadoras que participaram desta pesquisa são, portanto, professoras em formação do curso de Letras e fazem pesquisa científica.

O curso de letras da UFAPE foi criado em 2009 e é um curso presencial e noturno, contando atualmente com nove períodos. Desde a sua origem, promove incentivos à pesquisa, principalmente com a publicação de editais do PIBIC. O PPC do curso evidencia que os resultados desse incentivo podem ser percebidos através das publicações em revistas, livros, periódicos, das apresentações orais em eventos, além de ter influência direta nos temas escolhidos para as pesquisas de TCC, demonstrando como a pesquisa científica tem contribuído para a formação inicial dos futuros professores de Letras.

O curso tem por objetivo, de acordo com o PPC, a formação de profissionais para atuarem, principalmente, na educação básica, em português e inglês e suas respectivas literaturas, e se baseando nos princípios da tríplice: Ensino, Pesquisa e Extensão. Em relação

⁵⁵ A exemplo, temos os meios não linguísticos, como: qualidade, ritmo e altura da voz; expressões faciais e movimentos corporais; posição dos locutores. Essas particularidades quando desenvolvidas em uma prática oral, podem ser usadas em diversas outras práticas orais.

especificamente à pesquisa, um dos objetivos é promover a participação de um maior número de estudantes na universidade, realizando e divulgando os resultados das pesquisas científicas, culturais e tecnológicas desenvolvidas na UFAPE. É defendido ainda, que o papel do professor não é apenas aplicar teorias, seu agir é multifacetado e deve ser pautado numa prática reflexiva e autônoma. Ou seja, é proposto uma formação que permita ao professor autonomia no seu agir e que seja gestor de sua prática, e tudo isso deve ser pautado na pesquisa científica. Dito de outra forma, um(a) professor(a) pesquisador(a), que dentre as suas atribuições, está uma produção de conhecimento e uma prática pautada no ensino e na pesquisa científica. Apesar do PPC defender a pesquisa científica e a sua divulgação, o documento prioriza a divulgação por meio da prática escrita e não menciona a divulgação por meio de práticas orais, a exemplo da comunicação oral.

A pesquisa de Luísa foi desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), e tinha como objetivo, investigar, numa perspectiva diacrônica, os aspectos morfossintáticos dos advérbios terminados em *-mente* no português alagoano do século XVIII, utilizando como metodologia, uma pesquisa documental e bibliográfica, uma abordagem quantitativa e os pressupostos teóricos da Morfologia Distribuída. O corpus da pesquisa foi constituído por cartas coletadas em parceria com a equipe de *Alagoas do projeto Para a História do Português Brasileiro* (UFAL) – PHPB/UFAL.

A pesquisa de Luana foi realizada pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq), e tinha como objetivo, observar a variação dos traços morfossintáticos e semânticos no uso do pronome possessivo de terceira pessoa, *seu, sua, seus e suas* da segunda metade do século XX nos estados de Pernambuco e Alagoas. Para constituir o *corpus*, foram coletados anúncios publicitários de jornais dos dois estados, compreendendo as décadas de 1950 e 1960, e retirados das equipes do *Para a História do Português Brasileiro* de Pernambuco e Alagoas. Para proceder a análise, a pesquisa utilizou a perspectiva da gramática gerativa chomskyana.

Luísa e Luana ingressaram no curso de letras em 2020.1. O ingresso no curso coincidiu com o início da pandemia de COVID 19 e os primeiros períodos do curso foram cursados remotamente. Durante as rodas de conversa, relataram o desejo de participar de diversas atividades na universidade, pois acreditavam que isso iria contribuir com a formação delas enquanto futuras professoras. Sendo por isso, que participaram de programas de pesquisa, ensino e extensão, expandindo o leque de práticas e conhecimentos dentro da universidade. Elas evidenciaram que a motivação de ingressarem na Iniciação Científica foi a possibilidade de

fazer novas descobertas e de adquirir mais conhecimentos sobre um tema do qual tinham interesse.

Ao conversarmos sobre a escolha em cursar a graduação em Letras, Luísa relatou que o que a influenciou a escolher o curso de Letras (Licenciatura), foi a admiração por alguns professores do Ensino Médio que, além de ensinar os conteúdos, tinham uma grande preocupação com o bem estar dos(as) estudantes e também por gostar da área de Letras. Já para Luana, o que despertou o interesse pelo curso, foi inicialmente o gosto pela leitura, e depois de uma conversa com um familiar que tinha feito a graduação em Letras também na UFAPE, ela considerou a possibilidade de fazer o curso. Mas, o que realmente foi determinante, segundo o relato da pesquisadora, foi a experiência de estar em sala de aula como professora substituta e ver, na prática, as possibilidades e os desafios da profissão.

Em relato nas rodas de conversa, Luísa comentou que a pesquisa científica surgiu para ela juntamente com o PIBIC, ainda no primeiro período da graduação a convite de uma professora do curso. Por ter gostado da experiência da pesquisa científica e desde o início já ter percebido a importância para o seu desenvolvimento enquanto estudante e futura professora, ela continuou no PIBIC com outro orientador e com outro projeto durante os próximos dois anos, desenvolvendo pesquisa sobre o uso dos advérbios terminados em *-mente* do século XVIII. Luísa ainda seguiu fazendo pesquisa no PIBIC com outro projeto e outro orientador, e revelou que o seu desejo é continuar no programa até o último período do curso de letras.

Luana se interessou pela pesquisa científica em um trabalho sobre variação linguística desenvolvido em uma disciplina do curso e, por ter gostado do tema, entrou em contato com um professor que desenvolvia pesquisa científica na área. Ao saber mais em relação a pesquisa desenvolvida por ele, decidiu participar do projeto de pesquisa sobre o uso dos pronomes de terceira pessoa em anúncios publicitários de jornais do estado de Alagoas e de Pernambuco das décadas de 1950 e 1960. Apesar de não dar continuidade a esse projeto, a pesquisadora revelou o desejo de voltar a pesquisar assim que concluir a sua pesquisa para o TCC, pois reconheceu que a pesquisa científica já trouxe contribuições para a sua formação acadêmica enquanto docente.

Na próxima subseção, apresentamos os fios condutores que são base para a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

5.2 A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

No transcorrer desta dissertação, destacamos que a comunicação oral, por ser uma prática social, sofre interferência do contexto em que é realizada. Apesar disso, as suas principais características⁵⁶ prevalecem. Nesta subseção, o primeiro fio condutor que nos propomos a compreender é **a prática da comunicação oral na IC para a divulgação dos dados das pesquisas e suas principais características.**

Reforçamos que a prática da comunicação oral é uma das principais formas de divulgação oral de pesquisas científicas no campo científico, além de se mostrar um momento oportuno para que os(as) pesquisadores(as) possam discutir suas pesquisas com seus pares (Bourdieu, 1983; 2004), e isso não é diferente na IC, em que os(as) expositores(as) têm a oportunidade de divulgarem os dados de suas pesquisas e ouvir sugestões e comentários da banca que compõem os seminários de avaliação. É preciso reforçar ainda, que na IC a prática possui algumas particularidades, apesar de manter o seu objetivo que é a divulgação científica. Quando realizada em eventos, por exemplo, a plateia, ao final da apresentação, tem a possibilidade de realizar perguntas, fazer comentários, enquanto nos eventos que vivenciamos de IC, somente a banca podia fazer comentários.

A apresentação oral do relatório parcial das pesquisadoras ocorreu no **dia 24 de maio de 2023** na sala de Web Conferência na UFAPE, das 08h00 às 10h30min. Nesse dia, em específico, a seção contou com apresentações da área de humanas e de Letras, de estudantes do PIBIC/PIVIC e do PIBIC/PIVIC-AF e do PIBIC/PIVIC-EM. Já a apresentação oral do relatório final foi realizada no dia **18 de setembro de 2023**, na sala do PROFLETRAS, das 09:00 às 10h30min, com apresentações de pesquisadores(as) do PIBIC/PIVIC, PIBIC/PIVIC-AF da área de Letras. Cada pesquisador(a) teve 10 minutos para a apresentação e 5 minutos para a arguição da banca, composta por dois professores, um interno e outro externo à instituição. Toda área conta com uma comissão que fica responsável pela organização dessas apresentações orais. As datas foram divulgadas pelo programa com antecedência, indicando lugar, dia e horário das apresentações, bem como, os professores que iriam compor a banca para a apresentação de cada estudante.

Destacamos que Luísa e Luana, na apresentação oral do relatório final, utilizaram todo o tempo disponibilizado (como podemos observar no quadro a seguir), algo que não ocorreu na primeira apresentação. Esse fato indica que elas estavam mais seguras para a apresentação, como revelaram nas rodas de conversas, logo, conseguiram expor mais informações sobre as suas pesquisas.

⁵⁶ A organização interna, os meios linguísticos e não linguísticos.

[...] mas:: eu consegui:: eu senti mais segurança de falar sobre os efeitos que estavam sendo mostrados ali:: do/ do que tava acontecendo:: sabendo que eu realmente tinha propriedade:: pra falar que no parcial eu:: fiquei um pouco nervosa enquanto a isso:: tá eu vou falar:: mas e se eu errar:: e se eu falar alguma coisa que não vai:: que não condiz com a realidade:: e aí eu vou ser cobrada só que dessa vez:: não:: eu fiquei tá:: eu estudei:: eu:: li:: isso aqui:: eu fiz o relatório:: então:: é impossível que eu vá falar alguma coisa errada depois de ter:: feito tudo isso:: [...]

(Luana, Roda de Conversa 6)

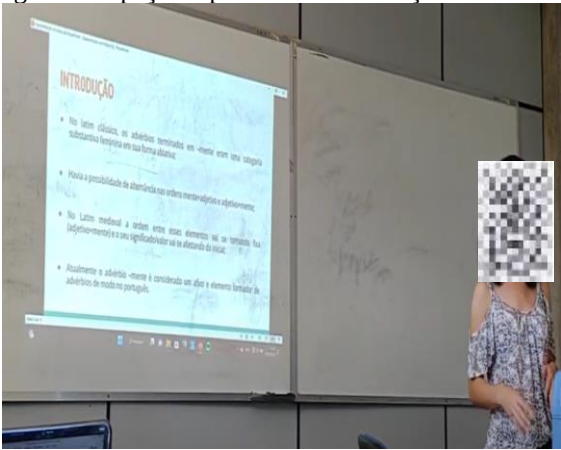
Quadro 3: Tempo das comunicações orais

Pesquisadoras	1ª comunicação oral (apresentação do relatório parcial)			2ª comunicação oral (apresentação do relatório final)		
	Tempo da comunicação oral	Tempo da arguição da banca	Tempo total	Tempo da comunicação oral	Tempo da arguição da banca	Tempo total
Luana	07min55s	05min7s	13min25s	11min30s	6min25s	17min55s
Luísa	08min55s	07min66s	16min21s	10min20s	7min13s	17min33s

Fonte: A autora (2024)

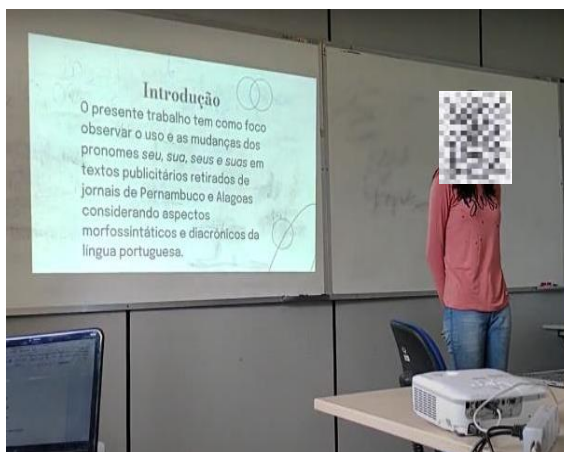
Na primeira comunicação oral, foi usado como recurso visual um projetor para o *slide* que ficava posicionado na parte da frente da sala, do lado direito das expositoras. Na segunda comunicação oral, foi usada uma TV para a projeção do *slide*, que ficou posicionada na parte da frente da sala ao lado direito das pesquisadoras. A seguir, expomos os espaços em que os eventos de letramento com essas comunicações orais aconteceram.

Imagem 8: Espaço da primeira comunicação oral de Luísa



Fonte: A autora (2024)

Imagem 9: Espaço da primeira comunicação oral de Luana



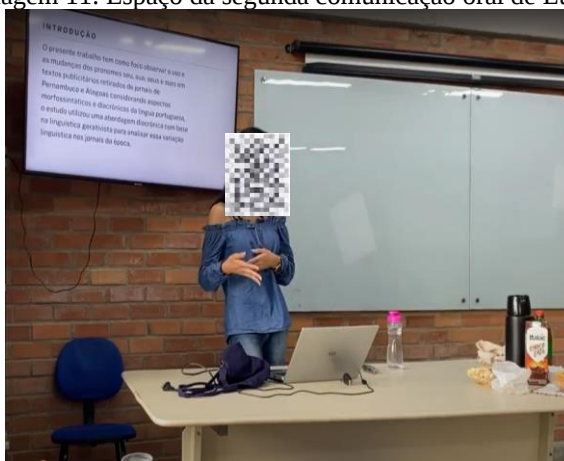
Fonte: A autora (2024)

Imagem 10: Espaço da segunda comunicação oral de Luísa



Fonte: A autora (2024)

Imagem 11: Espaço da segunda comunicação oral de Luana



Fonte: A autora (2024)

Por precisar mobilizar diversos conhecimentos e práticas, o gênero se torna complexo (Zani, 2018), exigindo do(a) expositor(a), uma boa execução e articulação dos conhecimentos. Ou seja, precisa apresentar sua pesquisa de forma clara e dentro do tempo determinado, deve

usar um *slide* como suporte (Dolz *et al*, 2004), fazer bom uso dos meios linguísticos e meios não linguísticos (Bueno, 2008), pois em apresentações que ocorrem de forma oral, o corpo também fala (Zani, 2018). Todos esses elementos precisam estar conectados para que a exposição dos dados seja realizada de forma exitosa.

Destacamos que a apresentação oral dos relatórios parcial e final da IC constitui uma prática de linguagem situada socialmente (Fiad, 2015) no campo científico, com particularidades e características próprias, que envolvem: uma organização interna (Dolz *et al*, 2004), o uso dos aspectos da voz, dos gestos corporais e faciais, a ocupação do espaço, a interação com o público (Bueno, 2008; Zani, 2018). Para que o(a) estudante participe efetivamente dessa prática oral e também desse campo, é necessário que o programa defina o objetivo dessas apresentações, mas que também ofereça orientações e a possibilidade de acesso a exemplares dessa prática aos(as) participantes para que saibam como proceder naquela situação. Nesse sentido, precisamos considerar que, quando o(a) pesquisador(a) não compreende essa prática de letramento, terá uma maior dificuldade em se inserir no meio (Fischer, 2008), pois como pontua Bourdieu (2004), o(a) estudante busca conhecer as particularidade do campo científico para ser aceito por seus pares e participar efetivamente desse campo.

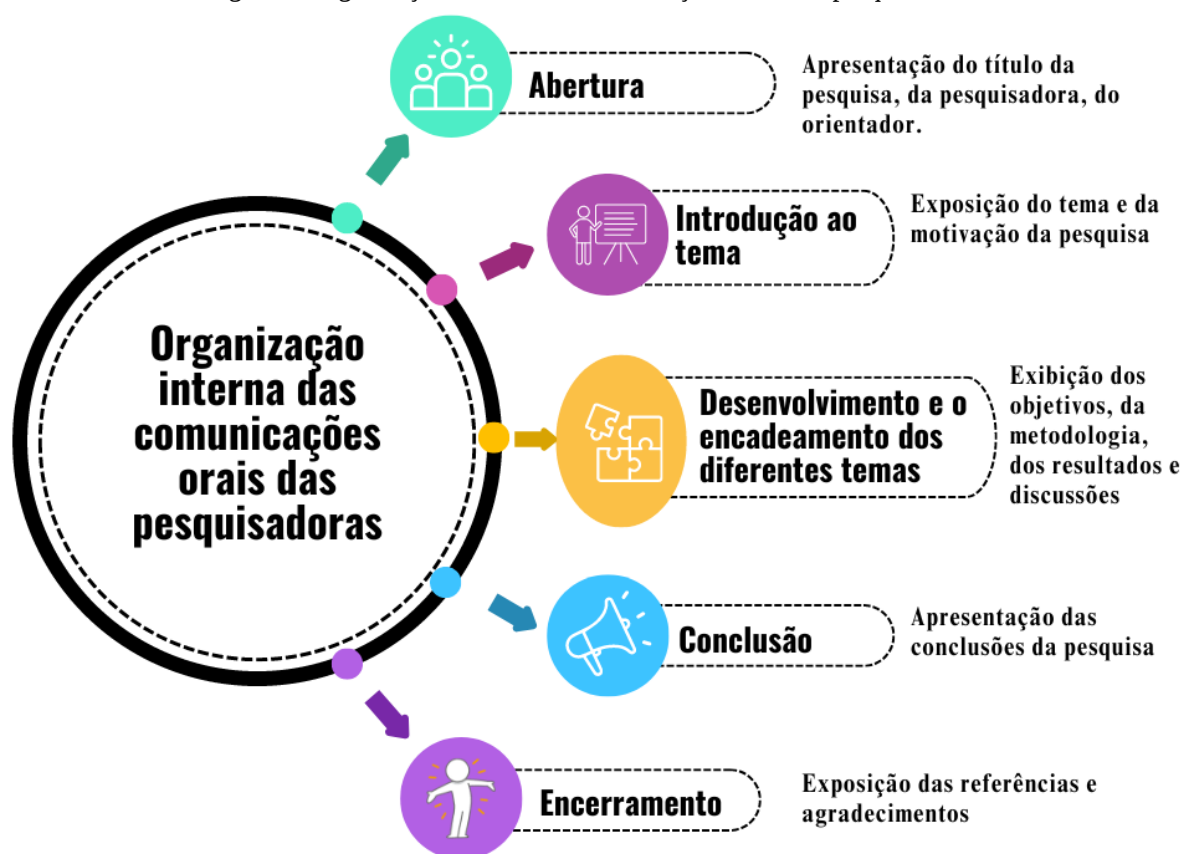
De forma geral, é esperado que o(a) pesquisador(a), ao realizar a comunicação oral para a divulgação dos resultados da pesquisa, use linguagem formal; que fale de forma clara, com tom de voz adequado e com bom volume; que seus gestos corporais contribuam com a fala; que interaja com a plateia e com a projeção do slide; que haja progressão temática dos tópicos da apresentação; organização interna da apresentação (apresentação do título, do tema, dos objetivos, da fundamentação, da metodologia, dos resultados e análise dos dados, da conclusão, dos agradecimentos) e que ela seja apresentada oralmente; demonstrar conhecimento da fundamentação teórica, dos processos metodológicos e da análise dos dados; fazer sínteses; exemplificar os dados e explicá-los.

Em relação à organização interna da comunicação oral, Dolz *et al* (2004) propõem sete etapas: *abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, fase de recapitulação e síntese, conclusão, encerramento*. Algumas dessas etapas, como destacam os estudiosos, são bem ritualizadas, ou seja, sempre costumam fazer parte dessa prática, a exemplo da abertura, da conclusão e do encerramento, enquanto outras, como as da apresentação do plano da exposição e a fase de recapitulação e de síntese, não costumam estar sempre presentes na sua realização. É preciso, destacar, entretanto, que para a realização exitosa dessa prática oral, não necessariamente todas

estas etapas precisam compor o texto oral, apesar de algumas delas serem essenciais (fases da abertura, da introdução, do desenvolvimento da conclusão e do encerramento) para que a realização da comunicação oral cumpra seu objetivo no contexto da IC, que é **divulgar as pesquisas científicas**.

Em contrapartida à falta de orientação de como proceder nesse contexto, Luísa e Luana fizeram uso da maioria das etapas da comunicação oral (Dolz *et al*, 2004) nas apresentações oral dos relatórios parcial e final, detalhadas na Figura 2 abaixo.

Figura 2: Organização interna das comunicações orais das pesquisadoras



Fonte: A autora (2024)

Essas etapas permitem que o(a) pesquisador(a) revele ao público, o título e o objetivo da sua pesquisa, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, as análises e as conclusões, finalizando com o agradecimento. Frisamos que as etapas propostas por Dolz *et al* (2004) não são de conhecimento da maioria dos(as) expositores(as), e que se faz necessário mais estudos na área e mais práticas educativas⁵⁷ que reflitam e ensinem às suas especificidades

⁵⁷ O trabalho de Lima, Cordeiro e Lima (2023), é um exemplo de uma pesquisa que buscou analisar como uma intervenção didática por meio de um minicurso poderia contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes, como também, para a realização da comunicação oral no âmbito da Iniciação Científica.

e oportunize ao(a) estudante, realizar essa prática de forma a cumprir seu objetivo e que esteja de acordo ao contexto de produção proposto.

