

LETRAMENTOS

ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

EM DIFERENTES

CULTURAS DISCIPLINARES

Organização:

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

Márcia Adriana Dias Kraemer

Márcia Sipavicius Seide



SYNTAGMA

FONTE DO RECURSO

Processo: 407970/2021-5

Vigência: início: 13/02/2022 fim: 28/02/2025

Título: Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior

Instituição de Execução:

Universidade Estadual de Londrina

Ação: Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021

- Faixa B - Grupos Consolidados

REALIZAÇÃO:



Laboratório Integrado de
Letramentos Acadêmico-científicos

APOIO:



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

LETRAMENTOS

ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

EM DIFERENTES

CULTURAS DISCIPLINARES

Organização:

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

Márcia Adriana Dias Kraemer

Márcia Sipavicius Seide

CURITIBA, JANEIRO DE 2025.



SYNTAGMA

Capa e Projeto Gráfico > Ubiratã Brazil
Diagramação > Jonathan Figueiredo
Coordenação Editorial > Hertz Wendell de Camargo
Revisão > Janaína Bocaiuva
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UEL)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L649 Letramentos acadêmico-científicos em diferentes culturas disciplinares / Organização: Vera Lúcia Lopes Cristovão, Eliana Merlin Deganutti de Barros, Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli, Márcia Adriana Dias Kraemer, Márcia Sipavicius Seide – Curitiba : Syntagma Editores, 2025.
298 p.

ISBN: 978-65-984133-8-5

1. Educação. 2. Letramento. 3. Culturas disciplinares. I. Título. II. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. III. Barros, Eliana Merlin Deganutti de. IV. Vignoli, Jacqueline Costa Sanches. V. Ferrarini-Bigareli, Marlene Aparecida. VI. Kraemer, Márcia Adriana Dias. VII. Seide, Márcia Sipavicius.

CDD: 370 / 378
CDU: 37 / 377.37



SYNTAGMA

Syntagma Editores, Curitiba (PR), 20 de janeiro de 2025.

www.syntagmaeditores.com.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

10 Apresentação

PARTE 1 PERCURSOS FORMATIVOS COM DOCENTES

CAPÍTULO 1

23

Gestos didáticos mobilizados em percurso formativo realizado pela rede LILA: resumo e fichamento como gêneros catalisadores da leitura acadêmica

Letícia Jovelina Storto

Francini Percinoto Poliselí Corrêa

Eliana Merlin Deganutti de Barros

CAPÍTULO 2

46

Letramentos Acadêmico-Científicos: diário reflexivo no curso de Ciências Biológicas

Márcia Adriana Dias Kraemer

Adelita Maria Linzmeier

Bárbara Grace Tobaldini de Lima

CAPÍTULO 3

89

O percurso formativo de docentes da área de Educação Física: das aulas teóricas à elaboração de rubricas de avaliação de seminário

Márcia Sipavicius Seide

Daiana Machado

Dayane Cristina de Souza

Oldemar Mazzardo Jr

CAPÍTULO 4

110

Das flores ao mel: a implementação de um percurso formativo para leitura e produção textual no Serviço Social

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Paula Baracat De Grande

Felipe Trevisan Ferreira

Débora Cristina Monteiro Pena

PARTE 2

(FORM)AÇÕES DIDÁTICAS COM DISCENTES

CAPÍTULO 5

144

Práticas de retextualização em prol de letramentos acadêmicos: experiência colaborativa para o curso de Ciências Contábeis

Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Marcelo Marchine Ferreira

Rodrigo Calatrone Paiva

CAPÍTULO 6

173

Impactos da aplicação de rubricas de avaliação de seminários orais para os alunos do curso de Educação Física

Márcia Sipavicius Seide

Daiana Machado

Dayane Cristina de Souza

Oldemar Mazzardo Jr

CAPÍTULO 7

188

Entendimentos sobre o uso de rubrica e resumo como catalisadores da leitura

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Priscila Semzezem Saes

CAPÍTULO 8

211

Metodologia científica e letramentos em programa de pós-graduação interdisciplinar: discussão de uma prática

Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha

Emerson Luis Tonetti

Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

PARTE 3

**DIÁLOGOS
CONCEITUAIS**

CAPÍTULO 9

240

O papel das rubricas na promoção de letramentos acadêmicos: orientações teórico-práticas

Isadora Teixeira Moraes

Viviane Bagio Furtoso

CAPÍTULO 10

259

Promoção de capacidades de linguagem por meio dos percursos formativos

Gabriela Martins Mafra

Thais Deschamps

286

Autoras & Autores

APRESENTAÇÃO

Um panorama dos letramentos acadêmico- científicos

As Organizadoras

A compreensão e a produção de textos de estudantes universitários e as especificidades dessas práticas nas várias culturas disciplinares (Hyland, 2004) vêm se estabelecendo como objeto de estudo de pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) há anos. Nesse contexto, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)¹ nasceu de resultados de dois tipos de pesquisa: i) o estado da arte sobre letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998) e científicos (Magalhães; Cristovão, 2018) no Brasil; e ii) a análise de ementas de disciplinas dos cursos de graduação de três instituições (UEL, UTFPR e UNESPAR) e de respostas a questionários dirigidos a discentes, docentes e gestores. Essas análises objetivaram levantar ações didáticas em prol de letramentos acadêmicos-científicos existentes e as possibilidades de atuação do LILA nas necessidades evidenciadas no conjunto de resultados.

A Rede LILA, criada em 2020, foi agregando pesquisadores e instituições ao longo de seu estabelecimento. O trabalho no laboratório se volta, então, ao desenvolvimento de ações didáticas, de pesquisa ou extensão em prol de letramentos acadêmico-científicos em diferentes universidades públicas (estaduais e federais) no Paraná. Pautamo-nos em uma concepção de ensino de escrita, leitura e oralidade situada, compreendendo que estudantes ingressantes, seja em cursos de graduação ou de pós-graduação, são inseridos em um

¹ Para conhecer mais sobre a criação do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, recomendamos a leitura de CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes *et al.* 'Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA': facing challenges in language education. *Letras*, [S. l.], p. 379–400, 2022. DOI: 10.5902/2176148553338. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338>.

novo e complexo campo de atividade linguageira, sendo demandados a desempenhar ações, em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, até então desconhecidas para a maioria, uma vez que tais práticas em âmbito de Ensino Superior não são mera continuidade daquelas desenvolvidas no Ensino Básico; pelo contrário, envolvem um conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos em relação à leitura e à escrita — de letramentos que podem ser desconhecidos até mesmo para os estudantes mais proficientes. Nesse sentido, Fiad (2011) afirma que:

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (Lea; Street, 1998; Jones; Turner; Street, 1999), começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade (Fiad, 2011, p. 362).

Tomando como pano de fundo o breve contexto descrito, coordenadoras do LILA de diferentes universidades propuseram o Projeto **Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior** à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa B - Grupos Consolidados (Universal 2021), aprovado em dezembro de 2021 (Processo: 407970/2021-5), com vigência de fevereiro/2022 a fevereiro/2025, e registrado no Comitê de Ética da Plataforma Brasil (Registro: CAAE 44382721.6.1001.5231).

Logo, a proposta consiste no estudo de dados gerados em ações coletivas, colaborativas e interinstitucionais, destacando os percursos formativos² e dispositivos didáticos propostos em colaboração

² Para uma leitura mais aprofundada deste conceito, recomendamos o ensaio "Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares", publicado no dossiê "Linguagem e Educação: 21 anos de Estudos da Linguagem", na *Revista Raído*, em 2023, e disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17143>

interinstitucional entre laboratórios e projetos voltados aos letramentos acadêmico-científicos em âmbito estadual, para a formação de docentes e discentes de culturas disciplinares selecionadas, conforme a necessidade das IES integrantes. Em nossa pesquisa, as seguintes investigações foram realizadas:

| Instituições | Culturas Disciplinares |
|----------------------------------|---------------------------------|
| IFPR & UFFS | Ciências Biológicas e Letras |
| Unespar & UENP | Ciências Econômicas e Contábeis |
| Unioeste | Educação Física |
| UEL & Unespar (campus Paranavaí) | Serviço Social |

Analogamente, Swarat *et al.* (2017) discutiram a questão da avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em diferentes culturas disciplinares, defendendo que o respeito às diferenças disciplinares é crucial para o avanço na agenda da avaliação. Em seu estudo, os pesquisadores classificaram as disciplinas estudadas nos seguintes modelos:

| Abordagens | Duro/Rígido | Macio/Suave |
|-------------------|-----------------------|--|
| Puro | Ex.: Física | Ex.: História |
| Aplicado | Ex.: Engenharia Civil | Ex.: Estudos da criança e do adolescente |

Esta investigação tem finalidade aplicada, é de natureza qualitativa, com fins explicativos e do tipo participante. As ações desenvolvidas no LILA são fundamentadas em trabalhos colaborativos entre os pesquisadores das diversas IES. Assim, a geração de dados aconteceu em movimentos cíclicos, não necessariamente de modo sequencial, com possíveis ações concomitantes compreendidas em quatro fases: i) o planejamento de percursos formativos a docentes e discentes; ii) a elaboração de dispositivos didáticos para mediação; iii) a implementação dos percursos formativos elaborados; e iv) a análise dos dispositivos didáticos e dos portfólios produzidos. Para o tratamento dos dados, foram utilizados modelos de análise teórico-práticos constru-

ídos pelos pesquisadores. Este livro apresenta as implementações efetuadas e discute os resultados das análises executadas.

Na Parte I da coletânea, intitulada **Percursos formativos com docentes**, os quatro capítulos abordam as implementações realizadas com os docentes de diferentes culturas disciplinares em parceria com professores-pesquisadores do LILA e colaboradores. O capítulo **Gestos didáticos mobilizados em percurso formativo realizado pela Rede LILA: resumo e fichamento como gêneros catalizadores da leitura acadêmica**, de autoria de Letícia Jovelina Storto, Francini Percinoto Polisel Corrêa e Eliana Merlin Deganutti de Barros, objetiva: 1) apresentar o plano global de um PFor desenvolvido com docentes de Ciências Econômicas e Contábeis de duas universidades públicas do Paraná filiadas à rede LILA; 2) mostrar resultados de uma análise de alguns gestos didáticos mobilizados pelos formadores do LILA no planejamento e desenvolvimento do encontro síncrono do quinto Módulo do PFor, centrado nos gêneros *fichamento* e *resumo acadêmico*. A análise é fundamentada nas noções de gêneros textuais e gestos didáticos do Interacionismo Sociodiscursivo. O PFor realizado parte da premissa de que as práticas de leitura e produção de textos acadêmicos são sempre situadas e que os letramentos de cada disciplina ou área são coagidos pelas suas próprias características e modos de produzir conhecimentos. As análises revelam, entre outras coisas, a relevância do gesto de planejamento, considerado, pela pesquisa, um gesto didático fundador do trabalho formativo.

Márcia Adriana Dias Kraemer, Adelita Maria Linzmeier e Bárbara Grace Tobaldini de Lima, no capítulo **Letramentos Acadêmico-Científicos: diário reflexivo no curso de Ciências Biológicas**, tratam de uma reflexão acerca de um Percurso Formativo - PFor, como uma abordagem didático-pedagógica, a qual possibilita materializar o trabalho com letramentos acadêmico-científicos, por meio da atuação dos integrantes do LILA, considerando os variados contextos das duas culturas disciplinares envolvidas no processo: Letras e Ciências Biológicas. O estudo propõe-se a analisar o construto teórico da literatura especializada em estudos dialógicos

da linguagem, dos letramentos acadêmico-científicos e de práticas de letramento e eventos de letramento decorrentes de diferentes culturas disciplinares, produzindo, ao longo da formação, rubricas ou descritores avaliativos, entendidos como uma escala de critérios apropriados à avaliação de gêneros discursivos, como o diário reflexivo, foco da investigação, e que podem ajudar a aproximar as expectativas de docentes e discentes em relação a tarefas de produção e de compreensão escritas.

O capítulo de Márcia Sipavicius Seide, Daiana Machado, Dayane Cristina de Souza e Oldemar Mazzardo Júnior, intitulado **O percurso formativo de docentes da área de Educação Física: das aulas teóricas à elaboração de rubricas de avaliação de seminário**, detalha a primeira fase do projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)”, que teve o objetivo de auxiliar professores de Educação Física na produção textual acadêmica. A iniciativa incluiu a criação de rubricas de avaliação para seminários orais, contribuindo para uma avaliação mais justa e para o aprimoramento do processo pedagógico. Houve criação e promoção de cursos formativos docentes que motivaram a elaboração de intervenções pedagógicas para acolhida e auxílio dos alunos universitários do curso de Educação Física. A primeira etapa do PFor com a oferta do curso de escrita acadêmica e a identificação da necessidade linguageira, em um processo intervencionista dialógico, destaca a necessidade de construir um instrumento normativo e avaliativo para seminário oral como foco de intervenção pedagógica no contexto específico da cultura disciplinar da Educação Física. A segunda etapa consolidou características do instrumento avaliativo do seminário, isto é, a rubrica, conforme dimensões temática, do estilo e da forma composicional. A terceira e última etapa diz respeito ao relato de experiência de três professores envolvidos nesse processo e revela a capacidade dos pesquisadores em se adaptar a novas culturas disciplinares, enriquecendo sua prática e contribuindo para uma compreensão mais ampla da educação acadêmica. Considerando o conjunto das ações desenvolvidas, pode-se afirmar que o objetivo geral da primeira fase do projeto foi plenamente alcançado.

O capítulo de Vera Cristovão, Paula De Grande, Felipe Trevisan Ferreira e Débora Monteiro Pena, intitulado **Das Flores ao Mel: a implementação de um Percurso Formativo para Leitura e Produção Textual no Serviço Social**, explora um PFor voltado para práticas de letramento acadêmico-científicas, desenvolvido em parceria entre professores das áreas de Estudos da Linguagem e Serviço Social. A pesquisa busca identificar as contribuições desse PFor para a formação docente, com base nos princípios de Paulo Freire, que destacam a importância da relação intrínseca entre ensinar e aprender, do compromisso, do afeto e da construção coletiva do conhecimento. Os objetivos incluíram analisar o desenvolvimento do PFor entre os docentes e investigar suas representações sociais sobre as trajetórias de letramento e a experiência colaborativa. Inspirado na visão freireana de afeto, o PFor foi estruturado como uma ação horizontal e colaborativa, incentivando os docentes a refletirem sobre suas próprias experiências de letramento acadêmico. Esse formato coletivo também levou os participantes a perceberem desafios comuns enfrentados pelos estudantes como parte do processo de inserção acadêmica, e não como déficits individuais. Com isso, o capítulo contribui para o campo dos estudos de letramentos acadêmicos, promovendo uma reflexão sobre as práticas docentes no ensino superior e buscando fortalecer a inserção de estudantes na esfera acadêmica por meio de ações de leitura, escrita e oralidade.

Na Parte II da coletânea, intitulada **(Form)ações didáticas com discentes**, os quatro capítulos expõem as pesquisas com foco na atuação com estudantes. O capítulo de Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marcelo Marchine Ferreira e Rodrigo Calatrone Paiva, intitulado **Práticas de retextualização em prol de letramentos acadêmicos: experiência colaborativa para o curso de Ciência Contábeis**, objetiva apresentar e discutir os resultados de procedimento didático implementado em um contexto de trabalho colaborativo desenvolvido por professores de diferentes áreas, Ciências Contábeis e Letras, em uma disciplina de Introdução à Contabilidade. Tomando pressupostos da retextualização (Matencio, 2002), os autores analisam dois tipos de pro-

duções textuais de estudantes matriculados na disciplina: verbetes e postagens para redes sociais. Embora os resultados sejam ainda iniciais, os pesquisadores demonstram haver indícios de aprimoramento dos textos analisados e sugerem que tal desenvolvimento se deva à atuação colaborativa e cooperativa entre os professores das diferentes áreas e os discentes participantes deste processo de aprendizagem e de formação.

O capítulo de Márcia Sipavicius Seide, Daiana Machado, Dayane Cristina de Souza e Oldemar Mazzardo Júnior, intitulado **Impactos da aplicação de rubricas de avaliação de seminários orais para os alunos do curso de Educação Física**, aborda a aplicação das rubricas de avaliação, desenvolvidas na primeira fase do projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA)”, em disciplinas de Educação Física na Unioeste. A segunda fase envolveu a testagem das rubricas e análise dos impactos pedagógicos sobre alunos e professores, com atividades como organização de seminários, avaliações justificadas, aplicação de questionários e interpretação dos resultados. Foram feitas duas experiências pedagógicas, cada uma em uma disciplina do curso, nas quais foram testadas rubricas de avaliação de seminário com alunos de Educação Física, divididos em grupos e avaliados por colegas e pelas professoras das respectivas disciplinas. Após a participação nas aulas, os alunos responderam a um questionário sobre a experiência. Nos resultados destacam que, apesar da dificuldade, com o tempo limite de apresentação, os alunos aprovaram o método, relatando maior organização, justiça e clareza no processo avaliativo, além de melhor compreensão do gênero. Por outro lado, houve críticas ao tempo de apresentação e à complexidade do uso das rubricas. As experiências pedagógicas demonstraram que foram bem sucedidas ao tornar a avaliação mais transparente e justa, além de estimular o engajamento e a cooperação entre os alunos. O uso das rubricas de seminário oral também configurou -se como uma estratégia eficaz para sanar a problemática existente quando se pressupõe que existe, por parte dos alunos, o domínio e conhecimento das características do seminário e, por parte do professor, uma avaliação do desempe-

nho dos alunos sem critérios pré-definidos, permitindo feedback imediato e detalhado.

O capítulo **Entendimentos sobre o uso de rubrica e resumo como catalisadores da leitura**, de Vera Lúcia Lopes Cristovão e Priscila Semzezem Saes, é fruto de uma parceria entre docentes dos Estudos da Linguagem e do Serviço Social, realizada no primeiro semestre de 2024. Trata-se da implementação de um “Percurso Formativo para Leitura e Produção Textual no Serviço Social”. É importante ressaltar que as linguagens oral e escrita são parte do cotidiano de trabalho profissional dos/as assistentes sociais, portanto, o domínio da leitura, compreensão de textos e escrita se constituem em desafios no âmbito da formação profissional em Serviço Social. Nesse sentido, a experiência pedagógica retratada a partir da escolha e uso de instrumentos “rubrica e resumo” como mediadores no processo de leitura do capítulo de livro na área de Serviço Social fornece elementos tanto para desvelar a compreensão e experiências vivenciadas pelos discentes através do uso desses instrumentos no processo de leitura, como também resalta os desafios e importância da construção das práticas de letramentos acadêmicos-científicos no contexto do ensino superior.

O capítulo **Metodologia Científica e Letramentos Acadêmicos: Uma Prática Interdisciplinar em CTS**, escrito por Padilha, Ferrarini-Bigareli e Tonetti, explora a implementação de uma prática pedagógica “vertical-horizontal” na disciplina de Metodologia Científica do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) de uma instituição no litoral do Paraná. O tema central é o desenvolvimento de letramentos acadêmicos críticos entre os estudantes, integrando o ensino de pesquisa com uma abordagem interdisciplinar que leva em conta contextos sociais, culturais e de poder. A questão discutida é: em que medida a prática pedagógica adotada contribui para que os alunos compreendam criticamente a pesquisa científica e sua produção escrita, reconhecendo seu papel como pesquisadores em um programa interdisciplinar? Considera-se que a prática “vertical-horizontal” organiza a pesquisa e a escrita como processos interligados e orientados por

objetivos específicos, promovendo uma visão que compreende o fazer científico como prática social complexa. A metodologia utiliza atividades de aproximação entre o cotidiano dos estudantes e o processo de pesquisa, estimulando uma compreensão integrada e crítica do trabalho acadêmico. Como conclusão, o artigo destaca que essa abordagem facilita a inserção dos alunos no contexto acadêmico e no desenvolvimento de suas identidades como pesquisadores. Além disso, contribui para uma visão mais crítica e reflexiva sobre ciência e tecnologia, indo além das exigências formais dos manuais acadêmicos e objetivando promover um entendimento dos letramentos como práticas situadas. Esse processo, ao conectar teoria e prática em CTS, tem como intenção formar profissionais capazes de dialogar não apenas com a academia, mas também com a sociedade, na busca de favorecer uma transformação social.

A Parte III da coletânea, intitulada **Diálogos conceituais**, é composta por dois capítulos que apresentam e discutem conceitos centrais para o projeto implementado. O capítulo de Isadora Teixeira Moraes e Viviane Bagio Furtoso, intitulado **O papel das rubricas na promoção de letramentos acadêmicos: orientações teórico-práticas**, tem como objetivo fornecer orientações teórico-práticas sobre rubricas com foco em gêneros acadêmicos de modo a salientar o seu papel na promoção de letramentos acadêmicos. Com o intuito de fomentar reflexões teórico-práticas que melhor fundamentem a práxis de professoras e professores, as autoras consideram que as rubricas são importantes ferramentas pedagógicas na diminuição da subjetividade que é inerente ao processo avaliativo, bem como na promoção da transparência. Elas também ajudam a estabelecer o que se espera do desempenho do aluno, podendo ser, portanto, ferramentas relevantes na promoção de letramentos acadêmicos. Em outras palavras, ao delimitar, por meio da rubrica, o que se espera da produção para determinado gênero acadêmico, a professora sinaliza para o aluno os elementos constitutivos desse gênero. Ao longo do capítulo, as autoras também explicam o que são as rubricas e seus tipos, bem como ferramentas similares (listas de verificação e escalas de classificação). Por fim, são trazidos exemplos de rubricas para gêneros acadêmicos.

O capítulo **Promoção de capacidades de linguagem por meio dos percursos formativos**, de Gabriela Martins Mafra e Thais Deschamps, destaca a contribuição da adoção do conceito de capacidades de linguagem e, mais especificamente, de capacidades multissemióticas para a formação humanizadora em PFor. Além disso, fornece um quadro de análise textual-discursivo a partir da articulação da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com os aportes da semiótica peirceana, que pode instrumentalizar dispositivos didáticos.

Acreditamos, assim, que os capítulos que compõem as três partes da obra podem contribuir significativamente para as discussões sobre os letramentos acadêmico-científicos na intersecção entre estudos da linguagem e diferentes culturas disciplinares.

REFERÊNCIAS

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S.; FERRARINI-BIGARELI, M. A.; RETORTA, M. S. 'Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA': facing challenges in language education. **Letras**, [S. l.], p. 379-400, 2022. DOI: 10.5902/2176148553338. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J.S.; KRAEMER, M. A.D.. Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Raído**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 130–147, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17143. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17143>. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing, michi-gan classics edition. The University of Michigan Press. Ann Arbor, p. 1-14, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9382/4938>. Acesso em: 22 out. 2024.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de (Re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

SWARAT, S.; OLIVER, P. H.; TRAN, L.; CHILDERS, J.G.; TIWARI, B.; BABCOCK, J. L. how disciplinary differences shape student learning outcome assessment: a case study. **Aera Open**, 2014, v. 3, n. 1, p. 1-12.

PARTE 1

PERCURSOS FORMATIVOS COM DOCENTES

CAPÍTULO 1

LETÍCIA JOVELINA STORTO

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

Gestos didáticos mobilizados em percurso formativo realizado pela rede LILA: resumo e fichamento como gêneros catalizadores da leitura acadêmica

*Letícia Jovelina Storto*¹

*Francini Percinoto Polisel Corrêa*²

*Eliana Merlin Deganutti de Barros*³

A preocupação com as lacunas sinalizadas em cursos de ensino superior quanto aos letramentos acadêmico-científicos (Corrêa *et al.*, 2021; Drogui; Cristovão, no prelo), como a falta de integração entre a área específica dos estudos da linguagem e os demais campos do conhecimento, têm mobilizado muitas das ações do *Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos – LILA*. Partindo dessa problemática, do pressuposto de que as práticas de leitura e produção de textos acadêmicos são sempre situadas e que os letramentos de cada disciplina ou área são coagidos pelas suas próprias características e modos de produzir conhecimentos, ou seja, por um conjunto de saberes e normas que constituem uma *cultura disciplinar* (Hyland, 2014), é que o LILA tem desenvolvido *percursos formativos*

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da UENP, campus de Cornélio Procopio. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743245285126825>. E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br

² Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da UNESPAR, campus de Apucarana. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885318498147843>. E-mail: francini.correa@unespar.edu.br

³ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da UENP, campus de Cornélio Procopio. Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0263644351545918>. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

(PFor) visando a potencializar o desenvolvimento de letramentos acadêmicos-científicos em diferentes culturas disciplinares (Ferrari-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023).

Um desses PFor realizado pelo LILA, objeto de análise deste trabalho, foi direcionado aos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (Ciências Sociais Aplicadas – CSA) de duas instituições de ensino superior (IES) públicas paranaenses – a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). Na primeira etapa, os docentes foram o foco desses cursos. Pesquisadores do LILA dessas IES, de forma colaborativa, buscaram identificar as necessidades dos professores quanto aos letramentos acadêmico-científicos e desenvolver um PFor que mostrasse a eles a importância de desenvolver ações didáticas para inserir os alunos no meio letrado universitário, desmitificando o *discurso do déficit* (Gee, 1999) e suas implicações nos *gestos profissionais* dos professores e dos gestores acadêmicos.

O objetivo deste texto é apresentar o *plano global* (Bronckart, 2023) do PFor desenvolvido com os docentes das CSA e resultados de uma análise de *gestos didáticos* (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Barros; Cordeiro, 2017; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023) mobilizados pelos formadores do LILA no planejamento e desenvolvimento do encontro síncrono do quinto Módulo do PFor, centrado nos gêneros *fichamento* e *resumo acadêmico* como ferramentas de mediação da leitura acadêmica.

A pesquisa, de abordagem qualitativa-interpretativista (Paiva, 2019), busca, no conceito teórico de *gestos didáticos* (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Barros; Cordeiro, 2017; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023), respaldo para responder à seguinte questão: como foi realizado o PFor do ponto de vista do agir docente/formador? Para desenvolvimento da análise, utilizamos como *corpus* os dados gerados a partir de: gravação audiovisual do quinto encontro do Módulo 5 do Pfor (via ferramenta do *Google Meet*), ocorrido no dia 20 de outubro de 2022, com duração de 1h30; *slides* utilizados no encontro; respostas ao questionário diagnóstico aplicado virtualmente via *Google Forms* e disponibilizado na plataforma *Google Sala de Aula*.

Este capítulo, dessa maneira, organiza-se em quatro seções, além das considerações iniciais, finais e das referências. Primeiramente, apresentamos o plano global do PFor desenvolvido por pesquisadores do LILA da Unespar e Uenp com docentes das CSA das duas universidades. Em seguida, discorreremos sobre os gêneros enfocados no quinto Módulo de nosso PFor (fichamento e resumo acadêmico) e expomos a principal lente teórico-metodológica que embasa nossas análises: a noção de gestos didáticos trabalhada por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2023). A posteriori, realizamos a análise e discussão dos dados, buscando alcançar os objetivos inicialmente propostos.

PLANO GLOBAL DO PERCURSO FORMATIVO (PFOR)⁴

Com ênfase na colaboração dos conhecimentos sobre letramentos acadêmico-científicos no contexto interventivo (Ferrarini-Bigareli; Cristovão; Vignoli, 2021), o PFor em foco foi realizado entre os meses de agosto a novembro de 2022. O objetivo foi realizar uma discussão sobre letramentos acadêmicos, de modo a incorporar o conhecimento e as demandas dos docentes das áreas contempladas. A proposta foi trabalhar de forma colaborativa e não transmissiva, para que os saberes fossem compartilhados, uma vez que acreditamos que cada cultura disciplinar opera de uma forma diferente com a leitura e a produção de textos.

Dessa forma, previamente ao primeiro módulo, conversamos com os coordenadores dos cursos envolvidos das duas IES no intuito de sabermos do interesse de seus professores em aderirem ao PFor. Por meio de acesso a uma listagem de *e-mail* que nos foi fornecida, convidamos todos os interessados para participar do PFor e solicitamos que preenchessem um questionário diagnóstico com

⁴ Para além das autoras deste capítulo, nesta ação específica do LILA, tivemos mais quatro professores doutores e membros envolvidos: Ana Paula Trevisani (Unespar - Apucarana); Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Maria Izabel Rodrigues Tognato e Rodrigo Calatrone Paiva (Unespar - Campo Mourão). A eles registramos, aqui, os nossos agradecimentos.

perguntas abertas e fechadas, via *Google Forms*, sobre: i) suas expectativas para uma formação continuada sobre trabalho pedagógico com leitura e escrita de textos de gêneros acadêmicos; ii) textos/gêneros solicitados para leitura ou escrita em suas respectivas disciplinas. Ao todo responderam ao questionário treze professores.

Quanto à proveniência dos respondentes, cabe explicar que oito desses professores pertenciam à Unespar e cinco à Uenp. Dos oito professores participantes da Unespar, quatro ministravam disciplinas no curso de Ciências Econômicas e quatro no curso de Ciências Contábeis. Já dos cinco professores participantes da Uenp, todos atuavam no curso Ciências Econômicas, sendo que uma participante possuía formação em Letras. Após esse levantamento prévio, realizamos o primeiro encontro, conforme descrito a seguir.

- **Módulo 1:** Elaboração de um plano global do percurso formativo. Na ocasião, explicitamos os objetivos da rede LILA, cujas ações recaem sobre a potencialização da compreensão e produção textual no Ensino Superior, assim como apresentamos o grupo de professores-pesquisadores que compõem o LILA e que eram responsáveis pelo percurso em tela. Ademais, buscamos diagnosticar as concepções e as percepções referentes aos letramentos acadêmico-científicos dos professores.

Após esse momento, os formadores reuniram-se para planejar os outros módulos do PFor. Somente após a análise das respostas ao questionário aplicado a esses treze professores, marcamos o segundo encontro virtual (via *Google Meet*).

- **Módulo 2:** Letramentos acadêmico-científicos – conceitos e experiências. Os objetivos dessa segunda etapa foram: discutir, brevemente, os conceitos de letramento, letramento acadêmico e cultura disciplinar; relatar as experiências próprias de leitura e escrita ao longo da jornada acadêmica; compreender os diferentes modelos de ensino de produção textual na universidade; conhecer, a partir de uma linha do tempo, as experiências com leitura e escrita de uma das participantes da formação.

Além dessas explicações iniciais, promovemos uma discussão com os participantes sobre nossa proposição quanto ao delinea-

mento do PFor, mediante a apresentação de suas respostas ao questionário diagnóstico sobre suas concepções e percepções referentes aos letramentos acadêmico-científicos em suas respectivas culturas disciplinares. Acordamos, na ocasião, que o percurso seria constituído de outros encontros virtuais síncronos (via *Google Meet*) acompanhados de atividades assíncronas (via *Google sala de aula*), conforme descrito a seguir.

- **Módulo 3:** Letramentos acadêmico-científicos – conceitos e experiências. Ao explorar essa temática, nossos objetivos foram o de propiciar breve discussão acerca de conceitos de letramento, letramento acadêmico e cultura disciplinar; relatar experiências próprias de leitura e escrita ao longo da jornada acadêmica; compreender sobre os diferentes modelos de ensino de produção de textos na universidade; conhecer, a partir de uma linha do tempo, experiências com leitura e escrita de uma das participantes da formação.

- **Módulo 4:** Dispositivos de leitura de artigo científico. Nesse encontro, objetivamos que os participantes analisassem a estrutura retórica de artigos científicos pertencentes às culturas disciplinares de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, assim como procuramos entender aspectos relacionados ao processo de leitura e compreensão de textos. As atividades também foram delineadas para que fosse possível prever possíveis dificuldades por parte dos estudantes no processo de leitura, assim como planejar ações para tornar a leitura mais produtiva.

- **Módulo 5:** Gêneros textuais acadêmicos *fichamento* e *resumo escolar*. Nesse Módulo, procuramos delinear atividades que levassem os professores participantes à compreensão de alguns modelos de fichamento, assim como atividades que propiciassem a eles refletir sobre os objetivos da produção do fichamento e do resumo escolar como ferramentas mediadores da compreensão leitora. Também foram elaboradas atividades para levar os participantes a identificarem semelhanças e diferenças entre os dois gêneros e compartilharem experiências com ensino e avaliação desses gêneros em suas próprias disciplinas, refletindo sobre a forma de avaliar a produção desses gêneros.

- **Módulo 6:** Gênero textual acadêmico *resenha*. Os objetivos dessa etapa foram oportunizar o compartilhamento de experiências sobre leitura e produção de resenhas por parte de discentes, assim como o compartilhamento de exemplos de práticas exitosas de leitura e produção de resenhas. Procuramos também delinear atividades que ilustrassem o plano global do gênero *resenha*, assim como apresentamos exemplos de atividades que poderiam contribuir para a leitura e a produção do gênero.

- **Módulo 7:** Fechamento do percurso – avaliações sobre o processo. Esse último Módulo foi reservado para que os participantes avaliassem o percurso formativo ofertado e apresentassem sugestões para a fase de implementação do PFor junto a estudantes dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Como o foco da seção analítica é o Módulo 5, apresentamos, a seguir, uma síntese dos dois gêneros trabalhados nessa fase do PFor.

FICHAMENTO E RESUMO ACADÊMICO COMO GÊNEROS CATALIZADORES DA LEITURA

A escrita de fichamentos pode ser vista como uma prática autônoma, realizada por pesquisadores ou estudantes de forma geral, com o objetivo de compilar as principais informações de um texto, sintetizando-o, organizando-o em tópicos, em citações diretas e indiretas (paráfrases), para posterior utilização (escrita de trabalhos em geral, artigos, capítulos de livros, etc.). Pode ainda ser vista como um instrumento de avaliação da leitura dos estudantes, no âmbito acadêmico ou como uma ferramenta de mediação do processo de compreensão textual.

Fichamento remete ao antigo formato de fichas de arquivos. Hoje em dia, com as novas ferramentas tecnológicas, os fichamentos são, geralmente, digitados e arquivados em pastas no próprio computador. Vale ressaltar que há diversos modelos de fichamento, a depender dos objetivos específicos do estudante ou do professor que solicita a sua escrita. Para Huhne (2002), por exemplo, um fi-

chamento completo deveria ter as seguintes fases: indicação bibliográfica – mostrando a fonte da leitura; síntese – resumindo o conteúdo da obra; citações – apresentando as transcrições significativas da obra; comentário – expressando a compreensão crítica; ideação – colocando em destaque as novas ideias que surgiram.

As fases citadas por Huhne (2002) podem se tornar autônomas, com exceção da indicação bibliográfica, que é obrigatória em qualquer fichamento. Ou seja, podemos ter um fichamento apenas de sínteses, citações, comentários ou ideações, sendo que as ideações são mais comuns de aparecerem de forma conjunta com os comentários. Tudo vai depender dos objetivos traçados pelo acadêmico ou pelo professor para a produção desse gênero. Oliveira (2005) e Brasileiro (2021), por exemplo, apontam, basicamente, três modelos de fichamento: fichamento analítico (ou de comentários); fichamento de transcrição ou citações diretas (com ou sem cortes); ficha de resumo (ou de conteúdo), com foco na técnica de paráfrases ou citações indiretas.

Também podemos ter fichamentos que conjugam dois ou mais modelos, como um fichamento de citação direta com uma respectiva citação indireta (paráfrase). Esse tipo de fichamento possibilita a criação de uma espécie de “banco de citações” que pode ser usado na produção de textos científicos, como monografias, artigos, ensaios, dissertações e teses. Esse gênero também pode ser um ótimo instrumento de ensino e avaliação da leitura, uma vez que possibilita ao professor regular a compreensão leitora do aluno.

Já o resumo acadêmico “[...] é um dos mais importantes nas atividades escolares e acadêmicas, sendo pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diferentes disciplinas” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 14). As capacidades demandadas na produção de resumos também se fazem necessárias na produção de outros gêneros textuais da esfera científico-acadêmica, como resenhas e relatórios (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004).

O resumo visa a condensar as ideias fundamentais de um texto. Em essência, consiste em uma reescrita que não inclui comentários, envolvendo tanto a compreensão do texto original quanto a criação

de um novo texto (Medeiros, 2009). Ademais, esse gênero, em contexto acadêmico, também tem a função de avaliar a leitura e a compreensão textual do estudante, além de ser um potencial instrumento de avaliação da escrita do estudante utilizado por professores.

O resumo, assim como o fichamento, trabalha com a estratégia discursiva da *sumarização* (Vieira; Faraco, 2019) de um texto-fonte, salientando somente suas informações consideradas mais relevantes. Para isso, o estudante precisa realizar um trabalho cuidadoso de leitura desse texto-fonte, selecionando as informações que, de fato, são relevantes, apagando informações presumíveis facilmente, justificativas, argumentos contrários àqueles defendidos no resumo, reformulações, expressões genéricas, exemplos, imagens, gráficos e afins (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Por meio da sumarização, o escrevente elimina detalhes secundários e concentra-se nos aspectos fundamentais do texto-fonte. Segundo Vieira e Faraco (2019), a prática de sumarizar os textos lidos faz parte das práticas prototípicas do meio acadêmico.

Após apresentarmos uma síntese da concepção de fichamento e resumo acadêmico adotada pela pesquisa, os dois gêneros que conduziram a formação do Módulo 5, trazemos o principal conceito teórico-metodológico que conduz a análise dos dados – o de *gestos didáticos* –, a partir de proposições de pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

CONCEITO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: OS GESTOS DIDÁTICOS

Os gestos didáticos são os atos profissionais do professor, que, no agir docente, mobiliza diferentes gestos visando à aprendizagem dos estudantes (Aeby-Daghé; Dolz, 2008). Eles representam, assim, uma dimensão essencial da prática docente, compreendendo um conjunto de ações e escolhas que os professores realizam com o objetivo de mediar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).

Os gestos didáticos representam movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não verbais (Barros, 2013a, 2013b), abrangendo também decisões pedagógicas e atitudinais, estratégias de comunicação e intervenções intencionais que contribuem para o desenvolvimento dos alunos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).

Conforme Barros (2013a, 2013b), os gestos didáticos integram-se às práticas cotidianas dos professores, sendo valiosos na condução de suas atividades profissionais, considerando o contexto educacional e os objetivos específicos de ensino e de aprendizagem. Consoante Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 83),

Portadores de significados, esses gestos integram-se no sistema social complexo da atividade docente, que é regido por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão docente, portanto, implica uma elucidação das situações e atividades escolares nas quais eles se inserem, assim como dos instrumentos e abordagens que permitem sua execução⁵ (tradução livre).

Aeby-Daghé e Dolz (2008) diferenciam os gestos didáticos fundadores dos específicos. Os gestos fundadores estabelecem as bases do processo educativo, criando um ambiente propício à aprendizagem e guiando os alunos na construção de capacidades essenciais. Vinculam-se às práticas estabilizadas convencionalmente pelas instituições escolares. Os pesquisadores elencam sete gestos fundadores: 1) Presentificação; 2) Apontamento ou Elementarização; 3) Formulação de Tarefas; 4) Criação de Dispositivos Didáticos; 5) Apelo à Memória; 6) Regulação; e 7) Institucionalização.

A **presentificação** consiste em apresentar aos alunos os objetos de ensino de forma adequada, com os recursos pertinentes. O **apontamento** (ou **elementarização**) focaliza em uma ou mais di-

⁵ No francês: *Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. Dégager les gestes spécifiques de la profession enseignante suppose donc une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte* (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 83).

menção(ões) específica(s) e ensinável(is) do conteúdo, evidenciando-a(s). A **formulação de tarefas** corresponde aos comandos que introduzem os dispositivos didáticos, facilitando a aprendizagem e envolvendo o planejamento e a escolha das tarefas que correspondem ao nível de entendimento dos estudantes e ao objetivo educacional a ser atingido.

A **criação de dispositivos didáticos** refere-se à criação e ao uso de materiais didáticos para apoiar as atividades escolares. O **apelo à memória** é um gesto integrador que permite ao professor articular conhecimentos prévios a novos conteúdos, facilitando sua compreensão e apropriação pelos alunos; as retomadas que recorrem à memória podem ser externas (retomadas de conteúdos trabalhados em outras sequências de atividades) ou internas (retomadas de conteúdos da sequência de atividades em desenvolvimento) (Silva, 2013).

A **regulação** acompanha e avalia o progresso de aprendizagem, identificando dificuldades e ajustando o ensino: **regulação interna** diz respeito a estratégias instrumentalizadas que visam a obter informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos, podendo ocorrer no início, no decorrer ou ao final de um ciclo de aprendizagem; as **regulações locais** operam durante a atividade escolar, favorecidas por uma interação com o aluno ou dentro de uma tarefa. A avaliação é considerada uma forma específica de regulação. Por fim, a **institucionalização** refere-se à fixação explícita e convencional do conhecimento apropriado pelos alunos, preparando-os para sua aplicação em novos contextos.

Aos gestos fundadores, Silva (2013) inclui os **gestos de planejamento** (ver também Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023; Silva-Hardmeyer, 2017). Esse gesto envolve a antecipação e a organização das atividades educativas (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023), ocorrendo em fase de pré-intervenção didática. Segundo Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023), o planejamento não é apenas uma etapa preparatória, mas um ato de reflexão e decisão que impacta diretamente na eficácia do ensino: “O planejamento é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira

transformação tendo em vista o ensino efetivo em contexto de sala de aula” (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023, p. 316).

Por meio do planejamento, o professor prevê os desafios que podem surgir e estabelece estratégias para enfrentá-los, configurando um gesto didático que orienta toda a prática pedagógica (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023). Nesse sentido, o planejamento é um processo dinâmico que exige constante ajuste e adaptação, de acordo com as necessidades dos alunos e as especificidades do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Já os **gestos específicos** referem-se às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023; Silva, 2013), ou seja, às particularidades dos conteúdos abordados, como o ensino de gêneros textuais, em que o professor adota estratégias direcionadas para desenvolver capacidades de linguagem requeridas na leitura e produção do gênero. Esses gestos, sempre vinculados aos gestos fundadores, estão constantemente voltados à adaptação dos objetos de ensino no processo de transposição didática, ajustando-se às exigências de didatização dos conteúdos escolares.

Caracterizados os gestos didáticos, passamos, a seguir, às informações contextuais e metodológicas da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: GESTOS DIDÁTICOS DOS FORMADORES DO PFOR

O **gesto didático de planejamento**, como já mencionado, antecede os demais gestos fundadores, “[...] visto que é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira transformação ou decomposição” (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023, p. 101). No PFor analisado, foram vários os gestos didáticos específicos mobilizados para o agir formativo de planejamento, como destacamos no Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1: GESTOS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS DE PLANEJAMENTO

| Gestos didáticos específicos de planejamento |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Realização de reuniões com os professores-cursistas para a elaboração do plano global do percurso formativo;▪ Elaboração e aplicação de questionários diagnósticos;▪ Análise das respostas aos questionários;▪ Levantamento de textos escritos por alunos dos professores-cursistas;▪ Seleção de textos de fichamento e de resumo acadêmico para o Pfor;▪ Seleção dos textos teóricos a serem acionados durante o encontro;▪ Elaboração de dispositivos didáticos para as atividades assíncronas e para os encontros síncronos;▪ Organização do encontro (conversa inicial; apresentação do resultado da avaliação diagnóstica sobre fichamento; discussão teórica sobre fichamento; apresentação de exemplares; exercício sobre os gêneros; apresentação do resultado da avaliação diagnóstica sobre resumo acadêmico; realização de perguntas para discussão coletiva; discussão teórica sobre resumo acadêmico; apresentação de exemplares; exercício sobre o gênero; apresentação das referências; agradecimentos; encerramento). |

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

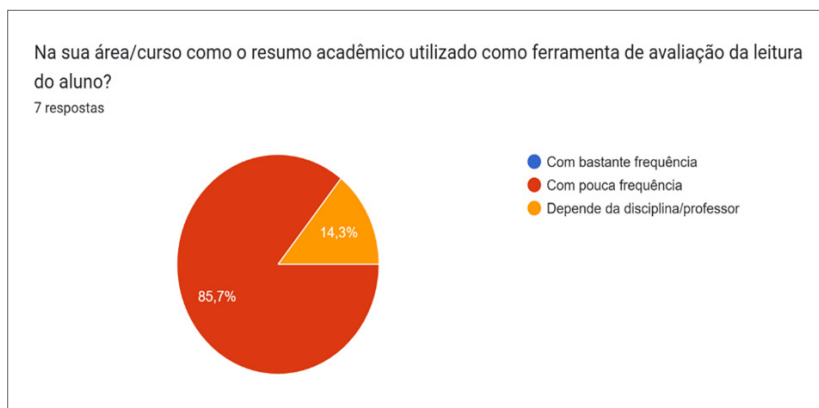
Ao analisarmos os dados do quinto Módulo do PFor, ficou evidente que o **gesto didático específico de diagnóstico** foi fundamental para o **gesto de planejamento**. Ele se materializou por meio da aplicação de questionários virtuais: um sobre o gênero *fichamento*; outro sobre *resumo acadêmico*. Compreendemos que o gesto de diagnóstico é uma etapa pré-intervenção didática importante para qualquer gesto de planejamento. Isso porque, para planejar uma formação, é importante que os docentes/formadores, *a priori*, verifiquem os conhecimentos anteriores dos aprendizes/formandos acerca do objeto de aprendizagem.

Dessa forma, compreender como os professores das Ciências Sociais Aplicadas (CSA) representavam os gêneros *resumo* e *fichamento* e sua funcionalidade como ferramenta mediadora da leitura

revelou-se de suma importância para o desenvolvimento da proposta do PFor: estabelecer uma relação de troca de conhecimentos e experiências com os professores da cultura disciplinar, a fim de manter um processo formativo colaborativo. A noção de PFor, para o LILA, refere-se a ações destinadas à formação inicial e/ou continuada de professores, “com a preocupação de promover atividades que ultrapassem a mera prestação de serviços e, nesse sentido, as iniciativas são propostas de modo colaborativo, considerando o protagonismo de todos os envolvidos, sejam formadores ou participantes” (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 134-135).

Para o Módulo do PFor em questão, os professores-formadores buscaram investigar: a concepção de fichamento e de resumo acadêmico pelos professores-cursistas; o objetivo desses gêneros textuais; os critérios de avaliação das produções discentes mobilizadas mediante esses dois gêneros; e a presença e importância de tais gêneros no curso/área dos professores das CSA. O **gesto de diagnóstico** proporcionou entender que os professores participantes do PFor não utilizavam o fichamento e o resumo como ferramentas para a avaliação da leitura dos alunos, como mostram os Gráficos 1 e 2:

GRÁFICO 1: DIAGNÓSTICO SOBRE RESUMO ACADÊMICO



Fonte: s autoras.

GRÁFICO 2: DIAGNÓSTICO SOBRE FICHAMENTO



Fonte: as autoras.

Nas questões posteriores a essas mencionadas, pedíamos para os participantes justificarem suas respostas. Sintetizamos as respostas obtidas em duas categorias principais: 1) especificidade das disciplinas; 2) dificuldade de leitura dos estudantes. De forma geral, os professores das CSA alegavam que não trabalhavam com o fichamento e resumo pelo fato de suas disciplinas não serem teóricas e, por isso, não demandar leituras de textos, bem como pelas dificuldades que seus alunos tinham na compreensão textual. Ficou perceptível para os professores-formadores que os docentes das CSA participantes do PFor não tinham consciência do potencial desses gêneros como ferramentas mediadoras do processo da leitura, ou seja, como esses gêneros poderiam auxiliar no processo de compreensão textual.