A organização interna usada nas comunicações orais das pesquisadoras, apesar de contemplar cinco das sete fases (ver Figura 2 acima) sugeridas por Dolz *et al* (2004), foi sistematizada a partir do relatório escrito. A etapa dos resultados e discussões foi a que mais as pesquisadoras usam tempo na apresentação, visto que é nesta etapa em que elas mostram os dados das pesquisas e tem a oportunidade de discuti-los. O *slide* foi usado por elas como um norteador dos tópicos que foram abordados em suas pesquisas; contudo, as apresentações não ficaram restritas apenas ao que estava escrito no *slide*, uma vez que ambas expuseram exemplos e explicaram as informações expostas. Vejamos alguns exemplos nos quadros⁵⁸ abaixo.

Quadro 4: Trecho da etapa da metodologia na primeira comunicação oral de Luana

Comunicação oral – relatório parcial	
Slide 4: Metodologia 	Textualização oral
	(00:55) Ini::cialmente a gente tinha:: até a intenção de trabalhar com:: dez jornais de alagoas e dez de::/de PERnambuco (+) de início:: eu consegui mais:: material de Pernambuco então:: ((olha e gesticula com as mãos em direção ao slide)) eu trabalhei:: com esses três que são:: penedo o jornal penedo que é de alagoas o lidador e o lavoura da criação são de Pernambuco (+) do:: o jornal penedo ele era um JORnal que:: era semanal era/era trazia notícias do cotidiano:: do/de:: eram:: (+) era uma edição por semana:: o lidador também eram:: notícias cotidianas então era uma edição por semana já o lavou em criação ele era focado em:: (+) aGRicultura então ele era é:: um jornal men::sal é:: uma edição por mês trabalhei em cima de/dos três jornais:: é:: pe/ é um pouco mais escasso:: no caso do jornal penedo ele:: as edições dele só vão até mil:: novecentos:: e:: sessen::/ e cinquenta e nove então assim:: a partir de/de mil novecentos e cinquenta e nove então:: todas as análises que eu fiz:: dos jornais de alagoas são entre mil novecentos e cinquenta a mil novecentos e cinquenta e nove já o lidador e o lavoura da criação eu já consegui dados a partir de mil novecentos e:: sessenta também a::/até mil novecentos e sessenta e dois na verdade a gente teve/ eu tive muita dificuldade de encontrar:: até:: o final de mil novecentos e sessenta (+)
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Gesticula as mãos. Interagiu com o slide Fez contato visual com a plateia
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A projeção do slide está posicionada à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
	Equipamentos: notebook e projetor para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

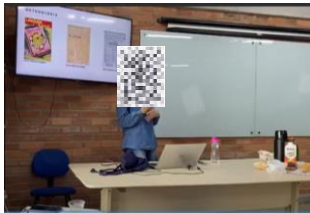
⁵⁸ A organização da transcrição das comunicações orais seguiu o modelo de Lima, Cordeiro e Lima (2023), adaptado de Dolz, Lima e Zani (2021).

Quadro 5: Trecho da etapa da metodologia na primeira comunicação oral de Luísa

Comunicação oral – relatório parcial	
Slide: 6 Resultados e discussão 	Textualização oral (03:35) No que se refere:: a nossos resultados:: é:: analisando as cartas:: esses foram os advérbios:: encontrados:: em nossas cartas o que:: me chamou:: primeiramente a atenção:: foi a:: grafia a escrita mesmo de::sses advérbios e:: percebi que:: a maioria deles se escreve a grafia é:: bem parecida com o do português do século vinte e um:: o que diverge é:: o advérbio consi/consequentemente que a gente fala hoje consequentemente e:: aqui:: ((aponta para o advérbio no slide)) é:: se escreve com uma grafia divergente consequentemente tem um izinho:: ali no meio e também:: é tem algumas palavras:: que eu percebi que não são:: tão produtivas na nossa língua como:: mavormente e miudamente que:: eu:: vou fazer uma análise pra ver o sig::nificado dessas palavras:: que me interessam bastante então:: ((olha para o slide)) encontramos um total de quinze:: advérbios aí
	Didascália paralinguística Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos Tem expressão facial neutra. Gesticula as mãos. Leitura do conteúdo exposto pelo notebook. Interage com a plateia
	Aspectos proxêmicos A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos Equipamentos: notebook e projetor para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

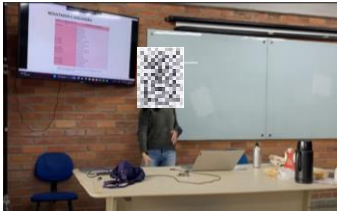
Quadro 6: Trecho da etapa da metodologia na segunda comunicação oral de Luana

Comunicação oral – relatório final	
Slide 4: metodologia 	Textualização oral (2:12) e como metodologia a gente usou esses três:: jornais é:: lavoura e criação lidador e penedo no caso de:: lavoura e criação é:: um jornal aqui de Pernambuco:: ele era mais focado em recife e:: era:: quinzenal no caso além disso eles também tinham uma empresa que era fo/focada também na criação de lavoura o lidador já tem um caráter mais:: (+) é:: no/ do país:: ele não era focado só aqui em Pernambuco mas também:: salvador distrito federal e santa catarina e minas gerais:: é::/ era um jornal semanal só que em alguns:: estados ele era:: de duas semanas/ duas vezes na semana ele:: era publicado:: penedo:: ele era de alagoas era do estado de ala/ alagoas em si:: mas a sede do jornal penedo era na cidade de penedo de penedo ele:: era passado pro restante do estado e era um jornal semanal lavoura e

	criação como diz:: o jornal ele é focado na questão de criação de::/ de gado:: e enfim da lavoura em si:: o lidador e o jornal de penedo eram jornais cotidianos então:: eles tinham esse caráter mais de:: como hoje a gente conhece como telejornal
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Direciona o olhar para o notebook à sua frente. Gesticula as mãos. Interage com a plateia, não interage com a projeção do slide na TV.
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
	Equipamentos: notebook e TV para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

Quadro 7: Trecho da etapa da metodologia na segunda comunicação oral de Luísa

Comunicação oral – relatório final	
Slide 7: resultados e discussão	Textualização oral
	(4:11) chegando aos nossos resultados:: é:: (+) esses aqui foram os advérbios que encontramos:: é:: nessas cartas aqui na primeira metade do século dezoito:: e:: desde a primeira vez que eu comecei a:: fazer essa pesquisa a primeira coisa:: que eu observei foi sobre a grafia:: é:: desses advérbios:: nas cartas:: no caso aqui na primeira metade do século dezoito:: apenas a palavra consequentemente:: deixa eu ver onde ela tá aqui:: que tem esse izinho aqui que a gente não usa hoje no nosso português do século vinte e um que a gente utiliza como consequentemente a gente percebe essa grafia diferente e também a palavra mal/ mal/ malvamente e miudamente que não é tão produtiva:: em nossa língua hoje em dia:: a gente não utiliza tanto
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Direciona o olhar para o notebook à sua frente. Gesticula as mãos. Interage com a plateia, não interage com a projeção na TV.
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
	Equipamentos: notebook e TV para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

Pelo observado nos quadros acima e também das imagens de cada etapa, identificamos que Luana apresenta três exemplares analisados na pesquisa e explica-os de forma oral: “[...] penedo que é de alagoas o lidador e o lavoura da criação são de Pernambuco (+) do:: o

jornal penedo ele era um JORnal que:: era semanal era/era trazia notícias do cotidiano:: do/de:: eram:: (+) era uma edição por semana:: o lidador também eram:: notícias cotidianas então era uma edição por semana [...]” (Trecho da metodologia da primeira comunicação oral de Luana). Com a leitura da imagem correspondente ao trecho dos resultados e discussões da primeira comunicação oral, percebemos que Luana expôs uma imagem de cada jornal e, a partir delas, explícita, o nicho de cada jornal, a frequência com que eram publicados, onde eram publicados, até que ano quando conseguiu os exemplares. Já Luísa expõe um quadro com a contabilização dos advérbios terminados em *-mente* e, a partir dele, explica e compara esses dados, evidenciando os advérbios que ainda mantêm a mesma grafia, aqueles que tiveram alguma mudança ou mesmo aqueles que estão em desuso: **“[...] é:: se escreve com uma grafia divergente consequentemente tem um izinho:: ali no meio e também:: é tem algumas palavras:: que eu percebi que não são:: tão produtivas na nossa língua como:: mavormente e miudamente [...]**” (Trecho dos resultados e discussões da primeira comunicação oral de Luísa). Chamamos atenção, portanto, para o fato de que as pesquisadoras não ficaram presas somente aos dados expostos nos slides, mas explicaram e compararam as informações.

Como é sabido, em uma comunicação oral, o(a) expositor(a), assume, naquele momento, a função de especialista (Dolz *et al*, 2004), que expõe um tema específico ou os dados de uma pesquisa científica a um público. Nesse sentido, compreendemos que se assumir como especialista, inclui ter conhecimento e autonomia para ofertar exemplos e exemplificações além daquelas que estão expostas no suporte usado. Pelo observado acima, as pesquisadoras assumiram a posição de especialistas da área, explicando as informações exibidas nos slides e contribuindo para o entendimento do público. Esse aspecto evidenciou ainda, que elas construíram uma identidade de pesquisador durante a IC, que além de cumprir as etapas da pesquisa científica, de realizar as práticas escritas a exemplo dos relatórios, também a divulga de forma oral por meio da comunicação oral.

A comunicação oral é perpassada por diferentes semioses além da escrita e da oralidade. Zani (2018) destaca que na realização dessa prática o corpo também fala, sendo por esse motivo, que além da organização interna, é preciso observar os meios linguísticos e não linguísticos (Bueno, 2008) que constituem essa prática oral.

Nos quadros a seguir, detalhamos os principais meios não linguísticos (Bueno, 2008) que compuseram as comunicações orais para a apresentação dos relatórios parcial e final de Luísa e Luana.

Quadro 8: Meios não linguísticos das comunicações orais de Luana

Meios não linguísticos (Bueno, 2008)	1ª Comunicação oral	2ª comunicação oral
Meios paralinguísticos	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
Meios cinésicos	Expressão facial neutra; gesticula as mãos e tem boa postura corporal; interagiu com a plateia; interagiu com a projeção do slide, apesar de em alguns momentos, realizar a leitura dos exemplares pelo <i>notebook</i> .	Expressão facial neutra; gesticula as mãos e tem boa postura corporal; interagiu mais com a plateia que na primeira comunicação oral principalmente no momentos dos resultados e discussões; interagiu menos com a projeção do slide do que na primeira comunicação oral; em alguns momentos, a leitura dos exemplares foi realizada pelo <i>notebook</i> .
Posição dos locutores	A pesquisadora ficou em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A projeção do slide estava posicionada à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides estava à sua frente.	A pesquisadora ficou em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide estava posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides estava à sua frente.
Aspecto exterior	Uso de vestimenta, penteado e outros adereços adequados ao contexto.	Uso de vestimenta, penteado e outros adereços adequados ao contexto.
Disposição dos lugares	O espaço reservado para a apresentação ficou na parte da frente da sala, com a projeção do slide posicionado ao lado direito, e uma mesa com o notebook para passar o slide à frente. A plateia ficou posicionada à frente da pesquisadora. A iluminação da sala era boa.	O espaço reservado para a apresentação ficou na parte da frente da sala, com a projeção do slide, na TV, posicionado, levemente, ao lado direito, e uma mesa com o notebook para passar o slide à frente. A plateia ficou posicionada à frente da pesquisadora. A iluminação da sala era boa.

Fonte: A autora (2024)

Quadro 9: Meios não linguísticos das comunicações orais de Luísa

Meios não linguísticos (Bueno, 2008)	1ª Comunicação oral	2ª comunicação oral
Meios paralinguísticos	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
Meios cinésicos	Expressão facial neutra; o olhar foi direcionado tanto para a projeção do slide, como para o notebook para a leitura dos exemplares em alguns breves momentos; gesticula as mãos; boa postura corporal; interagiu com a plateia, principalmente no momento dos resultados e discussões; pouca interação com a projeção do slide.	Expressão facial neutra; gesticula as mãos; boa postura corporal; interagiu mais com a plateia com a projeção na TV do que na primeira comunicação oral, principalmente no momento dos resultados e discussões; em alguns momentos a leitura dos exemplares foi realizada pelo <i>notebook</i> .
Posição dos locutores	A pesquisadora ficou em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A projeção do slide estava posicionada à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides estava à sua frente.	A pesquisadora ficou em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide estava posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides estava à sua frente.
Aspecto exterior	Uso de vestimenta, penteado e outros adereços adequados ao contexto.	Uso de vestimenta, penteado e outros adereços adequados ao contexto.
Disposição dos lugares	O espaço reservado para a apresentação ficou na parte da frente da sala, com a projeção do slide posicionado ao lado direito, e uma mesa com o notebook para passar o slide à frente. A plateia ficou	O espaço reservado para a apresentação ficou na parte da frente da sala, com a projeção do slide na TV, posicionada, levemente, ao lado direito, e uma mesa com o notebook para passar o slide à frente. A plateia ficou

	posicionada à frente da pesquisadora. A iluminação da sala era boa.	posicionada à frente da pesquisadora. A iluminação da sala era boa.
--	---	---

Fonte: A autora (2024)

Pela análise dos quadros acima, pode-se afirmar que as pesquisadoras conseguiram fazer bom uso dos meios não linguísticos em suas comunicações orais, com voz fluente e boa entonação, com gestos corporais e faciais que contribuíram com a fala, e interagindo com a plateia, principalmente no momento em que estavam apresentando os resultados das pesquisas e de forma mais expressiva na segunda comunicação oral. Considerando que as pesquisadoras não tiveram orientações de quais etapas ou conteúdos deveriam estar presentes nessas comunicações orais ou se seriam avaliadas também pelos meios não linguísticos, elas conseguiram, de forma exitosa, realizar essa prática oral no contexto da IC e divulgar os dados de suas pesquisas para seus pares.

É preciso destacar que os meios não linguísticos são essenciais para a realização da comunicação oral, contribuindo para a significação do que é falado e na exemplificação dos dados, além de auxiliar a manter o interesse da plateia (Zani, 2018). Porém, faz-se necessário destacar que aspectos externos à prática oral, como o nervosismo, podem interferir em como os(as) estudantes vão agir durante a apresentação, por exemplo, falando mais baixo ou muito rápido, ou tendo dificuldades em conectar as informações expostas.

Para realizar a comunicação oral no contexto da IC, os(as) pesquisadores(as) rememoram outras práticas além de usarem a experiência da realização do gênero em outros contextos. Por isso, em nossas rodas de conversa falamos com as pesquisadoras como foram as experiências delas com o gênero durante a educação básica, mas especificamente, o ensino médio. Elas relataram, como já esperado, que o gênero era solicitado mas não era alvo de uma prática de ensino (Magalhães; Castro; Neves, 2022) em que suas principais particularidades eram ensinadas. É importante essa ação de rememorar a prática naquele contexto, porque os medos ou ensinamentos advindos da educação básica podem reverberar na comunicação oral no contexto da IC. Por exemplo, Luísa preferia apresentar trabalho a fazer provas escritas, enquanto Luana tinha vergonha de apresentar seminários. Em outros momentos, Luísa revela que preferia realizar a comunicação oral a escrever o relatório escrito pelo *feedback* que recebe do público, enquanto Luana afirma que consegue se expressar melhor no relatório escrito.

aí o pessoal apresente seminário **sendo que ninguém nunca nessa vida me ensinou a apresentar um seminário** ((Luana confirma com o movimento de cabeça)) (Luísa, Roda de Conversa 1)

ah o que falavam era assim mantem a po::stura não pode encostar no quadro esse é um dos pontos mas ninguém me ensinou que o corpo também fala: quando a gente tá apresentando que tem que passar segurança no olhar na fala que você é um especialista daquele assunto quando você tá apresentando que a turma precisa interagir com você você com o material e todo mundo tem que interagir ninguém me explicou isso ((risos)) [...] (Luísa, Roda de Conversa 1)

sim decorava:: ((comentário relacionado a prática de decorar o conteúdo para a apresentação do seminário)) (Luísa, Roda de Conversa 1)

desse tamanho o papelzinho ((gesto com a mão)) (Luana, Roda de Conversa 1)

e o pior é que quando a gente apresentava um monte de menino lendo no papel gaguejando e o professor dizia que ia prestar atenção porque ia ser assunto da prova e não explicava o assunto (Luísa, Roda de Conversa 1)

essa questão de seminário na verdade eles:: é uma coisa que eu sou muito grata claro que:: não 100% porque **quando eu cheguei na faculdade e eu fiquei:: o que é um seminário (+)** mas:: eles davam toda a postura pra que a gente se sentisse a vontade pra apresentar tanto é que ah vocês querem tipo a gente fez sobre (++) ((inteligível)) **aí disseram aí a professora deu toda a liberdade se vocês quiserem vocês fazem alguns slides explicando se quiserem podem usar música fique à vontade sintam a vontade pra apresentar então assim a gente se sentia à vontade pra apresentar uma coisa que era interessante pra gente fazer essa pesquisa a gente enquanto adolescente pesquisando sobre literatura brasileira que não era uma coisa fácil e:: aí a relacionar isso com coisas do nosso cotidiano tornava tudo mais fácil só quê:: em contra partida a gente não tinha postura a gente falava pro professor a gente solta lá a música e ficava todo mundo calado olhando pra/pa pro quadro então:: assim nesse ponto eu acho que pecou mas a gente se sentiu muito à vontade pra apresentar no ensino médio** (Luana, Roda de Conversa 1)

porque:: essa parte da/de:: apresentar e tals eu acho que na minha escola foi muito:: eu sinto assim que os professores acham que o aluno já sabe falar ((sinal de concordância com a cabeça de Luísa)) e por isso:: não precisa explicar é:: ensinar é um gênero oral foco muito na escrita mesmo por conta da redação do ENEM:: que é o que cobra:: que a escola realmente quer que passe nas provas nas provas da escola mesmo (Luísa, Roda de Conversa 1)

ah:: eu tinha uma professora no primeiro ano Regina muito boa ela trabalhava mais com teatro ela ensinava muito a partir do teatro e eu aprendi realmente (+) **ela sempre explicava a nós esse negócio de postura:: de não tá encostado no quadro, também a questão da ENTOnação da voz:: ((inteligível)) a passar emoção a dominar o conteúdo ela tentou passar isso pra gente de alguma forma tentou (++)** (Luísa, Roda de Conversa 1)

eu acho que no meu caso:: (+) isso aconteceu no ensino fundamental no ensino médio não teve no ensino fundamental ela pedia que a gente lesse os slides pra ver como tava nossa questão de leitura e ela sempre falava observe como você tá lendo observe como você tá:: pausan::do ali ah:: o tom que você tá falando ((inteligível)) mas chegar lá na frente e falar não era livre (+) (Luana, Roda de Conversa 1)

Pelos excertos acima da Roda de Conversa 1, observamos que apesar de o seminário ser um gênero bastante solicitado no processo de ensino-aprendizagem, ele não é alvo de um ensino sistemático em que suas características são refletidas e ensinadas (Magalhães; Castro; Neves, 2022). É, provavelmente, por as particularidades de o gênero não serem refletidas no processo

de ensino, que a prática da “decoreba” ainda seja tão comum e frequente na educação básica e também no ensino superior. Entretanto, essa prática é preocupante, pois demonstra que o gênero continua sendo negligenciado no ensino, e que seu objetivo, que é ajudar na aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento da expressão oral dos estudantes na graduação, não é de fato efetivado. Nos excertos expostos acima, as falas das pesquisadoras indicam que ainda prevalece a visão errônea que os(as) estudantes sabem realizar qualquer prática oral na educação básica e já sabem realizar a comunicação oral no ensino superior.

As tentativas que se têm de ensinar o gênero, como pudemos observar, são poucas e muito restritas e, infelizmente, ainda não conseguem abordar os aspectos linguísticos e não linguísticos e estruturais do gênero, ficando restritas apenas a dicas como, não encostar na parede e manter a postura. É por esse motivo, que os(as) estudantes, quando iniciam o ensino superior, mesmo tendo realizado apresentações orais durante a educação básica, ainda sentem medo e dúvidas, e tem falas como a de Luana: “ **[...] quando eu cheguei na faculdade e eu fiquei:: o que é um seminário [...]**” (Luana, Roda de Conversa 1).

Essa visão de que os(as) estudantes já sabem realizar a comunicação oral em qualquer contexto também foi observada na IC, visto a falta de orientação em como realizar a prática nesse contexto, além da falta de orientação a nível nacional, já que o CNPq não disponibiliza indicação de como deveria ser a comunicação oral nos seminários de avaliação nas Instituições de Ensino Superior. Nessa perspectiva, é preciso que haja uma conscientização de que as práticas orais precisam ser ensinadas em todos os níveis de ensino e que programas de Iniciação Científica e eventos científicos devem ofertar orientações, bancos de dados e exemplares que guiem os(as) estudantes em como devem proceder nesses eventos ao realizar a comunicação oral e/ou outra prática oral para divulgarem as suas pesquisas científicas.