Os gestos específicos de planejamento (Quadro 1) deram suporte, assim, para a mobilização dos demais gestos didáticos fundadores: 1) presentificação; 2) apontamento ou elementarização; 3) formulação de tarefas; 4) criação de dispositivos didáticos; 5) apelo à memória; 6) regulação; e 7) institucionalização.

Nesse sentido, o gesto de **criação de dispositivos didáticos** foi condicionado pelos resultados do diagnóstico sobre os gêneros a serem abordados e como pelo contexto específico da formação: tempo destinado a cada encontro, modalidade virtual, objetivos ini-

ciais do PFor, etc. “O dispositivo didático é o conjunto de materiais (semióticos ou não) organizados sequencialmente, utilizados pelos professores para o ensino de um determinado objeto do saber” (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023, p. 104). No caso do encontro síncrono do Módulo em questão, o principal dispositivo didático foram os *slides* – recurso utilizado para orientar virtualmente a discussão proposta.

Na elaboração do conteúdo dos *slides*, destacamos, primeiramente, o que entendemos ser um **gesto de apelo à memória**. Este é concebido, originalmente, como um agir que situa, na temporalidade, o objeto de ensino, para que o professor possa mobilizar as memórias das aprendizagens (Barros, 2013a). No caso analisado, esse gesto refere-se ao ato de apontar para o objeto de formação (**gesto de elementarização**) – as especificidades dos gêneros trabalhados e sua funcionalidade como ferramenta didática – por meio da **memória das respostas** dos professores de CSA ao questionário diagnóstico.

Na criação do dispositivo *slides*, foram inseridos trechos das respostas ao questionário, para que a discussão partisse dos conhecimentos, experiências e concepções dos professores de CSA e não do ponto de vista linguístico dos professores-formadores. Nesse caso, privilegiou-se o método de ensino indutivo, o qual se opõe ao método transmissivo frontal (Pasquier; Dolz, 1996), ou seja, a intenção foi levar os professores de outra cultura disciplinar (não a linguística) a compreender o potencial mediador do fichamento e do resumo, no trabalho com a leitura, resgatando as suas concepções sobre esse processo.

Esse gesto foi importante para que os professores se sentissem participantes colaborativos do processo de formação, assim como prevê a proposta dos PFor do LILA. De acordo com Ferrarini-Bigareli; Cristovão; Vignoli (2021), os PFor desenvolvidos pela rede LILA buscam atenuar a assimetria entre formadores e formandos, a partir de um processo colaborativo, na construção de conhecimentos e troca de experiências sobre leitura e escrita.

O **gesto didático de presentificação** dos objetos *fichamento e resumo acadêmico* se deu, justamente, como decorrência do **gesto**

de apelo memória, como apresentado anteriormente. Após essa “provocação” inicial, a partir da discussão das concepções dos professores de CSA, foram introduzidos conceitos e modelos textuais que presentificaram os objetos de ensino.

Na mobilização desse gesto, a intenção foi mostrar a diversidade de tipos possíveis dos gêneros *fichamento* e *resumo acadêmico* e sua funcionalidade tanto como suporte para o processo de leitura individual dos alunos quanto como ferramenta didática do professor no desenvolvimento da compreensão textual. Buscou-se refletir sobre os objetivos de cada modelo e o que ele poderia contribuir tanto para a *metacognição* (Colognesi; Deschepper; Dejaegher, 2020) do estudante como para o **gesto didático de regulação** dos saberes ensinados, no desenvolvimento da compreensão leitora.

O apontamento (**gesto didático de elementarização**) para os objetos de ensino, nesse momento do Módulo, foi direcionado para sua diversidade funcional. Um exemplo explorado foi a diferença entre um *fichamento de citações diretas* e um de *comentários* (ver Huhne, 2002). O primeiro modelo ajuda o professor a regular (**gesto didático de regulação**) a capacidade de o aprendiz compreender a centralidade temática⁶ do texto, já o segundo auxilia a regulação da compreensão analítica e crítica do texto.

No processo de **elementarização** dos objetos *fichamento* e *resumo acadêmico*, a elaboração de paráfrases foi delimitada como um componente importante dos dois gêneros. Como **gesto de formulação de tarefas**, foi proposta a produção de duas paráfrases: uma a partir de um texto de contexto próximo ao professor do CSA e outro de contexto distante da sua formação e atuação (textos sobre Semiótica). A finalidade do exercício, além de trabalhar o processo de construção de paráfrases, era discutir com os professores sobre a disseminação acadêmica do *discurso do déficit* (Gee, 1999) do estudante, algo que foi observado pelo **gesto de diagnóstico**, durante o planejamento do PFor.

Como já era esperado, ao se depararem com os dois textos, os professores manifestaram dificuldade em parafrasear o texto de Se-

⁶ Centralidade essa que não é neutra, uma vez que depende da disciplina/curso na qual a leitura foi solicitada, dos objetivos da aula/formação, do foco dado pelo formador/professor ao texto etc.

miótica. A partir dessa tarefa, pode-se discutir sobre a dificuldade dos alunos que ingressam na universidade ao se confrontarem com uma nova esfera de comunicação, a acadêmica, a qual pressupõe, evidentemente, práticas de letramentos desconhecidas e, portanto, complexas para esses estudantes. À semelhança, esses acadêmicos poderão apresentar as mesmas dificuldades que os professores das CSA tiveram com o texto de Semiótica.

A intenção, com a formulação dessa tarefa, foi acionar um **gesto didático específico**: por meio da prática, fazer com que o participante tomasse consciência das dificuldades do aluno que ingressa pela primeira vez na esfera acadêmica e em uma cultura disciplinar específica, com todas as suas particularidades que envolvem os letramentos.

Também foram focalizadas (**gesto de elementarização**) duas dimensões do fichamento e resumo acadêmico: o processo de sumarização e a atribuição de atos de fala do autor do texto-fonte. A topicalização foi feita por meio de discussão, sempre resgatando os conhecimentos teóricos e experienciais dos participantes, assim como pelo acionamento do **gesto de formulação de tarefas**. Para a sumarização, foram apresentados alguns excertos para que os professores sintetizassem e classificassem o tipo de estratégia de síntese utilizada. Para a atribuição de falas, foram apresentados trechos de textos com lacunas para que os participantes as preenchessem com verbos do dizer que fossem pertinentes para aquele contexto. Ambas as tarefas foram realizadas na modalidade oral e de forma coletiva e colaborativa.

A intenção foi sempre fazer com que os professores das CSA conseguissem compreender o potencial dos gêneros no trabalho com a leitura acadêmica e como esses gêneros, além de ferramentas mediadoras da compreensão textual, também poderiam ser instrumentos de desenvolvimento de inúmeras capacidades de linguagem requeridas nos letramentos acadêmico-científicos, como é o caso da sumarização e da atribuição de atos de fala.

Além disso, ressaltamos, com essa atividade, a necessidade de que os docentes de todas as disciplinas assumam o compromisso

com a inserção do estudante no meio universitário e no desenvolvimento dos letramentos próprios dessa esfera, para além de uma visão apenas de “treinamento” de habilidades e de exposição de modelos textuais. Nesse processo, o ideal do modelo de letramentos acadêmicos defendido por Lea e Street (2014) sempre foi reforçado: uma preocupação que deve incluir a produção de sentidos, a tomada de consciência das identidades e dos campos de poder que envolver o ato de produzir linguagem(ens) no contexto acadêmico.

Como o encontro do Módulo 5 se deu nessa dinâmica colaborativa e reflexiva, própria do procedimento PFor projetado pela rede LILA, os **gestos didáticos de regulação e institucionalização** dos saberes se deram nesse processo dialógico entre os participantes – os pesquisadores do LILA e os docentes do CSA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos gestos didáticos dos formadores do LILA, ao longo do PFor com professores de CSA, revela a necessidade de maior integração entre pesquisadores e docentes de Linguística Aplicada e de outras culturas disciplinares com vistas à melhor compreensão dos letramentos acadêmico-científicos. Um dos aspectos mais importantes desse percurso foi o compartilhamento de experiências no trabalho com gêneros acadêmicos, como ênfase no fichamento e no resumo acadêmico, por docentes oriundos de culturas disciplinares distintas.

Essa interação permitiu que os professores das CSA refletissem sobre suas práticas, tanto como docentes quanto pesquisadores, e os formadores do LILA compreendessem melhor o funcionamento dos letramentos em uma cultura disciplinar que, tradicionalmente, não concebe a escrita acadêmica como objeto e/ou instrumento de ensino.

Outro ponto relevante foi o trabalho provocativo visando à reconcepção do *discurso do déficit* (Gee, 1999). Ao invés de focar em lacunas e insuficiências, o percurso formativo incentivou um olhar mais positivo e construtivo sobre as capacidades dos professores e alunos, promovendo a tomada de consciência sobre os letramentos

acadêmico-científicos. Assim, a colaboração entre especialistas de diferentes culturas disciplinares demonstra o poder de um trabalho integrado e colaborativo, em que as experiências e saberes se somam para enriquecer o conhecimento coletivo.

Além disso, uma troca de experiências entre diferentes instituições favoreceu um trabalho colaborativo que transcende as barreiras institucionais, criando uma rede de apoio e aprendizagem mútua. Esse tipo de interação fortalece não apenas as práticas pedagógicas individuais, mas também a construção de uma comunidade de prática que enriquece o campo da formação docente e abre novas possibilidades de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. *Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion*. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, p. 83-105.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de Barros. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, vol. 52, n.1, p.107-126, jan./jun. 2013a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de Barros. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013b.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Gláís Sales;

GONÇALVES, Adair Vieira (Org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 217-250.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2. ed. Revista e corrigida. Trad. de Eulália Vera Lúcia F. Leurquin e equipe. Fortaleza: Parole, 2023.

COLOGNESI, Stéphane; DESCHEPPER, Catherine; DEJAEGHER, Charlotte. *Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels.* In: PASCAL, Dupont (org.). **Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone.** Presses Universitaires du Midi: Toulouse, 2020.

CORRÊA, Francini Percinoto Polisele; TREVISANI, Ana Paula.; ZAMBONI, Alessandra S. Quadros. Ações em Prol do Letramento Acadêmico Sinalizadas em Ementas de Cursos da Unespar. **Signum**: Estudos de Linguagem, Londrina, v. 24, p. 77-94, 2021.

DROGUI, Amábile Piacentine; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Ações de letramentos acadêmico-científicos: um estudo exploratório realizado na Universidade Estadual do Paraná. **Revista Linguagem em Foco**. No prelo (Aceite 15 set. 2023).

FERRARINI-BIGARELI, Marlene A.; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches. A (des)construção de representações em processo formativo de doentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1276-1301, 2021.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. Percurso Formativo: uma Proposta de Formação Continuada e Colaborativa em Culturas Disciplinares. **Raído**, Dourados, MS, v. 17, n. 44, p. 129 – 146, 2023.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

HÜHNE, Leda M. (Org.). **Caderno de textos e técnicas o de textos e técnicas o de textos e técnicas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Michigan: The University Michigan Press, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian v. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad. de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Como fazer fichamentos: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p.1-9, 1996.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, Carla Messias Ribeiro da. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. (Org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

SILVA-HARDMEYER, Carla; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. *In*: GRAÇA, Luciana; GONÇALVES, Matilde; BUENO, Luzia; LOUSADA, Eliane. **Da didática de língua(s) ao seu ensino**: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 35-334.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

CAPÍTULO 2

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER

ADELITA MARIA LINZMEIER

BÁRBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA

Letramentos acadêmico-científicos: diário reflexivo no curso de Ciências Biológicas

Márcia Adriana Dias Kraemer¹

Adelita Maria Linzmeier²

Bárbara Grace Tobaldini de Lima³

Este estudo apresenta, como delimitação temática, os resultados de uma proposta de Percurso Formativo – PFor (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023), vivenciada em 2022-2023 e dirigida à formação continuada de docentes da área de Ciências Biológicas. O PFor é mediado por professores de Letras de duas instituições públicas e gratuitas, situadas no Estado do Paraná – Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Londrina*, e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza* -, como uma das ações do Projeto Interinstitucional *Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos* – LILA, vinculado ao Grupo de Estudos Linguagem e Educação (LED/UEL/CNPq).

Trata-se, pois, de uma reflexão acerca do PFor, entendido como uma abordagem didático-pedagógica, a qual possibilita materializar o trabalho com letramentos acadêmico-científicos, por meio da atuação dos integrantes do LILA, considerando os variados contextos das duas culturas disciplinares envolvidas no processo: Letras e Ciências Biológicas. A questão que orienta a investigação

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul, vinculada ao Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, *campus Realeza*, PR; e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, *Campus Chapecó*, SC. marcia.kraemer@uffs.edu.br

² Doutora em Ciências Biológicas (Entomologia) pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul, vinculada ao Curso de Ciências Biológicas, *campus Realeza*, PR. adelita.lizmeier@uffs.edu.br

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul, vinculada ao Curso de Ciências Biológicas, *campus Realeza*, PR. tobaldinibg@gmail.com

indaga em que medida o PFor contribui para os letramentos acadêmico-científicos na universidade, a partir do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares.

Entende-se, como hipótese inicial, que o estudo possibilita delinear e compreender a natureza constitutiva do gênero discursivo (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), em específico do diário reflexivo (Liberali, 1999), ou de aula (Zabalza, 2004), como objeto de análise escolhido para exame, produzindo descritores avaliativos que orientem a produção desses textos-enunciados em aulas de Estágio Curricular Supervisionado da área de licenciatura em Ciências Biológicas.

O objetivo, com efeito, propõe-se a analisar o construto teórico da literatura especializada em estudos dialógicos da linguagem (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), dos letramentos acadêmico-científicos (Lea; Street, 2006; Motta-Roth, 2013) e de práticas de letramento e eventos de letramento (Street, 2012)⁴, decorrentes de diferentes culturas disciplinares, produzindo, ao longo da formação, *rubricas* ou descritores avaliativos, entendidos como uma escala de critérios apropriados à avaliação de gêneros discursivos e que podem ajudar a aproximar as expectativas de docentes e discentes em relação a tarefas de produção e compreensão escritas.

Os objetivos específicos correspondem a: i. realizar uma revisão da literatura especializada acerca do gênero discursivo diário reflexivo em perspectiva dialógica da linguagem; ii. descrever a experiência de produção de rubricas para o gênero discursivo diário reflexivo em colaboração entre as culturas disciplinares de Letras e de Ciências Biológicas no prisma dos letramentos acadêmico-científicos e de eventos de letramentos.

⁴ Street (2012), ao invés de utilizar somente o termo *letramento* no singular, utiliza *letramentos*, *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, terminologias-chave dos Novos Estudos do Letramento (NEL). O evento de letramento “[...] ajuda a focalizar uma situação particular [em que as atividades] estão acontecendo [...]”, como, por exemplo, a leitura de um livro por uma criança ou a sugestão de um professor para a leitura de uma obra, explorando a curiosidade do aluno (Street, 2012, p. 75). Quanto às práticas de letramento, elas se evidenciam de forma mais global e abrangente. Portanto, as práticas de letramento são mais amplas e englobam os eventos de letramento. Street evidencia que: “[...] o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla da natureza cultural e social” (Street, 2012, p. 76).

A reflexão sobre experiências oriundas de PFors justifica-se, uma vez que as ações didáticas em prol dos letramentos acadêmico-científicos, no LILA, oportunizam o estudo acerca de como o trabalho com a leitura e a escrita são realizados atualmente na universidade e sobre a aproximação ou o distanciamento das práticas pedagógicas com as perspectivas de letramentos propostas pelos pesquisadores e estudiosos desse âmbito do saber na contemporaneidade.

A natureza da pesquisa é de caráter teórico, com abordagem qualitativo-interpretativa – em função de se aderir ao viés da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019) – e fins explicativos. A geração de dados acontece a partir de bibliografias especializadas e em documentos relativos ao estudo do gênero acadêmico-científico diário reflexivo, com análise e interpretação das informações por meio do método dialético e por procedimentos técnicos de cunho histórico, comparativo e monográfico, por se tratar de um estudo de caso.

O desenvolvimento do capítulo está organizado em duas seções: a primeira apresenta uma reflexão acerca da literatura especializada no tocante ao gênero discursivo diário reflexivo, sob o viés do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]); a segunda procura descrever a experiência de produção de rubricas para o gênero discursivo diário reflexivo, de modo colaborativo, com interação entre as culturas disciplinares de Letras e de Ciências Biológicas, na perspectiva dos letramentos para as práticas sociais (Lea; Street, 2006; Motta-Roth, 2013) e de eventos de letramentos (Street, 2012).

A NATUREZA CONSTITUTIVA E ORGÂNICA DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO

As relações dialógicas, sócio-históricas e culturais são o fundamento do pensamento do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]), teoria que alicerça este estudo. Considera-se que se materializam por meio de enunciados concretos, em

contexto situado, com temática própria, diante dos quais se reage responsivamente. Assim, entender

[...] os atos e fatos criados pelos gêneros pode auxiliar também a compreender quando os textos, aparentemente bem produzidos, não atingem a expectativa de sua intencionalidade. Tal compreensão constrói o caminho para, por exemplo, ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas na escola, bem como a decidir quando é necessário escrever de forma inovadora para realizar algo novo ou diferente (Kraemer, 2014, p. 71).

Entende-se, nesse prisma, que o estudo do homem social e da sua linguagem somente pode se efetuar por meio de textos-enunciados concretos que ele cria, pois, a constituição de ambos é mediada por eles:

[...] na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, uma pesquisa sobre um determinado gênero não pode ser simplesmente vista como uma elaboração de uma “descrição” desse gênero, procedimento mais próprio das ciências naturais. Tal postura implica um apagamento do caráter dialógico da linguagem, da questão do objeto de pesquisa nas ciências humanas, da problemática da relação do pesquisador com os dados e da própria noção do que sejam os gêneros na sua dimensão social constitutiva, na sua plasticidade e na sua relativa estabilidade e normatividade (Kraemer, 2014, p. 71).

Na perspectiva bakhtiniana, a ordem metodológica para o estudo da língua no âmbito de uma orientação de base materialista, parte da dimensão social para as formas da língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social; o processo de mudança nas formas da língua *reflete* esse percurso. Em virtude disso, uma abordagem metodológica, na perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem prevê: i. o estudo dos campos de atividade humana e das suas situações de interação; ii. o estudo dos enunciados, em ligação com os seus gêneros, da esfera cotidiana e das ideologias formalizadas; e iii. o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Kraemer, 2014).

Para se empreender um estudo sobre o gênero discursivo diário reflexivo, na perspectiva dialógica da linguagem, deve-se seguir um caminho metodológico que parta de sua *dimensão contextual*, em que seus elementos constitutivos sejam analisados (horizonte cronotópico, temático e axiológico do enunciado) para a sua *dimensão linguístico-semiótica*, em que seus elementos orgânicos também sejam examinados (tema, construção composicional e estilo do enunciado) (Kraemer, 2014).

Assim, no tocante à sua *dimensão contextual* e ao seu *campo de atividade humana*, no horizonte cronotópico de estudo do gênero discursivo, o diário reflexivo tem sido considerado de muita importância no âmbito educacional, uma vez que se apresenta como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de auxiliar no diagnóstico do processo de ensino e de aprendizagem de maneira personalizada (Miranda; Felice, 2012).

Em consequência, permite o (re)conhecimento das capacidades cognoscitivas dos envolvidos nesse processo (em atividades que refletem acerca da zona de desenvolvimento real, iminente e ideal do estudante [Vigotski, 2021]), e, também, subsidia, de forma mais consistente, a trajetória do percurso analisado, possibilitando tanto (re)dimensionar o progresso das atividades como ajustar as ações de acordo com as demandas.

O diário reflexivo (Liberali, 1999), ou diário de aula (Zabalba, 2004), consiste, portanto, em um conjunto de relatos que apresentem as perspectivas do autor, tanto objetivas quanto subjetivas, sobre os processos mais significativos acerca de sua práxis docente, em se tratando de formação inicial, continuada e permanente de professores. Torna-se uma estratégia investigativa, como instrumento didático-pedagógico, para “[...] registrar as experiências, as realizações e as aprendizagens dos professores e de seus alunos, [em um] processo de retroalimentação das vivências da práxis pedagógica” (Midlej, 2004, p. 52). Logo,

A sua realização possibilita uma perspectiva diacrônica das situações vividas pelo professor e, portanto, da sua evolução e desenvolvimento profissional em um determinado período.

do de tempo. O desenvolvimento profissional do professor torna-se perceptível através do registro dos pensamentos e sentimentos que este experiencia durante o processo de ensino e das atividades envolvidas na sua preparação (Silva; Duarte, 2001, p. 02).

Com efeito, ainda no viés de análise de seu horizonte cronotópico, percebe-se a relevância do prisma *espaço-temporal*, sincrônico e diacrônico, em que as vivências dos interactantes do processo são descritas, admitindo a percepção da progressão processual, relacionada ao desenvolvimento teórico e empírico da formação profissional docente, com possibilidade de se efetivar essa ação em *veículo* e *suporte de circulação* físico ou virtual.

Quanto ao *horizonte temático*, o diário reflexivo, como instrumento didático-pedagógico, para fins de análise do processo de ensino e de aprendizagem, trata dos escritos pessoais do produtor do texto, professor em formação inicial, continuada ou permanente, que tem o objetivo de registrar as percepções, impressões, comentários e ponderações sobre o *corpus* de análise e, portanto, seu *conteúdo temático*: as experiências e vivências da sala de aula e o processo de ensinar e de aprender.

Assim, a *intencionalidade* do diário reflexivo é possibilitar, a partir da escrita autoral, abordar os registros, a fim de analisar e autorrefletir acerca das memórias descritas sobre a práxis docente, uma vez que o professor, “[...] atuante ou em formação, pode realizar uma autorreflexão de sua atuação, permitindo-lhe explorar sua prática e identificar possíveis erros e futuras melhorias, tornando-se autocrítico e investigador de sua prática, além de um pesquisador do ensino” (Barreiros; Gianotto, 2014, p. 954).

Os relatos são considerados estratégias formativas eficientes e eficazes para desenvolver o hábito da reflexão: “[...] uma atividade interna, para organização comportamental humana e facilitação de novas relações com o ambiente” (Miranda; Felice, 2012, p. 131). Contemporaneamente, os diários reflexivos são reconhecidos como uma metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, para qualificar o processo educativo

(Boszko; Rosa, 2019). Esse gênero discursivo:

[...] tem a característica de proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam; de possibilitar ao aluno tornar-se participante ativo de seu processo de aprendizado; de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, pois mediante o Diário Reflexivo, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende; também tem o atributo de possibilitar ao aluno a prática da escrita na língua alvo (Miranda; Felice, 2012, p. 131).

Conforme os estudiosos na área, o ato de relatar e, posteriormente, ler reflexivamente o conteúdo do diário, possibilita ao professor em formação compreender os significados de suas experiências e vivências em sala de aula, com uma perspectiva mais objetiva, mas sem prescindir da subjetividade, como o outro de si mesmo (Bakhtin, 2016[1979]; Volóchinov, 2018[1929]). Essa estratégia amplia a possibilidade de coesão entre teoria e prática, auxiliando o professor em decisões melhor subsidiadas no conhecimento técnico das gerações precedentes, bem como no conhecimento empírico, decorrente de sua própria prática em sala de aula.

Contudo, para que essa experiência seja realmente salutar, é necessário que o autor do diário extrapole a superficialidade de um simples relato e analise, em uma reflexão crítica, as razões que imbuem o processo de ensinar e de aprender, que motivam as ações empreendidas, e seus efeitos, para construir “[...] hipóteses bem fundamentadas que constituam alternativas de [ação]” (Silva; Duarte, p. 2001, p. 02).