Por ser uma prática social (Fiad, 2015), a realização da comunicação oral em outros contextos, a exemplo das aulas da graduação, pode contribuir para a realização da prática na IC. Em nossas rodas de conversas, as pesquisadoras revelam que outras práticas orais eram comuns nas aulas, a exemplo das rodas de conversas sobre um tema ou texto em específico. Elas relataram ainda que as vezes em que realizaram seminários nas aulas do curso, as orientações de como proceder eram mais gerais, e salvo um ou dois professores, os demais que solicitavam a realização do gênero, não forneciam informações além da indicação do tempo de apresentação.

Sabendo que a comunicação oral é umas das principais práticas orais para a divulgação científica no campo científico, conversamos com as pesquisadoras a fim de compreender como

elas percebiam essa prática oral para divulgarem as suas pesquisas. Vejamos os excertos a seguir da Roda de Conversa 7.

eu gosto assim:: a parte da apresentação oral assim eu gosto muito:: eu sempre gostei da parte mais oral sabe:: até sempre durante a educação básica:: eu preferia do que prova mil vezes:: até aqui na universidade eu prefiro:: seminário do que me dá uma prova pra eu fazer mas eu::/ eu empolgo muito:: na parte escrita também:: **mas a parte oral se eu senti que eu:: não:: atingi um nível de:: satisfação que eu tava esperando:: eu saio um pouquinho mal eu digo:: meu deus:: eu deveria ter me dedicado mais:: eu deveria:: ter:: melhorado em tal parte:: mas é uma sensação boa quando a gente ver pessoas gostando da sua pesquisa:: você conseguir fazer isso:: por meio da oralidade:: (+)** (Luísa, Roda de Conversa 7)

(++) eu tenho certa:: (++) eu tenho certas ressalvas com a parte do oral:: geralmente na parte escrita eu me saio melhor:: e aí:: vezes eu fico:: quando eu termino eu fico pensando:: tá:: o que eu poderia ter feito diferente:: o que eu poderia ter tirado e o que eu poderia ter acrescentado:: essa cobrança pós apresentação:: ((sinal de aspas com as mãos)) TODas as apresentações eu faço isso:: e aí tem um:: hoje tá bem melhor:: mas eu tinha muito problema de dicção:: então isso eu precisei trabalhar muito:: a partir do momento em que eu entrei no::/ na iniciação científica:: eu já tentei trabalhar isso justamente:: por saber que eu não podia ficar travando:: toda hora enquanto eu tava apresentando:: o trabalho:: e acho que por isso:: eu tenho bem mais facilidade com trabalho escrito:: do que com o oral propriamente dito:: (++) ((inteligível)) pra quem gosta da parte de leitura:: vai amar porque ali a gente consegue se expressar a gente consegue:: passar tudo que a gente quer e:: a gente sente muito mais facilidade de entender o assunto:: a partir de uma conversa:: e aí:: acredito que os dois:: ((inteligível)) (+) (Luana, Roda de Conversa 7)

a parte oral o que eu gosto mais que a parte escrita é o feedback imediato:: a gente percebe que o feedback do público é imediato:: eles tão ali interagindo com você:: agora na parte escrita:: eu acho:: que é essa parte mesmo de poder:: se expressar mais:: detalhar mais:: porque no::/ na parte oral:: tá lá:: dez minutos no máximo:: na parte escrita nunca disseram tem um máximo:: de laudas:: pra você escrever então:: eu sinto isso:: (Luísa, roda de conversa 7)

é interessante ver como a banca viu:: seu trabalho e a maneira que ela consegue:: fazer aqueles construídos a respeito dele e aí gente vai alterando conforme o que eles vão falando também:: ((inteligível)) (Luana, Roda de Conversa 7)

A partir da leitura dos excertos acima, observamos que Luana afirmou gostar da prática da comunicação oral para a divulgação científica e se sentir bem em conseguir apresentar sua pesquisa de forma oral a outras pessoas, apesar disso, ela revelou que sempre se cobra bastante ao realizar o gênero e sempre faz uma autoavaliação do momento. Luísa, por outro lado, diz que se sente mais confortável escrevendo do que apresentando oralmente, entretanto, em sua fala, percebemos que mesmo tendo mais afinidade com a escrita, a pesquisadora revela a preocupação com a boa realização da comunicação no contexto da IC, visto que sempre faz uma autoavaliação quando realiza o gênero. As pesquisadoras destacaram também, a importância do *feedback* da banca que acontece no momento da apresentação.

Por fim, salientamos que a comunicação oral é uma prática social que, em sua realização, é perpassada pelos meios linguísticos e não linguísticos, por práticas orais e escritas e por diferentes semioses, e todas elas precisam estar interligadas para que o seu objetivo, que é divulgar pesquisas científicas a seus pares, seja alcançado na IC. Para tanto, ao(a) estudante deve ser oportunizado, além da participação nessa prática, refletir as suas características, compreender o seu objetivo, pensar em possíveis adaptações, pois, como é uma prática social, ela adquire sentidos e significados a partir das relações interpessoais (Barton; Hamilton, 2004) que acontecem no campo científico.

5.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PESQUISADOR(A) NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Como visto anteriormente, a troca que acontece entre os(as) pesquisadores(as) da IC e os(as) especialistas que participam da banca na apresentação oral, contribui para a sensação de pertencimento ao campo científico e para que aqueles(as) se sintam também como pesquisadores(as) da área. Diante dessa compreensão, o segundo fio condutor que nos propomos a analisar visa responder à pergunta: **como a participação na IC ajuda na constituição da identidade de pesquisadoras da área de letras?**.

Antes, porém, de responder a esse questionamento, precisamos compreender o que o programa de IC do curso de Letras da UFAPE propõe para a formação dos(as) estudantes que ingressam no programa. Isso porque, o fazer científico não é neutro, e por mais que a pesquisa seja de interesse dos(as) estudantes, ela sofre interferência do meio científico (Bourdieu, 1983), e precisa se adequar às especificidades impostas por este e também por aqueles(as) que participam desse meio.

Como já destacado nesta dissertação, a IC objetiva a inserção do(a) estudante no fazer e no agir científico (Massi; Queiroz, 2015). Essa é a concepção adotada também pelo programa de Iniciação Científica do curso de Letras na UFAPE e do próprio CNPq, visto que tem o intuito de incentivar e despertar o interesse pela pesquisa científica. O programa de IC na UFAPE, de acordo com o edital 2022/2023, tem por objetivos que o(a) estudante se desenvolva enquanto pesquisador(a) da área, de que o agir e o fazer científico possam ser desenvolvidos durante a participação do programa, contribuindo, portanto, para a formação científica daquele(a). Mas as contribuições não ficam restritas apenas ao aspecto científico; pelo contrário, ela deve perpassar também a formação profissional, atrelando os conteúdos acadêmicos a pesquisa, como também deve ser uma influência e uma porta para o acesso à pós-graduação. Dessa

maneira, a IC além de permitir que os(as) estudantes participem da pesquisa científica, objetiva que essa participação contribua para a formação profissional, acadêmica e científica, a partir da participação em programas de pós-graduação. Dito de outra forma, as experiências vividas pelo(a) estudante no decorrer da IC são reverberadas no futuro, contribuindo para a prática profissional e para a continuidade da vida acadêmica dos(as) estudantes.

A partir das nossas rodas de conversas, pudemos constatar que as pesquisadoras participantes desta pesquisa, a partir da vivência e das experiências na IC, se sentiam como pesquisadoras da área de Letras. Observamos ainda que esse pertencimento advém da participação em todas as etapas que compõem o percurso da IC que permitiu que elas não apenas cumprissem essas etapas para a obtenção do certificado de participação na IC, mas que tivessem a experiência da pesquisa científica com todos os desafios e obstáculos, com todas as alegrias e as conquistas.

Em suas falas nas rodas de conversa, quando rememoramos a experiência da apresentação oral dos dados das pesquisas, por exemplo, as pesquisadoras enfatizaram como se sentiam realizadas pela oportunidade de vivenciar aquele momento que foi possibilitado pela IC. Mas não só isso, elas reverberaram esse sentimento e esse pertencimento à pesquisa científica na própria apresentação oral, com o cuidado na apresentação dos dados, no momento dos agradecimentos (como pode ser observado no excerto abaixo), e com a preocupação da adequação da comunicação oral ao contexto específico, pois entendiam que na pesquisa científica também está inserida a divulgação dos dados de forma oral.

Quadro 10: Trecho da etapa das considerações finais na segunda comunicação oral de Luísa

Comunicação oral – relatório final	
Slide 14: considerações finais	Textualização oral
	(8:26) é:: chegando as considerações finais:: tanto na primeira quanto na segunda:: metade do século dezoito:: a maioria dos advérbios terminados em mente possuem a mesma grafia:: que a gente conhece hoje em dia:: do nosso português atual:: também:: tanto na primeira quanto na segunda metade do século dezoito:: a ocorrência dos advérbios terminados em mente:: é pouca compara a quantidade de palavras presentes nessas cartas a tipologia dos advérbios terminados em mente classificavam-se advérbios de modo::do tempo:: advérbio conectivo:: advérbio de exclusão:: advérbio modalizador:: é:: aspectualizador:: de atitude proporcional:: de verificação:: e advérbio de:: inclusão:: sendo a maioria:: advérbio de modo mas não só de:: modo esses advérbios ocorriam nesse período de tempo estudado:: no caso o século dezoito:: na posição pré-verbal:: pós-verbal e final das sentenças:: das quais a maioria apresentou:: na colocação pós-verbal e somente na segunda metade do século aqui em questão:: houve a presença de advérbios terminados em mente na posição final da sentença:: por essa pesquisa ter sido é/ realizada no PIBIC na iniciação científica:: como:: consideração pessoal minha:: é:: compreendendo que contribui:: muito pra minha formação enquanto discente futura docente:: e:: pesquisadora também:: porque:: acredito que um bom

	professor é um professor pesquisador:: contribuiu:: muito:: pra mim conhecer normas:: de pesquisa:: a rigidez:: da pesquisa científica:: como é:: como funciona:: também a ser mais autônoma:: a buscar dados:: então acho tudo isso:: contribui muito pra minha vida pessoal e também profissional::
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Direciona o olhar para o notebook à sua frente. Gesticula as mãos. Interage com a plateia, não interage com a projeção na TV, faz a leitura do slide pelo notebook.
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
	Equipamentos: notebook e TV para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

Entendemos que a identidade de pesquisador(a) vai sendo construída e reconstruída a partir das experiências que são oportunizadas pela pesquisa científica, e mesmo que os(as) estudantes ainda estejam dando os primeiros passos na pesquisa, estão inseridos(as) nesse campo, realizando suas práticas, trocando experiências com seus pares, vivenciado todo o percurso. Portanto, não estão apenas iniciando um processo em que somente no futuro serão pesquisadores(as), pelo contrário, já são pesquisadores(as), participando de todos os sabores e dissabores que envolvem o fazer e o agir científico.

Defendemos, dessa forma, a contribuição para Luana e Luísa desse fazer e agir científico para a prática profissional enquanto futuras docentes de língua portuguesa, como Luísa deixa explícito na fala a seguir: “[...] **compreendendo que contribuiu:: muito pra minha formação enquanto discente futura docente:: e:: pesquisadora também:: porque:: acredito que um bom professor é um professor pesquisador:: [...]**” (trecho das considerações finais da segunda comunicação oral de Luísa).

A pesquisa de doutorado de Falcão (2020), que investigou as contribuições da pesquisa para a prática de professores de português na educação básica, também identificou a atividade da pesquisa científica como uma etapa crucial à formação e à atuação dos professores em todas as etapas da educação: “percebemos que a prática de pesquisa na educação básica surge, na fala de nossas interlocutoras, como caminho para legitimação de seu pensar e agir no interior da profissão, do ensino e do ambiente escolar” (Falcão, 2020, p. 144). Dito de outra forma, a atividade da pesquisa científica se mostra como uma possibilidade nos cursos de licenciatura

que, além de inserir o(a) estudante nas prática da pesquisa e despertar a identidade de pesquisador(a), contribui para a prática docente mais reflexiva e crítica dos(as) participantes.

O edital 2022/2023 da IC da UFAPE propõe três etapas que os(as) participantes devem cumprir para ganhar o certificado, e que por outro lado, evidenciariam se os(as) estudantes estariam realizando a pesquisa como esperado. São elas: a escrita dos relatórios parcial e final seguindo o modelo fornecido pelo programa; a realização da apresentação oral dos relatórios parcial e final no seminário de avaliação; e a apresentação oral dos dados da pesquisa no III CIC. O não cumprimento de algumas dessas etapas poderia acarretar no desligamento do programa. Entende-se, portanto, que para o programa a inserção do(a) estudante na pesquisa científica e a sua constituição enquanto pesquisador(a) perpassaria, de forma obrigatória, estas etapas.

Massi (2008) destaca que algumas etapas ajudariam a desenvolver a ação investigativa, que seria: o levantamento bibliográfico, a realização de um projeto, a coleta de dados, a análise dos dados e as considerações sobre possíveis futuras pesquisas. Além dessas etapas, a partir da realização desta pesquisa e das rodas de conversa, percebemos que outras etapas também foram realizadas pelas pesquisadoras e ajudaram na constituição da identidade de pesquisadoras das participantes deste estudo.

O interesse pela pesquisa, com base na conversa da Roda 2, veio junto a IC para Luísa e, para Luana, a partir de um trabalho para uma disciplina do curso.

a minha foi:: a pesquisa de PIBIC:: porque:: tinha uma professora como foi a pandemia ela:: é:: a gente não conheceu ela pessoalmente porque:: ela é da Bahia [...] e ela teve que voltar pra lá e a gente não conheceu ela nas duas semanas presenciais quando a gente veio cá pra e ela sugeriu ((inteligível)) pra debater um livro e aí:: a/a gente separou os capítulos do livro e eu fiquei com o primeiro por ser a letra a aí:: não foi pra frente as discussões dela mas:: eu apresentei:: e:: **depois dessa apresentação ela:: me fez o convite pra:: se orientanda dela do:: PIC ((inteligível)) que:: é:: voluntário eu aceitei e foi aí que iniciou::** aí depois que eu conclui esse que eu consegui com ela eu já peguei a outra com João aí eu já no segundo ano com orientador e vou entrar pro terceiro mas foi assim que eu entrei na iniciação científica:: não a iniciação científica é a pesquisa SURgiu foi na in/iniciação científica mesmo:: desde o primeiro período (Luísa, Roda de Conversa 2)

(+) acho que foi no terceiro:: não foi:: nenhum projeto (+) na verdade fui um:: trabalho (+) de fonética e fonologia que a gente fez e:: aí ele pediu pra gente:: pesquisar sobre preconceito linguístico:: e eu:: trabalhava pelo twitter ((risos)) parece confuso mas eu trabalhava usando o twitter aí eu peguei esse trabalho e achei que seria mais interessante tipo assim:: a:: eu tô falando de preconceito linguístico não dá pra falar sobre só a minha perspectiva:: em relação ao preconceito linguístico então:: acho que dá pra eu soltar isso:: e fazer uma pesquisa de campo ((movimento de aspas com as mãos)) com algumas pessoas:: tanto é que:: gente de fora eu peguei gente de fora:: eu lembro que::/é o meu era a comparação entre o português brasileiro e o português de Portugal e eu lembro que tinha uma menina que me seguia:: que era de Portugal ela era:: no caso portuguesa mesmo:: (+) e aí eu chamei ela é:: fiz algumas perguntas

e chamei uma:: menina daqui do Brasil fiz:: também fiz as mesmas perguntas:: coloquei o critério que eu não podia ter nenhum:: VÍN::culo com nenhuma das duas porque eu acho que isso:: poderia ser que interferisse:: aí soltei uma pesquisa ((inteligível)) de gráfico enfim:: **acabou que eu me interessei por isso assim:: a opinião das outras pessoas:: e aí eu falei bom:: com José:: perguntei:: como ele tava:: questão de PIC que naquela época ainda era PIC e aí ele disse que a pesquisa dele e:: me entregou uns arquivos pra ler** ((inteligível)) não sei se vou continuar porque eu tô em outro:: projeto importante:: possivelmente:: eu é só um ano pra mim aí eu vou pensar no meu TCC eu já tô começando ah:: (Luana, Roda de Conversa 2)

Durante a Roda de Conversa 2 as pesquisadoras relataram que antes de iniciarem o curso de Letras tinham dúvidas de como seria realizar uma pesquisa na área, visto que ao se falar de pesquisa, é muito comum que esta esteja associada sempre a pesquisa em laboratórios, passando uma ideia errônea de que só haveria este tipo de pesquisa em disciplinas das ciências naturais. Em contrapartida, depois de iniciar a IC, elas perceberam a diversidade de pesquisas que é possível ser realizadas no curso de Letras.

[...] **eu ficava imaginando como seria pesquisar em um curso de letras::** ((sinal afirmativo de Rayssa com a cabeça)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

é que eu acho que quando você entra na gra::duação o termo pesquisa é uma coisa tão distante que parece que você não vai:: alcançar (Luana, Roda de Conversa 2)

uma vacina no::va a:: cura de tal doen::ça e tal ((comentário relacionado à pesquisa estar associada apenas às pesquisas em laboratórios)) **na minha cabeça:: pra/pro no caso da/do nosso curso da linguagem é bem privilegiado::** (Luana, Roda de Conversa 2)

dá pra pesquisar MUI::TO tem muita coisa pra ser pesquisada (Luísa, Roda de Conversa 2)

muita cois::as ainda (Luana, Roda de Conversa 2)

Pelos excertos acima, percebemos que apesar da visão errônea de que a pesquisa científica seria apenas aquela realizada em laboratórios, o conhecimento das especificidades do curso de Letras, bem como a participação na IC, permitiu que as pesquisadoras “enxergassem” a diversidade de possibilidades de pesquisas relacionadas a área.

Nas nossas rodas de conversa, a partir da fala das pesquisadoras e também da troca de experiências que houve entre elas e a pesquisadora deste estudo, ficou evidente que aquelas conseguiram construir um *habitus* de pesquisadora. Compreendemos que o *habitus* de pesquisador(a) envolve não apenas a aprendizagem de métodos e técnicas (Canaan; Nogueira, 2015; Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020) e a execução das etapas propostas na pesquisa científica; mas compreende o fazer e o agir científico, como as aprendizagens perpassam a

pesquisa e como elas contribuem para a realização de outras práticas nos campos científico e acadêmico; é sentir-se pertencente (*insider*) ao campo científico, é sentir-se bem e ter prazer em realizar todas as etapas da pesquisa científica, mesmo aquelas que não saem como planejadas ou que precisam ser adaptadas durante o percurso da pesquisa, além da satisfação em divulgá-la.

Pesquisadores(as) como Canaan e Nogueira (2015) ou Moura, Cecchetti e Bernardi (2020) chamam a atenção que no PIBIC (e/ou PIVIC) a aprendizagem de métodos e de técnicas ligadas ao fazer e ao agir científico contribui diretamente para a criação de um *habitus* de pesquisador(a) e, conseqüentemente, corrobora para que esses(as) pesquisadores(as) continuem no campo científico. Esse aspecto pode ser constatado nas falas das pesquisadoras evidenciadas nos excertos a seguir.

eu acho legal demais pesquisar logo no início porque:: assim que eu entrei na/na universidade eu pensava achei que ia ser só a graduação:: **hoje eu dia eu já não/no penso mais depois da primeira eu tenho eu gosto disso eu vou mestrado eu vou fazer doutorado::** ((movimento de afirmação com a cabeça de Rayssa)) **sabe:: eu gosto disso** ((risos)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

você en/acho a partir do momento que você:: a/tá na primeira pesquisa e até quando você assiste outras também:: ((movimento de afirmação com a cabeça de Ana)) como eles estão fazendo:: como é/como:: tá sendo o processo deles:: **ai você acaba se interessando justamente pelo que você quer** (Luana, Roda de Conversa 2)

As falas das pesquisadoras observadas na Roda de Conversa 2 demonstram a importância que a pesquisa ganhou na vida científica e acadêmica de ambas, pois além de gostarem da pesquisa, elas perceberam como essa experiência tem influência para a sua futura prática profissional (como podemos observar nesse excerto abaixo), e para um posterior ingresso em uma pós-graduação (Massi, 2008; Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020), além de contribuir para que elas apreciassem outras pesquisas e entendessem os seus processos de realização.

eu acho que a gente colhe frutos da iniciação científica até:: lá na frente:: pro resto da vida mes::mo professor pesquisador:: tem que SER tem que SER tanto quando está lá no ambiente de sala de aula (Luísa, Roda de Conversa 2)

Canaan e Nogueira (2015), ao discorrerem sobre o *habitus* de pesquisador que os estudantes participantes da IC constroem ao longo da pesquisa, indicam duas dimensões: a identitária e a instrumental. A primeira estaria ligada ao reconhecimento do(a) pesquisador(a) por seus pares (Bourdieu, 1983, 2004; Fischer; 2008; Fiad, 2015), enquanto a segunda seria as

habilidades e os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e que permitiria a obtenção de êxito no campo científico. Em nossas conversas e a partir da análise dos dados que geramos, identificamos que as pesquisadoras desenvolveram essas duas dimensões ligadas ao *habitus* de pesquisador.