No que tange ao *horizonte axiológico*, por ser um gênero direcionado a uma atividade introspectiva, o diário reflexivo auxilia na organização comportamental e facilita o desenvolvimento da inteligência emocional para estabelecer equilíbrio das relações no ambiente educacional. Nesse sentido, corresponde a um conjunto de relatos que pode refletir e refratar diferentes perspectivas, tanto dos docentes como dos discentes envolvidos, de maneira objetiva e

subjetiva, sobre as ações empreendidas:

O gênero diário reflexivo permite o diálogo entre professor e aluno, sendo esse contato crucial para uma aprendizagem significativa, pois além de contribuir para a reflexão, possibilita ao aluno desenvolver o raciocínio e a argumentação [...] Também aumenta sua proficiência em leitura, pois o aluno pratica a leitura ao receber o diário reflexivo com os comentários da professora, feitos na língua alvo (Miranda; Felice, 2012, p. 136).

Assim, pode-se defender que a escrita de diários reflexivos aumenta a possibilidade de interação discursiva na relação entre professor orientador e professor em formação, pois o gênero torna-se “[...] um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, [com] reflexões a partir de experiências concretas” (Soares, 2005, p. 80). Ao imprimir esse cunho pessoal, há um revozeamento inerente à dialogicidade.

Do ponto de vista da *dimensão linguístico-enunciativa*, esse gênero discursivo é considerado eficaz no desenvolvimento de capacidades leitoras e de escrita, por aprimorar o raciocínio linguístico – no âmbito morfológico, sintático e semântico –, e translinguístico – no âmbito das relações intertextuais e interdiscursivas. Os registros conseguem envolver, conforme o *conteúdo temático*, aspectos cognitivos e emotivos decorrentes das experiências durante o processo de ensino e de aprendizagem, bem como mensurar as atividades e a sua preparação:

Além de contribuírem para a reflexão, os *journaux reflexifs* desenvolvem o raciocínio e a argumentação, sendo muito eficientes para a aprendizagem da língua escrita e proficiência em leitura, [a fim de que] o aluno não se limit[e] a repetir pequenos diálogos, ou não se limit[e] ao vocabulário de um manual didático [...] (Felice, 2010, p. 381, grifos da autora).

No caso, portanto, de uso do diário reflexivo no ambiente educacional, tem-se uma oportunidade para os docentes e discentes materializarem, a partir de *temas específicos*, o pensamento em regis-

tro escrito, planejando, em *construção composicional* relativamente estável do gênero discursivo, as etapas processuais, investigativas, experienciais de determinada prática, com possibilidade de se efetivar essa ação em *veículo e suporte de circulação* físico ou virtual.

A *construção composicional* do diário reflexivo tem cunho pessoal, mas, geralmente, os elementos constitutivos e orgânicos do gênero são sistematizados e solicitados, em se tratando de formação inicial docente, pelo professor orientador. Esses relatos tendem a descrever o espaço-temporal anterior ao evento de letramento, o momento da presença do relator em sala de aula, como observador ou como atuante, e o que sucede essa práxis (Barreiros; Gianotto, 2014, p. 954). Logo, as diferentes formas de apresentação dos diários partem da “[...] concepção dos seus autores, mas, sobretudo, da sua finalidade no processo educacional. Entretanto, em todos eles, o que se percebe é a existência de um processo reflexivo que objetiva lograr êxito no desenvolvimento de uma ação” (Boszko; Rosa, 2019, p. 23).

Como os diários, na sua relativa estabilidade de gênero, ajustam-se na oportunidade do registro escrito de relatos pessoais. Assim, a categoria retórica que permeia a construção composicional é a de estrutura narrativo-descritiva, como uma ferramenta didático-pedagógica para a produção de histórias e de reflexões críticas, com vistas ao fortalecimento da formação docente:

O diário possui nuances que permeiam a descrição dos cenários, das ações, dos episódios, explicações sobre decisões, ações e apostas que fizemos e, ainda, a reflexão sobre e para ação [...] a partir de seu uso periódico [...] o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional [...] Assim, constitui-se gradativamente em um auxílio para a investigação da prática, evoluindo da descrição e/ou reflexão para a investigação de sua docência pelo sujeito professor; esses elementos aliados possibilitam uma investigação-formação-ação (Wust; Meggiolaro; Güllich, 2021, p. 384).

Com efeito, a abordagem reflexiva advinda dos registros escritos permite a análise e a autorreflexão da atuação de determinado pro-

cesso na formação inicial, continuada ou permanente do professor, propiciando explorar a prática e identificar pontos positivos e de melhoria, o que amplia o amadurecimento e a qualificação docente.

Como proposta de síntese, apresenta-se o seguinte Quadro Sinótico acerca das características intrínsecas ao gênero discursivo diário reflexivo, no que se refere aos elementos constitutivos (horizonte cronotópico, temático e axiológico do enunciado) e aos elementos orgânicos (tema, construção composicional e estilo do enunciado):

QUADRO 1: DIMENSÃO CONTEXTUAL E LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO DIÁRIO REFLEXIVO.

| DIMENSÃO CONTEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO | |
|--|---|
| Horizonte Cronotópico | |
| Campo de Atividade Humana | O gênero discursivo diário reflexivo (Liberali, 1999), ou de aula (Zabalza, 2004), tem grande importância no campo de atividade educacional, mas também pode ser usado em outras áreas do conhecimento. Na Educação, é muito utilizado como instrumento de ensino e de aprendizagem, a fim de possibilitar a realização de diagnósticos acerca do processo de apropriação do conhecimento dos estudantes, permitindo conhecer com maior profundidade o perfil do aluno e o seu desenvolvimento cognitivo no processo educativo, no que tange tanto à zona de desenvolvimento real, iminente ou ideal, de acordo com a perspectiva vigotiana (Vigotski, 2021). Assim, conhecer melhor os alunos “[...] permite que estes sejam auxiliados de forma mais consistente e que o curso seja redimensionado de acordo com as suas necessidades reais, o que consiste em uma aprendizagem significativa” (Miranda; Felice, 2012, p. 131). |

CONTINUA →

| | |
|---------------------------------|--|
| Tempo Histórico de Produção | O tempo em que surgem os diários reflexivos, ou de aula, não é preciso, mas é de conhecimento comum de que esse instrumento sempre foi muito utilizado por preceptores ou pessoas sem direito ao estudo durante a história. Em perspectiva educacional, sempre é usado com o intuito de realizar anotações periódicas, para devidos ajustes por pares mais experientes ou que se disponham a revisar esse instrumento de forma didático-pedagógica: "Atualmente, os diários aparecem como meio de registrar narrativas sobre o contexto e objetivo delimitado a partir do referencial norteador" (Boszko; Rosa, 2019, p. 22). |
| Espaço Social de Produção | O espaço social do diário reflexivo, ou de aula, é o ambiente de aprendizagem, em que os docentes em formação inicial, continuada ou permanente tem a possibilidade de registrar seus estudos, suas observações, seus pensamentos, suas ideias, suas emoções, "[...] documentando, [tanto] em relação ao planejamento das aulas quanto à outra atividade relacionada à docência. A própria função da escrita pelo esforço cognitivo exigido implica que converta ela mesma em processo de aprendizado" (Wust; Meggiolaro; Güllich, 2021, p. 382). |
| Veículo e Suporte de Circulação | Instrumentos ou ferramentas, com estrutura física ou digital, para veicular o registro, na modalidade oral ou escrita (forma mais tradicional e comum). |
| Horizonte Temático | |
| Conteúdo Temático | Em se tratando de conteúdo temático, o diário reflexivo, ou de aula, direcionado a questões educacionais relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, corresponde a registros do autor, professor em formação inicial, continuada ou permanente, que descrevem as observações, os comentários e ponderações sobre o <i>antes</i> , <i>durante</i> e <i>depois</i> do objeto de análise: a sala de aula e o processo de ensinar e de aprender. O diário reflexivo possibilita analisar, por meio da subjetividade, a expressividade, as emoções, as sentimentalidades do autor, em um relato descritivo pessoal, a explicitação de dilemas, a análise e a avaliação dos pontos favoráveis e dos pontos de melhoria que podem ser reajustados, as estratégias didático-pedagógicas, permitindo aprimorar a práxis docente (Barreiros; Gianotto, 2014). |

CONTINUA →

| | |
|------------------|---|
| Intencionalidade | <p>O diário reflexivo caracteriza-se por propiciar ao autor, docente em formação inicial ou continuada, a possibilidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam; de tornar-se participante ativo de seu processo de aprendizado; de proporcionar uma aprendizagem significativa, pois mediante o diário reflexivo, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende (Miranda; Felice, 2012). A escrita e a leitura reflexiva do conteúdo produzido no diário permitem ao docente ter um exame mais completo dos fenômenos observados sobre sua própria ação de ensinar. Ao estabelecer a relação entre o conhecimento teórico e o prático, expandindo o simples relato, produzindo hipóteses e contemplando as razões motivadoras das ações e de seus efeitos, amplia as possibilidades decisórias e a melhor fundamentação do processo.</p> |
| Ideologia | <p>Ideologicamente, o diário reflexivo representa uma proposta de autorreflexão crítica, que pressupõe, em decorrência de sua origem histórica e social, princípios como liberdade e igualdade de (re)construir a própria história: “Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo” (Zabalza, 2004, p. 136). Assim, o objetivo é a análise da ação, por meio do diário, que se torna um instrumento potencializador da reflexão acerca das distintas ações do processo de ensino e de aprendizagem do professor em formação (Boszko; Rosa, 2019). Conforme Liberali (1999), o uso do diário na vivência acadêmica corresponde a uma produção escrita que reconstrói a prática refletindo sobre ela mesma: “A produção de um diário reflexivo propicia a autoanálise, a autocrítica, a organização subjetiva do pensamento, a observação sistematizada das ações de uma determinada atividade” (Miranda; Felice, 2012).</p> |

CONTINUA →

| Horizonte Temático | |
|--------------------|---|
| Autoria | <p>A autoria do diário reflexivo, no caso da abordagem sob a óptica da formação inicial de professores, é de responsabilidade dos estudantes de licenciaturas, que, por meio de seus registros das aulas, examinam suas memórias em relação às ações e seus efeitos frente ao conteúdo ensinado (Miranda; Felice, 2012). A escrita é considerada subjetiva, o que aproxima o caráter do diário reflexivo ao do diário íntimo, pois, embora seu lugar social (educação, formação de professores) e de sua finalidade (refletir sobre as ações e reações da sala de aula), enquanto o segundo é uma escrita para si, o primeiro está na <i>fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro</i> (Soares, 2005, p. 56).</p> |
| Papéis Sociais | <p>O diário reflexivo tem como atores os professores em formação inicial, continuada e permanente. Os estudantes, autores dos diários reflexivos, são orientados pelos pares mais experientes dessa comunidade de prática educacional que são, também, os interlocutores preferenciais. Essa ferramenta didático-pedagógica é bastante valorizada na formação de professores, uma vez que associa a escrita à ação reflexiva, permitindo a observação pontual e focada nos acontecimentos da práxis docente.</p> |
| Interlocução | <p>Os interlocutores preferenciais são o professor em formação e o professor orientador, os quais estabelecem um saber partilhado, por meio do diário reflexivo, que se torna um instrumento de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes compartilham as suas experiências e vivências com o professor orientador, para que este leia os registros escritos e estabeleça um diálogo, de preferência, de revisão discursiva-interativa, com comentários e ponderações em forma de bilhetes ou às margens do texto, focalizando aspectos relacionados ao conteúdo global da escrita. Assim, propicia ao produtor do diário a reflexão sobre sua prática, adequando sua produção à situação de uso (Ruiz, 2015[2010]).</p> |

CONTINUA →

DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO

Tema

Como temática, os diários reflexivos exprimem a interação entre o aluno e o conteúdo dos registros sobre as experiências e vivências em sala de aula, compartilhados com o professor orientador ou outros colegas, seguindo uma metodologia sistematizada e monitorada (Soares, 2005). Para Liberali (1999), o aluno, ao produzir o diário, reflete criticamente sobre o seu processo de aprendizagem, de forma global e autônoma. Isso permite que ele se torne mais independente e passe a usar outras estratégias de escrita e outras ferramentas para buscar o conhecimento, que ampliem seu entendimento sobre os letramentos para a práxis docente: “[...] parece ficar evidente que alguns aspectos que não pareciam ter muita importância, ao serem descritos e ‘informados’ assumem relevância e passam a despertar novos questionamentos. Esse aspecto do diário reflexivo é importante na medida em que, ao escrever sobre suas impressões, o aluno reflete sobre pontos que, talvez, em outros momentos não lhe interessariam” (Silva, 2013, p. 03).

Construção Composicional

A construção composicional do diário reflexivo tem cunho pessoal, mas, geralmente, os elementos constitutivos e orgânicos do gênero são sistematizados e solicitados, em se tratando de formação inicial docente, pelo professor orientador. Esses relatos tendem a descrever o espaço-temporal anterior ao evento de letramento, o momento da presença do relator em sala de aula, como observador ou como atuante, e o que sucede essa práxis (Barreiros; Gianotto, 2014). Logo, o diário reflexivo possibilita a autorreflexão sobre a práxis docente, planejando, realizando sondagens e diagnósticos, em que é possível identificar pontos favoráveis e de melhoria no processo de observação, planejamento, ministração e avaliação de aulas. Com isso, “[...] o sujeito professor é estimulado, a partir desse processo de reflexão, a tornar-se autocrítico, de modo a se constituir como pesquisador de sua própria ação” (Boszko; Rosa, 2019, p. 24). Nessa perspectiva, o diário reflexivo organiza-se por meio, principalmente, da categoria retórica narrativo-descritiva, mas não prescindindo do uso de recursos composicionais analítico-explicativos e volitivo-valorativos, bem como de entonação expressiva no processo de investigação e de reflexão crítica do professor em formação.

CONTINUA →

Estilo

Da mesma forma que o diário reflexivo é volátil, relativamente estável no que concerne à sua arquitetura arquetípica e ao seu projeto de dizer, também o é em relação ao estilo adotado pelo produtor do gênero, uma vez que as escolhas da materialização linguístico-semiótica dependerão da dimensão contextual do enunciado, da intencionalidade, da interlocução específica, dos papéis sociais envolvidos, do tema e da construção composicional do texto. Contudo, embora imprima um cunho pessoal ao diário, pela condição precípua do gênero, em função da interlocução, a modalidade do relato, as mais das vezes, afasta-se da oralidade para assumir um discurso mais próximo da escrita acadêmico-científica, pois, geralmente as “narrativas começam com estilo descritivo e/ou explicativo, característica que não é perdida à medida que o diário vai se tornando mais reflexivo” (Wust; Meggiolaro; Güllich, 2021, p. 384).

Fonte: Produção das Autoras.

A partir das características elencadas do gênero diário-reflexivo, entende-se que esse enunciado se configura como um “[...] espaço narrativo pessoal em que o sujeito registra dúvidas, anseios, comentários, percepções, críticas, textualizando um diálogo interior” (Boszko; Rosa, 2019, p. 29). O diálogo instaura-se na interlocução do professor em formação, em se tratando do contexto educacional das licenciaturas, com o professor orientador, par experiente nessa comunidade de prática, e com o conteúdo do fato ou da ação relatados, com o objetivo da apropriação do conhecimento teórico e da construção de novos saberes práticos.

No ambiente acadêmico-científico das licenciaturas, os professores orientadores têm se valido do diário reflexivo como instrumento para sistematização do conteúdo de ensino e de aprendizagem, no intuito de propiciar aos professores em formação a análise reflexiva crítica da práxis docente, com a retomada do que é abordado ou contemplado em sala de aula. Além disso, possibilita a inserção do acadêmico no mundo da pesquisa, em que o gênero discursivo pode ser fonte de produção de dados investigativos.

O diário reflexivo, com enfoque no ensino e na aprendizagem, torna-se um espaço narrativo de pensamento do sujeito e de autorreflexão, que se desenvolve com a supervisão de um professor orientador, o qual planifica a atividade, sugere a elaboração, medeia a sistematização e a manutenção continuada de narrativas de vida

ou de identidade do professor em formação. Por meio do relato, potencializa-se a expressividade do autor, a sua compreensão do contexto em que se insere e a forma subjetiva com a qual dialoga com o outro de si mesmo.

Dessa maneira, pode-se, conforme Zabalza (2004), realizar o enquadre de quatro dimensões potencializadoras, no que tange ao uso do diário reflexivo em prol do ensino e da aprendizagem, para ascender o pensamento do professor em formação. A primeira dimensão citada pelo autor é a que se refere ao *ato de refletir*, sobre o objeto narrado e sobre si próprio, a partir da elaboração, da leitura do relato e da interlocução do professor orientador e de outros pares na comunidade de prática nas licenciaturas.

Com essa perspectiva, o professor em formação consegue refazer suas ações, reconhecer o contexto em que se insere, autoidentificar-se na prática, examinar posicionamentos, ponderações, sugestões, entre outras possibilidades: “[...] ao produzirmos narrativas, ao contarmos a nós e a outrem nossa história de formação, estamos nos formando, reformando e transformando em contato com o outro. É esse outro que nos confere identidade” (Chaves, 2011, p. 217).

Como segunda dimensão, Zabalza (2004) enfatiza que os diários implicam no *ato de escrever*. No processo de escritura, o desenvolvimento de várias capacidades é exigido e esse esforço auxilia no processo de aprendizagem, uma vez que é necessário materializar discursivamente a intencionalidade presente no texto, ao expressar o conhecimento apropriado e as memórias, a partir de elementos linguístico-semióticos, para abarcar também o extralinguístico, no tocante ao enunciado.

Em uma perspectiva vigotskiana (Vigotski, 2021), a escrita das narrativas pressupõe implicação cognitiva e motora, portanto, pessoal, com indagações sobre os motivos de determinado fato descrito, bem como a arguição e a justificativa para subsidiar os fenômenos explanados, tornando a narrativa o cerne da reflexão (Zabalza, 2004).

Outra dimensão está relacionada ao *ato autoral*, em função de o diário reflexivo ser um documento pessoal, por meio do qual esse sujeito social, produtor do enunciado, expressa suas observações e

seu ponto de vista, volitiva e valorativamente, com entonação, (re) conhecendo a influência do conhecimento técnico, teórico que subjaz à ação descrita, imprimindo, à sua práxis, significado e sentido: o diário reflexivo, nesse prisma, “[...] é uma escrita para si, porque o autor escreve o que lhe faz sentido no momento, o que lhe parece de maior importância. Dessa maneira, o sujeito tem um local para expressar suas ideologias e teorias, muitas vezes implícitas para ele mesmo” (Boszko; Rosa, 2019, p. 31). Pode-se afirmar que

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

A última dimensão, citada por Zabalza (2004), relaciona-se com ao *ato situacional* no espaço histórico-cultural, cujo contexto é permeado por diferentes vozes que emergem dos variados discursos usados na elaboração do relato no diário reflexivo, inclusive o autorial que é construído de forma dialógica, cujo processo acontece em um *ir e vir*, em espiral (Vigotski, 2021) e em constante retroalimentação. Logo, esse gênero discursivo expõe a representatividade identitária docente, que:

- [salienta] a relatividade de todas as formas de significações, situando-as nas construções históricas e sociais, que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos;
- [traz] à luz as operações (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas), que organizam a forma como os textos são interpretados, usados e recebidos dentro de contextos e práticas;

- [propicia] a conexão entre significações que operam em contextos educacionais particulares e em outros contextos culturais;
- [é] assumida como uma forma ética de agir, que embasa o relacionamento entre o eu e os outros, em práticas que não estejam desarticuladas da responsabilidade política e da ética (Magalhães, 2009, p. 51).

Além disso, a pessoalidade do diário reflexivo, voltado ao ensino e à aprendizagem, por meio de relatos historicizados, associa-se à “[...] metacognição, uma vez que as reflexões proporcionadas por essas narrativas pessoais podem remeter à tomada de consciência sobre o modo como o aprendiz pensa, reconhece-se no processo de aprendizagem e se estrutura para novas aprendizagens” (Boszko; Rosa, 2019, p. 32).

A possibilidade de estabelecer conexões significativas entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático habilita o professor a tomar decisões mais fundamentadas, mas, para isso, precisa ser orientado a transpor as meras descrições superficiais dos eventos relatados e refletir criticamente, de forma analítica, acerca das razões e dos efeitos que movem os fenômenos narrados, para poder problematizar, hipotetizar, teorizar e (res)significar os conhecimentos, produzindo novos sentidos para as ações educacionais.

O GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO E A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE RUBRICAS EM UM PFOR

Este estudo sobre o gênero discursivo diário reflexivo e a produção colaborativa de rubricas em um PFor advém das propostas de ação que o LILA tem empreendido desde que se origina em 2020. Trata-se de um projeto colaborativo e interinstitucional, que se propõe a estudar os letramentos acadêmico-científicos, com a pretensão de privilegiar ações potencializadoras do aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita no ambiente escolar e universitário. O

LILA é composto por onze instituições públicas paraenses que participam da proposta, cuja coordenação geral está a cargo da Prof.^a Dr. Vera Lúcia Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O LILA está vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - LED, também da UEL e sob mesma coordenação, registrado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002, o qual investiga os letramentos acadêmico-científicos como mediadores do ensino, da aprendizagem e da formação docente. Nesse contexto, o LILA nasce como tentativa de responder à grande demanda de estudantes ingressos no Ensino Superior nas últimas duas décadas, mas com proporcional taxa de evasão, o que fomenta o esforço de pesquisadores a dirimir essa problemática, a partir de estudos que envolvam concepções de língua e de linguagem como interação discursiva, compreendendo a leitura e a escrita como atividades situadas.

A proposta do LILA parte do entendimento de que os estudantes que ingressam na universidade, na graduação ou na pós-graduação, encontram, na nova experiência, por vezes, um modo de ler e de escrever diferente daquele ao qual estão acostumados a ter proficiência, tornando-se complexa a atuação linguageira para a qual são exigidos, seja em língua materna ou estrangeira. Com esse intuito, o LILA oferece formação inicial e continuada, tanto a discentes como docentes universitários, por meio, também, de Percursos Formativos – PFor (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023), dentre outras ações. O PFor

[...] fundamentalmente, marca a experiência de profissionais de uma área do conhecimento, neste caso Letras, inserirem-se em outras culturas disciplinares e construirão coletivamente ferramentas/dispositivos/materiais que possam compor um ciclo de ações a serem desenvolvidas no LILA, movidas pelas necessidades demandadas por docentes e discentes. Tais ações são múltiplas e se realizam na contribuição que os participantes das instituições envolvidas podem dar [...]. Basicamente, acontece a promoção de um processo de construções mútuas de conhecimento entre o professor pesquisador, que também está em formação, e o

docente em formação, participante do PFor (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 143).

Assim, nesta seção, apresentam-se os resultados acerca do estudo de um dos gêneros acadêmico-científicos presentes na proposta de Percurso Formativo – PFor, vivenciada em 2022-2023, em que docentes da área de Letras, membros do LILA, trabalham de forma colaborativa com professores da área de Ciências Biológicas de duas IES - Instituto Federal do Paraná – IFPR, *Campus Londrina*, e Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Realeza*, -, no intuito de investigar a natureza de textos-enunciados que consideram mais relevantes para a reflexão e produzir rubricas ou descritores avaliativos, a fim de auxiliar no processo de apropriação do conhecimento dos docentes e discentes sobre os letramentos acadêmico-científicos direcionados às práticas universitárias.

Dessa forma, o recorte deste capítulo está na apresentação dos resultados em relação ao diário reflexivo, escolhido para o estudo por duas professoras, partícipes do PFor, do Curso de Ciências Biológicas - Licenciaturas da UFFS, *Campus Realeza*, com o objetivo de, após examinar a natureza constitutiva e orgânica do gênero, produzir rubricas que se tornem adequadas à utilização no Componente Curricular de Estágio Curricular Supervisionado, considerando o processo de formação inicial docente, o decorrer das aulas na escola, as ações desenvolvidas e a responsividade frente ao conteúdo observado ou ensinado.

Para compreender melhor o contexto, o PFor proposto envolve, em um primeiro momento, os professores do Curso de Ciências Biológicas das duas IES - IFPR, *Campus Londrina*, e UFFS, *Campus Realeza*, que aderem à proposta de estudar ações didáticas em prol dos letramentos acadêmico-científicos, mediados por docentes do Curso de Letras de ambas instituições e membros do LILA.

Na primeira etapa da formação, com todos os participantes do PFor, em conjunto e colaborativamente, são realizados seis encontros, de maneira remota síncrona, nos quais se faz o estudo reflexivo crítico acerca: dos processos de leitura e de escrita na universidade; das práticas pedagógicas docentes para a apropriação dos letramen-

tos acadêmico-científicos no ensino e na aprendizagem nos cursos envolvidos; do estudo dos gêneros discursivos, em se tratando de textos-enunciados direcionados às práticas letradas nas diferentes culturas disciplinares, com ênfase à área de Ciências Biológicas.

Após essa etapa, em três encontros presenciais, as duas docentes do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, interessadas no estudo do diário reflexivo, acompanhadas por uma professora da IES da área de Letras, trabalham no aprofundamento da compreensão sobre a dimensão contextual (natureza constitutiva) e a dimensão linguístico-semiótica (natureza orgânica) desse tipo de enunciado. Direcionado ao ensino e à aprendizagem, as professoras têm o intuito de produzir rubricas ou descritores avaliativos para esse gênero discursivo, com vistas a se tornar uma estratégia didático-pedagógica para o uso nas aulas do Componente Curricular de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas.

A intenção do uso desse gênero discursivo é a de que, a partir das ações realizadas no Componente Curricular de Estágio Curricular Supervisionado, os acadêmicos sejam orientados a produzir um diário reflexivo, a fim de articular os saberes teóricos, práticos e experienciais, no intuito de refletir criticamente acerca de seu aprendizado e autoavaliar as experiências vivenciadas. Para que os discentes possam planificar o gênero, atendendo à sua dimensão contextual e linguístico-semiótica, elabora-se, durante esses três encontros específicos do PFor, em um trabalho colaborativo entre as docentes das duas áreas disciplinares mencionadas neste estudo:

- a) um quadro sinótico com a natureza constitutiva e orgânica do gênero discursivo diário reflexivo (Quadro 1, p. 55-60);
- b) um quadro sinótico com a natureza constitutiva do gênero discursivo diário reflexivo, direcionado ao Componente Curricular (CCr) de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, *Campus Realeza* (Quadro 2, p. 67-70); e
- c) um quadro sinótico com rubricas ou descritores avaliativos para o gênero diário reflexivo direcionado ao CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, no intuito de orientar a produção do gênero (Quadro 3, p. 74-82).

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, em que se descreve a dimensão contextual e linguístico-semiótica do gênero discursivo diário reflexivo direcionado ao CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS:

QUADRO 2: DIMENSÃO CONTEXTUAL E LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO DIÁRIO REFLEXIVO - CCR DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFFS.

| DIMENSÃO CONTEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO | |
|---|--|
| CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS | |
| Horizonte Cronotópico | |
| Campo de Atividade Humana | O gênero discursivo diário reflexivo, dirigido ao CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS tem como campo de atividade humana o contexto educacional do Ensino Superior de licenciatura. Nessa área, é utilizado para mensurar o processo de estudo acerca do ensino e da aprendizagem de Ciências Biológicas, no intuito de auxiliar os licenciandos dessa fase do Curso a realizarem diagnósticos acerca do seu processo de apropriação do conhecimento, bem como de suas experiências e vivências em sala de aula, permitindo o (re)conhecimento das ações de sua comunidade de prática docente e de suas próprias, diante do fazer professoral na ensinagem. |
| Tempo Histórico de Produção | O tempo em que se realiza a prática da produção do diário reflexivo é no momento em que os licenciando ingressam no CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, nas últimas fases, para cumprir a participação nesse componente obrigatório. |

CONTINUA →

| | |
|---------------------------------|---|
| Espaço Social de Produção | O espaço social em que o diário reflexivo é produzido é o ambiente de aprendizagem no CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, em que os docentes em formação inicial têm a possibilidade de registrar seus estudos, experiências e vivências, no que se refere às atividades relacionadas à docência, de forma que o processo de escrita se torne, também, um aprendizado. |
| Veículo e Suporte de Circulação | No CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, os diários reflexivos devem ser produzidos manuscritamente em material físico. |
| Horizonte Temático | |
| Conteúdo Temático | Em se tratando de conteúdo temático, o diário reflexivo, direcionado ao CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, trata de questões educacionais relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, correspondendo a registros do autor, professor em formação inicial, com descrições, observações, comentários e ponderações sobre o <i>antes, durante e depois</i> do objeto de análise: a sala de aula e o processo de ensinar e de aprender. |
| Intencionalidade | O diário reflexivo produzido no CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS pretende ser um instrumento mediador do conhecimento do estagiário, licenciando em formação inicial, para que realize reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a práxis docente, as estratégias didático-pedagógicas, a participação ativa em seu processo de autoconhecimento como professor, o que é uma aprendizagem significativa, os fenômenos observados sobre sua própria ação de ensinar, entre outras possibilidades. |
| Ideologia | Ideologicamente, o diário reflexivo redigido no CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS representa uma proposta de autorreflexão crítica, para que o licenciando compreenda o seu papel no contexto histórico, social, cultural, educacional, profissional de sua comunidade de prática docente, sob a óptica dos princípios de ética, liberdade, igualdade, equidade, colaboração, empatia no fazer docente, tornando-o significativo para que o futuro professor tenha a formação técnica, prática e humanizada de que necessita para sua profissão. |

CONTINUA →

| Horizonte Temático | |
|---|---|
| Autoria | A autoria do diário reflexivo produzido para o CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS é dos licenciandos participantes, com mediação do professor supervisor/orientador, para quem escrevem, de forma subjetiva, em uma <i>fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro</i> (Soares, 2005, p. 56). |
| Papéis Sociais | O diário reflexivo, no contexto do CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, tem os professores em formação inicial como enunciadores e os professores supervisores/orientadores, pares mais experientes dessa comunidade de prática educacional, como os interlocutores preferencias. |
| Interlocução | Os interlocutores preferenciais são o professor em formação e o professor supervisor/orientador, os quais estabelecem um saber partilhado, por meio do diário reflexivo, que se torna um instrumento de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes compartilham as suas experiências e vivências com o professor supervisor/orientador, estabelecendo um diálogo e propiciando aos produtores do diário a reflexão sobre sua práxis docente. |
| DIMENSÃO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICA DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO | |
| CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS | |
| Tema | |
| Delimitação Temática | Como temática, os diários reflexivos direcionados ao CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS perfazem o conteúdo dos registros sobre as experiências e vivências em sala de aula, compartilhados com o professor supervisor/orientador, com metodologia sistematizada e monitorada, para promover a reflexão crítica autoral, de forma global e autônoma, a fim de gerar independência no processo de ensinagem. |

CONTINUA →

| Construção Composicional | |
|---------------------------------|---|
| Características Gerais | <p>A construção composicional do diário reflexivo do CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, com escrita de caráter pessoal, apresenta os elementos constitutivos e orgânicos do gênero de maneira sistematizada, conforme solicitação, em se tratando de formação inicial docente, do professor supervisor/orientador. Deve ser produzido em material físico, de forma manuscrita, em um relato que articula as categorias retóricas descritiva, narrativa e argumentativa, conforme a intencionalidade de cada etapa solicitada e de acordo com a seguinte sequência de elementos: 1. Elementos Pré-Textuais: identificação da atividade; 2. Elementos Textuais: a) Apresentação: descrição da atividade realizada; b) Desenvolvimento: articulação da prática com a teoria e apresentação de novas aprendizagens; c) Considerações: autor-reflexão e análise do objeto relatado; 3. Elementos Pós-Textuais: lista de referências que possam ter sido utilizadas para subsidiar teórico-cientificamente os relatos.</p> |
| Estilo | |
| Escolhas Linguístico-Semióticas | <p>As escolhas linguístico-semióticas para a produção do diário reflexivo do CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS seguem a premissa da relativa estabilidade desse gênero discursivo, tanto no que concerne à sua arquitetura arquetípica e ao seu projeto de dizer quanto ao estilo adotado pelo produtor do texto-enunciado, uma vez que a materialização do registro depende da sua dimensão contextual, da intencionalidade do autor (estagiário), da interlocução específica (professor supervisor/orientador), dos papéis sociais envolvidos, do tema e da construção composicional solicitados. Assim, espera-se que a escrita seja autoral, de cunho pessoal, relatada com ênfase na primeira pessoa do discurso, mas que se aproxime da escrita acadêmico-científica, apresentando partes com caráter retórico de descrição, outras de relato e outras de argumentação.</p> |

Fonte: Produção das Autoras.

A partir do estudo do diário reflexivo como instrumento didático-pedagógico e mediador do conhecimento, das experiências e das vivências dos licenciandos, decorrentes do CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, espera-se que a escrita seja autoral, de cunho pessoal, relatada com ênfase na primeira pessoa do discurso, mas que se aproxime da escrita acadêmico-científica, apresentando partes com caráter retórico de descrição, outras de relato e outras de argumentação.

ricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS, passa-se, também de forma colaborativa, à produção das rubricas ou descritores avaliativos acerca do gênero discursivo em foco, como comandos de produção direcionadores da escrita acadêmico-científica nesse contexto situado.

Nesse terceiro momento, elaboram-se as etapas do processo de criação do diário reflexivo, a fim de que atenda às necessidades da dimensão contextual e da linguístico-enunciativa exigida para a situação de produção no CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS. Assim, deve-se solicitar aos estudantes que organizem, para a forma global do diário, as seguintes etapas: identificação da atividade; descrição da atividade realizada; articulação da prática com a teoria; apresentação de novas aprendizagens; autorreflexão e análise do objeto relatado.

Em se tratando da orientação geral elaborada para os descritores avaliativos, deve-se solicitar aos licenciandos que seja privilegiado(a)”:

- a) o (re)conhecimento do gênero como um registro pessoal, do *campo de atividade educacional* (dimensão contextual);
- b) a descrição do *espaço-tempo* em que se inserem as atividades observadas (antes, durante e depois das atuações em sala de aula), com uma breve apresentação da experiência (dimensão contextual e linguístico-enunciativa);
- c) o material de registro que deve ser um *suporte físico*, para *veicular as informações* de forma manual e individualizada (dimensão contextual);
- d) a articulação entre os saberes teóricos, práticos e experienciais no que tange ao *horizonte temático* delimitado (dimensão contextual);
- e) o uso adequado dos conceitos e das terminologias, de acordo com a *intencionalidade* e com o *conteúdo temático* do gênero (dimensão contextual e linguístico-enunciativa);
- f) o atendimento aos prazos de produção e à entrega do material (dimensão contextual);
- g) a produção do texto, de acordo com o *estilo*, em que se privilegia a escrita com coerência, coesão, concisão (poder de síntese), precisão (adequação dos termos da área) e corre-

ção linguística, além de, por ser um instrumento produzido de forma manuscrita, letra legível (dimensão contextual e linguístico-enunciativa).

Para a *construção composicional* do gênero, é necessário que, na etapa da *Identificação da Atividade*, o acadêmico atente para a apresentação da/o: data, tema, conteúdo abordado, material observado e descrição do procedimento. Já na etapa da *Descrição da Atividade Realizada*, o discente deve contemplar:

- a) o conteúdo, o objetivo e a metodologia utilizada para desenvolvimento da atividade;
- b) a justificativa sobre as escolhas metodológicas que foram adotadas;
- c) o relato da participação dos alunos durante a atividade;
- d) o envolvimento do colega estagiário, do professor supervisor e/ou orientador para realização da atividade de estágio;
- e) a indicação de um *fato marcante* que emerge da atividade realizada;
- f) a apresentação de hipóteses sobre a motivação do acontecido (criação de indagações e comentários que auxiliem a refletir criticamente sobre o fato), com a descrição de razões acerca do fenômeno analisado.

Na etapa em que o discente deve privilegiar a *Articulação da Prática com a Teoria*, é necessário que almeje o/a/s: i. aprofundamento na discussão acerca do referencial implícito em sua ação, o que está relacionado ao significado do fazer docente ou seja, o que se sabe, o que se sente, as razões por que tomar determinada decisão, entre outros e o seu sentido; ii. ilustração de situações semelhantes à descrita, em bibliografia especializada na área didático-pedagógica, a fim de elaborar a argumentação; iii. resultados comparativos entre teoria e prática, compreendendo e ressignificando o fato marcante na experiência relatada.

Para apresentar *Novas Aprendizagens*, solicita-se que o discente: i. realize a descrição do que foi aprendido com a atividade, identifi-

cando a relação com conhecimentos teóricos; ii. apresente uma linguagem pessoal para relatar as indagações, dúvidas e possibilidades que emergiram da situação problema; iii. identifique as possíveis razões, explícitas ou implícitas, no processo didático-pedagógico, envolvendo a interação entre professor e aluno para os conhecimentos didático-pedagógicos.

Quanto à última etapa, a da *Autorreflexão e Análise do Objeto Relatado*, orienta-se o discente a narrar a/o/s: i. percepções e sentimentos sobre a vida na escola, com reflexões a partir de experiências concretas; ii. impressões acerca do modo como o estagiário/acadêmico pensa, reconhece-se no processo de aprendizagem e se estrutura para novas aprendizagens; iii. compreensão acerca do contexto dialógico, com vistas à identificação, ao enfrentamento e à superação de dilemas; iv. sincronia com o decurso do tempo percorrido (retomada dos diários já elaborados), para refletir criticamente sobre o conteúdo em desenvolvimento.

Diante desse panorama arquetípico do gênero diário reflexivo, procura-se apresentar um quadro sinótico, em forma de uma Planilha de Revisão Interacional⁵, em que se apresentam, de maneira sistemática, as rubricas ou descritores avaliativos que direcionam à elaboração de textos-enunciados com análise crítica de discentes da cultura disciplinar de Ciências Biológicas, em específico, do Componente de Estágio Curricular Supervisionado, da UFFS, sobre sua própria práxis docente, no papel de professor em formação:

⁵ A denominação *Planilha de Revisão Interacional* – PRI está centrada na concepção interacional de linguagem e nas teorias sobre a produção textual (Kraemer; Pardini; Salvini, 2021). Justifica-se a terminologia, porque a produção e a reescrita de textos-enunciados de gênero discursivo materializam-se tanto no que tange à sua dimensão contextual (do horizonte cronotópico, temático e axiológico) quanto à sua dimensão linguístico-semiótica (tema, construção composicional, estilo); e justifica-se o uso da Planilha de Revisão Interacional, pois é importante oferecer aos estudantes um instrumento de análise reflexiva crítica, a fim de sejam direcionados à compreensão acerca do processo de escrita e de reescrita (Serafini, 1989), tornando consciente o que, por vezes, faz parte dos saberes internalizados (Vigostki, 2023). Nesse sentido, por meio dessa estratégia, os estudantes conseguem perceber com maior clareza que a revisão pode contribuir para o aperfeiçoamento do texto em alguns de seus aspectos específicos, a partir da reescrita (Menegassi, 2010). Dessa forma: “[...] é preciso que o docente determine orientações para que o aluno tenha a possibilidade de revisar sua produção escrita em busca de pontos de melhoria. Tais encaminhamentos constituem a análise do professor acerca do processo de produção textual, propiciando o diálogo com o aluno, em um movimento de alteridade entre autor/texto/leitor/contexto” (Kraemer; Pardini; Salvini, 2021, p. 450).

QUADRO 3: PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL DO DIÁRIO REFLEXIVO - CCR DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFFS.

| PLANILHA DE REVISÃO INTERACIONAL | | |
|--|--|-----------------------------------|
| DIMENSÃO CONTEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO REFLEXIVO | | |
| CCr de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFFS | | |
| 1.1 Situação de produção, horizonte social e de expectativa do diário reflexivo: | | |
| 1.1.1 Trata-se de um texto-enunciado do gênero discursivo diário reflexivo? | | Sim () Não () |
| Comentários: | | Parcial () |
| 1.1.2 Atende-se, no diário reflexivo, à necessidade de interação estabelecida (campo de atividade educacional) de acordo com o contexto de produção? (Quem escreve, para que escreve, quando e onde: tempo e espaço social de interação) | | Sim () Não () Parcial () |
| Comentários: | | |
| 1.1.3 Apresenta-se, no texto, a modalidade de linguagem adequada para o contexto de produção solicitado? | | Sim () Não () Parcial () |
| Comentários: | | |
| 1.1.4 Identifica-se, no texto, (implícita ou explicitamente) os interlocutores imediatos/preferenciais/reais, secundários/virtuais e em potencial/superiores? | | Sim () Não () Parcial () |
| Comentários: | | |
| 1.1.5 Distingue-se, ao longo do texto, o posicionamento ideológico defendido pelo produtor do texto? | | Sim () Não () Parcial () |
| Comentários: | | |

CONTINUA →

| | | |
|---------------------|--|--|
| 2 Conteúdo Temático | 2.1 A proposição temática da produção apresenta: | |
| | 2.1.1 Fuga ao tema proposto pelo comando do diário reflexivo. | |
| | Comentários: | |
| | 2.1.2 Leitura tangencial: apresenta a descrição do fenômeno observado, de acordo com o assunto proposto pelo comando do diário reflexivo, mas não o tematiza, não o delimita; apresenta divagações, digressões, fragmentos de descrição ou, ainda, trabalha o relato apenas de maneira genérica. | |
| | Comentários: | |
| | 2.1.3 Leitura superficial: apresenta a descrição do fenômeno observado, com elementos que apontam para o desenvolvimento do tema, ou seja, para o enfoque temático, mas não realiza expansão, progressão na descrição do relato. | |
| | Comentários: | |
| | 2.1.4 Leitura adequada: apresenta a descrição do fenômeno observado, focalizando o tema completo; acrescenta informações diferenciadas no relato, mas não expõe autorreflexão e análise do objeto relatado ou as expõem de maneira incompleta ou, ainda, fundamentadas no senso comum. | |
| | Comentários: | |
| | 2.1.5 Leitura complexa: apresenta a descrição do fenômeno observado, desenvolve o tema, com enfoque temático e contempla informações diferenciadas no relato, expondo autorreflexão e análise reflexiva crítica do objeto relatado. | |
| Comentários: | | |

CONTINUA →

| | | |
|---|--|--|
| 2 Conteúdo Temático | 2.2 A argumentatividade da produção apresenta: | |
| | 2.2.1 Problemas gravíssimos: sem expansão textual, com exemplos inadequados ou divagação, mas não foge totalmente à proposta temática do diário reflexivo. | |
| | Comentários: | |
| | 2.2.2 Problemas: pouca argumentação; problemas na progressão, com algumas contradições internas e externas. | |
| | Comentários: | |
| | 2.2.3 Boa: apresenta autorreflexão e análise reflexiva crítica, diante do fenômeno observado, mas sem argumentação bem elaborada. | |
| | Comentários: | |
| | 2.2.4 Muito boa: apresenta autorreflexão e análise reflexiva crítica, diante do fenômeno observado, mas com argumentação que não extrapola o senso comum. | |
| Comentários: | | |
| 2.2.5 Ótima: apresenta autorreflexão e análise reflexiva crítica, diante do fenômeno observado; argumentação extrapola o senso comum; conclusão com posicionamento volitivo-valorativo. | | |
| Comentários: | | |
| 2.3 A produção respeita: | | |
| 2.3.1 a repetição pertinente de ideias/argumentos, de acordo com a proposta temática do diário reflexivo? | Sim () Não () | |
| Comentários: | Parcial () | |
| 2.3.2 a relação de ideias, de acordo com a proposta temática do diário reflexivo? | Sim () Não () | |
| Comentários: | Parcial () | |
| 2.3.3 a progressão temática, de acordo com a proposta do diário reflexivo? | Sim () Não () | |
| Comentários: | Parcial () | |
| 2.3.4 a não-contradição, de acordo com a proposta temática do diário reflexivo? | Sim () Não () | |
| Comentários: | Parcial () | |

CONTINUA →

| 3.1 O diário reflexivo apresenta, na etapa da Identificação da Atividade: | | |
|--|----------------------------------|------------------------|
| 3 Construção Composicional | 3.1.1 data? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.1.2 tema? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.1.3 conteúdo abordado? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.1.4 material observado? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.1.5 descrição do procedimento? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |

CONTINUA →

| 3.2 O texto apresenta, na etapa da Descrição da Atividade Realizada: | | |
|---|--|------------------------|
| 3 Construção Composicional | 3.2.1 o conteúdo, o objetivo e a metodologia utilizada para desenvolvimento da atividade? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.2.2 a justificativa sobre as escolhas metodológicas que foram adotadas? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.2.3 o relato da participação dos alunos durante a atividade? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.2.4 o envolvimento do colega estagiário, do professor supervisor e/ou orientador para realização da atividade de estágio? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.2.5 a indicação de um fato marcante que emerge da atividade realizada? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |
| | 3.2.6 a apresentação de hipóteses sobre a motivação do acontecido (criação de indagações e comentários que auxiliem a refletir criticamente sobre o fato), com a descrição de razões acerca do fenômeno analisado? | Sim () |
| | Comentários: | Não () Parcial () |

CONTINUA →

| 3.3 O texto apresenta, na etapa da Articulação da Prática com a Teoria: | | |
|--|--|-----------------------------------|
| 3 Construção Composicional | 3.3.1 aprofundamento na discussão acerca do referencial implícito em sua ação, o que está relacionado ao significado do fazer docente, ou seja, o que se sabe, o que se sente, as razões por que tomar determinada decisão, entre outros, e o seu sentido? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.3.2 ilustração de situações semelhantes à descrita, em bibliografia especializada na área didático-pedagógica, a fim de elaborar a argumentação? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.3.3 resultados comparativos entre teoria e prática, compreendendo e ressignificando o fato marcante na experiência relatada? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.3.4 o envolvimento do colega estagiário, do professor supervisor e/ou orientador para realização da atividade de estágio? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.3.5 a indicação de um fato marcante que emerge da atividade realizada? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.3.6 a apresentação de hipóteses sobre a motivação do acontecido (criação de indagações e comentários que auxiliem a refletir criticamente sobre o fato), com a descrição de razões acerca do fenômeno analisado? | Sim () Não () Parcial () |
| | Observações: | |

CONTINUA →

| | | |
|----------------------------|---|-----------------------------------|
| 3 Construção Composicional | 3.4 O diário reflexivo apresenta, na etapa das Novas Aprendizagens: | |
| | 3.4.1 a descrição do que foi aprendido pelo relator com a atividade, identificando a relação com conhecimentos teóricos? | Sim () Não () |
| | Comentários: | Parcial () |
| | 3.4.2 linguagem pessoal para relatar as indagações, dúvidas e possibilidades que emergiram da situação problema? | Sim () Não () |
| | Comentários: | Parcial () |
| | 3.4.3 possíveis razões, explícitas ou implícitas, no processo, envolvendo a interação entre professor e aluno para os conhecimentos didático-pedagógicos? | Sim () Não () Parcial () |
| 3 Construção Composicional | 3.5 O diário reflexivo apresenta, na etapa da Autorreflexão e da Análise do Objeto Relatado: | |
| | 3.5.1 percepções e sentimentos sobre a vida na escola, com reflexões a partir de experiências concretas? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.5.2 impressões acerca do modo como o estagiário/acadêmico pensa, reconhece-se no processo de aprendizagem e se estrutura para novas aprendizagens? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.5.3 compreensão acerca do contexto dialógico, com vistas à identificação, ao enfrentamento e à superação de dilemas? | Sim () Não () Parcial () |
| | Comentários: | |
| | 3.5.4 sincronia com o decurso do tempo percorrido (retomada dos diários já elaborados), para refletir criticamente sobre o conteúdo em desenvolvimento? | Sim () Não () Parcial () |
| Comentários: | | |