Em vários momentos das nossas rodas de conversas, elas evidenciaram como a pesquisa contribuiu para diversas práticas, auxiliando na autonomia com o fazer científico (dimensão instrumental). A exemplo, vejamos o excerto abaixo:

não minha gente ((risos)) não:: **é uma autonomia incrível né que a gente cria:: de ir lá buscar materiais:: (+) é formar sua fundamentação teórica eu acho que tá me ajudando muito pro meu TCC** porque MEu orientador de:: TCC é Marco (+) eu só mando lá o que você acha disso:: pra ele ir me guiando do material que a gente vai analisar mas tipo **eu::/eu consigo ir BUScar as coisas que eu quero minha fundamentação teórica meus textos:: eu acho isso muito bom** (Luísa, Roda de Conversa 2)

Nessa fala de Luísa na Roda de Conversa 2, fica perceptível como as práticas vivenciadas na IC contribuíram para o desenvolvimento de outras práticas no campo científico e também no campo acadêmico. As experiências e as vivências com diversas práticas durante o PIBIC possibilitaram que as pesquisadoras ganhassem autonomia de pesquisar textos para fundamentar sua pesquisa de TCC. Nota-se, por exemplo, que tal prática científica contribuiu para a aprendizagem do uso das regras de ABNT e auxiliou na realização de práticas como a escrita de relatórios e resumos para a submissão de trabalhos em eventos científicos.

Ainda observando a dimensão instrumental (Canaan; Nogueira, 2015), outro aspecto que as práticas vivenciadas na IC ajudaram a desenvolver foi em relação à aprendizagem das regras da ABNT e também do uso da linguagem acadêmica. Vejamos o que as pesquisadoras falam sobre as contribuições da pesquisa científica para o campo científico e acadêmico nos excertos abaixo.

na vida acadêmica demais:: primeiro eu acho que porque eu acho que peguei esse negócio de normas da ABNT muito rápido porque eu fui obrigada ((risos)) quando tava desenvolvendo eu vi também muitas pessoas ainda não tinham:: esse contato:: com a linguagem mais acadêmica:: com essas normas **eu acho que eu pude ajudar também:: alguns colegas meus em relação a isso e:: enquanto futura pesquisadora mestrado ou doutorado foi a iniciação científica que me ajudou:: me instigou a essa vontade a/a querer ter isso como objetivo de vida [...]** (Luísa, Roda de Conversa 2)

é:: no meu caso:: pra graduação também acho importante principalmente essa questão de ABNT ((sinal apontando para Ana)) porque:: (+) eu no:: quar/qui/quarto período (+) e eu acho que agora tá mais:: **eu tenho um conhecimento muito melhor:: eu não preciso ir lá pesquisar tal tal:: tal:: o tempo inteiro já vai no automático (+) [...]** (Luana, Roda de Conversa 2)

[...] aí por eu ter esse lado mais pesquisadora:: e por:: é:: gostar muito assim de:: ver meu:: de ver minhas escritas:: nas normas da ABNT e por gostar de expressar ali o:: que:: eu:: pesquisei:: de gostar expor os MEUS:: resultados:: o que foi que eu encontrei:: eu acho que é o processo de sentar e dizer:: pronto:: agora eu vou:: colocar tudo o que eu sei:: todo o conhecimento adquirido:: ao longo dessa caminhada:: usar as normas:: escrita acadêmica:: um negócio que me buga muito:: é:: querer repetir palavra sabe:: aquele site lá sinônimos sofre muito:: comigo:: eu sinônimo de não sei o que ((risos)) aí ver se vai:: porque a gente:: sabe que:: a gente estudou em:: semântica que não existe:: sinonímia perfeita:: aí meu deus:: será que isso se encaixa aqui:: nesse contexto:: e tipo ((inteligível)) por conta disso:: porque eu levo muito em conta os contexto:: também:: da análise do discurso novamente:: ((risos)) (Luísa, Roda de Conversa 5)

Destacamos que a linguagem científica e acadêmica possui características específicas do contexto em que é realizada e que sua aprendizagem acontece de forma mais significativa a partir dos gêneros (Macedo, 2022) e da vivência em diversas práticas de letramento (Street, 2014). Por outro lado, o discurso acadêmico é menos familiar quando se inicia o ensino superior (Magalhães; Castro; Neves, 2022). A fala das pesquisadoras acima revelou que a vivência nas práticas da IC contribuiu para a realização de outras práticas, visto o conhecimento da linguagem científica e acadêmica que antes era desconhecida.

Os excertos a seguir falam das potencialidades que a IC ajudou a desenvolver durante o percurso da pesquisa científica:

tá bom:: (+) eu acho que uma potencialidade é que eu estou:: me:: podendo passar uma ideia do que de fato eu consegui:: (++) do conhecimento que eu adquiri:: eu:: acho:: que vai:: ajudar bastante:: inclusive o fato de eu escrever:: e depois eu vou pesquisar:: vou ficar voltando o tempo todo:: porque quer queira quer não:: são as minhas palavras que tão ali:: então:: no momento em que eu for passar pro:: oral:: eu vou ter mais facilidade:: porque ali estão as minha ideias:: e:: acho que também:: é no:: é nessa mesma linha a fragilidade:: porque em algum momento eu sei que eu vou precisar voltar lá:: vou precisar entender o que de fato eu falei:: o que eu tava pensando a três anos atrás:: pra poder passar pra o::/o gênero oral:: mas eu acho que:: no meu ponto tanto:: que:: o que mais me potencializa:: nesse:: sentido é o mesmo que me deixa mais frágil:: que é o fato de:: passar as minhas ideias e tá sendo:: de tá buscando essa linha do:: que eu tava pensando e:: o que eu vou passar lá:: e que seja semelhante ao que eu passei:: no::/ no relatório:: (Luísa, Roda de Conversa 5)

eu acho que:: minha potencialidade no caso:: é:: porque:: eu adotei muito desde o início:: aqui:: a postura de pesquisadora:: aqui na universidade:: e um negócio que me deixa:: tipo de coração quente:: é escutar muito os professores:: falarem que professor bom é professor pesquisador:: mesmo estando:: ali em sala de aula:: estar fazendo ali análise e pesquisa o tempo inteiro:: ((sinal de concordância com a cabeça)) eu acho que eu levo isso até pra minha vida:: eu me torno até um pouquinho chata:: principalmente por ser da área do discurso:: eu:: fico:: assim:: prestando atenção no que o pessoal tá falando o tempo inteiro sabe:: eu não desligo disso:: é:: não tem aquelas coisas que ((inteligível)) aquele jogo imagético:: que as pessoas tem:: que é a visão que eu acho que a pessoas tem de mim:: a visão que eu tenho dela:: e vice e versa:: aí:: tipo:: eu sou muito:: muito:: noitada nisso:: pra ver como eu devo me comportar:: ao lado das pessoas:: falar:: agir:: de acordo com o

que eu acho que elas esperam de mim:: e:: dessa visão que eu acho que ela tem de mim:: é todo um negócio:: psicológico:: (Luana, Roda de Conversa 5)

A constituição da identidade de pesquisador(a), além da realização das etapas da pesquisa, perpassam a dimensão do sentir-se como pesquisador(a) da área e da satisfação em realizar e divulgar a sua pesquisa, ou seja, não é um “fazer por fazer”, mas é perceber as contribuições da pesquisa, querer continuar a pesquisar e divulgar os dados obtidos. Esse aspecto foi detalhado pelas pesquisadoras na Roda de Conversa 2:

[...] eu prefiro pesquisas qualitativas:: do que as quantitativas acho que eu só/só muito de linguagem:: de humana mesmo:: ((risos)) por esse motivo **mas:: quando eu vejo o material:: ainda tá parcial mas quando eu vejo pronto ali:: aqueles resultados:: todos bonitinhos comparadinhos eu::eu adoro** ((sinal afirmativo com a cabeça)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

e saber que foi VOCÊ:: (Luana, Roda de Conversa 2)

EU FIZ ISSO:: ((risos)) foi eu que fiz (Luísa, Roda de Conversa 2)

Nos excertos acima, fica explícito como as pesquisadoras sentem prazer em pesquisar, e esse prazer transcorre em saber que elas a realizaram, de saber que conseguiram cumprir com todas as etapas e estão contribuindo para a área que escolheram para atuar profissionalmente. Mas essa satisfação não fica restrita apenas a finalizar a pesquisa, mas também em divulgá-la a seus pares (Cabrero, 2007) de forma oral em congressos e eventos científicos. É um momento de socialização dos dados, de trocas com seus pares.

Para Carvalho (2002, p.132,135, *apud* Massi, 2008, p. 50), esses encontros com os pares, além de propiciar a socialização, exercem uma função de avaliação em relação ao mérito dos estudos, contribuindo para que os(as) pesquisadores(as), possam adquirir a noção de responsabilidade e cumprimento dos prazos estabelecidos. Nesse sentido, ao divulgarem os dados das pesquisas para seus pares nos eventos científicos, os(as) participantes da IC não estão apenas cumprindo mais uma etapa que é obrigatória, mas estão participando de um momento importante, que é constituinte da pesquisa científica e contribui para a constituição da identidade de pesquisador(a).

Outro ponto que mostra que as pesquisadoras foram ganhando identidade de pesquisadora ao longo do período da IC, é que mesmo o programa não oferecendo orientações de como deveria ser a apresentação, ou mesmo pelo que seriam avaliados(as), elas buscaram informações com colegas que já participavam da IC, com seus orientadores, assistiram a exemplares na internet, realizaram ensaios, com o objetivo de adequar a apresentação oral ao contexto da IC. Dito de outra forma, elas ganharam autonomia para buscar outros

conhecimentos que poderiam auxiliá-las na realização daquela prática. Notamos que ambas não ficaram restritas às poucas informações fornecidas, mas expandiram as possibilidades de conhecimento, inclusive com a troca de experiência com seus pares (outros participantes da IC e seus orientadores).

é:: mas:: des::de o início a gente conversa diss/ de relatório:: ela:: sempre me manda o relatório dela:: eu sempre mando:: o meu pra ela:: a gente:: troca slides:: e:: desde sempre eu:: converso:: mas com ela:: só com outra pessoa não::
(+) (Luísa, Roda de Conversa 4)

no meu caso:: eu:: tenho uma amiga da UFAL e ela tá finalizando já:: inclusive:: perto de se formar:: e quem me falou:: porque quando eu entrei na faculdade:: como eu já falei:: passeie bastante tempo:: sem ter contato com ninguém:: e aí quem me falou foi ela que tava fazendo:: PIBIC e aí ela me mandou:: aí ela disse:: eu te falei que ia ser fácil:: olha aqui:: (+) esse relatório:: porque se tu se interessar eu tenho certeza que lá:: vocês tem essa/essa possibilidade de fazer:: de tentar essa bolsa de pesquisa:: ela me mandou o material dela:: eu vi tanto o relatório escrito como os:: slides que ela ia apresentar:: e:: aí:: foi que eu comecei a me interessar:: aí:: eu tentei:: (+) ver grupos de estudos pra não entrar diretamente:: de cara numa pesquisa:: mas:: quando eu vi que tinha a possibilidade:: aí eu chamei ela e conversei:: e aí:: ela me deu todo:: o:: apoio aí:: foi que eu conheci as meninas nesse tempo que elas também faziam:: (+) mas até então:: mas quando foi:: pra fazer o relatório eu cheguei:: e falei:: o:: vou apresentar semana que vem:: aí:: ela me deu:: uma dica ou outra assim:: [...] ela me deu dicas de:: ver algumas apresentações:: por isso também que eu vi algumas:: apresentações:: on-line mas:: eu acho que é uma pessoa também:: a minha:: referência em PIBIC é ela assim:: ela é perfeita (Luana, Roda de Conversa 4)

As pesquisadoras revelaram que a organização da comunicação oral, principalmente no que se refere a preparação dos *slides* das apresentações orais dos seminários de avaliação, como uma das etapas mais desafiadoras, visto a falta de informações e de orientações. Para elas, o mais desafiador consistia em montar o *slide* de forma que ele contemplasse as informações essenciais da pesquisa de forma clara e concisa .

Como se sabe, o *slide* é usado como um auxílio verbo-visual que ajuda o(a) expositor(a) no momento da apresentação (Dolz *et al*, 2004), já que este é organizado com início, meio e fim, funcionando, por vezes, como um roteiro, mostrando o que deve ser explicitado a cada momento. Oferta ainda a possibilidade ao(a) expositor(a) de fazer uso de diferentes semioses na apresentação, a exemplo, de textos escritos - podendo ser frases ou textos pequenos -, imagens, gráficos, tabelas, quadros, *gifs*, memes, vídeos, entre outros. Em decorrência da diversidade que ele propicia ao(a) expositor(a), por ser um dos principais recursos verbo-visuais usados nas apresentações orais no campo científico e acadêmico, e ser um dos principais elementos que compõem a apresentação oral nesses campos, a preocupação com a preparação do *slide* se torna válida. As pesquisadoras demonstraram também essa preocupação, já que,

teoricamente, a função do *slide* é auxiliar na organização e nas etapas que compõem a comunicação oral para a divulgação científica. Vejamos as falas das pesquisadoras sobre esse aspecto nos excertos abaixo.

acho:: que o meu é primeiramente:: o:: quesito montar slide:: porque o meu tem muita ta::bela:: muita coisinha:: aí eu fico:: meu deus será que isso:: fica bem visível aí tem que testar o negócio:: de cor:: esse já é o primeiro ponto (++) mas:: falar mesmo:: (++++) tô pensando:: ((risos)) (++++) mas des/desafiador é sempre explicar mesmo aquilo dali tentar explicar com clareza:: pras pessoas entenderem:: aí no que eu vou acompanhando a expressão das pessoas:: se alguém fizer uma expressão do tipo não tô entendendo:: aí eu já me engancha todinha ali:: ((gesticula com as mãos)) eu acho que é isso:: (Luísa, Roda de Conversa 3)

é:: no meu caso eu acho que:: colocar em palavras o que tá ali:: consegui explicar:: (+) de uma maneira que não seja muito complexa:: que dê pra de fato entender:: é:: todos os dados:: todas as pesquisas:: tudo:: o que foi passado:: toda a experiência que eu tive:: porque quer queira quer não é a apresentação do relatório então é o que você desenvolveu:: e:: consegui colocar isso em palavras:: de uma maneira que fique ok e que eu me sinta conFOrtável também:: então conciliar tudo isso pra mim é que é a parte mais:: ((respiração funda)) com::plicada (Luana, Roda de Conversa 3)

pra mim é sempre a pior par::te eu acho pior que escrever o relatório porque:: precisa dá uma resumida tão:: grande:: ((sinal afirmativo com a cabeça de Luana)) ali:: pra colocar ali em tópicos:: os pontos:: cha::ves e:: o que me levaria a não esquecer o que eu quero falar e:: precisa ficar claro pra o pessoal:: precisa:: não pode ser uma informação incompleta a:: é mui::to complicado o slide (Luísa, Roda de Conversa 3)

eu acho que meu ponto é esse também:: de você tentar res::umir (+) tem também que:: eu peguei uma coisa que José falou evite muito texto (Luana, Roda de Conversa 3)

sim:: ele já falou isso pra mim também uma vez (Luísa, Roda de Conversa 3)

e aí:: você não po::de colocar muito texto mas você precisa mais ou menos ter uma base do que você vai falar ali:: quer queira quer não ele tá ali:: é um suporte en::tão:: saber como fazer ali:: pra deixar de uma maneira que:: ajude que na/que na verdade não atrapalhe:: a sua apresen::tação e que fique clara é:: complicado relacionar as duas coi::sas conciliar as duas coisas (++) enfim:: (Luana, Roda de Conversa 3)

A preocupação delas não incidiu apenas em fazer uma apresentação oral que estivesse dentro dos dez minutos estipulados, mas que fosse uma apresentação que expusesse os principais dados das pesquisas e que permitisse ao público e a banca compreendê-los. Sendo por esse motivo, que as pesquisadoras relataram a dificuldade em resumir os dados e em abordar, na apresentação oral, aqueles que consideravam os mais importantes, sem que o *slide* ficasse “cheio” de texto e, ao mesmo tempo, estivesse confortável para as pesquisadoras. Percebemos, com isso, que a comunicação oral requer das pesquisadoras todo um “jogo de

cintura” do que deve estar presente nessas apresentações, em como essas informações serão apresentadas ao público e como elas estarão textualizadas no slide.

O cuidado das pesquisadoras recaia, portanto, em montar um *slide* que, além de ajudá-las no momento da apresentação, também pudesse expor, de forma clara e concisa, as principais informações das pesquisas. Como o programa não oferece um modelo, as pesquisadoras montaram seus *slides* para a apresentação com base na organização do relatório escrito (introdução, objetivos, metodologia, resultados e discussão, considerações parciais/finais), mas rodeadas de inseguranças se a textualização estava de acordo com o que a banca esperava e se fornecia as informações mais relevantes das pesquisas. Evidenciamos que essa preocupação com a sua montagem e se ele vai conseguir atender as expectativas criadas pelas próprias pesquisadoras e pela banca, além, é claro, de adequá-lo ao contexto da IC, mostra que elas construíram o *habitus* de pesquisadoras, pois demonstram a preocupação das suas pesquisa serem divulgadas de forma oral e compreendidas por seus pares.

Na roda de conversa 6, em que rememoramos a experiência da apresentação oral do relatório final, as pesquisadoras falaram como foi essa segunda apresentação, se sentiram mais seguras, se tinham ficado nervosas. Elas expuseram que o nervosismo fez parte desse momento. Luísa revelou que não ficou satisfeita com os dados, visto que não tinha conseguido a quantidade de exemplares suficiente para compor seu *corpus* como planejado no início, mas os comentários da banca a fez perceber que, apesar desse fato, ela tinha bastante dados e dados significativos. Luana, por outro lado, sentiu mais segurança ao falar, e isso decorreu, principalmente, por ela estar apresentando uma pesquisa que foi realizada por ela.

nervosa eu fico:: não tem jeito:: eu sempre vou ficar:: porque quer queira quer não tem um público e eu sempre fico nervosa ao falar em público:: mas:: eu consegui:: eu senti mais segurança de falar sobre os efeitos que estavam sendo mostrados ali:: do/ do que tava acontecendo:: sabendo que eu realmente tinha propriedade:: pra falar que no parcial eu:: fiquei um pouco nervosa enquanto a isso:: tá eu vou falar:: mas e se eu errar:: e se eu falar alguma coisa que não vai:: que não condiz com a realidade:: e aí eu vou ser cobrada só que dessa vez:: não:: eu fiquei tá:: **eu estudei:: eu:: li:: isso aqui:: eu fiz o relatório:: então:: é impossível que eu vá falar alguma coisa errada depois de ter:: feito tudo isso:: tanto que eu falei o ano todinho foi meu relatório:: (+) o escrito:: aí:: quando eu vim pra apresentação eu fiquei:: tá:: é o que tem é o final então:: vamo lá ((inteligível))** (Luana, Roda de Conversa 6)

eu fui apresentar o meu relatório:: como eu tinha falado de outra vez:: não tão:: contente com os resultados porque:: eu esperava mais:: mas depois que eu apresentei:: quando foi:: na hora da avaliação da banca:: que eu escutei José e Maria que eu já tinha bastante dados:: e isso poderia ser meu TCC aí:: eu já mudei um pouquinho de::/ de visão a:: eu consegui:: deu pra alguma coisa:: (+) eu não fui muito:: contente:: então:: (Luísa, Roda de Conversa 6)

Esse sentimento de insegurança, de ter medo porque ao longo da pesquisa algumas etapas foram reajustadas, de ter receio se a apresentação oral vai conseguir contemplar todas as principais informações, fazem parte do fazer científico, pois evidenciam a preocupação com a pesquisa e com os dados que ela está fornecendo à sociedade. Nesse entremeio, entra em jogo o real e possível: o real correspondendo ao projeto de IC que as pesquisadoras participaram, as metas traçadas, o cronograma proposto; e o possível, que seria a realização em si da pesquisa, abarcando os reajuste no cronograma, os imprevistos com a coleta dos dados, ou mesmo não conseguir coletar os dados da forma como foi planejada inicialmente, caso que ocorreu com as pesquisadoras deste estudo.

O real e o possível andam de mãos dadas em todo o percurso da pesquisa, pois nem sempre as metas e planos traçados no início conseguem de fato serem executados como planejados, entrando em jogo, o que é possível realizar a partir da conjuntura daquele momento, dos imprevistos, da dificuldade em coletar os dados para construir o *corpus*. O possível é, portanto, como o(a) pesquisador(a) consegue lidar com os desafios e as dificuldades ao longo da pesquisa de forma a permitir o seu andamento. Lidar com o possível em uma pesquisa revela que o(a) pesquisador(a) assumiu a identidade de pesquisador, pois demonstra que ele(a) conseguiu atravessar os desafios de forma a dar continuidade a sua pesquisa.