CONTINUA →

| | | |
|-----------------------|---|--|
| 4 Estilo de Linguagem | 4.1 O texto apresenta-se com: | |
| | 4.1.1 ausência de marcas coesivas: sem elementos coesivos ou com uso completamente inadequado deles. | |
| | 4.1.2 marcas coesivas mínimas: marcas coesivas esporádicas, denotando falta de segurança quanto à função que elas exercem no texto. | |
| | 4.1.3 marcas coesivas: poucos elementos coesivos e problemas de sequencialidade que prejudicam a estrutura interna do parágrafo e deste em relação aos demais. | |
| | 4.1.4 marcas coesivas boas: uso de elementos de coesão com alguns problemas esporádicos. | |
| | 4.1.5 marcas coesivas ótimas: elementos coesivos adequadamente empregados. | |
| 4 Estilo de Linguagem | 4.2 A modalidade de linguagem apresenta-se: | |
| | 4.2.1 fora das normas: o texto tem problemas em todos os níveis gramaticais. | |
| | 4.2.2 com uso regular: conhecimento mínimo do padrão de escrita acadêmico-científica, mas com emprego de palavras inadequadas, com deslizos de grafia, de concordância, de regência e de pontuação que comprometem a leitura do texto; apresenta também paragrafação imprecisa, frequência de estruturas orais descontextualizadas. | |
| | 4.2.3 com uso aceitável: os problemas de pontuação, de grafia, de concordância e de regência não comprometem o sentido do texto. | |
| | 4.2.4 com uso correto: conhecimento do padrão de escrita acadêmico-científica, com algumas falhas de pontuação e deslizos no uso de palavras e de regência pouco utilizadas no cotidiano. | |
| | 4.2.5 com uso sofisticado: o texto não apresenta nenhuma falha gramatical, contendo frases, períodos e parágrafos bem elaborados. | |

CONTINUA →

| 4.3 Atentar para os seguintes itens enumerados no texto | | | |
|--|--|--|---|
| 4 Estilo de Linguagem | 4.3.1 Ortografia | | 4.3.24 Crase (acrescentar) |
| | 4.3.2 Separação silábica | | 4.3.25 Crase (retirar) |
| | 4.3.3 Acentuação | | 4.3.26 Recursos coesivos (acrescentar) |
| | 4.3.4 Letra legível | | 4.3.27 Recursos coesivos (trocar) |
| | 4.3.5 Letra maiúscula | | 4.3.28 Sequência lógica (adequar) |
| | 4.3.6 Letra minúscula | | 4.3.29 Clareza das ideias (adequar) |
| | 4.3.7 Marcação de parágrafo | | 4.3.30 Coerência temática (adequar) |
| | 4.3.8 Ponto final (acrescentar) | | 4.3.31 Coerência interna (adequar) |
| | 4.3.9 Ponto final (retirar) | | 4.3.32 Repertório linguístico (adequar) |
| | 4.3.10 Vírgula (acrescentar) | | 4.3.33 Concordância (corrigir) |
| | 4.3.11 Vírgula (retirar) | | 4.3.34 Regência (corrigir) |
| | 4.3.12 Dois pontos (acrescentar) | | 4.3.35 Pessoa do discurso (uniformizar) |
| | 4.3.13 Dois pontos (retirar) | | 4.3.36 Parágrafo (iniciar) |
| | 4.3.14 Ponto e vírgula (acrescentar) | | 4.3.37 Fragmento destacado (adequar) |
| | 4.3.15 Ponto e vírgula (retirar) | | 4.3.38 Termo vago (adequar) |
| | 4.3.16 Ponto de interrogação (acrescentar) | | 4.3.39 Termo incorreto (corrigir) |
| | 4.3.17 Ponto de interrogação (retirar) | | 4.3.40 Termo repetitivo (adequar) |
| | 4.3.18 Ponto de exclamação (acrescentar) | | 4.3.41 Termo desnecessário (retirar) |
| | 4.3.19 Ponto de exclamação (retirar) | | 4.3.42 Termo ausente (acrescentar) |
| | 4.3.20 Parênteses (acrescentar) | | 4.3.43 Termo deslocado (adequar) |
| | 4.3.21 Parênteses (retirar) | | 4.3.44 Termo senso comum (adequar) |
| | 4.3.22 Aspas (acrescentar) | | 4.3.45 Título (adequar) |
| | 4.3.23 Aspas (retirar) | | 4.3.46 Categoria discursiva (adequar) |

Fonte: Produção das Autoras.

Diante desse panorama arquetípico do gênero diário reflexivo, procura-se, nesta seção, apresentar quadros sinóticos que reflitam esse estudo, inclusive em forma de Planilha de Revisão Interacional, em que, de maneira sistemática, sugerem-se rubricas ou descritores avaliativos que direcionem à elaboração de textos- enunciados com análise crítica de discentes da cultura disciplinar de Ciências Biológicas, em específico, do Componente de Estágio Curricular Supervisionado, da UFFS, sobre sua própria práxis docente, no papel de professor em formação. Reitera-se que, essa produção é realizada em parceria docente entre professoras de Letras e de Ciências Biológicas, considerando o PFor descrito, por meio do qual as pesquisadoras privilegiam a proposição das ações a serem desenvolvidas e a responsividade frente ao conteúdo observado ou ensinado no CCr.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão acerca de um PFor, entendendo-o como uma abordagem didático-pedagógica, a qual permite materializar o trabalho com letramentos acadêmico-científicos, por meio da atuação dos integrantes do LILA, considerando os variados contextos das duas culturas disciplinares envolvidas no processo: Letras e Ciências Biológicas.

O estudo analisa o construto teórico da literatura especializada em estudos dialógicos da linguagem, dos letramentos acadêmico-científicos e de práticas de letramento e eventos de letramento decorrentes de diferentes culturas disciplinares, para produzir, ao longo da formação, rubricas ou descritores avaliativos, correspondendo a uma escala de critérios apropriados à avaliação de gêneros discursivos, como o diário reflexivo, foco da investigação, e que podem ajudar a aproximar as expectativas de docentes e discentes em relação a tarefas de produção e compreensão escritas.

Os resultados alcançados demonstram que o PFor é um espaço salutar de reflexão acerca dos letramentos acadêmico-científicos, contribuindo para o desenvolvimento e para o aprimoramento de

capacidades leitoras e de escrita de gêneros discursivos na universidade, a partir do trabalho colaborativo entre diferentes áreas disciplinares, o que potencializa o (re)conhecimento da natureza constitutiva dos gêneros discursivos estudados na academia científica.

Nesse sentido, entende-se que o uso do diário reflexivo na vida acadêmica potencializa a tentativa de, por meio de uma mudança discursiva, desenvolver e aprimorar a prática reflexiva, a partir da (res)significação da práxis docente. Produzir um diário reflexivo propicia ao discente e ao docente analisar a si próprios, construir sua autocrítica, organizar o pensamento, observar de maneira sistemática as ações de uma determinada atividade. Da mesma forma, produzir descritores avaliativos que norteiam, tanto para os docentes quanto para os discentes, a produção do gênero com determinada intencionalidade, torna o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente acadêmico mais salutar, garantindo maior clareza ao desenvolvimento discursivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização e tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARREIROS, G. B.; GIANOTTO, D. E. P. O Diário de Aula como Registro Reflexivo: uma investigação sobre os dilemas enfrentados durante o estágio supervisionado de Biologia. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 951—95, jul./dez. 2014.

BOSZKO, C.; ROSA, C. T. W. Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, p. 18-35, maio/ago. 2020.

CHAVES, S. N. Memorial de formação: espaço de identidade, diferença, subjetivação. In: CHAVES, S. N; BRITO, M. R. (Orgs.). **Formação e Docência: perspectivas na pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém, PA: Cejup, 2011.

FELICE, M. I. V. Diário Reflexivo e Dossier D'apprentissage na Formação do Professor de Língua Estrangeira. *In: Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras. Anais...* Goiânia, GO: UFG, 2010. p. 377-386.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. Percurso Formativo: uma Proposta de Formação Continuada e Colaborativa em Culturas Disciplinares. **Raído**, Dourados, MS, v. 17, n. 44, p. 129 – 146, 2023.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A. Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, dez., 2019. Número Especial.

KRAEMER, M. A. D.; PARDINHO, J. A. O.; SALVINI, R. Linguística Aplicada: o processo de produção e reescrita textual na Educação Básica. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 61, p. 434-462, jul.-dez. 2021.

KRAEMER, M. A. D. O Gênero Discursivo Seminário Acadêmico-Científico. *In: PEREIRA, R. A.; COSTA- HÜBES, T. C. [Orgs.]. Práticas de linguagem na esfera acadêmica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 223-262.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o Trabalho Docente:** o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. *The “Academic Literacies” Model: theory and applications*. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LIBERALI, F.C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. 1999. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: PUC, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. *In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). A*

Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 45-62.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In:* SANTOS, A. R. dos; GRACO, E. A.; GUIMARÃES. T. B (Orgs.). **A Produção Textual e o Ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

MIDDLEJ, J. Os Diários Reflexivos e os Processos Metacognitivos na Práxis Educacional. **Aprender**, Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, a. II, n. 3, p. 49-61, 2004.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI, p. 129-153, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. *In:* VIAN JR. O.; CALTABIANO, C. (Orgs.). **Língua(Gem) e suas Múltiplas Faces:** estudos em homenagem a Leila Bárbara. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

RUIZ, E. D. **Como Corrigir Redações na Escola.** 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como Escrever Textos.** Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In:* MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

SILVA, M. A. Escrita de Diários Reflexivos e Avaliação Formativa nas Aulas de Língua Inglesa na Educação Básica: um estudo de caso.

In: Anais do Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 03-09.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. O Diário de Aula na Formação de Professores Reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2, p. 01-15, maio/ago. 2001.

SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 8, p.79-90, 2005.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In: MAGALHÃES, I. (Org.). Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WUST, N. B.; MEGGIOLARO, G. P.; GÜLLICH, R. I. C. Os Diários e a Reflexão dos Professores: investigação, formação e ação em Ciências. **ReBECCEM**, Cascavel (PR), v.5, n.2, p. 381-401, ago. 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

ZABALZA, M. Á. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Novo Hamburgo: Artmed Editora, 2004.

CAPÍTULO 3

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

DAIANA MACHADO

DAYANE CRISTINA DE SOUZA

OLDEMAR MAZZARDO JR

O percurso formativo de docentes da área de Educação Física: das aulas teóricas à elaboração de rubricas de avaliação de seminário

*Márcia Sipavicius Seide*¹

*Daiana Machado*²

*Dayane Cristina de Souza*³

*Oldemar Mazzardo Jr*⁴

O foco deste capítulo é difundir as ações desenvolvidas no projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior” na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Marechal Cândido Rondon. Pesquisadores do “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) e do curso de Educação Física tomaram parte no projeto. Foi promovido um

¹ Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4504090079299411>. E-mail de contato: Marcia.Seide@unioeste.br

² Mestre em Educação Física. Professora do Curso de Educação Física – Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8540631995963798>. E-mail de contato: daiana-agape@hotmail.com

³ Doutora em Educação Física. Professora do Curso de Educação Física – Bacharelado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7273798988548968>. E-mail de contato: dayane.souza8@unioeste.br

⁴ Doutor em Educação Física. Professor do Curso de Educação Física - Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389143585242443>. E-mail de contato: oldemar.junior@unioeste.br

percurso formativo direcionado aos docentes, com encontros periódicos, a fim de, inicialmente, identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores em relação à compreensão e à produção textual, escolher uma necessidade específica e contextualizada na qual seja possível a atuação do Lila e, na sequência, elaborar uma estratégia de intervenção pedagógica capaz de auxiliar esses docentes na complexidade da área. Cumpre ressaltar que o percurso formativo dos docentes foi considerado como um dos meios pelos quais se pode formar comunidades de aprendizagem docente (Crecchi; Fiorentini, 2018).

A primeira fase do projeto consistiu na elaboração, planejamento e implementação de percursos formativos e dispositivos didáticos numa cultura disciplinar diferente daquela na qual se encontram os pesquisadores do LILA. Considerando a cultura disciplinar escolhida pela Unioeste, a Educação Física, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a área disciplinar escolhida;
- b) Compreender as necessidades linguageiras dos alunos na área escolhida;
- c) Escolher uma necessidade específica e contextualizada na qual seja possível a atuação do Lila;
- d) Planejar uma intervenção pedagógica a ser implementada pelos docentes da área;
- e) Elaborar um dispositivo didático adequado à intervenção pedagógica proposta.

Enquanto os dois primeiros objetivos foram alcançados pela oferta de um curso sobre ensino de escrita acadêmica, pela professora Márcia⁵, aos docentes do curso de Educação Física, os demais foram realizados mediante realização de encontros da primeira com três docentes do curso e o professor Oldemar e as professoras Daiana e Dayane e que culminaram na elaboração de duas rubricas de avaliação de seminário oral.

⁵ Os professores nomeados são os autores desse capítulo, manteve-se o anonimato dos participantes da pesquisa que são alunos e que assinaram o Termo de Livre Consentimento, tendo sido seguidas todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Instituição.

A rubrica é um termo menos amplo que dispositivo didático. Neste capítulo, a rubrica é concebida como um instrumento, isto é uma ferramenta pedagógica que aqui é chamada de “rubricas de avaliação” devido ao propósito do seu uso ser o de proporcionar uma avaliação justa dos seminários orais nas disciplinas da cultura disciplinar da Educação Física. Sabe-se, contudo, que seu impacto não se restringe ao seu propósito original, pois a construção de rubricas implica toda a reflexão proporcionada nas interações, por meio das quais os docentes repensam sua própria tarefa, não só sua avaliação, além disso, as rubricas apresentadas aos estudantes, durante a preparação dos seminários, os ajudam na busca por atender as expectativas expressas, dessa forma não só a avaliação é melhorada, mas também o processo pedagógico como um todo.

Para melhor descrição das atividades desenvolvidas, este capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, descreve-se como se deu a primeira etapa do percurso formativo com a oferta do curso de escrita acadêmica e a identificação da necessidade linguageira escolhida (a realização de seminário oral) como foco da intervenção pedagógica e explicita-se o que está implicado neste gênero discursivo no contexto específico da cultura disciplinar da Educação Física; na segunda seção, descreve-se a etapa seguinte do percurso formativo, a qual se consolidou com o processo de construção do instrumento escolhido, isto é, a rubrica; na terceira e última seção, apresenta-se a terceira etapa do percurso formativo, a qual diz respeito ao relato de experiência dos professores envolvidos nesse processo.

PRIMEIRA ETAPA DO PERCURSO FORMATIVO: CURSO DE ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA

A primeira etapa do percurso formativo ora descrito envolveu a oferta de um curso sobre escrita acadêmica aos professores do curso de Educação Física da Unioeste, cujo propósito não se restringiu à transmissão de um conjunto determinado de conteúdos, pois tam-

bém teve o propósito de proporcionar uma experiência dialógica pela qual a professora do Curso de Letras pudesse ser informada e entender especificidades disciplinares da área de Educação Física suas características epistemológicas, seus valores e os perfis profissionais almejados pelos cursos da graduação.

Durante o curso, houve troca de conhecimentos e experiências: enquanto a ministrante apresentou pesquisas na área de Letramentos e como concepções e crenças sobre a escrita acadêmica e seu ensino por parte dos professores influenciam o modo como as atividades de produção textual são encaminhadas e corrigidas em sala, os professores matriculados no curso explicaram como eram as culturas disciplinares de sua área de atuação no curso, o perfil dos alunos e os desafios e dificuldades do fazer docente.

O objetivo do curso foi compreender a escrita acadêmica na área de Educação Física. A professora de Letras buscou entender as necessidades de letramento acadêmico dos alunos e desejou contribuir para melhorar o ensino da escrita nessa disciplina. Para alcançá-lo, ele foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: (1) apresentar e discutir pesquisas voltadas ao aprimoramento do ensino da escrita acadêmica e de sua avaliação; (2) realizar discussões sobre quais são as características específicas do curso de Educação Física, (3) considerando as características do curso, identificar as necessidades dos docentes e dos discentes como são percebidas pelos professores, (4) em função das necessidades levantadas, propor a elaboração conjunta de dispositivos didáticos a serem utilizados em disciplinas do curso de Educação Física pelos professores.

O quadro abaixo mostra os conteúdos abordados, as atividades desenvolvidas e as pesquisas prévias utilizadas como fundamentação teórica do curso.

QUADRO 1- CONTEÚDOS ATIVIDADES E CARGA HORÁRIA DO CURSO
A ESCRITA ACADÊMICA NA ÁREA DA ED. FÍSICA

| Período | Conteúdos e atividades | Carga horária |
|---------------------------|---|---|
| maio de 2022 | Discursos e práticas docentes sobre o ensino e a avaliação da escrita acadêmica | 2 horas |
| junho de 2022 | Estilos de correção da escrita e tipos de intervenção no texto do aluno | 2 horas |
| julho de 2022 | Envio à proponente do curso de 1 a 3 artigos exemplares da área de atuação dos docentes do curso de Educação Física | 5 horas |
| agosto e setembro de 2022 | Encontros de assessoria para elaboração de rubricas | 3 horas para cada docente de Ed. Física |
| outubro de 2022 | Apresentação e discussão das rubricas de criadas | 1 hora |

Fonte: Dos autores

As aulas dos meses de maio e junho focaram no primeiro objetivo específico do curso. O ponto de partida foi uma reflexão sobre tudo que é necessário para um professor universitário se dedicar à escrita de um artigo acadêmico, foram apresentadas maneiras diferentes para se completar a frase “Para escrever um artigo na minha área é preciso que o escritor...” sendo que cada alternativa correspondia a um dos níveis descritos por Ivanič (2004), das habilidades linguísticas relativas ao nível do texto ao processo cognitivo mais amplo no qual se inserem os eventos de letramento.

Reconhecida a complexidade do processo de escrita no contexto acadêmico, concepções de escrita pressupostas pelos professores foram associadas ao modo como os professores corrigem, avaliam ou comentam o texto do aluno com base na distinção entre respondentes dualista e respondentes reflexivos proposta por Hyland e Hyland (2001)⁶.

⁶Os respondentes dualistas se concentram, em grande parte, nas características da superfície e tomam o tom de um juiz crítico de padrões. Os respondentes relativistas atendem quase exclusivamente a aspectos relativos às ideias do texto, muitas vezes ignorando problemas linguísticos e retóricos significativos. Finalmente, os respondentes reflexivos prestam atenção tanto nas ideias quanto na estrutura e tentam não ser ditatoriais em sua abordagem (Hyland; Hyland, 2001, p. 188, tradução nossa).

Perante a constatação de que os professores de Educação Física matriculados no curso fazem a avaliação do texto escrito, principalmente ao longo dos processos de orientação de TCC e do Relatório de Estágio, foram focados e analisados os comentários que podem ser inseridos num texto acadêmico ao longo do processo de revisão.

Num primeiro momento, foram identificados os atos de fala que constituem os comentários, isto é, se são elogios, críticas construtivas ou críticas negativas (Hyland; Hyland, 2001). Na sequência, analisou-se como os comentários são feitos, isto é, se são indicativo classificativo, resolutivo, explicativo/ou interlocutivo usando como material de análise comentários inseridos por professores de Letras nos textos de seus alunos (Seide; Durão, 2016). Como exemplos ilustrativos, foram mostradas análises de trechos e foram dados exemplos extraídos de pareceres públicos de artigo científico (Seide, 2021). Por fim, os comentários foram analisados de acordo com o que estava sendo discutido, isto é, se havia referência a fenômenos do nível genérico, discursivo, léxico-gramatical ou gráfico (Seide; Natale, 2017).

Terminado este módulo, teve início outro que trouxe reflexões sobre os tipos de devolutiva que os professores podem dar aos alunos. Caso se trate de um texto final, a versão final da escrita é vista como produto, caso se trate de um esboço, a escrita é vista como um como processo, e o tipo de avaliação é holística no primeiro caso e desenvolvimentista no segundo (Hyland; Hyland, 2001).

O módulo seguinte abordou outros tipos de intervenção pedagógica, além da inserção de comentários nos textos dos alunos por parte da professora. Primeiro, algumas reflexões foram feitas sobre a devolutiva presencial do texto dos alunos pelo diálogo. Na sequência, outras estratégias foram apresentadas: a revisão pelos pares, os clubes de escrita, roteiros de escrita (*templates*, rubricas e *checklists*) e estratégias de ensino de escrita reflexiva no decorrer das aulas. Como exemplo de utilização de rubricas em curso de graduação, houve apresentação e análise de uma rubrica utilizada para correção de exemplares do gênero dissertação acadêmica utilizado numa disciplina de primeiro ano do curso de Letras.

Na sequência, houve desenvolvimento da atividade de envio de exemplares de artigos científicos representativos da área. A profes-

sora Márcia recebeu os artigos e os analisou. Dias depois do envio dos artigos, totalizando 16 publicações, a amostra formada foi ampliada pela indicação de artigos adicionais por professores de Educação Física que não haviam participado do curso; após a ampliação, chegou-se a um total de 27 artigos. Analisada a amostra, houve outra aula presencial na qual os resultados da análise foram apresentados aos professores de Educação Física, que, através de seus comentários, sugeriram os ajustes necessários para se chegar a uma representação mais precisa das características da cultura disciplinar. O quadro 2 traz definições de cada tipo de pesquisa presente na área.

QUADRO 2 - TIPOS DE PESQUISA

| TIPO DE PESQUISA | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| Experimental e quase-experimental | Descrição de pesquisa feita com controle total ou relativo das variáveis (pode ou não ser feita em laboratório com interpretação de seus resultados e especulação dos impactos para a área. |
| Psicométrica de validação de instrumento. | Descrição dos procedimentos para criação e avaliação de um instrumento de coleta ou geração de dados. |
| Empírico | Fruto de observação, de coleta de dados expo-facto ou pesquisa etnográfica; há descrição e análise dos fenômenos observados com base em princípios teóricos e propostas de abstrações para dar conta do fenômeno observado. |
| Empírico-educacional | Há descrição e análise de fenômenos, dados coletados ou dados gerados em ambiente escolar analisados com base em princípios teóricos resultando em propostas de resolução dos problemas levantados. |
| Teórico sem revisão de literatura | Ensaio teórico sob um tema. |
| Revisão de Literatura | Descrição e avaliação de pesquisas já publicadas num período determinado para se saber o estado-de-arte de uma área do conhecimento e encontrar lacunas de pesquisa. |
| Revisão sistemática de Literatura | Descrição e avaliação de pesquisas publicadas num período determinado selecionadas conforme critérios explícitos, para se responder a uma pergunta de pesquisa previamente definida. |

Fonte: Dos autores.

Esta etapa do percurso formativo foi crucial para a compreensão da área e das necessidades dos alunos do curso de Educação Física, de acordo com as diferentes disciplinas que fazem parte do currículo do curso. Graças à esta troca de conhecimento, foi possível, na etapa posterior do processo, promover um diálogo efetivo entre os professores baseado num conhecimento compartilhado que facilitou o processo de elaboração e aplicação das rubricas de avaliação.

Na última aula presencial do curso, as estratégias de intervenção pedagógica apresentadas durante o curso foram retomadas e a professora do curso de Letras perguntou qual deles os professores de Educação Física gostariam de criar e testar em alguma disciplina que estavam lecionando.

Os professores disciplinares informaram que utilizam o seminário oral para avaliar seus alunos, porém sem uma metodologia de avaliação explícita o que tornava a avaliação das apresentações muito subjetiva. Neste contexto, a rubrica foi o instrumento de avaliação escolhido, em virtude do Curso de Educação Física constantemente utilizar de seminários como método de avaliação nas disciplinas. Esse instrumento oportuniza a discussão e análise crítica dos dados de pesquisas da área e, do ponto de vista do processo pedagógico, o uso da rubrica facilita a aproximação de expectativas dando chance ao estudante de se preparar adequadamente.

Após a tomada de decisão, foram marcados os encontros individuais com os professores visando à construção conjunta das rubricas em função das necessidades específicas oriundas do contexto situado pela disciplina, pelos professores e pelos alunos. Os encontros foram realizados nos meses de agosto e setembro de 2022, e o processo foi finalizado pela apresentação e discussão das rubricas num encontro presencial com todos os envolvidos realizado no mês de outubro do mesmo ano.

SEGUNDA ETAPA DO PERCURSO FORMATIVO: CONSTRUÇÃO DE RUBRICAS AVALIATIVAS

Descreve-se, a seguir, a segunda etapa do percurso formativo que resultou na construção de duas rubricas que foram posteriormente aplicadas em sala de aula (cf. capítulo 6 deste livro) a partir da

escolha e da necessidade educativa a ser satisfeita pela intervenção pedagógica almejada pelos professores disciplinares.

O fato de o curso ofertado ter sido sobre o ensino e a avaliação dos textos acadêmicos escritos e o gênero escolhido para o foco de intervenção pedagógica ter sido o seminário pode ser explicado pela constatação de que os problemas enfrentados pelos alunos do curso de Educação Física na escrita de TCC e relatórios de estágios são equivalentes aos que se deparam os alunos de Letras e de outros cursos.

Houve também uma identificação dos professores disciplinares em relação às maneiras pelas quais eles corrigem e fazem a devolutiva dos textos dos alunos e o que foi encontrado por pesquisas anteriores sobre o assunto, principalmente os achados de Vescovi (2020) em sua tese de doutorado em que analisa os comentários de uma professora orientadora nos relatórios de estágios de seus alunos no curso de Licenciatura em Letras, ofertado na Unioeste no campus de Marechal Cândido Rondon. Tais constatações podem ter motivado os professores a escolherem uma necessidade que, do ponto de vista deles, não seria compartilhada com outras culturas disciplinares, isto é, que fosse mais específica do perfil dos seus alunos.

A necessidade vista como mais típica dos alunos do curso de Educação Física foi a necessidade de elaboração, aplicação e avaliação de seminários orais. A escolha deste gênero discursivo se deu por vários motivos: por requerer leitura de textos variados por parte dos apresentadores na fase de preparação, por exercitar habilidades comunicativas na parte da apresentação propriamente dita e por implicar a participação ativa daqueles que assistem, os quais, neste texto, são denominados como seminaristas debatedores.

Para uma melhor compreensão do gênero discursivo escolhido, segue-se uma descrição mais detalhada de suas características gerais e também das peculiaridades que este gênero apresenta na cultura disciplinar em tela, a partir da concepção de gênero proposta pelo Círculo de Bakhtin que o considera:

[...] como um enunciado relativamente estável, que circula (e é produzido) pelas diferentes áreas de atividades humanas, o qual se caracteriza pela dimensão: do conteúdo te-

mático, objeto de sentido, avaliativamente construído; da construção composicional, com elementos de estrutura comunicativa e semiótica; do estilo, em que se manifestam os recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero (Kraemer, 2023, p. 253).

Como se sabe, o Círculo dos pesquisadores russos se pautou na concepção dialógica da linguagem e na valorização das condições de produção do enunciado. Tendo isso em vista, a descrição geral do gênero prioriza estes aspectos e leva em consideração a esfera de atividade acadêmica formada pelos alunos e pelos professores de cursos universitários de graduação.

Conforme a perspectiva teórica adotada, todo gênero apresenta três dimensões: o tema, o estilo e a forma composicional. No que se refere ao assunto sobre o qual será o seminário, costuma ser aquele indicado pelo docente da disciplina na qual o seminário será apresentado, o estilo caracteriza-se por sua proximidade com um registro mais formal de linguagem na qual as modalidades escritas e orais se fazem presentes numa relação complementar e numa configuração que admite ou pressupõe a utilização de recursos semióticos, não apenas visuais, mas também sonoros; a forma composicional, por sua vez, corresponde a um a estrutura pautada por três movimentos retóricos: apresentação, desenvolvimento e encerramento (Kraemer, 2023).

Não se pode esquecer que também faz parte das condições de produção e recepção do seminário a existência de ações prévias de elaboração, preparação e ensaio por parte dos seminaristas e as ações que são posteriores à apresentação e na qual a audiência (os demais alunos da disciplina) e/ou o docente da disciplina faz perguntas ou comentários aos quais os seminários precisam dar uma resposta ou uma réplica (Kraemer, 2023).

Para além da natureza dialógica implicada no funcionamento enunciativo de qualquer discurso (cada enunciado se relaciona como aquele que o precede e com aquele que o sucederá por ser prenehe de respostas, isto é, a atitude responsiva ativa do interlocutor), há características do seminário que são especialmente estabelecidas de polifonia e de dialogismo. (Kraemer, 2023)

A primeira delas decorre da necessidade que têm os seminaristas de utilizarem várias fontes de informações. Para tanto, torna-se imprescindível conseguir reunir numa mesma trama

[...] diferentes fios condutores que compreendem o conhecimento de divulgação acadêmico-científica (resenhas, ensaios, entrevistas, reportagens, artigos [...], entre outros); o planejamento e a síntese, como roteiro de apresentação e *handout*; multisssemioses e multimodalidades (imagens, gráficos, infográficos [...] entre outros), com movimentos enunciativos de modalidade oral e escrita) (Kraemer, 2023, p. 247, grifo nosso).

A segunda é consequência da primeira, pois, da perspectiva dos recursos linguísticos selecionados para a realização do seminário, ganham primazia os relacionados à inserção e à valorização do discurso alheio pelo qual estas diversas fontes de informações são convocadas e relacionas entre si dialogicamente.

A terceira, por sua vez, é resultante da sua função primordial: “apresentar, relatar, informar, explicar, descrever, defender um fato, um fenômeno, um ponto de vista, um juízo de valor, com fundamento em literatura especializada (teórica e científica) de uma área disciplinar específica” (Kraemer, 2023, p. 251).

A quarta surge quando se considera a natureza performática da apresentação de seminários orais: trata-se de um discurso que surge no momento da enunciação e que apresenta marcas da oralidade como pausas e hesitações bem como marcadores prosódicos como mudança de tons, ênfase via repetições de termos, pausas estratégicas e outros recursos utilizados mais ou mesmo conscientemente, isto é, de modo mais ou menos monitorado com o objetivo de conseguir a adesão do interlocutor, isto é, aqueles para quem o seminário está sendo apresentado (Kraemer, 2023; Storto, 2020).

Outra característica especialmente dialógica surge das condições de recepção do texto que se tornam mais evidentes assim que se conclui a apresentação do seminário. Trata-se dos enunciados responsivos dos interlocutores que são verbalizados, daquilo que cabe aos seminaristas debatedores e de quem se espera que sejam feitas perguntas, questionamentos e comentários.

No caso da cultura disciplinar da Educação Física e do contexto imediato das disciplinas para as quais se almejou a intervenção pedagógica, antes da intervenção pedagógica, houve a fase de preparação consistia na organização dos alunos em grupos e distribuição, a cada grupo, de textos de leitura, capítulos de livros ou artigos, além da informação do tempo disponível a cada apresentação. Este modo de organização e implementação do seminário oral não foi avaliado como totalmente satisfatório pelos professores disciplinares: de um lado, muito alunos não apresentavam os seminários conforme os professores esperavam e, de outro, não havia clareza sobre os critérios de avaliação utilizados, os quais, por não serem totalmente compreendidos, davam a impressão aos alunos de não serem objetivos e justos.

Além disso, foi relatado o desejo de motivar os alunos a lerem de modo mais aprofundado os textos das disciplinas, a fazerem apresentações mais atraentes e de modo mais comprometido no sentido de conseguir uma participação mais ativa dos alunos que comportavam como meros expectadores, motivando-os a se tornarem seminaristas debatedores ao invés de se portarem de modo passivo perante a apresentação dos colegas.

Visando a aumentar o comprometimento dos alunos com a apresentação e torná-los mais ativos mesmos quando não apresentavam eles mesmos os seminários, surgiu a ideia de incluir, na avaliação do seminário, o momento posterior à apresentação na qual os alunos deveriam atuar como debatedores e seriam avaliados individualmente conforme sua atuação individual nesse momento.

Neste contexto, a elaboração e aplicação de rubricas de avaliação de seminário oral surgiu como um meio para se tentar satisfazer as necessidades educacionais dos alunos e dos professores da cultura disciplinar da Educação Física.

TERCEIRA ETAPA DO PERCURSO FORMATIVO: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Entre os seis docentes que participaram da primeira etapa do percurso formativo, três escolheram prosseguir e iniciar a segunda

etapa, que consistiu na implementação de uma intervenção pedagógica em disciplinas do curso de Educação Física. As subseções a seguir descrevem duas experiências de elaboração de rubrica a ser usado na intervenção: a primeira envolvendo os professores Márcia e os professores disciplinares Oldemar, Dayane e a segunda envolvendo a primeira professora citada e a professora disciplinar Daiana.

EXPERIÊNCIA 1

Nesta subseção, descreve-se a experiência dos professores Márcia, Dayane Cristina e Oldemar de adaptação de uma rubrica de avaliação de seminário ao contexto para ser aplicada às disciplinas regidas pelos dois últimos professores. A rubrica por eles desenvolvida se baseou na adaptação do modelo de rubricas apresentado no estudo de MacLaughlin *et al.* (2010), adaptado de acordo com a necessidade das respectivas disciplinas.

O instrumento foi dividido em duas partes, na primeira parte, foram estipulados quatro itens avaliativos, sendo eles: seleção de tópicos/artigos; introdução do assunto; desenvolvimento; planejamento e organização. Para cada um, se criou uma pontuação baseada em quatro elementos de avaliação, de modo que, quando todos os quatro elementos foram contemplados a pontuação atingida pelo grupo foi 20 pontos; quando contemplado três dos quatro elementos a pontuação atribuída foi 15 pontos; quando contemplado dois de quatro elementos a pontuação atribuída foi dez pontos; quando apenas um dos elementos foi contemplado foi atribuído cinco pontos e zero ponto quando nenhum elemento foi contemplado. O máximo de pontos possíveis nessa parte do instrumento é de 80 pontos. Os demais 20 pontos foram atribuídos, de forma individual na avaliação do aluno enquanto banca, elemento que corresponde à segunda parte do instrumento. Nessa parte, o item avaliado possui três elementos, quando contemplado os três a pontuação atribuída foi de 20 pontos; quando apenas dois elementos foram contemplados 15 pontos e quando há apenas um elemento dez pontos são atribuídos. A pontuação máxima atingida na somatória de ambas as partes é 100 pontos.

Em comparação com a rubrica original, a estrutura dos itens se manteve, porém há algumas particularidades da rubrica adaptada a serem pontuadas: a primeira diz respeito ao primeiro descritor da rubrica adaptada que contempla a seleção dos tópicos ou artigos cujos conteúdos serão apresentados e analisados. Conforme relato da professora disciplinar, houve a distribuição de um artigo a cada grupo e a expectativa dela era de que os alunos buscassem outras fontes de dados para complementar o tema do seminário. Ao valorizar esta atitude, ela está motivando a autonomia do aluno.

A segunda se remete à escolha de opções avaliativas em relação aos critérios estabelecidos nos instrumentos. Enquanto o original baseia-se em uma escala avaliativa de quatro níveis para cada parâmetro, podendo ser mensurados como totalmente, parcialmente ou não observados, os parâmetros do instrumento adaptado exigem uma decisão dicotômica, indicando a presença ou ausência, para pontuar cada um dos critérios. Apesar da falta de análises confirmatórias psicométricas, acreditamos que um instrumento com reduzidas opções de resposta facilite no processo de avaliar mais objetivamente, além de promover maior confiabilidade entre avaliadores⁷.

E por fim, a segunda parte da rubrica, que pauta o desempenho esperado do aluno enquanto banca. Enquanto a rubrica original objetiva mensurar o desempenho individual de um aluno seminarista, a rubrica adaptada voltou-se à avaliação coletiva e à avaliação individual, motivo pelo qual houve a criação de uma segunda parte da rubrica para examinar o desempenho de cada aluno individualmente como membro de banca, isto é, e em sua interlocução com a audiência.

A segunda parte desta rubrica valoriza o preparo prévio (mediante leitura do texto atribuído ao seminário), a qualidade da pergunta feita (que deve ser pertinente, contextualizada e crítica) e seu comportamento enquanto parte da audiência (que deve ser interessada, respeitosa e colaborativa). A participação dos acadêmicos na apresentação e na avaliação traduz o interesse docente em fomentar maior envolvimento discente. O fato de a rubrica ter uma parte da avaliação em grupo (parte um) e outra individual (parte dois), demonstra o de-

⁷ Sobre a influência positiva do instrumento de avaliação nos letramentos dos alunos no contexto latino-americano há o estudo de Navarro, Cristovão e Furtuoso (2021).

sejo dos professores em promover uma avaliação justa que valorize tanto o trabalho em equipe quanto o trabalho individual.

EXPERIÊNCIA 2

Nesta subseção, descreve-se o processo de criação da rubrica para ser aplicada à uma disciplina voltada à formação inicial docente na área de Educação Física ministrada pela professora Daiana. Enquanto, na primeira experiência, adaptou-se uma rubrica já existente, nesta houve, primeiro, a criação de descritores a partir dos quais houve a criação da rubrica.

Nos primeiros encontros visando à criação das rubricas, a professora Daiana e a professora Márcia refletiram sobre o processo avaliativo e perceberam o quanto pode ser angustiante o processo de atribuir uma nota aos alunos, tendo em vista os riscos inerentes de injustiça, subjetividade, eficiência, favorecimento, entre outros.

Então, iniciou-se o processo de construção das rubricas. No caso da professora Daiana, ela sentiu necessidade de iniciar esse processo pela construção de descritores para, posteriormente, chegar às rubricas.

Como ponto de partida, houve a elaboração de oito descritores da avaliação acompanhados da descrição ideal de desempenho dos apresentadores quanto dos ouvintes no papel. Então, as características idealizadas foram graduadas de modo decrescente para abranger os demais níveis de desempenho resultando na criação da rubrica. Os quadros seguintes visualizam os descritores que deram a origem à rubrica, mais informação sobre o processo de criação de rubricas a partir de descritores pode ser encontrada em Souza e Cristovão (2022).

QUADRO DESCRITOR 1

| Justificativa: objetivo geral e específico quando houver |
|---|
| Apresenta: questões pessoais que tencionam a discussão e as proposições do trabalho/tema; os objetivos estão claros no decorrer do trabalho e nas articulações das falas. |

QUADRO DESCRITOR 2

| Apresentação de conceitos teórico, fundamentação |
|---|
| Apresenta: fundamentação necessária para as discussões (uso das referências básicas e inclusão de outras para aprofundamento); conceitos ou terminologias, uso de citações diretas ou indiretas com as devidas fontes referenciadas; referências básicas e complementares foram apresentadas com articulação e coerência. |

QUADRO DESCRITOR 3

| Uso de exemplos |
|---|
| Apresenta: vídeos, imagens, gráficos ou outras formas de produções para mostrar um conceito, ilustrar uma ideia ou reforçar um ponto de discussão; recursos multissemióticos (cores, sons, imagens) de modo a potencializar a atenção e a atenção dos demais colegas. |

QUADRO DESCRITOR 4

| Contribuições específicas |
|--|
| As informações trazidas durante a apresentação não se esgotaram nas fontes teórico-metodológicas utilizadas, pois foi possível observar contribuições específicas do grupo, como reflexões ou questionamentos sobre o tema tratado, há propostas de intervenção (quando necessário). |

QUADRO DESCRITOR 5

| Síntese (articulação das ideias ao contexto do estudo/pesquisa) |
|---|
| Os seminaristas retomaram os pontos importantes ao final, apresentando um panorama geral, o qual auxiliou no debate posterior; explicitaram conhecimento gerado, frustrações ou limitações encontradas no preparo do seminário. |

QUADRO DESCRITOR 6

| Considerações finais e abertura para o debate |
|---|
| O debate foi aberto por meio de uma pergunta, reflexão ou de uma provocação utilizada pelo grupo; foco dado às discussões atende a um propósito geral que os alinha |

QUADRO DESCRITOR 7

| Adequação dos slides, linguagem, fontes e postura |
|---|
| O tempo de apresentação foi adequado; foram explicitadas as referências e fontes dos dados e imagens utilizados; a linguagem foi utilizada de forma clara e objetiva; teve formalidade e cuidado com os turnos de fala. |

QUADRO DESCRITOR 8

| Participação dos ouvintes |
|---|
| Os ouvintes fazem perguntas, trazem questionamentos e fazem novas reflexões sobre o tema tratado. |

Conforme relata a professora Daiana, havia a expectativa de que a criação da rubrica seria uma tarefa fácil e de rápida construção. Entretanto foi uma tarefa complexa, que fez as professoras pensarem e repensarem os objetivos da disciplina em foco e os objetivos da professora regente. Repensar o que se busca com a avaliação foi muito importante, pois propiciou a percepção de que a avaliação também é uma parte do processo de aprendizagem e de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo detalhou a implementação da primeira fase do projeto de pesquisa em rede do LILA, cujo objetivo foi desenvolver percursos formativos e instrumentos em uma área disciplinar diferente da especialização dos pesquisadores. A escolha da Educação Física na Unioeste como foco do projeto revelou a capacidade dos pesquisadores em se adaptar a novas culturas disciplinares, enrique-

cendo sua prática e contribuindo para uma compreensão mais ampla da educação acadêmica.

O sucesso do projeto pode ser atribuído a dois principais aspectos: a compreensão aprofundada da cultura disciplinar e a eficácia dos instrumentos implementados. O primeiro objetivo foi alcançado por meio da interação com os professores da área e da análise de artigos exemplares, o que permitiu uma imersão nas práticas e conhecimentos valorizados na Educação Física. Esta etapa foi crucial para a adaptação dos pesquisadores às especificidades da área e destacou a importância do trabalho coletivo na construção de conhecimento contextualizado.

O segundo objetivo, focado na identificação das necessidades linguageiras dos alunos, foi atendido com base nas interações presenciais pós-curso. Esse entendimento facilitou o planejamento e a escolha de um foco específico para a intervenção pedagógica, evidenciando o papel fundamental das rubricas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. As rubricas, elaboradas em colaboração com os professores e adaptadas às necessidades dos alunos, constituem um instrumento valioso para orientar e avaliar a aprendizagem, demonstrando seu potencial para promover uma prática pedagógica mais eficaz e direcionada.

Percebe-se, assim que a conclusão dessa fase do projeto reafirma a importância da integração entre teoria e prática na educação. A criação e promoção de percursos formativos e a implementação de instrumentos específicos não apenas atenderam às necessidades linguageiras dos alunos, mas também fortaleceram o entendimento e a aplicação da cultura disciplinar da Educação Física. O projeto, ao promover essas intervenções pedagógicas, proporcionou uma base sólida para a continuidade e a expansão das ações planejadas na segunda fase, conforme descrito no capítulo 6 deste livro.

Considerando o conjunto das ações desenvolvidas, pode-se afirmar que o objetivo geral da primeira fase do projeto foi plenamente alcançado. Houve criação e promoção de percursos formativos docentes que motivaram a elaboração de intervenções pedagógicas para acolhida e auxílio dos alunos universitários do curso

de Educação Física em suas necessidades linguageiras configuradas consoantes as características específicas desta cultura disciplinar.

Espera-se que a difusão desta experiência pedagógica seja útil a outros pesquisadores dos letramentos acadêmicos e científicos em diferentes culturas disciplinares e que a compreensão das características peculiares à área da Educação Física possibilite a elaboração e implementação de intervenções pedagógicas na área.

REFERÊNCIAS

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698172761.

HYLAND, F.; HYLAND, K. *Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback*. **Journal of Second Language Writing**, Amsterdam, v. 10, n. 3, p. 185-212, Aug. 2001. DOI: 10.1016/S1060-3743(01)00038-8.

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

KRAEMER, M. A. D. O gênero discursivo seminário acadêmico-científico. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Práticas de linguagem na esfera acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 223-263.

MACLAUGHLIN, E. J. FIKE, D. S.; ALVAREZ, C. A.; SEIFERT, C. F.; BLASZCZYK, A. T. *Reliability of a seminar grading rubric in a grand rounds course*. **Journal of Multidisciplinary Healthcare**, London, v. 3, p. 169-179, 9 Sep. 2010. DOI: 10.2147/JMDH.S12346.

NAVARRO, F.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTUOSO, V. A. B. Letramentos acadêmico-científicos no ensino superior: um olhar latino-americano. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 10-16, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p10.

SEIDE, M. S. Os *Ethé* do parecerista de pareceres publicados na revista

Encontros Bibli. **Revista do GELNE**, Natal, v. 23, n. 2, p. 176-190, 27 jul. 2021. DOI: 10.21680/1517-7874.2021v23n2ID23823.

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. B. A correção de textos escolares na formação docente inicial. In: SELLA, A. F; RODRIQUEZ, R. J.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Contextos escolares de fronteira**: resultados de pesquisas interinstitucionais. Cascavel: Edunioeste; Londrina: Eduel, 2016. p. 93-120.

SEIDE, M. S.; NATALE, L. A. *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo*. **Scripta**, v. 21, n. 43, p. 254-276, 2017. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p254.

SOUZA, E. G. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 1252-1549, maio 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1968.

STORTO, L. J. Tratamento da oralidade em sala de aula por meio do gênero seminário. In: LEITE, M. Q. (org.) **Oralidade e ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 238-271.

VESCOVI, J. P. **Influência dos comentários do professor no processo de produção de relatórios de estágio**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

CAPÍTULO 4

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO
PAULA BARACAT DE GRANDE
FELIPE TREVISAN FERREIRA
DÉBORA CRISTINA MONTEIRO PENA

Das flores ao mel: a implementação de um percurso formativo para leitura e produção textual no Serviço Social

Vera Lúcia Lopes Cristovão¹

Paula Baracat De Grande²

Felipe Trevisan Ferreira³

Débora Cristina Monteiro Pena⁴

Em nosso continente, rico em cultura e natureza, as abelhas sem ferrão vivem em estreita relação com os seres humanos, resultando em uma amplitude de conhecimentos, práticas e representações que são incorporados às cosmologias das sociedades que habitam (Zambudio; Alvarez, 2022 *apud* UNILA, 2022, local. 3).

A compreensão escrita e/ou oral, bem como a produção multimodal são constitutivas dos letramentos acadêmico-científicos na Educação Superior, independentemente da cultura disciplinar em questão. Isso porque a aprendizagem é composta de ações languageiras que medeiam o fazer científico integrante do processo de formação

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora Sênior na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1931255173410776>. E-mail: cristova@uel.br

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1815820136586725>. E-mail: pauladegrande@uel.br

³ Mestre em Estudos da Linguagem (UEL) e Doutorando em Educação: Estudos do Letramento (UTK). Professor Assistente na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0089892202933401>. E-mails: trevisan.ferreira@uel.br/ ftrevisa@tennessee.edu

⁴ Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Assistente na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6153018850219223>. E-mail: debora.monteiro@uel.br

profissional. A Linguística Aplicada, em alguns de seus campos de estudo, tem expertise já que nosso objeto de estudo se encontra na linguagem. Poderíamos citar os estudos da escrita, de gênero textual/ discursivo, do ensino e da aprendizagem, entre outros, que se voltam a questões que podem abordar direta ou indiretamente temas relativos à leitura, escrita e/ou oralidade.