Ao longo desta dissertação, pontuamos, em diversas oportunidades, a importância da troca de experiência com os pares, que além de ser uma das características do campo científico, auxilia no sentimento de pertencimento nesse campo. Na IC, um desses momentos de troca de experiências acontece na apresentação oral dos relatórios parcial e final a partir dos comentários e sugestões da banca, pois é sabido que, ao apresentar uma pesquisa, o(a) pesquisador(a) está sujeito a comentários, elogios, sugestões, críticas, avaliações, sendo esse momento, constituinte do fazer científico e também da divulgação científica.

As pesquisadoras participantes desta pesquisa nos surpreenderam ao revelar, nas Rodas de Conversa 3, 4 e 6 que não percebiam a fala da banca, no seminário de avaliação, como algo negativo, visto que os(as) professores(as), sempre faziam críticas construtivas, sugerindo pontos que poderiam ser melhorados nas pesquisas. Pois, como elas mesmo destacaram, quando se está realizando uma pesquisa, esse mergulho na teoria, na análise, por vezes nos impede de perceber alguns detalhes que podem nos fornecer outras análises. Além desse aspecto, também revelaram que apesar de todo o nervosismo e apreensão que gira em torno da apresentação oral dos relatórios parcial e final, sentem orgulho em apresentar uma pesquisa em que todas as etapas foram desenvolvidas por elas.

[...] então:: acho que:: passar pela experiência de tá ali:: **de fazer essa apresentação:: de saber que foi um trabalho que foi eu que desenvolvi::** quando eu finalizei:: **teve toda a questão da banca também:: que avaliou:: e os comentários deles:: que o/ que tiveram bastante críticas construtivas:: é:: e também elogios::** graças a deus:: (Luana, Roda de Conversa 3)

mas eu acho que foi isso:: **foi:: todo o processo:: de pesquisa** e aí:: depois pa::ssar isso de uma maneira que::/que fique ok pra mim:: apesar do nervosismo:: **eu acho que foi a parte que realmente:: quando eu finalizei que eu vi que eu realmente tinha acontecido:: aí:: foi gratidão total e eu espero que no final seja tanto quanto** (Luana, Roda de Conversa 3)

eu:: acho bem positivo:: e e::ssa acho que foi a mais positiva:: de todas porque eles fizeram umas sugestões:: mui::to/muito construtivas que acho que vai ficar bem legal na pesquisa:: tanto Maria quando José:: José sempre me deu umas indicações bem legal:: que casa muito com o que João pensa também e com o que eu tô pesquisando e:: encontrando:: **mas Maria me surpreendeu em termo de:: foi:: ela foi bem:: pontual e ti::po ela teve umas ideias que:: nem me passaram pela ca::beça um negócio:: simples ti::po contar as palavras mesmo pra saber se tinha muitos advérbios naquela carta ou não ACHEI:: isso o MÁXIMO** (Luísa, Roda de Conversa 3)

eu achei isso:: o máximo:: que ale::gria mu::lher briga::da ((risos)) (Luísa, Roda de Conversa 3)

rica:: (Luana, Roda de Conversa 3)

pois:: é foi bem:: rica essa avaliação:: umas sugestões bem le::gais que acho que vai ficar BOM no rela::tório final (Luísa, Roda de Conversa 3)

é no meu caso foi:: mais a questão estrutural que eu vi:: (+) as sugestões:: e sim:: **eu também acredito que:: vai ser posi::tivo (+) na verdade de modo geral poque:: mesmo que eles façam críticas vai ser críticas cons::trutivas em::tão ter uma pe::ssoa além do seu orientador:: que tá ali que veio:: de fora que tá assistindo:: a sua apresen::tação mas que tem um/um conhecimento teórico:: tanto é que Elaine le::u o::/o:: nosso relatório:: então assim:: ela sabia o que tava falando:: de fato ela tanto deu sugestão:: na apresentação oral quanto no:: relatório escrito** então:: pra mim foi:: essa modificações ajudam:: bastante (Luana, Roda de Conversa 3)

uma informação que José me passou que eu::: fazia assim e não achava que tinha importância:: nenhuma era só colocar os símbolos:: as logos:: da UFAPÉ:: do GETEGRA:: enfim:: os negócios da pesquisa em cima ((movimento com as mãos)) e não:: na parte de baixo do slide ((sinal afirmativo com a cabeça)) eu sempre colocava na parte de baixo:: (+) eu acho legal essas sugestões assim:: que dá pra levar pra vida mesmo:: de apresentações né (Luísa, Roda de Conversa 3)

[...] as avaliações:: são boas:: porque ajudam até a você ter uma visão mais AM::PLA da sua pesquisa uma visão de fora porque às vezes você tá tão concentrado ali:: com o texto:: com o que você escreveu:: que vocês não consegue ver e outra pessoa que tá um pouquinho mais distante ela consegue ver:: **orientar:: dá uma orientação::** dizer isso seria melhor e tal:: só interfere um pouquinho porque me deixa mais nervosa:: você não fica tão à vontade:: mas acho que não chega a ser algo:: (Luísa, Roda de Conversa 4)

eu senti:: (+) ((inteligível)) existe as críticas que são construtivas:: quer queria quer não:: elas precisam existir:: mas eu acredito que:: pela maneira que eles falaram:: eles:: sentiram mais segurança:: na minha fala:: e assim:: eu acredito que:: acho que foi:: (++) os pontos que::/que Maria:: aponto ali foi:: realmente coisas que eu sabia que tava:: talvez:: fosse me::/ me puxar um pouco:: principalmente no

relatório escrito:: (+) mas eu senti diferença e eu senti:: que eles:: pegaram um pouco mais:: tipo:: eu tava um pouco mais tranquila:: um pouco mais confiante:: talvez eles tenham sentido isso também:: porque até na hora que eles foram avaliar:: eles comentaram isso:: então:: eu fiquei:: meu deus:: eu fiquei:: muito:: **quando eles começaram a falar eu realmente fiquei mais feliz:: eu fiquei:: mas feliz que no parcial que:: não teve tanta crítica também não:: mas eu acho que dessa vez eles:: ficaram bem mais satisfeito:: deu pra sentir:: eu fiquei mais:: o coração mais:: leve::** (Luana, Roda de Conversa 6)

é:: nessa parte da banca:: eu sempre vejo:: as sugestões:: deles:: com algo:: muito positivo:: ((sinal de concordância com a cabeça de Luana)) tanto:: é:: que:: José sugeriu que eu poderia ver essa parte mais subjetiva:: ((sinal de aspas com as mãos)) ali contida nos advérbios:: porque teve advérbios como:: felizmente:: a carta era:: de::/de:: cunho oficial:: então:: tem essa jogada aí:: eu fiquei super interessada:: nessa parte da pesquisa:: então eu gosto muito assim das sugestões que eles dão:: pra seguir:: e também:: **gostei muito:: do feedback é:: saber que deu certo:: que são dados:: válidos:: que eu posso:: utilizar esses dados em:: trabalhos futuros::** ((sinal de concordância com a cabeça de Luana)) **então é:: ali na hora da avaliação:: pra mim é a hora:: que:: foi mais:: digamos assim:: acolhedora:: de eles falarem que deu certo:: parabéns:: pelo que você fez::** ((sinal de concordância com a cabeça de Luana)) e eu senti que eles:: valorizam:: que eles valorizam:: muito:: cada dado:: cada esforço:: da gente:: ((sinal de concordância com a cabeça de Luana))) **então:: foi muito positivo:: pra mim::** (Luana, Roda de Conversa 6)

O reconhecimento desse momento avaliativo, como uma etapa que vai trazer contribuições, evidenciou como as pesquisadoras estavam de fato participando de todas as etapas científicas, dentre elas, a divulgação da pesquisa de forma oral e, conseqüentemente, a avaliação. Mas também compreenderam que no fazer científico existem percalços e é preciso redefinir metas e prazos para superá-los. Além disso, demonstrou que ambas assimilaram a importância da divulgação da pesquisa científica para seus pares e das contribuições que esse momento oferece.

Dito isso, destacamos que as pesquisadoras não apenas se inseriram no campo científico, mas participaram efetivamente deste e das etapas que compõem a pesquisa científica, assumindo a postura de pesquisadoras de Letras: elas fundamentaram a pesquisa; definiram uma metodologia; selecionaram, coletaram e analisaram os dados; escreveram relatórios; divulgaram a pesquisa de forma oral; e tiveram trocas com seus pares a partir das sugestões da banca nas apresentações orais dos relatórios parcial e final.

5.4 PRÁTICAS ORAIS E ESCRITAS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O terceiro fio condutor que nos propomos a analisar é **a relação entre as práticas escritas e as práticas orais na Iniciação Científica**, pois como já foi refletido nesta dissertação, as vivências que os(as) estudantes participam no decorrer do programa abrangem tanto práticas escritas quanto práticas orais, e ambas contribuem igualmente na formação

daqueles(as) enquanto pesquisadores(as). Dessa forma, é preciso que a escrita e a oralidade tenham igual importância e relevância no fazer científico.

Marcuschi (2001a) destaca que não existe superioridade da fala em relação à escrita, ou seja, elas têm características que as diferem, mas servem ao mesmo objetivo que é a interação social, participam das mesmas práticas sociais, compõem o mesmo contexto sócio-histórico-cultural. Tomando essa afirmação para o contexto no qual nos debruçamos, o que queremos afirmar é que uma prática escrita não pode ser considerada como superior ou mais importante que uma prática oral ou o contrário. Cada uma delas vai servir a um propósito comunicativo nesse contexto da IC e contribui de forma igualitária para a formação científica dos(as) estudantes. Dessa forma, nesta etapa, voltamos o nosso olhar analítico principalmente para o relatório escrito e a comunicação oral, principais práticas escrita e oral desenvolvidas pelos(as) estudantes no processo da IC.

O edital do programa de 2022/2023 do PIBIC/PIVIC da UFAPE, que compreende o período que acompanhamos as duas pesquisadoras participantes desta pesquisa, toma como objetivos: despertar o interesse e incentivar a vocação científica, permitindo a qualificação de possíveis recursos humanos para a pós-graduação; estimular a participação de graduandos no processo de iniciação científica e ser um elo entre a graduação e a pós-graduação, o que, consequentemente, contribuirá para a formação de recursos humanos para a pesquisa científica. Ou seja, dentre os objetivos que regem este edital, está o objetivo de inserir o(a) estudante na pesquisa e de contribuir para a sua formação científica.

Como os compromissos que são delegados aos(as) participantes do PIBIC/PIVIC, estão a execução do plano de trabalho e a realização dos relatórios parcial e final, apresentação oral desses relatórios nos seminários de avaliação em até dez minutos e outros cinco minutos para a arguição da banca, ficando a cargo do Comitê Interno do PIBIC da UFAPE divulgar as datas e os horários. Caso os(as) bolsistas não entreguem os relatórios ou não os apresentem oralmente, eles(as) são desligados do programa de IC. Além dessas apresentações orais nos seminários de avaliação, o programa ainda indica a obrigatoriedade da apresentação oral dos resultados finais das pesquisas no III Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFAPE, sob a penalidade do não recebimento do certificado da IC. Não é especificado no edital, se o(a) estudante deveria apresentar na modalidade de pôster ou em comunicação oral no III CIC (2023).

A partir das leituras que realizamos do edital, percebemos que o documento tenta equiparar a relevância da escrita dos relatórios e da apresentação oral destes sob a pena de desligamento do programa em decorrência da não realização de algumas destas etapas. Apesar deste aspecto, alguns indícios que observamos ao longo desta pesquisa indicam que o **relatório**

escrito tende a ganhar uma maior relevância que a comunicação oral na vivência dos doze meses que compreendem a participação no PIBIC/PIVIC.

O primeiro indício pode ser observado nas orientações fornecidas pelo programa para a realização do relatório escrito a partir de um modelo, enquanto para a comunicação oral é delimitado apenas o **tempo máximo da apresentação oral, a saber: 10 minutos**. Esse modelo do relatório escrito é fornecido pelo Comitê Interno do PIBIC e pode ser acessado no site⁵⁹ da UFape na aba comitê PIBIC.

Imagem 12: Modelo do relatório escrito PIBIC/PIVIC (CNPq) da UFape

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA (PIBIC) E VOLUNTÁRIO (PIVIC)

I - IDENTIFICAÇÃO

ALUNO (a)	
CURSO:	
PROGRAMA:	() PIBIC () PIVIC () PIBIC-EM () PIVIC-EM
ORIENTADOR (A):	
RELATÓRIO:	() PARCIAL () FINAL

II - DETALHAMENTO

1. TÍTULO DO PROJETO

2. TÍTULO DO PLANO DE TRABALHO:

3. RESUMO DO RELATÓRIO

Palavras-chave:

4. INTRODUÇÃO GERAL

5. OBJETIVOS

5.1. Geral

5.2. Específicos

6. METODOLOGIA

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

8. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (Justificar a não realização de atividades apresentadas no plano de trabalho)

9. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS/FINAIS

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11. ATIVIDADES RELEVANTES DESENVOLVIDAS PELO BOLSISTA

12. DIFICULDADES ENCONTRADAS

13. PARECER DO ORIENTADOR

Garanhuns, ____ de ____ de 20__

Assinatura do Orientador

Assinatura do Aluno

Fonte: (Brasil, 2022)

Como podemos observar na imagem acima, o modelo oferece campos para que o(a) estudante os preencha. Na primeira parte, o(a) participante deve preencher as informações com a sua identificação e, posteriormente, fazer um detalhamento da sua pesquisa, fornecendo informações relevantes em cada campo sugerido. Para o relatório escrito, não é estipulado um número mínimo ou máximo de páginas. O modelo ofertado indica apenas os tópicos, mas não o que deve ter em cada um deles, ficando a cargo do(a) estudante, juntamente com seu(sua) orientador(a), de definir o que irá escrever em cada etapa. Apesar disso, as pesquisadoras apontam que esse modelo ajuda na escrita do relatório, evidenciando para elas o que é essencial

⁵⁹ Link para acesso do modelo do relatório do PIBIC/PIVIC <http://ufape.edu.br/comite-pibic>.

no relatório, como também oferta indícios por quais aspectos elas serão avaliadas. Vejamos o que Luísa e Luana falam sobre esse aspecto nos excertos abaixo:

saber o que eu tenho que fazer:: as coisas que eu tenho que atender:: né:: as metas a atingir é:: tipo:: facilita muito:: muito:: mesmo ((sinal de concordância com a cabeça de Luana)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

porque:: eu costumo fazer:: é:: **hipótese e questão de pesquisa na introdução::** já outra amiga minha que fazia a iniciação científica:: também não colocava:: aí ficava:: **meio cada um faz a introdução do jeito que quer sabe::** ((sinal de concordância com a cabeça de Luana)) (+) (Luísa, Roda de Conversa 2)

((inteligível)) (+) é que:: a gente sabe que existe aquilo dali mas:: aí:: nesse ponto eu sei que tenho que fazer uma introdução mas:: **eu nem sei se de fato vai ficar do jeito que eles querem:: porque eles só pediram uma introdução:: e aí a gente vai colocando::** (Luana, Roda de Conversa 2)

Pelo relato das pesquisadoras, percebemos que esse modelo contribuiu para a escrita do relatório, uma das etapas obrigatórias para os(as) estudantes que participam da IC. Tanto Luísa quanto Luana destacam que o modelo indica o que elas devem escrever no relatório, ou seja, o que esperam delas em cada fase, a que aspectos elas devem atender, que etapas esperam que elas tenham realizado em cada fase. Apesar de ter esse modelo, como não é definido o que deve ter em cada tópico, as pesquisadoras têm a liberdade de escolher as informações que estarão em cada um, desde que estas informações sejam adequadas a cada tópico. A exemplo disso, como podemos observar nos excertos acima, Luísa pontua que traz a hipótese da sua pesquisa na introdução dos relatórios, enquanto Luana aborda a hipótese na metodologia. O que se compreende, portanto, é que o modelo não visa enrijecer a escrita dos(as) estudantes, mas ser um orientador do que se espera deles(as) para esta etapa da pesquisa, contribuindo, portanto, para a construção do *habitus* de pesquisador(a) (Cabrero, 2007; Canaan; Nogueira, 2015; Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020).

Nas rodas de conversas, a pesquisadora Luísa revelou que não tinha conhecimento, antes de adentrar a IC, que teria que escrever e apresentar oralmente os relatórios parcial e final (veja o excerto abaixo); já Luana, por ter iniciado na IC depois de já ter cursado alguns períodos do curso e também por ter amigos que participavam do programa, já tinha conhecimento que teria que escrever relatórios. Apesar de já saber da necessidade dessa escrita, Luana ainda teve dúvidas a exemplo de Luísa, isso porque era o primeiro contato delas com essa prática escrita que é situada socialmente, ou seja, acontece em um contexto específico e tem características próprias, como Luísa revela no excerto abaixo da Roda de Conversa 2.

eu não sabia nem que eu precisava escrever um relatório ((risos)) eu entrei assim:: só na curiosidade de cabeça não sabia de nada:: ((sinal afirmativo de Luana com a cabeça)) eu fui/ fui conhecendo tudo de acordo ao longo (Luísa, Roda de Conversa 2)

eu soube por causa delas:: ((referência a Luísa)) (Luana, Roda de Conversa 2)

O relatório do PIBIC/PIVIC tem características próprias, pois cumpre um objetivo específico dentro do programa que é o de verificar se o(a) participante está conseguindo cumprir as etapas da pesquisa, se está desenvolvendo o seu fazer científico. Para tanto, o(a) participante deve apresentar o tema da pesquisa, uma fundamentação teórica que embase a pesquisa e permita a análise dos dados, delimitar a metodologia usada, o tipo de pesquisa, as fases de coleta e da análise dos dados e uma conclusão. Essas informações devem ser fornecidas de acordo com as normas científicas e da ABNT. Se os(as) estudantes não tiveram acesso a exemplares do gênero anteriormente, eles(as) terão mais dúvidas nessa escrita. Sobre esse aspecto, as duas pesquisadoras relataram que não haviam lidos outros relatórios de IC antes da escrita do primeiro relatório parcial, como percebemos nos excertos abaixo das Rodas de Conversa 2 e 5.

não:: eu:: a única coisa que eu tinha lido referente a:: essa:: bolha ((sinal de aspas com as mãos)) foi:: um:: TCC (+) foi de fato uma monografia:: que foi da minha tia mas:: **relatórios de qualquer projeto que seja relacionado a faculdade:: eu não li:: por exemplo:: eu tive muita dúvida:: quando eu fui fazer o::/ o PIVIC por conta disso:: porque eu nunca tinha tido acesso a um:: a isso::** (Luana, Roda de Conversa 5)

no meu:: primeiro relatório não:: eu nunca tinha visto outro:: relatório:: mas nesse agora:: desse que eu tô fazendo com João é:: eu vi um:: é:: relacionado mais ou menos ao tema:: ((sinal de aspas com as mãos)) que eu estou fazendo porque:: o do outro menino foi:: o::/ a:: evolução dos advérbios do latim até:: o português:: até por isso eu peguei muitas partes:: pra usar de:: citação do relatório dele pra usa no meu (++) (Luísa, Roda de Conversa 5)

é:: no primeiro é aventura porque eu não sabia:: nada de norma eu não sabia nada de citação:: (++) em síntese eu tive que aprender tu::do ao longo porque a gente chega do ensino médio ninguém ensina a fazer citação ninguém ensina a fazer referências ((sinal afirmativo com a cabeça)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

A fala das pesquisadoras revela que, durante a escrita do primeiro relatório, elas ainda não tinham tido contato com nenhum relatório do PIBIC/PIVIC. Luana relata que o não conhecimento sobre as particularidades desse gênero nesse contexto, gerou dúvidas para a realização dessa prática escrita. Luísa usa a expressão “aventura” para descrever como se sentiu ao escrever um relatório com pouco conhecimento sobre as suas características. A vivência com outras práticas escritas nas disciplinas do curso, segundo relato das pesquisadoras, contribuiu para a escrita desses relatórios, já que, nessas outras vivências, as pesquisadoras precisavam

relacionar teorias, fazer citações, resumos, práticas comuns à escrita do relatório. Vejamos os excertos abaixo.

principalmente a disciplina de: **gêneros acadêmicos**:: ((sinal de concordância com a cabeça)) **foi a que mais me ajudou:: nesse processo de::/ da escrita do relatório mesmo:: porque a gente aprendeu todas as normas da ABNT lá pra utilizar::** ((sinal de concordância com a cabeça)) e isso de já ir treinando:: leitura:: pra saber como você vai utilizar na sua escrita:: também ajuda:: bastante:: (+) e sempre:: amadurecer:: a escrita né:: porque assim que gente entra na faculdade:: porque assim:: ei entrei no curso de letras porque meus professores sempre disseram que eu sabia:: escrever:: eu tive uma crise:: de escrita assim no primeiro período:: que não foi normal:: porque eu cheguei ali e eu disse:: eu não sei escrever:: eu não sei:: aí foi todo um processo:: de não:: eu consigo: eu vou tentar aí:: esse amadurecimento da escrita também:: ajudou:: bastante (+) (Luísa, Roda de Conversa 5)

eu acho que uma coisa que me ajudou agora:: foi um trabalho que a gente fez em sala:: de estudo de enunciação do gênero ou coisa assim:: ((inteligível)) **mas a gente fez um:: tipo um:: mapa conceitual:: a gente colocava qual conceito:: a citação e quem citou::** no::ssa:: foi um:: inclusive eu quero fazer isso no meu TCC eu quero muito usar isso:: porque::: facilita demais:: eu já vi esse fenômeno ou:: eu já vi uma citação referente a isso:: e aí você só chegar e ver pra colocar no seu mapa conceitual:: e:: encontrar lá:: e só pegar e passar lá:: pro seu artigo:: no::ssa:: facilita demais:: foi:: (Luana, Roda de Conversa 5)

e fora que dá pra:: **comparar teorias**:: tipo ela colocou:: lá:: ela escolhia o conceito:: por exemplo linguagem:: o que tal autor fala sobre isso:: o que o outro fala:: foi muito legal isso:: (Luísa, Roda de Conversa 5)

Com a leitura dos excertos da Roda de Conversa 5, percebemos que apesar de não ser o mesmo gênero, as práticas vivenciadas nas disciplinas acadêmicas auxiliaram a escrita dos relatórios científicos. Destacamos, portanto, que a falta de acesso a exemplares de relatórios de IC gerou dúvidas e inquietações em como as participantes deveriam proceder nessa escrita. Apesar disso, o modelo ofertado pelo programa serviu como um guia indicando as etapas a serem seguidas, que aspectos elas deveriam atender e pelo que elas seriam avaliadas. Nesse processo complexo, a vivência em práticas escritas nas disciplinas do curso auxiliou no conhecimento de algumas particularidades, principalmente com a escrita acadêmica e as regras da ABNT, como evidenciam os excertos acima, demonstrando que as práticas de letramento a que os(as) estudantes têm acesso durante a IC e também nas disciplinas auxiliaram na realização das etapas que compõem o fazer científico. Esse fato decorre porque essas práticas escritas sofrem conceitualizações nesse contexto de uso, ou seja, tem uma utilização específica em um contexto específico (Fischer, 2008; Street, 2014; Fiad, 2015), permitindo que as aprendizagens dessas práticas possam ser usadas em situações similares, a exemplo da escrita dos relatórios da IC.

No que se refere à avaliação do relatório escrito, ela objetiva, pelo contexto que observamos, verificar se o(a) pesquisador(a) está conseguindo desenvolver a pesquisa, mas também, identificar se o relatório preenche todas as etapas indicadas no modelo e se elas estão sendo realizadas de acordo com o que as normas científicas prescrevem. Ou seja, além de realizar a pesquisa, de desenvolver o seu agir e fazer científico, o(a) pesquisador(a) ainda precisa demonstrar conhecimentos da escrita científica, das regras da ABNT, adequar a escrita dos dados da pesquisa ao modelo que o programa oferece. Assim, o(a) estudante deve fazer uso dos saberes que adquiriu tanto no campo científico quanto no campo acadêmico, não ficando restrito a apenas a um desses campos, mas transitando nos saberes de ambos, ou seja, fazendo uso de diversas práticas de letramento (Street, 2014).

A escrita do relatório, além de permitir a observação do desenvolvimento da pesquisa, é também um dos momentos em que o(a) pesquisador(a) tem a possibilidade de se inserir, ser *insider* (Fischer, 2008; Fiad, 2015) no campo científico. Isso porque, a avaliação, tanto do relatório escrito quanto da apresentação oral, é um momento em que os(as) estudantes têm contato direto com seus pares (os dominadores, como nomeia Bourdieu, 1983), que avalia e sugere mudanças para as pesquisas. Portanto, essa etapa da pesquisa é um momento oportuno para que os(as) pesquisadores(as) da IC possam se sentir inseridos no campo científico. Dito de outra forma, nesses momentos de avaliação, os(as) pesquisadores(as) precisam sentir que a sua escrita e a sua fala estão sendo legitimadas e aceitas por seus pares, que estão verdadeiramente participando do campo científico, que tem prestígio social no campo, ou seja, que tem o reconhecimento social de seus pares (Bourdieu, 1983).

Em contrapartida ao que está sendo evidenciado, o programa não oferta nenhuma informação ou mesmo um modelo para a apresentação oral dos relatórios parcial e final além do tempo da apresentação. Dessa forma, para organizar e preparar essas apresentações orais, as pesquisadoras tomam como base, a organização dos relatórios escritos, ou seja, nessas apresentações, elas expõem uma breve introdução, os objetivos da pesquisa, a metodologia, a análise e a discussão dos dados e uma conclusão, assim como são os tópicos do modelo escrito. Somado a isso, elas também levam em consideração o que acreditam que a banca espera delas naquele momento. Vejamos os excertos abaixo da Roda de Conversa 2.

sim::sempre sigo **a forma do relatório** (Luísa, Roda de Conversa 2)

é como tá no relatório aí **vai colocando lá os tó::picos** (Luana, Roda de Conversa 2)

é:: eu também (Luísa, Roda de Conversa 2)

eu pesquisei apresentações:: do PIBIC de qualquer área e:: aí eu sai assistindo:: vendo como funcionava:: como eles apresentavam:: (+) porque:: depois que me foi informado que tem um tempo **eu fiquei com medo** aí:: eu comecei a pesquisar: ver como era/ como eles faziam os slides:: enfim:: fui tentando adaptar a minha apresentação a/a apresentações que eu tinha assistido na:: internet [...] **aí eu pesquisei apresentações on-line e fui:: só adaptando:: vendo como fazia:: como podia trazer isso pra:: minha apresentação** porque:: por isso que eu até dei uma melho::rada (Luana, Roda de Conversa 2)

Nas Rodas de Conversa 2, as pesquisadoras revelaram que o fato de não saber pelo que serão avaliadas e nem saber quais são as expectativas da banca para aquele momento na apresentação oral, gera insegurança e prejudica o sentimento *insider* das pesquisadoras ao campo científico. Elas falaram sobre a importância de ter um modelo para a apresentação oral dos relatórios. Vejamos os excertos abaixo da Roda de Conversa 2.

é melhor do que fazer no escuro é:: que foi o caso a gente vai fazendo:: como dá mas às vezes **nem é o que a banca esperava**:: claro que tem a ajuda do orientador:: mas é enfim mas exatamente como deveria ser (Luana, Roda de Conversa 2)

i::sso acho que a única coisa que me foi passado de:: no caso de lá:: **é:: essa questão do tem::po porque de fato o res::to (+) foi só::** ((gesto com as mãos)) (Luana, Roda de Conversa 2)

um modelo facilitaria:: bas::tante ((Luana faz sinal afirmativo com a cabeça)) (++) ((inteligível)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

além de:: a tipo assim por exemplo a gente tem o tem::po de dez minutos:: **eu acho que com esse modelo a gente conse::guiria adaptar a apresentação:: a esse tempo e:: claro pegar os dados mais importantes do relatório** já:: tudo padrão e tal facilitaria:: mui::to e **eu acho que pra banca ficaria melhor também** (Luana, Roda de Conversa 2)

é:: e assim:: **eu me sinto muito mais a vontade quando eu:: sei o que eu estou sendo cobrada até pelo o slide se alguém disse é isso que tem que ser:: já:: me daria:: um alívio grande eu gosto de saber pelo o que eu sou ava::liada** ((Luana faz sinal afirmativo com a cabeça de Luana)) (Luísa, Roda de Conversa 2)

Através da fala de Luísa e de Luana percebemos como a falta de orientação gera insegurança, tanto no aspecto de como essa apresentação deve ser realizada e de como a pesquisadora deve agir, quanto pelo que serão avaliadas. E elas ainda refletem que a oferta de orientações e um modelo auxiliaria não apenas os(as) pesquisadores(as), mas também a banca, que também teria um maior direcionamento do que avaliariam nessas apresentações orais. Nesse sentido, percebemos, pela nossa observação, que as pesquisadoras enfrentam um dilema entre: a) o que esperam que elas realizem nessas apresentações, b) o que elas acreditam que devem fazer e, c) pelo que elas realmente serão avaliadas nessas apresentações.

Salientamos, entretanto, que mesmo sabendo da importância de um modelo e das suas contribuições para a prática da comunicação oral na IC, não podemos estabelecer mais uma

crença no processo de ensino-aprendizagem de que apenas um modelo seria capaz de resolver os problemas, as inseguranças e os medos que envolvem a realização do gênero nesse contexto. Apesar da sua importância, o acesso às práticas sociais a partir das vivências e experiências se mostram mais relevantes, pois como argumenta Fischer (2008), é nas práticas sociais que os letramentos têm sentido. Ou seja, além de ofertar um modelo e orientações, é preciso oportunizar aos(as) pesquisadores(as) a vivência nessa prática oral para que compreendam as suas particularidades. Dessa forma, o programa deve possibilitar que os(as) participantes tenham a experiência de assistir a comunicações orais ao longo da IC. Uma possibilidade seria que o programa divulgasse de forma mais ampla as apresentações dos relatórios parcial e final, permitindo que os(as) estudantes que não estão participando da IC pudessem observar a prática nesse contexto. Esse ponto foi inclusive debatido em nossas rodas de conversa, quando as pesquisadoras revelaram o desejo de que mais estudantes do curso tivessem acesso aos dados das suas pesquisas.

Cabrero (2007) destaca que durante o percurso da IC, o(a) estudante não só cria um *habitus* e se insere no campo científico, mas ele(a) também tem satisfação em divulgar a sua pesquisa, ajudando-o(a) a sentir-se como um verdadeiro pesquisador(a). Entretanto, se o(a) pesquisador(a) tem receio no momento da apresentação oral dos relatórios, ao invés de sentir satisfação, ele(a) sentirá medo e insegurança. As pesquisadoras se preparam para as apresentações orais dos relatórios, portanto, a partir das experiências de outras práticas a exemplo dos seminários nas salas de aulas, da observação de comunicações orais em outros eventos, como também, a partir de exemplares na internet como revelou Luana em nossas rodas de conversa.

Dito isso, a pergunta que surge é a seguinte: *por que o modelo é ofertado apenas para o relatório escrito?* Essa pergunta pode ser respondida e respaldada pela supervalorização que as práticas escritas têm no espaço de ensino em detrimento das práticas orais. Ou seja, tem-se um pré-construído que os(as) participantes da IC já sabem realizar a apresentação oral nesse contexto e, portanto, a oferta de exemplares, de um modelo, ou mesmo de orientações sobre como deveria ser essa apresentação oral, o que se esperam deles(as) e pelo o que serão avaliados(as), não seria necessário. Essa concepção equivocada de que os(as) estudantes conhecem e sabem realizar as práticas orais que permeiam o campo científico e acadêmico, acaba por contribuir para que elas não sejam alvo de práticas pedagógicas, que não sejam refletidas e ensinadas nesses campos. O que é percebido nesses campos, portanto, é que essas práticas orais, dentre elas a comunicação oral, são apenas solicitadas, não são ensinadas, não

são tomadas como objeto de ensino, e quase não há uma assistência pedagógica que auxilie o(a) estudante na realização das práticas orais (Magalhães; Castro; Neves, 2022).

É importante destacar que se o programa não oferece orientações para as apresentações orais dos relatórios ou mesmo um modelo de *slide* que oriente os(as) participantes do programa de como deve ser essas apresentações e de como estes devem agir, ele reverbera o “mito” de que os(as) estudantes do ensino superior já sabem realizar uma comunicação oral (Bueno, 2008; Magalhaes; Castro; Neves, 2022) em qualquer circunstância ou contexto, não sendo necessário ofertar orientações e um modelo, ou mesmo, que as suas características sejam refletidas e ensinadas no campo científico e acadêmico. Mas não só isso, a oferta de um modelo apenas para o relatório escrito pode contribuir para que a escrita ainda seja entendida como superior a oralidade, reverberando também, o mito da superioridade da escrita, ou seja, que a escrita teria uma maior importância no programa em relação a oralidade. No entanto, consideramos importante destacar que apenas a oferta de modelos para as práticas orais e escritas na IC não vão garantir que os(as) pesquisadores(as) as realizem de forma exitosa, é necessário derrubar a crença de que a produção de textos orais e escritos acontece apenas com a sua modelização. Dito de outra forma, somado a oferta de modelos, é preciso criar meios para que esses(as) pesquisadores(as) possam vivenciar, refletir e produzir essas práticas orais e escritas.

Outro indício que mostra que a escrita tem uma maior valorização que a oralidade, pode ser percebido no momento em que acontece a avaliação das apresentações orais pela banca, isso porque, na maioria das vezes, os comentários, as sugestões, os elogios, as críticas são voltados para o relatório escrito, apesar deste já ter sido avaliado anteriormente, visto que é enviado a banca antes da apresentação oral. Mesmo sendo uma prática oral, os comentários que prevalecem são sobre aspectos do relatório escrito. Em suma: a apresentação oral acabou ficando, então, em segundo plano.

Na apresentação do relatório parcial, os comentários referentes à própria apresentação oral, foram, no geral, que as apresentações foram boas, mas sem explicitar o que significaria uma apresentação oral ser boa. Por exemplo, foi boa porque a pesquisadora conseguiu divulgar bem sua pesquisa, mostrando a fundamentação teórica e a metodologia, além de conseguir explicar os dados coletados? Ou foi boa porque a estudante usou de forma adequada os aspectos linguísticos e não linguísticos na comunicação oral?.

Para a apresentação oral do relatório parcial de Luana, os comentários se voltaram para o relatório escrito, sugerindo que a pesquisadora observasse o uso das referências bibliográficas e que destacasse quais seções e jornais eram os exemplos analisados. Na apresentação oral de Luísa, os avaliadores também parabenizam a pesquisadora pela apresentação oral. Um dos

avaliadores sugeriu que a contabilização dos advérbios, classe gramatical que a pesquisadora estava investigando, fosse realizada a partir do número geral de palavras em cada carta. Na contramão dos demais comentários, um dos avaliadores fez pontuações sobre a apresentação oral e não apenas do relatório escrito, destacando que a pesquisadora estava ambientada, calma e confortável com a apresentação oral. Fez elogios à textualização do *slide* e a parabenizou pelo seu olhar analítico ao fazer uma breve retomada das etapas anteriores da pesquisa, o que facilitou o entendimento da pesquisa pelo público e também pela banca.

Na apresentação oral do relatório final, a avaliação dessa prática oral não se diferenciou muito do relatório parcial, com a maioria dos comentários ainda recaindo sobre o relatório escrito. Na apresentação de Luana, os avaliadores destacaram que a apresentação foi boa, mas sem especificar o porquê. Comentaram ainda que a pesquisadora precisava destacar mais os fenômenos observados nos exemplos, e a parabenizaram por fazer uma comparação entre as etapas executadas no relatório parcial e final no momento da apresentação oral. Na apresentação de Luísa, os avaliadores também a parabenizaram pela sua apresentação e pela pesquisa, sugerindo futuras publicações. Um dos avaliadores ainda aponta ter observado o amadurecimento da pesquisadora nas apresentações orais.

Pelo exposto, percebemos que a banca costuma comentar apenas se a apresentação oral foi boa, ou seja, se correspondeu ao que ela esperava do(a) pesquisador(a) para aquela etapa da pesquisa, mas não é tratado das suas particularidades, dos aspectos linguísticos e não-linguísticos. Não costuma ser destacado e explicitado verbalmente se o(a) pesquisador(a) conseguiu explicar bem os dados da pesquisa, se demonstrou conhecimento do assunto, se fez bom uso dos aspectos não linguísticos. Enfim, se ele(a) conseguiu fazer a divulgação da sua pesquisa de forma oral. Queremos chamar atenção, portanto, para o fato de que, no momento da comunicação oral, o foco ainda recair sobre o relatório escrito, apesar de este já ter sido avaliado e já ter recebido uma nota, favorecendo, dessa forma, que a prática escrita tenha mais notoriedade que a prática oral na IC. Tal aspecto é observado não apenas na IC, mas também em outras práticas escolares, acadêmicas e científicas em que ocorre o imbricamento da oralidade e da escrita.

5.5 A PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO ORAL NA IC E A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS(AS) PESQUISADORES(AS) E SEUS PARES

Como é sabido, a prática da comunicação oral na IC, tem por objetivo, divulgar as pesquisas científicas ainda em andamento ou já finalizadas a seus pares, especialistas da área

que compõem a banca, e que tem por responsabilidade, fazer comentários, críticas e sugerir alterações aos(as) pesquisadores(as).

Sabendo disso, o quarto fio condutor desta pesquisa questiona: **quais são os conhecimentos que as pesquisadoras já têm para realizar uma comunicação oral no seminário de avaliação da Iniciação Científica⁶⁰**? As rodas de conversas demonstraram, por exemplo, que as pesquisadoras sabem que o gênero segue uma organização interna; que é mais adequado que os *slides* tenham menos textos; quadros, tabelas, imagens e gráficos usados devem estar legíveis e ter o seu conteúdo explicado; os meios não linguísticos devem ajudar na fala; e que é preciso adequar a linguagem aos possíveis públicos. Apesar de ter esse conhecimento mais geral de como deve ser realizado o gênero nesse contexto, que advém também da realização de práticas anteriores, as pesquisadoras demonstraram apreensão, angústia e nervosismo para produzir o gênero na IC, isso porque, sabiam que o contexto pedia algumas adequações. Em contrapartida a esse entendimento, as pesquisadoras não tinham conhecimentos sobre as reais condições de produção da comunicação oral nesse contexto em específico, visto a falta e/ou as poucas orientações para a realização dessa prática oral.

Na prática da comunicação oral na IC, o(a) expositor(a) deve fazer adequações na sua apresentação para atender as especificidades desse contexto, dentre elas, pensar em quem são seus interlocutores. Ou seja, quem são as pessoas que irão assistir a sua apresentação: são todas pessoas da área que já detém, ao menos, conhecimento prévio do tema ou, na plateia, tem a possibilidade de haver pessoas que não têm conhecimentos prévios, o que exigiria do(a) expositor(a), ao realizar o gênero, explicar os termos técnicos oferecendo exemplos quando necessários?.

Na primeira comunicação oral, por exemplo, além da avaliação pela banca, o que contribuiu para o nervosismo, foi a possibilidade dos pesquisadores da área de humanas, que também estavam expondo suas pesquisas oralmente, assistir às suas apresentações. Isso porque, elas tinham receio que essa possível plateia, que não era da área, não compreendesse as informações expostas. Vejamos o que elas falaram na Roda de Conversa 3:

[...] eu acho que eu tava:: **mais nervosa na hora que tava as pessoas dos outros cursos:: lá ((sinal afirmativo com a cabeça)) depois que saiu as pessoas dos outros cursos e ficou só a gente:: eu fiquei mais a vontade::** outro negócio que eu tenho um pouquinho de dificuldade na apresen::tação é a questão do tempo porque eu quero explicar tu::do direitinho:: **mas tenho medo de falar muito rápido:: muito atropelado pra falar tudo e:: acabar não saindo bem explicado mas:: eu não**

⁶⁰ Por a comunicação oral na iniciação científica ser um evento avaliativo, o público pode não ser familiarizado com o tema. Além disso, no evento de avaliação da IC na UFAPE, o público não pode participar realizando perguntas, por exemplo, apenas assistindo as apresentações.

achei que eu estava nervosa depois que eu comecei a apresentar eu fiquei tran::quila porque eu já coloquei na ca::beça eu escrevi isso:: eu pesquisei isso: en::tão EU tenho propriedade pra ainda quando eu coloquei isso na cabeça e só vou (Luísa, Roda de Conversa 3)

eu acho que eu não me deixei levar tanto pelo nervosismo dessa vez que eu tava preocupada mesmo:: era com a questão da minha garganta da minha voz:: quando eu vi que tava tranquilo:: eu acho que eu não:: fiquei / **eu acho que foi o que eu menos:: fiquei nervosa dessa vez mas não sei se tivesse o pessoal do/dos outros cursos como eu:: iria ficar ((risos))** (Luísa, Roda de Conversa 3)

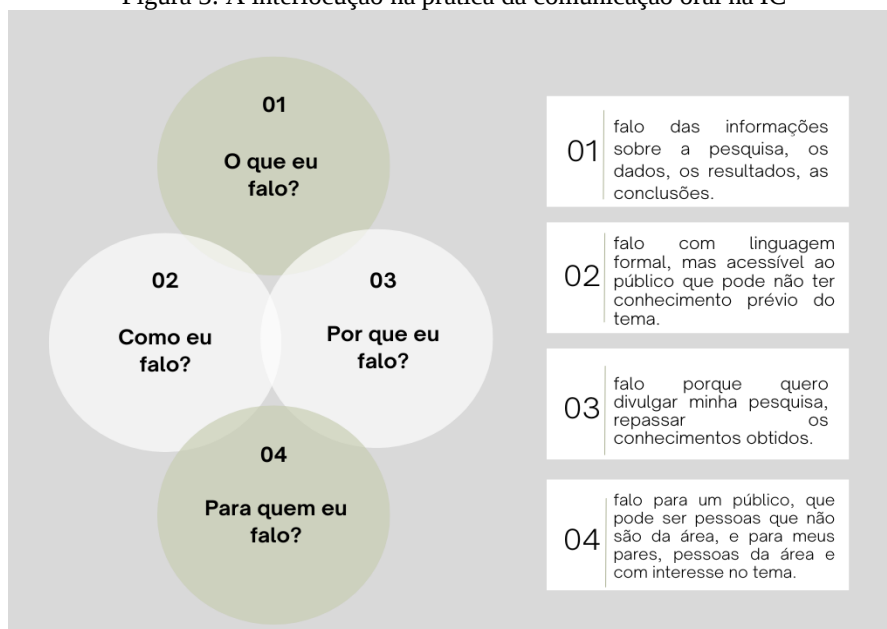
eu acho que o:: / **o fato do pessoal dos outros cursos esta::rem lá:: e serem ((inteligível)) a gente ter a possibilidade de:: ser avaliada ((sinal de aspas com as mãos)) não avaliada:: como/como banca:: como pessoas que tão lá:: como plateia ((sinal de aspas com as mãos)) de outros cursos:: de outras áreas:: ajudou um pouquinho a você ficar ((nervosa)) a:: no meu caso a:: daqui a pouco eu vou me apresentar e esse pessoal:: vai ficar aqui:: e:: eu tô::** (Luana, Roda de Conversa 3)

minha preocupação é assim:: meu deus eles não são da área:: será que eles vão entender o que eu tô falando:: ((risos)) ((sinal de concordância com a cabeça de Rayssa)) minha preocupação é eles entenderem:: ((Luísa, Roda de Conversa 3))

Pelo exposto nos excertos acima, percebe-se que o que gerou o nervosismo não foi somente a possibilidade de ter pessoas de outra área assistindo, mas sim a preocupação de se essas pessoas iriam compreender os dados expostos. Essa apreensão, revela, portanto, a preocupação das pesquisadoras de que as suas comunicações orais fossem compreendidas pelos seus possíveis interlocutores naquele momento.

Assim, antes de realizar uma comunicação oral, os(as) expositores devem responder a quatro perguntas: O que eu falo?, Como eu falo?, Por que eu falo?, Para quem eu falo?.

Figura 3: A interlocução na prática da comunicação oral na IC



Fonte: A autora (2024)

Essas perguntas (ver a figura 3 acima) são norteadoras e se conectam entre si, oferecendo a oportunidade ao(a) expositor(a) de refletir sobre as informações que serão apresentadas, como serão apresentadas, quem possivelmente vai ver e ouvir a essa apresentação, ou seja, (a) pesquisador(a) tem a possibilidade de adequar a sua pesquisa aos seus possíveis interlocutores.

Nesse íterim, a adequação dessa prática ao contexto da IC, além dos aspectos da organização interna do gênero ou no bom uso dos meios linguísticos e não linguísticos, deve perpassar também, a interlocução que deve existir entre os(as) pesquisadores(as) e seus pares. Ademais, é preciso considerar que a comunicação oral realizada de forma presencial acontece cara a cara com a banca, o que pode influenciar em como será a exposição das informações: negativamente, gerando nervosismo e apreensão de como será a apresentação e se a banca vai gostar do que será apresentado e em como será apresentado; e, positivamente, possibilitando ao(a) expositor(a) fazer adaptações no momento da realização da comunicação oral a partir da observação de como o público está recebendo as informações, ou seja, do *feedback* da plateia.

Luísa e Luana, em diversos momentos das nossas rodas de conversas, expressaram a importância do *feedback* na comunicação oral, da satisfação de perceber que a plateia demonstrou gostar da pesquisa, como também, em ouvir os comentários da banca. Ana, por exemplo, ressalta que prefere a comunicação oral presencial exatamente por conseguir perceber melhor o *feedback* da plateia.

na apresentação é:: face a face presencial pra mim:: é muito mais tranquilo:: porque você vai olhando pro rosto das pessoas e vai vendo:: acompanhado:: se elas tão entendendo:: mas quando era:: porque já foi pra apresentar pelo:: *meet* minha gente é tão horrível:: ali sim eu ficava nervoso::sa eu não olhava pra ninguém só pra uma tela:: e não sabia pra onde olhar:: não sabia o que fazia:: não sabia se tinha alguém me escutando:: ALI sim:: eu ficava bem:: nervosa mas pessoalmente nem tanto (Luísa, Roda de Conversa 3)

é porque além da interferência do fator do/da apresentação em si:: você tem a:: tecnologia que nem sempre tá a seu favor né:: ((sinal afirmativo com a cabeça)) (Luana, Roda de Conversa 3)

[..] é muito:: gratificante:: e sentar lá e escutar:: o *feedback* ((sinal de concordância com a cabeça)) **é:: também muito gratificante:: porque como eu falei:: eu num tava tão contente com os dados que eu tinha alcançado:: e:: chegar:: eu admiro muito assim a pessoa de José:: sabe:: eu admiro muito ele:: então:: vê ele dizer:: isso aqui:: dá pra ser seu TCC por mais que eu não queira ((risos)) é muito gratificante pra mim::** (Luísa, Roda de Conversa 6)

eu fiquei:: muito:: **quando eles começaram a falar eu realmente fiquei mais feliz::** eu fiquei:: mais feliz que no parcial que:: não teve tanta crítica também não:: mas eu

acho que **dessa vez eles:: ficaram bem mais satisfeito:: deu pra sentir:: eu fiquei mais:: o coração mais:: leve::** (Luana, Roda de Conversa 6)

então é:: ali na hora da avaliação:: pra mim é a hora:: que:: foi mais:: digamos assim:: acolhedora:: de eles falarem que deu certo:: parabéns:: pelo que você fez:: ((sinal de concordância com a cabeça)) e eu senti que eles:: valorizam:: que eles valorizam:: muito:: cada dado:: cada esforço:: da gente:: ((sinal de concordância com a cabeça)) então:: foi muito positivo:: pra mim:: (Luísa, Roda de Conversa 6)

a parte oral o que eu gosto mais que a parte escrita é o feedback imediato:: a gente percebe que o feedback do público é imediato:: eles tão ali interagindo com você:: agora na parte escrita:: eu acho:: que é essa parte mesmo de poder:: se expressar mais:: detalhar mais:: porque no::/ na parte oral:: tá lá:: dez minutos no máximo:: na parte escrita nunca disseram tem um máximo:: de laudas:: pra você escrever então:: eu sinto isso:: (Luísa, Roda de Conversa 7)

é acho que é isso mesmo acaba que:: **dependendo do público a:: nossa apresentação oral:: se torna uma roda de conversa:: a gente tá conversando sobre uma pesquisa que foi feita::** e:: aí no escrito tem:: esse problema:: (Luana, Roda de Conversa 7)

é interessante ver como a banca viu:: seu trabalho e a maneira que ela consegue:: fazer aqueles construídos a respeito dele e aí gente vai alterando conforme o que eles vão falando também:: ((inteligível)) (Luana, Roda de Conversa 7)

Ressaltamos, que a comunicação oral é uma prática linguageira realizada para que outras pessoas a assistam, ou seja, não é simplesmente a exposição de informações, mas a divulgação dos dados obtidos de uma pesquisa científica que serão repassados ao público que está assistindo, logo, a interação e o *feedback*, são partes importantes dessa e para essa prática. Dito de outra forma, a comunicação oral é um gênero que em sua essência é produzido para ser visto, ouvido e compreendido, e tais particularidades não podem ser negligenciadas em sua realização.

Destaca-se, que esse *feedback* não necessariamente precisa ser expresso por meio de comentários, por diversas vezes, ele acontece através da expressão facial. Zani (2018), em sua pesquisa de doutorado, destaca que o corpo também fala em uma comunicação oral. A expressividade do corpo, entretanto, não fica restrita apenas ao(a) expositor(a), mas também a plateia a partir da interação visual como as trocas de olhares, por exemplo, pois como acentua Bueno (2008), o contato visual é um dos meios não linguísticos que compõem o gênero. Por outro lado, um(a) expositor(a) que entende a importância dos meios não linguísticos para a realização da comunicação oral, vai sentir falta dessa interação ao produzir o gênero, como revelou Luísa na sua experiência ao realizar apresentações orais de forma remota: “ [...] **você vai olhando pro rosto das pessoas e vai vendo:: acompanhado:: se elas tão entendendo:: mas quando era:: [...] pelo:: meet minha gente é tão horrível:: ali sim eu ficava nervo::sa eu não olhava pra ninguém só pra uma tela:: e não sabia pra onde olhar:: [...]**” (Luísa, Roda de Conversa 3). Essa apreensão acontece porque a plateia é um ponto de referência, o(a)

expositor(a) fala diretamente para ela e com ela, expõe os dados para as pessoas que estão ali presentes, por isso, Luísa sentiu esse estranhamento nas apresentações remotas, pois ela perdeu esse ponto de referência.

A interação entre o(a) pesquisador(a) com o público durante a apresentação, por conseguinte, permite que aquele(a) faça algumas adaptações durante a sua realização, com a oferta de exemplos que não estavam previstos, por exemplo, mas também pode causar apreensão no(a) expositor(a) que pensa não está sendo compreendido por aqueles que o(a) escutam.

acho:: que o meu é primeiramente:: o:: quesito montar slide:: porque o meu tem muita ta::bela:: muita coisinha:: aí eu fico:: meu deus será que isso:: fica bem visível aí tem que testar o negócio:: de cor:: esse já é o primeiro ponto (++) mas:: falar mesmo:: (++++) tô pensando:: ((risos)) (++++) mas des/desafiador é sempre explicar mesmo aquilo dali tentar **explicar com clareza:: pras pessoas entenderem:: aí no que eu vou acompanhando a expressão das pessoas:: se alguém fizer uma expressão do tipo não tô entendendo:: aí eu já me engancha todinha ali::** ((gesticula com as mãos)) eu acho que é isso:: (Luísa, Roda de Conversa 3)

é:: no meu caso eu acho que:: colocar em palavras o que tá ali:: **consegui explicar:: (+) de uma maneira que não seja muito complexa:: que dê pra de fato entender:: é:: todos os dados:: todas as pesquisas:: tudo:: o que foi passado:: toda a experiência que eu tive::** porque quer queira quer não é a apresentação do relatório então é o que você desenvolveu:: **e:: consegui colocar isso em palavras:: de uma maneira que fique ok e que eu me sinta conFORTável também:: então conciliar tudo isso pra mim é que é a parte mais::** ((respiração funda)) **com::plicada** (Luana, Roda de Conversa 3)

Percebemos que as pesquisadoras demonstraram preocupação em usar uma linguagem formal, mas que, ao mesmo tempo, permitisse aos presentes compreender o que estava sendo exposto. Nos excertos acima, Luísa e Luana usam expressões como “*explicar com clareza*” “*explicar de forma que as pessoas entendam*”, “*explicar de forma que não seja complexa*”, evidenciando a preocupação delas com seus interlocutores. Esse objetivo ficou explícito durante a comunicação oral, com a contextualização que as pesquisadoras realizaram dos seus objetos de pesquisa, com a explicação dos exemplos, com o detalhamento dos quadros e tabelas usadas.

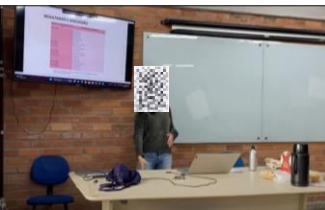
Quadro 11: Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luana

Comunicação oral – relatório final	
Slide 6: resultados e discussão	Textualização oral
	(4:10) como:: resultados e discussão:: a gente vai observar:: alguns:: exemplos aqui:: no caso desse primeiro:: no caso dessa primeira fonte que é do:: jornal penedo a gente vai observar:: a::/ o:: (+) texto publicitário do jornal::/ do elixir nogueira e:: aqui:: a gente vai observar:: (+) “não se iluda:: o elixir nogueira é:: o seu remédio” nesse

	caso ele tá se voltando para:: o:: leitor:: que/ e nesse momento a referência que a gente observa também:: é no/ é no caso não se iluda diferente desse lavoura e criação ((tosse)) onde existe as duas situações:: só um segundo ((bebe água)) é:: o “faça a sua consulta” a lavoura e criação ele fala diretamente com o leitor no caso fazendo o convite para que ele:: consulte o lavoura e criação e:: receba conselho de seus técnicos:: refere-se a:: no caso a empresa lavoura e criação:: então nesse caso existe as duas situações:: a gente consegue observar tanto tá se voltando para o leitor como tá se voltando pra:: o objeto que é apresentado na::/ no texto publicitário::
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Direciona o olhar para o notebook à sua frente. Gesticula as mãos e aponta para a projeção para indicar de qual imagem está falando. Interage com a plateia e interage com a projeção na TV para explicar os exemplos.
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
	Equipamentos: notebook e TV para projeção. Suporte: slide

Fonte: A autora (2024)

Quadro 12: Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luísa

Comunicação oral – relatório final	
Slide 7: resultados e discussão 	Textualização oral
	(4:11) chegando aos nossos resultados:: é:: (+) esses aqui foram os advérbios que encontramos:: é:: nessas cartas aqui na primeira metade do século dezoito:: e:: desde a primeira vez que eu comecei a:: fazer essa pesquisa a primeira coisa:: que eu observei foi sobre a grafia:: é:: desses advérbios:: nas cartas:: no caso aqui na primeira metade do século dezoito:: apenas a palavra consequentemente:: deixa eu ver onde ela tá aqui:: ((aponta para a projeção)) que tem esse izinho aqui que a gente não usa hoje no nosso português do século vinte e um que a gente utiliza como consequentemente a gente percebe essa grafia diferente e também a palavra mal/ mal/ malvamente e miudamente que não é tão produtiva:: em nossa língua hoje em dia:: a gente não utiliza tanto
	Didascália paralinguística
	Voz fluente, respiração e elocução adequadas, boa entonação.
	Aspectos cinésicos
	Tem expressão facial neutra. Direciona o olhar para o notebook à sua frente. Gesticula as mãos. Interage com a plateia, não interage com a projeção na TV.
	Aspectos proxêmicos
	A pesquisadora fica em pé durante toda a comunicação oral e de frente para o público. A TV com a projeção do slide está posicionada levemente à direita da pesquisadora, enquanto o notebook usado para passar os slides está à sua frente.
	Suportes / equipamentos
Equipamentos: notebook e TV para projeção. Suporte: slide	

Fonte: A autora (2024)

Nesse momento da segunda comunicação oral de Luana, em que ela expõe os resultados e discussões da sua pesquisa científica, ela traz a imagem de dois anúncios que analisou, explicita os jornais em que os anúncios foram veiculados, seus objetivos, bem como, explica ao público como se manifesta o fenômeno observado por ela, o uso dos pronomes pessoais nesses exemplares. Já Luísa, detalha, em sua fala, o período em que as cartas analisadas foram escritas e faz um comparativo da grafia dos advérbios do século dezoito e da grafia usada atualmente. Falas como **“[...] no caso desse primeiro:: no caso dessa primeira fonte que é do:: jornal penedo a gente vai observar:: a::/ o:: (+) texto publicitário do jornal::/ do elixir nogueira [...]”** (Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luana), e **“[...] esses aqui foram os advérbios que encontramos:: é:: nessas cartas aqui na primeira metade do século dezoito:: e:: desde a primeira vez que eu comecei a:: fazer essa pesquisa a primeira coisa:: que eu observei foi sobre a grafia: [...]”** (Trecho dos resultados e discussões da segunda comunicação oral de Luísa) paralelamente ao uso do gesto de apontar para a projeção e indicar a plateia de qual exemplar ou palavra estavam falando, assim como a troca de olhares, além de captar a atenção do seu interlocutor, direciona o olhar e a atenção do público para a informação que está sendo explicada naquele exato momento, auxiliando, portanto, na compreensão dos resultados da pesquisa pelo público. Soma-se ainda a preocupação com a interlocução, em que as pesquisadoras fazem uso dos meios não linguísticos (Bueno, 2008) como recursos para auxiliar no que estava sendo falado e exposto.

Para melhor entendermos o complexo que envolve a realização da comunicação oral na IC, imaginemos essa prática oral como a ponta do *iceberg*, ou seja, como a ação que podemos ver, enquanto a preparação para a apresentação, como a escrita do relatório, a preparação e a textualização do *slide*; os ensaios; a adequação do gênero ao contexto, considerando os interlocutores; as expectativas; os conhecimentos advindos de outras práticas; dentre outros aspectos, compõem a parte oculta aos olhos, mas que são fundamentais para que essa prática se concretize.

Na comunicação oral, existem dois tipos de participantes: os(as) expositores(as), responsáveis pela sua realização, e o público, aquele que assiste a prática. Nesse sentido, destacamos que a plateia não é uma mera figurante na comunicação oral, que está ali apenas para ouvir e ver a sua realização, pelo contrário, ela é um dos personagens principais, visto que é para ela que a comunicação oral é pensada e realizada.

Salientamos que o agir e o fazer científico não se caracteriza apenas pelo aprendizado de técnicas e métodos de pesquisa, mas também em divulgar os seus dados para os pares e a

sociedade em geral, podendo ser por práticas escritas a exemplo dos artigos científicos, ou por práticas orais como a comunicação oral. Como ressaltamos diversas vezes neste estudo, a prática da comunicação oral visa a divulgação das pesquisas científicas para um público e, no momento da sua realização, é preciso considerar que essa prática se constitui não apenas da textualização oral, mas de diversas outras semioses que se juntam para significar naquele momento. Desse modo, é preciso pensar nas possíveis adequações para essa prática na IC, dentre elas, na interlocução do(a) pesquisador(a) com seus possíveis interlocutores, pois como destacamos anteriormente, a comunicação oral é pensada e realizada para um público.

Para finalizar essa seção, salientamos que a comunicação oral é uma prática oral que não costuma ser objetivo de ensino nos campos científico e acadêmico, devido ao mito de que os(as) estudantes do ensino superior já sabem realizá-la. Por isso, reforçamos que ela precisa ser alvo de práticas pedagógicas que reflitam as suas particularidades e a sua função. Defendemos ainda, que eventos, congressos e programas a exemplo da IC, precisam ofertar orientações e também exemplares dessa prática oral para que os(as) expositores(as) possam realizá-la com segurança e que seu objetivo, divulgar pesquisas científicas, seja de fato concretizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que pesquisamos? O que nos move a continuar pesquisando? Por que compartilhamos as nossas pesquisas científicas com outras pessoas? Ao refletir sobre esses questionamentos, rememoramos a icônica frase de Albert Einstein: "não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas". São os porquês, os comos, são as dúvidas, as curiosidades pelo novo, as buscas pelo conhecer que movem as pesquisas científicas. Iniciamos nossas considerações finais com essa reflexão porque sabemos que mesmo que esta pesquisa esteja respondendo a algumas perguntas, outras tantas surgiram com as análises e serão elas que vão mover outras pesquisas, outras reflexões sobre a prática da comunicação oral tanto no campo científico quanto no campo acadêmico.

Pontuamos no decorrer desta dissertação que a comunicação oral na IC é uma prática situada socialmente que tem objetivo a divulgação científica e mobiliza em sua realização, além da oralidade, diversas outras semioses que se unem para significar. As nossas vivências em diversas práticas de letramento nos campos científicos e acadêmicos evidenciaram que os(as) estudantes do Ensino Superior, mesmo tendo realizado essa prática oral em diversos outros momentos, ainda demonstravam ter inseguranças e medos, e foi essa compreensão que nos instigou a investigar essa temática.

A nossa geração de dados se deu a partir das Rodas de Conversa e das comunicações orais dos relatórios parcial e final. Para realizar o nosso percurso analítico, nos apoiamos em dois conceitos, as práticas e os eventos de letramentos (Street, 2014), que nos possibilitaram entender o contexto e as interações da prática oral na IC (evento de letramento), bem como, a concepção das práticas orais e escritas, as formas de pensar e agir, as relações interpessoais (com os pares) que são ali estabelecidas (práticas de letramento).

No empreendimento deste estudo, tomamos como base os postulados da Linguística Aplicada (LA) transgressiva e indisciplinar de Moita Lopes (2006), para quem as pesquisas devem transitar por diversas teorias. Seguindo essa transgressividade e indisciplinaridade, o nosso embasamento teórico se apoiou na tríplice: *as práticas de letramentos dos/nos campos científico e acadêmico, a prática da comunicação oral e a política da Iniciação Científica* e, a partir de seus postulados, buscamos compreender a prática da comunicação oral na IC e responder ao nosso objetivo norteador: *compreender as práticas e os eventos de letramento no campo científico que perpassam a realização da comunicação oral para a divulgação dos dados de pesquisas no contexto da Iniciação Científica em uma universidade pública do agreste de Pernambuco.*

Retomamos o primeiro objetivo específico, *descrever e analisar os eventos de letramento no campo científico em que os(as) estudantes apresentam suas pesquisas na universidade*. No percurso investigativo, identificamos que o seminário de avaliação, evento em que as pesquisadoras apresentaram seus relatórios parcial e final a partir da comunicação oral, além do objetivo avaliativo, tem um caráter formativo-pedagógico, visto que é um momento de trocas de experiências entre os(as) pesquisadores e seus pares, a banca, que oferece sugestões, críticas, elogios, acréscimos. O segundo objetivo específico, *analisar as práticas de letramento no campo científico mais recorrentes em um programa de Iniciação Científica de uma universidade pública federal*, foi respondido com a análise dos relatórios parcial e final e com a comunicação oral para a apresentação oral desses relatórios, principais práticas escrita e oral, respectivamente. Observamos que para que as pesquisadoras sentissem segurança para produzir essas práticas e as fizessem de forma exitosa, era necessário além de modelos, o acesso a exemplares e a vivência nessas práticas. No último objetivo específico, *apreender como as práticas de letramento no campo científico, que são mobilizadas nas sessões de comunicação oral, dialogam com outros eventos e práticas de letramento vivenciados pelo(a) estudante ao longo de sua investigação*, constatamos que para realizar a comunicação oral no contexto da IC, as pesquisadoras retomaram práticas vivenciadas durante a IC e também na graduação, além de conhecimentos advindos da troca de experiências com outros participantes e o acesso a exemplares na internet.

Para realizar o percurso analítico que nos permitiu responder aos objetivos específicos que guiaram essa pesquisa, seguimos o pressuposto que os letramentos são situados socialmente (Street, 2004, 2014; Barton; Hamilton, 2004; Gee, 2004; Fischer, 2008; Fiad, 2015). Logo, a prática de linguagem a qual investigamos, a comunicação oral para a apresentação oral dos relatórios parcial e final, também é situada socialmente. Ou seja, acontece em um contexto sócio-histórico-cultural específico e sofre adaptações para se adequar.

Sabendo que a realização exitosa da prática da comunicação oral por parte dos(as) pesquisadores(as) participantes da IC contribui para o sentimento de pertencimento ao campo e também da constituição da identidade de pesquisadores(as), traçamos quatro fios condutores para a análise dos dados gerados: 1) *a prática da comunicação oral na IC para a divulgação dos dados das pesquisas e suas principais características*; 2) *como a participação na IC ajuda na constituição da identidade de pesquisadoras da área de letras?*; 3) *a relação entre as práticas escritas e as práticas orais na Iniciação Científica*; 4) *quais são os conhecimentos que as pesquisadoras já têm para realizar uma comunicação oral no seminário de avaliação da Iniciação Científica?*.

A construção da análise do nosso primeiro fio condutor demonstrou como a prática da comunicação oral é complexa (Zani, 2018) e exige dos(as) expositores(as) a articulação da oralidade, da escrita, de outras semioses, dos meios linguísticos e não linguísticos, pois é a junção e a articulação de todos esses conhecimentos que permitem a realização do gênero e que seu objetivo de divulgar as pesquisas científicas seja alcançado. Os(as) participantes da IC podem pensar ainda, em como o corpo fala na comunicação oral (Zani, 2018) e ajuda na significação, como também, carecem estar atentos(as) na organização interna (Dolz *et al*, 2004) dessa prática oral e na textualização do *slide*, usado como um suporte audiovisual.

Na discussão que propomos nesta pesquisa, destacamos que para se sentir pertencente ao campo científico (Fischer, 2008; Fiad, 2015), o(a) estudante busca conhecer as características do campo para facilitar ser aceito por seus pares. Assim, conhecer essa prática, suas particularidades, seu objetivo, sua função, contribui para uma produção exitosa e para que ele(a) se sinta pertencente ao campo científico. Esse conhecer, no entanto, se dá através da participação e da reflexão da prática da comunicação oral, pois como é uma prática social, ela vai adquirir significados nas relações interpessoais que são ali estabelecidas (Barton; Hamilton, 2004), contribuindo para a constituição de identidade/*habitus* de pesquisador(a), tema que norteou o nosso segundo fio condutor.

A identidade de pesquisador(a) nos(as) estudantes que participam da IC é construída e reconstruída a partir da participação das vivências e das etapas que compõem o fazer e o agir científico (Canaan; Nogueira, 2015; Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020), dentre elas, a divulgação das pesquisas de forma oral com a comunicação oral. Ressaltamos, portanto, que mesmo que as pesquisadoras participantes deste estudo estivessem experienciando as primeiras vivências na IC, elas já estavam cumprindo as etapas que compõem o fazer científico, estavam trocando informações com seus pares, participando das práticas de letramento, ou seja, eram estudantes de Letras e pesquisadoras da área. Além disso, as pesquisadoras revelaram a satisfação em divulgar os dados das **suas** pesquisas a outras pessoas, seus pares (Cabrero, 2007), de forma oral, de receber o *feedback* do público, demonstrando que além de estarem inseridas no campo científico, participaram de forma efetiva das práticas de letramento que o compõe.

No terceiro fio condutor, voltamos o nosso olhar para as práticas escrita e oral mais comuns na IC, os relatórios parcial e final e a comunicação oral, respectivamente. Na nossa investigação, observamos que o modelo do relatório escrito disponibilizado para o PIBIC/PIVIC(CNPq) e a participação em outras práticas escritas durante a graduação auxiliou na escrita dos relatórios. O programa, por outro lado, não oferece nenhum modelo para a textualização do *slide* usado para a comunicação oral e nem orientações de como o(a)

participante deve agir durante a sua realização da comunicação oral. Assim, para conseguir realizá-la, as pesquisadoras recorreram às experiências da graduação, da troca com outros(as) participantes e de exemplares na *internet* para fazer as adaptações necessárias.

Apesar dos modelos serem importantes e auxiliarem na produção da prática da comunicação oral, não podemos contribuir para a criação de mais um mito de que apenas o modelo forneceria todas as informações necessárias às pesquisadoras para a sua realização. Defendemos que somado a oferta de modelos deve ser oportunizado aos(as) estudantes a vivência nessa prática oral para que possam identificar e compreender as suas particularidades, pois como pontua Macedo (2022), a linguagem acadêmica e científica tem particularidades comuns a cada campo. É preciso ter a compreensão, portanto, que ao adentrar nesses campos, os(as) estudantes não têm conhecimento dessas particularidades, sendo preciso ofertar, além de modelos, a real vivência nessas práticas

No último fio condutor buscamos compreender a relação de interlocução entre os(as) expositores(as) e seus pares. Como a comunicação oral aconteceu em um evento presencial, “cara a cara” com a banca, as pesquisadoras tiveram a oportunidade de receber um *feedback* do público. Foi observado a preocupação das pesquisadoras em adequar a linguagem ao público e apresentar os dados de forma clara e concisa de maneira que todos compreendessem, a partir do uso de expressões, como: “*explicar com clareza*” “*explicar de forma que as pessoas entendam*”, “*explicar de forma que não seja complexa*”. Ou seja, a preocupação delas era em estabelecer uma interlocução eficiente com seus pares.

As pesquisadoras participantes deste estudo, revelaram a satisfação em divulgar as suas pesquisas, em saber que estão trazendo contribuições com suas pesquisas para a área. Sabendo disso, enfatizamos que é necessário oportunizar aos(as) estudantes conhecer as particularidades dessa prática para que ao realizá-la na IC, tenham segurança e a façam de forma exitosa. Isto porque, a comunicação oral é uma prática que é pensada para que outras pessoas assistam, escutem e compreendam o que está sendo exposto.

O objetivo da IC é inserir os(as) estudantes no fazer e no agir científico, contribuindo para o desenvolvimento destes(as) enquanto pesquisadores(as), bem como na permanência no campo científico. Ao realizar uma pesquisa científica na IC, além de desenvolver os métodos e técnicas, o(a) participante também divulga os dados encontrados tanto por meio de práticas escritas como por meio de práticas orais com a comunicação oral, uma das principais práticas orais para a divulgação científica.

Reiteramos que a comunicação oral é uma prática bastante solicitada no campo científico e acadêmico, mas poucas vezes é alvo de práticas pedagógicas devido à crença

errônea que os(as) estudantes já sabem realizá-la em qualquer contexto. A partir da nossa análise, ficou evidente que os(as) estudantes têm muitas dúvidas, inseguranças, medos ao realizá-la, sendo preciso considerar que essa prática é social e tem características específicas nesse contexto, que precisam ser refletidas e ensinadas, associadas sempre a participação nos eventos que ela acontece. Por isso, defendemos que essa prática necessita ser alvo de práticas pedagógicas que permitam que os(as) estudantes compreendam suas particularidades, seu uso e sua função, e que eventos, congressos e programas como a IC que fazem uso da prática para a divulgação científica de forma oral, ofereçam exemplares e orientações.

No início desta seção, pontuamos que são as perguntas, as inquietações que movem as pesquisas. Dessa forma, apresentamos aqui algumas perguntas, dúvidas, inquietações geradas a partir da realização desta pesquisa e que podem mover futuras pesquisas:

- Por que o programa de IC ou mesmo o CNPq não oferece orientações e exemplares para a produção da prática da comunicação oral?
- Por que mesmo a comunicação oral sendo uma prática situada socialmente não é alvo de práticas pedagógicas no campo científico e acadêmico que reflitam as suas particularidades?
- Como a oferta de exemplares e de materiais didáticos a exemplo de sequências didáticas e modelos didáticos de gênero podem contribuir para que os(as) participantes da IC sintam mais segurança na realização da comunicação e a façam de maneira exitosa?
- De que forma a participação na IC tem contribuído para a permanência dos(as) participantes no campo científico?
- Como a vivência na prática da comunicação oral em eventos anteriores a IC pode auxiliar a realização dessa prática nos seminários de avaliação?
- Quais as contribuições da participação na IC para a formação de professores(as)?

No que se refere a contribuição desta pesquisa, apesar das limitações, acreditamos que ela vai contribuir para a ampliação dos estudos sobre os eventos e as práticas de letramento que acontecem no campo científico, vai possibilitar reflexões sobre as práticas orais no campo científico e para a divulgação científica. Esperamos que este estudo possa auxiliar no desenvolvimento de pesquisas na área para conhecer de forma mais expressiva a prática da comunicação oral, visando a oferta de orientações e exemplares para a sua realização nesse contexto, como também, de modelos didáticos do gênero e sequências didáticas que possam ajudar na didatização das suas características. Defendemos, ainda, que sejam criados bancos de

dados com exemplares pelas comissões da IC nas universidades, permitindo que além de orientações de como a comunicação oral deve ser realizada, os estudantes possam “conversar” com práticas reais do gênero, fazendo-os refletir sobre seu objetivo e suas particularidades.

Ressaltamos, por fim, que as contribuições deste estudo não ficaram restritas ao campo acadêmico. O percurso que compreendeu todo o desenvolvimento desta pesquisa científica contribuiu para a minha formação enquanto docente e pesquisadora da área de Letras. E isso se deu não apenas pela aplicação dos métodos e das técnicas ou pela realização das etapas da pesquisa, mas sobretudo, pela vivência e experiências partilhadas com Luísa e Luana através das rodas de conversa. Na retomada das memórias, por exemplo, lembrei porque iniciei na pesquisa científica, as perguntas que me inquietaram a pesquisar essa temática, bem como, a importância da pesquisa científica para a formação de professores(as) e a minha formação, visto que também já participei da Iniciação Científica. A vivência nas rodas de conversa possibilitou diversos aprendizados e reflexões, dentre elas, a maturidade para a pesquisa que as pesquisadoras demonstraram, a resiliência para fazer as adaptações necessárias, a percepção dos comentários e sugestões da banca como algo positivo e que ia trazer contribuições. Assim, encerro essas considerações finais retomando os dizeres de Luísa e de Luana, para quem “professor(a) bom(a) é um(a) professor(a) pesquisador(a)”!.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; VOLTERO, Kelli Mileni. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 13–42, 2019. DOI: 10.5433/1519-5392.2019v19n1p13. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. *X Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2011.
- ALVES, Mariana de Souza. *Apropriação do termo letramento pela Biblioteconomia e Ciência da Informação brasileira: tensões terminológico-conceituais em torno do letramento informacional*. 2023. 665f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Sociologia*. 1983. Bourdieu – Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. 1983, p. 122-155
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Departamento de Pesquisa Coordenação de Iniciação Científica. EDITAL PIBIC/PIVIC/UFape 2022/2023. Pernambuco, 2022. Disponível em: <http://ufape.edu.br/sites/default/files/2022-06/Edital%20PIBIC%20%282022.2023%29.pdf>. Acesso em: ago. 2023.
- BRASIL. Decreto n.19.851. 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-19, abr. de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2023.
- BRASIL. Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional. p. 4218, janeiro de 1951. Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-exposicaodemotivos-149295-pl.html>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024. 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, v. 7, p. 01-59, dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.533, 8 de dezembro 1964. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, v. 7, p. 415, dezembro de 1964. Dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4533-8-dezembro-1964-354351-publicacaooriginal-67278-pl.html>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 6.129, 6 de novembro de 1974. Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Brasília, novembro de 1974. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6129.htm. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Portaria n. 816, de 17 de dezembro de 2002. Regimento Interno do CNPq. Centro de Memória CNPq. dezembro de 2002. Aprovar o Regimento Interno do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. RN-017/2006 – Bolsas por Quota no País. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – Norma Específica. 2006. Disponível em: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. O CNPq e a Divulgação Científica. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, set. 2013 atualizado em ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/o-cnpq-e-a-divulgacao-cientifica>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. RN-017/2016. 25 de julho de 2016. Bolsas por quota no país (Mestrado e Doutorado - Alteração). Brasília, jul. de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict/pibic-af>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Relatório de gestão 2022. Decisão Normativa – TCU n. 198-2022/Gestão: Evaldo Vilela referente ao exercício de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/RELATORIOGESTAOvACS20230428.pdf>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação. Painel de fomento em ciência, tecnologia e inovação do CNPq. Disponível em: <http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação. REVISTAq: A revista que questiona. Uma publicação comemorativa dos 70 anos do CNPq. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/revistaq-edicao-70-anos.pdf>. Acesso em: set. 2023.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. A graduação pesquisa? Na pauta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 131-156.

BRIDI Jamile C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L., QUEIROZ, S. L. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 13-35.

BUENO, Luiza. *Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos*. São Paulo. Anais do I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo: USP, 2008.

CANAAN, Mariana Gadoni.; NOGUEIRA, Maria Alice. Bens em disputa no campo universitário: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 65-85.

CABRERO, Rodrigo de Castro. *Formação de pesquisadores na UFSCar e na área de educação especial: impactos do programa de iniciação científica do CNPq*. São Carlos, 2007. 276f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

CABRERO, Rodrigo de Castro.; COSTA, Maria da Piedade Resende. da. Iniciação científica, bolsa de iniciação científica e grupos de pesquisa. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 109-129.

CARVALHO, A. G. O PIBIC e a difusão da carreira científica na universidade brasileira. 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CUNHA, Rodrigo Bastos. A importância do uso de autores dos estudos da linguagem nas referências bibliográficas dos trabalhos sobre alfabetização científica e letramento científico. In: Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30 - jul./dez. 2018, p. 11-20.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo, ZANI, Juliana B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acessado em: 15 fev. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: Saberes e Práticas. *ILUMINURAS*, Porto Alegre, v. 9, n. 21, 2008. DOI: 10.22456/1984-1191.9301. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FALCÃO, Gabriela Lins. *Contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português da educação básica*. 2020, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FALCÃO, Gabriela Lins; SUASSUNA, Livia. A pesquisa como dispositivo de desenvolvimento profissional de professores. *Eutomia*, Recife, v. 27. p. 121-142, 2020.

FELICIANO, Glenda Hilnara Meira; SILVA, Williany Miranda da. A oralidade formal: o seminário acadêmico e suas estratégias didático- discursivas. In: Carmen Verônica de A. R. Nóbrega *et al* (orgs). *Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas*. Campina Grande: UFCG, 2016, p. 35-54.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 6, set. 2015. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/974>. Acesso em: 17 set. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007, 341 f. Tese (doutorado), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso 13 de novembro de 2022.

FRAGA, Izabela Pereira de. *Letramentos acadêmicos no curso de pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula*. Dissertação (Mestrado) de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. 126 f.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer da pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCEENA, Maria Inês Probst (Orgs.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-71.

GEE, James Paul. *Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words*. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-56.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ. In: Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30 - jul./dez. 2018. Letramento Científico. 2018, p. 105-122.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. *Caletroscópio* - ISSN 2318-4574 - Volume 7 /

N. Especial 1 / 2019 / Linguística Aplicada. Disponível em:
<https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3836>. Acesso em: jan. 2023.

LIMA, Gustavo; CORDEIRO, Leidiane Raimundo; LIMA, Leila Britto de Amorim. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. *EntreLetras*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 148–167, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p148-167. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/16456>. Acesso em: 21 out. 2023.

LISBOA, Débora Andreza de Oliveira; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O gênero seminário em cursos de graduação: metodologias de ensino e critérios de avaliação. In: Elaine Cristina Forte-Ferreira; Vicente de Lima-Neto (Orgs). *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 29-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 2012, p. 25-44.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ARAÚJO, Rayra Farias de; SILVA, Roseane Pereira da. Por que fazemos etnografia: a pesquisa do GPEALE em espaços educativos. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE*. Curitiba : CRV, 2021, p. 11-32

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CASTRO, Joaquim Junior da Silva; NEVES, Clara Lage de Lima. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros?. In: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva (Orgs). *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 162-186.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30 - jul./dez. 2018. Letramento Científico. 2018, p. 52-72.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e proposta de ação*. Relatório – Versão final. Recife, jan. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorini (Orgs). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001b, p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003, p. 9-13.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio (orgs). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

MARIETTO, Márcio.. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. *Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSJM)*.10, oct. 2018. Available at: <http://revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibero/article/view/2717>. Acesso em: fev. 2023.

MASSI, Luciana. *Contribuições da Iniciação Científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em Química*. Dissertação (mestrado) Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008, 220 f.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173–197, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/192>. Acesso em: jan. 2023.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salete Linhares. (orgs). *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 37-64.

MEIS, Leopoldo de; LETA, Jacqueline. *O perfil da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda da. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARTINS, Isabel. Letramento científico: um diálogo entre educação em ciências e estudos do discurso. In: Marildes Marinho; Gilcinei Teodoro Carvalho (Ogrs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 363-399.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, [S. l.], p. 12–25, 2011. DOI: 10.5902/npesq.v0i0.3983. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MORTIMER, Eduardo F.; VIEIRA, Ana Clara F. R.; ARAÚJO, Angélica Oliveira de. Letramento científico em aulas de química. In: Marildes Marinho; Gilcinei Teodoro Carvalho (Ogrs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 336-362.

MOURA, Daiana De Nez ; CECCHETTI, Elcio; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. Contribuições do PIBIC/CNPq para a constituição do habitus de pesquisador. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e3257096, 2020. DOI: 10.14244/198271993257. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3257>. Acesso em: 9 set. 2022.

MOURA, Adriana Ferro.; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 8 ago. 2022.

NORONHA, Leiliane Aquino; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. Letramento acadêmico e o gênero comunicação oral: uma análise de práticas discursivas no contexto da universidade. In: Elaine Cristina Forte-Ferreira; Vicente de Lima-Neto (Orgs). *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 43-58.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Os estudos dos letramentos acadêmicos no brasil: influências, origens e perspectivas. *Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem*, n. 5, 30 jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.35501/dissol.v0i5.167>. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/167>. Acesso em: 03 de abr. de 2023

OLIVEIRA, Maísa Aparecida de. de; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Contribuições, sentidos e desafios da Iniciação Científica para o processo formativo do estudante universitário / Contributions, senses and challenges of Scientific Initiation to the formation process of university student. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 21, n. 35, p. 75–95, 2018. DOI: 10.24934/eef.v21i35.1352. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1352>. Acesso em: mai. 2023.

PENNYCOOK, alastair. Uma linguística transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RODRIGUES, Nara Caetano. A abordagem etnográfica no fazer em linguística aplicada: reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCEENA, Maria Inêz Probst (Orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 32-54.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. *As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica*. In: *Linguagem em (Dis)curso*, 2006, vol. 6, n° 3, p. 463-493. Acesso em 05 de maio de 2022. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34220>.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SANTOS, Maria Elena Pires; JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado e. Etnografia da linguagem como políticas em ação. *Calidoscópio* – v. 17, n. 1, janeiro-abril

2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Conferência proferida no IEL/UNICAMP. 20/ 10/2005. Mimeo.

SEIXAS, Moanna Brito F. Linguística aplicada e os estudos do letramento: perspectivas e interfaces. *Inventário*, [S. l.], n. 30, p. 236–248, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/50023>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Dos textos escritos à exposição oral acadêmica. REVELE - Seted – 2013.

SILVA, Adriana Aparecida; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Gêneros orais em contexto acadêmico: práticas comuns em disciplinas de graduação. In: Anair Valênia Martins Dias e Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida (Orgs.). *Estudos decoloniais e multiletramentos: diálogos em evidência na sociedade contemporânea*. Editora Mercado de Letras (2022). NO PRELO.

STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 81-107.

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

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe* [Online], 11 | 2012, posto online no dia 14 Março 2014. URL : <http://pontourbe.revues.org/300> ; DOI : 10.4000/pontourbe.300. Acesso em: 20 abr. 2023.

Vieira, Ana Regina Ferraz. *O seminário: um evento de letramento escolar*. 2005, 163 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, Recife, 2005.

WINKIN, Yves. *A comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ZANI, Juliana Bacan. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Tese (Doutorado em Educação) de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018, 303 f.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. Hacia una aproximación teórica: los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 21-20.