Uma das posições referentes à inserção inicial em práticas de letramento acadêmico-científicas trata como “déficit” as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários/as para compreenderem e/ou produzirem textos da esfera acadêmica. Em contraposição a tal atitude, advogamos pelo uso de recursos materiais, simbólicos e humanos que possam mediar o ensino e a aprendizagem e lidar com as dificuldades vivenciadas por estudantes em sua vivência de inserção nessa esfera. Para tanto, propomos a parceria entre docentes dos estudos da linguagem e de outra cultura disciplinar para experienciar um Percurso Formativo (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023) em prol dos letramentos acadêmico-científicos. Assim como na escolhida epígrafe, agimos como abelhas, trabalhando juntas e em parceria com outros seres vivos, e buscamos “amplitude de conhecimentos, práticas e representações” (Zambudio; Alvarez, 2022 *apud* UNILA, 2022, local. 3) que possam ser incorporadas às culturas disciplinares com as quais construímos parcerias⁵.

Este capítulo analisa um Percurso Formativo (doravante PFor) desenvolvido entre professores/as universitários/as da área dos Estudos da Linguagem e de Serviço Social. Em um evento de Iniciação Científica em outubro/2023, docentes de cada uma das áreas conversaram sobre as necessidades de estudantes da graduação em relação aos letramentos acadêmicos e foi vislumbrada a parceria. Em dezembro, a coordenadora do projeto “Laboratório Integrado de Letramentos acadêmico-científicos” (LILA) fez oficialmente a proposta à coordenação do Colegiado de curso que manifestou interesse. Após anuência dos docentes do departamento, esboçamos o desenho metodológico para início em fevereiro.

⁵ Para os propósitos do presente capítulo, utilizaremos uma analogia estabelecida com as abelhas para ilustrar e exemplificar os valores de colaboração que norteiam as nossas práticas enquanto educadoras e linguistas aplicadas.

Em vista disso, nossa pergunta de pesquisa é: quais são as contribuições desse Percurso Formativo para a formação dos participantes no que se refere às práticas de letramentos acadêmico-científicos como docente no ensino superior?

Para responder a essa pergunta, baseamo-nos no pressuposto de Schneuwly (2004) de que uma vez transformada a ferramenta (o recurso material, simbólico e/ou humano), transforma-se também a atividade, considerada como tripolar, isto é, no caso da sala de aula, professor(a), estudante e objeto de conhecimento.

Dessa forma, nossos objetivos são: i) analisar o Percurso Formativo desenvolvido entre professores de Letras da Universidade Estadual de Londrina e professores de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual do Paraná; ii) investigar as representações sociais dos/das participantes sobre suas trajetórias de letramento acadêmico e sobre a participação no PFor.

Buscamos também contribuir para o campo dos estudos de letramentos acadêmico-científicos, para a reflexão de docentes do Ensino Superior sobre sua prática em disciplinas de graduação e para uma inserção mais exitosa de estudantes na esfera acadêmica. As ações linguageiras de leitura, escrita e oralidade são necessárias em todos os campos do saber, promovendo um campo fértil de colaboração.

Amado (2022), em sua dissertação de mestrado, analisou a contribuição das práticas de letramentos acadêmico-científicas em uma disciplina de Leitura e Prática de Produção Textual para estudantes da área de Serviço Social e para a sua formação como leitoras/es. A pesquisadora justifica que os/as estudantes vivenciam inúmeras dificuldades na leitura e na escrita acadêmica, assim como os/as docentes podem se ver impotentes diante das necessidades apresentadas pelos/as graduandos/as.

A pesquisa de Amado (2022) foi realizada durante a pandemia, e os dados foram gerados por meio de questionário para 41 estudantes e um docente. Os gêneros acadêmicos previstos e/ou trabalhados eram artigo de opinião, ensaio acadêmico, artigo científico e resenha crítica. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia, houve rendimento conside-

rável evidenciado pelo interesse na leitura e estímulo à formação do leitor, evolução na escrita acadêmica e o fomento ao pensamento crítico. No entanto, a pesquisadora pontua que, além das dificuldades enfrentadas em função do ensino remoto em contexto pandêmico, somente uma disciplina no início do curso não é suficiente para o desenvolvimento dos letramentos acadêmico-científicos, ressaltando a importância da mediação e dos debates em sala. A autora sugere a revisão curricular para a incorporação de mais espaço para os letramentos acadêmicos, justificando não só a formação na área, mas uma contribuição para uma constituição identitária crítica, humanista e autônoma. O trabalho de Amado soma à justificativa da relevância do trabalho de parcerias disciplinares.

Nosso capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução: na primeira, discorremos sobre os arcabouços teóricos que sustentam tanto nossa proposta de PFor quanto sua análise e validação; na segunda seção, descrevemos metodologicamente a pesquisa; na terceira, analisamos o percurso e as trajetórias de letramento das participantes; por fim, tecemos nossas considerações finais.

COMO VEMOS AS FLORES: NOSSAS LENTES TEÓRICAS

O campo de visão das abelhas corresponde a quase o dobro do campo de visão humano: são cinco olhos, cujas imagens combinadas possibilitam uma ampla perspectiva⁶. Só assim podem ver as flores. Assim como as abelhas, nossa perspectiva é orientada por diferentes lentes teóricas, que nos norteiam. Nesta seção, apresentamos o arcabouço teórico no qual este capítulo se ancora.

Os Estudos de Letramento, em sua perspectiva etnográfica e sociocultural, informam tanto nossas lentes para as análises deste capítulo quanto o planejamento e o desenvolvimento do PFor com docentes de Serviço Social. O conceito de letramento é, então, compreendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em con-

⁶ Disponível em “Associação Brasileira de Estudos das Abelhas” <<https://bit.ly/46hojXi>>

textos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19) e, sendo uma prática social e discursiva, varia e muda em diferentes grupos sociais. Assim, dentro dessa perspectiva, sempre é preciso considerar e descrever as condições de uso da escrita e os valores culturais envolvidos em seu uso para grupos sociais específicos, em situações comunicativas também particulares.

Dessa maneira, quando abordamos os letramentos acadêmicos-científicos, consideramos tanto as práticas de letramento próprias da esfera acadêmica como a diversidade de práticas de letramento familiares aos alunos ingressantes em cursos de graduação que, muito frequentemente, diferem das primeiras e se sustentam em um conjunto de valores culturais muito diverso dos pressupostos em usos acadêmicos da escrita (aqui, incluindo a oralidade letrada e a integração com outros sistemas semióticos). Essa concepção está em consonância com o que Freire (2018) destaca quando se refere a uma educação que se preocupa em saber “com os educandos” (Freire, 2018, p. 86), em contraponto com a desumanização, uma vez que o objetivo de uma educação que valoriza o saber do educando é a libertação.

Ainda com base em Freire (1996, p. 24), em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, o ensino é carente de saberes fundamentais à prática educativo-crítica e

[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Entendemos que essa participação em uma experiência é a experimentação que se constitui na relação intrínseca entre ensinar-aprender, na construção de conhecimento, no compromisso e no afeto. “O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas” (Freire, 1996, p. 89).

Na perspectiva de Freire (1996), para que o ensino seja efetivo, é necessário que os alunos, em certo ponto, comecem a assumir a

autoria, a responsabilidade pela construção do seu próprio conhecimento. Um professor autoritário se isola dessa jornada criativa e nega a si mesmo a oportunidade de participar no reconhecimento do aluno como sujeito do conhecimento. Para Freire, ensinar conteúdos de maneira crítica requer que o professor esteja totalmente aberto à tentativa legítima dos alunos de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado. Além disso, o professor deve incentivar essa iniciativa, ajudando os alunos a alcançá-la. Nesse sentido, é um equívoco separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, assim como separar o ensino de conteúdos de incentivo aos alunos para que se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Em suma, é essencial “experimentar a unidade dinâmica entre ensinar o conteúdo e ensinar o que é aprender e como aprender” (Freire, 1996, p. 64).

A experimentação no que se refere aos usos da língua, em usos efetivos em práticas sociais de referência está em consonância com a perspectiva dos Estudos de Letramento. De acordo com Lea e Street (1998), os usos da escrita por universitários na esfera acadêmica nunca é meramente uma questão técnica (escrever/ler bem ou mal), mas sim uma prática social que, como qualquer prática, envolve aspectos epistemológicos e identitários. Sendo assim, os letramentos acadêmico-científicos abrangem estratégias discursivas para ler, ouvir e produzir textos de gêneros textuais acadêmicos, em eventos de letramento situados, a fim de acessar os conhecimentos produzidos nessa esfera e interagir com os pares por meio das linguagens adequadas às situações comunicativas vivenciadas na universidade (Kleiman; Vianna; De Grande, 2015).

O olhar para os usos da escrita como letramentos (e não como técnica ou habilidade neutras) possibilita o reconhecimento e a legitimação de práticas sociais de uso da escrita para muito além das práticas prestigiadas, como as escolares e acadêmicas, “reverberando a voz e a participação ativa de grupos sociais por vezes aliados da construção do conhecimento” (Kleiman *et al.*, 2024). Essa escuta e essa participação promovem um repensar de tradições de esferas poderosas, como a universidade, e o descortinamento de práticas

institucionais de mistério nos letramentos acadêmicos (Lilis, 1999), com maior possibilidade de integração de grupos sociais e suas práticas na Universidade.

É relevante ressaltar que, no contexto dos letramentos acadêmicos, as práticas sociais são organizadas e mediadas por uma ação de linguagem. Dentro do escopo teórico-metodológico do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD), a compreensão de uma ação de linguagem está circunscrita tanto à compreensão das coordenadas relacionadas aos contextos físicos e sociais nos quais a ação de linguagem acontece, quanto às representações psicológicas interiorizadas pelos agentes sobre tais coordenadas. Bronckart (2003) argumenta que ao agir linguisticamente, indivíduos mobilizam conjuntos de representações psicológicas interiorizadas que orientam o seu agir. Portanto a importância de se investigar as representações que estudantes e professoras/es universitárias/os constroem ao participar em ações de letramentos acadêmicos. Toda ação humana pressupõe um processo de mediação subjacente, seja por meio de uma mediação semiótica, seja por uma interação com pares (Oliveira, 2002).

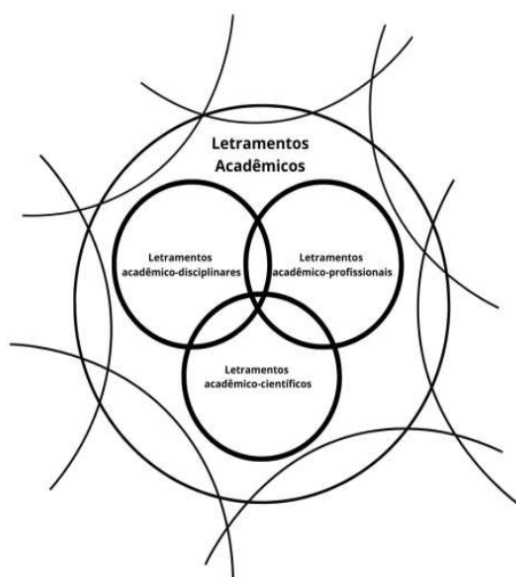
Tal contexto de pluralidade de processos e agentes pode ser desafiador para novos ingressantes do Ensino Superior. Por isso, o LILA (Cristovão *et al.*, 2022; Cristovão; Vignoli, 2020) propõe o dispositivo PFor como uma ponte entre a realidade dos ingressantes e a expectativa das instituições de ensino superior no que tange às habilidades necessárias para atingir os objetivos de aprendizagem de cada curso. Desta forma, o objetivo do PFor é conectar os pressupostos teóricos do grupo com a comunidade acadêmica por meio de parcerias. A formação continuada proposta pelo LILA, por meio dos PFor, busca “simetria nas formas de participação e a colaboração na construção de conhecimento sobre leitura e escrita, reconhecendo a capacidade de todos os envolvidos de atuarem na formação uns dos outros” (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 135).

Considerando esta simetria desejada, propõe-se o desenvolvimento de Rubricas para o processo de avaliação no decorrer dos PFor, de forma colaborativa, para que as necessidades e expectativas de cada agente seja considerado e esteja presente no produto final

do percurso. Esta ação ilustra a plasticidade da abordagem didático-pedagógica do LILA, uma vez que essa colaboração entre áreas busca fomentar o “respeito às identidades dos envolvidos, entre outros” (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 144).

Ademais, anuímos à concepção de Drogui (2024) de que os letramentos acadêmicos abarcam pelo menos três subconjuntos interconectados e interdependentes, representados pela Figura 1:

FIGURA 1 - CAMPO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS



Fonte: Drogui, 2024, p. 49

Drogui (2024) explica que os letramentos acadêmico-disciplinares envolvem as práticas de leitura e escrita das quais as/os estudantes se apropriam ao se engajar com os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo formador (costumam envolver gêneros como mapas conceituais, resumos e resenhas). Os letramentos acadêmico-profissionais, por sua vez, “são os relacionados ao campo de atuação laboral para o qual o/a estudante se prepara” (Drogui, 2024, p. 48), e vão envolver gêneros correspondentes à atuação profissio-

nal de cada área especificamente. Finalmente, os letramentos acadêmico-científicos estão relacionados às práticas de produção e disseminação de conhecimento científico, e vão incluir gêneros como artigos científicos, comunicação oral, resenha, etc. Ao participar de uma comunidade universitária, estudantes podem se engajar concomitantemente em práticas de letramentos acadêmico-disciplinares, acadêmico-profissionais e acadêmico-científicos, que se influenciam mutuamente e impactam nas representações construídas por esses indivíduos. Por isso, ressaltamos a indissociabilidade dos subconjuntos de letramentos acadêmicos.

A TRILHA DO VOO DAS ABELHAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

No passado, o voo das abelhas foi considerado um mistério por especialistas, uma vez que suas asas são muito pequenas para seus corpos grandes. Seu movimento no ar, que desafia as leis da física, só é possível graças a um complexo e coordenado movimento⁷. De modo análogo, nossas ações enquanto pesquisadoras/pesquisadores são possibilitadas graças a uma complexa e coordenada metodologia. Assim, nesta seção apresentamos os percursos metodológicos de nossa pesquisa.

O quadro a seguir retoma os objetivos deste capítulo, detalha os respectivos instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise:

⁷ Disponível em “Ciência e Saúde” <https://bit.ly/3zVUPvE>

QUADRO 1 - PANORAMA METODOLÓGICO

| Objetivos | Dados | Categorias e Procedimentos de Análise |
|---|--|--|
| <p>Analisar a constituição teórico-metodológica subjacente ao Percurso Formativo desenvolvido entre professores de Letras da Universidade Estadual de Londrina e professores de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Paraná.</p> | <p>O Percurso Formativo</p> | <p>Codificação provisória (Saldanha, 2016) com as categorias: engajamento, rede de apoio colaborativa, divulgação e discussão do percurso formativo inicial, foco no contexto imediato, distintas áreas do saber científico, formação continuada, abordagem humanizada. (Ferrarini-Bigareli, Vignoli, Kraemer, 2023, p.145) e relação intrínseca entre ensinar-aprender, construção de conhecimento, compromisso e afeto (Freire, 1996).</p> |
| <p>Investigar as representações sociais dos/das participantes sobre suas trajetórias de letramento acadêmico e sobre a participação no PFor.</p> | <p>Trechos de gravação dos encontros</p> | <p>Trajетórias de letramento (Sito, 2016)</p> <p>Representações sociais (Assis, 2016)</p> |

Fonte: dos autores

O Percurso Formativo com docentes do Serviço Social (PFor-SeS) foi proposto dentro do escopo do LILA e contou com a participação de 5 professoras e professores de Estudos da Linguagem (dos quais 1 é professor em formação inicial) e 13 professoras da área de Serviço Social.

Realizamos uma análise do Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social nas três instituições participantes do Percurso Formativo (UEL, UNESPAR e UNILA), com a finalidade de identificar nas ementas a presença de gêneros textuais.

QUADRO 2 - OS GÊNEROS DO SERVIÇO SOCIAL

| | |
|---|---|
| 1. Resumos | 16. Perfil dos usuários atendidos |
| 2. Resenhas | 17. Relatório |
| 3. Artigos | 18. Projeto de Intervenção Profissional |
| 4. Textos dissertativos-argumentativos* | 19. Debate |
| 5. Projetos de Pesquisa e Intervenção | 20. Relatório de Estágio |
| 6. Projeto de Intervenção Profissional | 21. Relatório do TCC |
| 7. Plano de Estágio | 22. Defesa do TCC |
| 8. Plano de Supervisão de Estágio | 23. TCC/Monografia |
| 9. Folha de Frequência | 24. Leis |
| 10. Entrevista | 25. Diretrizes |
| 11. Reunião | 26. Resoluções |
| 12. Visita Domiciliar | 27. Normativas Institucionais |
| 13. Estudo e Parecer Social | 28. Código de Ética |
| 14. Encaminhamento | 29. Políticas Sociais |
| 15. Estudo institucional | |

Fonte: dos autores, com base nos Projetos Pedagógicos de Serviço Social das instituições participantes do percurso formativo

Os encontros foram realizados no formato remoto, a cada quinze dias, e os horários das chamadas virtuais foram decididos coletivamente para que todos pudessem participar. Mesmo assim, alguns obstáculos foram encontrados, como conflito de horário e carga excessiva de trabalho. Tais problemáticas impossibilitaram que todos os 13 professores concluíssem o percurso. Ao final dos encontros, apenas 4 professoras conseguiram desenvolver as rubricas para os 4 principais gêneros escolhidos por elas com base no levantamento feito a partir da análise dos Projetos Pedagógicos do curso de Serviço Social (disposto no Quadro 2). O desenvolvimento das rubricas foi feito com as professoras/os professores do departamento de Estudos da Linguagem em encontros individuais, também no formato remoto. O quadro 3 descreve os módulos, suas atividades e seus objetivos. As atividades são enumeradas e acompanhadas de letras para serem retomadas no quadro de apresentação dos resultados de análise do PFor.

**QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO COM
DOCENTES DO SERVIÇO SOCIAL**

| Módulo | Atividades | Objetivos |
|---|---|---|
| 1. A abelha rainha parte para construir uma nova colmeia. | 1A- Aquecimento – linha do tempo escolar-acadêmica Quem somos nós quando retomamos nossas histórias de compreensão e produção de textos? | Conhecer experiências dos/as participantes |
| | 1B- Desenho de uma árvore para explorar as representações e/ou pré-conceitos sobre letramentos acadêmicos, bem como as diferenças em potencial. | Reconhecer a possibilidade de representações culturais diversificadas. |
| | 1C- Discussão: o que os alunos leem, escrevem e produzem oralmente? Quais são as dificuldades? O que poderia ajudar? | Levantar róis de atividades envolvendo leitura/escrita no curso e dificuldades enfrentadas |
| | 1D- Tarefa: cada dupla ou trio (por instituição) responsável pela análise de ementas e programas do 1º, 2º, 3º e 4º anos para ver quais são os gêneros lidos e produzidos durante o curso. | Identificar os gêneros explicitados ou inferidos nas ementas dos cursos de SS das IES participantes |

CONTINUA →

| | | |
|---|---|--|
| 2. A busca pelo lugar adequado para a colmeia | 1A- Aquecimento – linha do tempo escolar-acadêmica Quem somos nós quando retomamos nossas histórias de compreensão e produção de textos? | Conhecer experiências dos/as participantes |
| | 2A- Atividade de leitura rápida de cinco textos para reconhecimento. Os textos multimodais foram discernidos a partir de elementos semióticos variados. | Constatar que há diferentes conhecimentos de mundo e repertórios socioculturais que incidem sobre a leitura de mundo |
| | 2B- Exposição: Conceitos importantes sobre Práticas de Letramento. Discussão sobre a diferença entre déficit e dificuldade. | Expor conceitos que ancoram a discussão sobre letramentos. |
| | 2C- Retomada da tarefa com exposição de gêneros explicitados nas ementas do curso de SS da UEL. Lista de gêneros comuns aos 3 cursos. | Expor os gêneros identificados nas ementas das IES. |
| | 2D - Tarefas: 1 - Atividade de resenha do curta-metragem #tamojunto 2 - Seleção de 2 textos de estudantes: um considerado ideal e outro inadequado | Experienciar a escrita e refletir sobre a escrita de estudantes, selecionando um texto ideal e outro inadequado |

CONTINUA →

| | | |
|---------------------------|--|--|
| 3. A construção dos favos | <p>1A -Aquecimento – linha do tempo escolar-acadêmica Quem somos nós quando retomamos nossas histórias de compreensão e produção de textos?</p> | <p>Conhecer experiências das/dos participantes</p> |
| | <p>3A -Atividade com um mesmo gênero (artigo de opinião) e diferentes realizações. Identificação de: gênero; suporte; papel social de seu autor.</p> | <p>Propiciar a reflexão das/dos participantes sobre a natureza dos gêneros textuais/discursivos a partir da análise de três exemplares de um mesmo gênero (artigo de opinião).</p> |
| | <p>3B- Reflexão acerca das práticas de letramento situadas, com base nos estudos do letramento.</p> | <p>Refletir e discutir as experiências das/dos participantes com práticas de letramento situadas, e propiciar uma discussão acerca do papel social da universidade e das/dos participantes, enquanto professoras/es.</p> |
| | <p>3C-Retomada e compartilhamento da tarefa do encontro anterior (resenhas de um curta-metragem selecionado).</p> <p>Participantes foram divididos em dois grupos, e cada grupo recebeu um comando diferente para a realização da resenha: um primeiro com instruções contextualizadas, trazendo informações acerca do contexto de circulação do texto, extensão, formato e conteúdo; e outro grupo com um comando descontextualizado e sem direcionamentos claros (“<i>assista ao vídeo e escreva sobre ele</i>”).</p> | <p>Compartilhar a experiência de produzir um texto a partir de enunciados contextualizados e descontextualizados e a maneira como impactam nas práticas de letramento.</p> |
| | <p>3D- Tarefas: 1- Seleção de 2 textos de estudantes: um considerado ideal e outro inadequado; 2- Formação de grupos de trabalho para o desenvolvimento de rubricas para gêneros do Serviço Social.</p> | <p>Desenvolver instrumentos mediadores de relevância para a prática docente das/dos participantes.</p> |

CONTINUA →

| | | |
|---|--|--|
| 4. A rainha deposita seus ovos. | 4A- Nuvem de palavras: por que a palavra "dificuldade" é a principal? | Discutir sobre a nuvem de palavras formadas a partir das trajetórias escolar-acadêmicas das/dos participantes. |
| | 4B - Conceitos importantes sobre gêneros e rubricas; Exposição sobre o conceito de gêneros e rubrica por meio de um vídeo. Exemplificação de rubrica – mini estudo de caso - baseado nos materiais desenvolvidos pelo LILA. | Estudar o conceito de rubrica, pois o objetivo final é que cada dupla, formada por um/uma docente da área da linguagem e um/uma de SS, produza uma rubrica dos gêneros mais solicitados aos alunos nas práticas de letramento acadêmico dessa cultura disciplinar. |
| | 4C -Divisão das duplas (SS e EL) para a elaboração dos gêneros ENTREVISTA, ROTEIRO DE LEITURA, REUNIÃO, RESUMO. | Selecionar gêneros do curso de SS para, em duplas formadas por um docente da área da linguagem e um docente de Serviço Social, produzirem as rubricas para cada um deles. |
| 5. A produção do mel e o cuidado com as larvas. | 5A -Retomada de conceitos centrais para o percurso formativo | Proporcionar uma reflexão, a partir da literatura, acerca dos gêneros textuais/discursivos, das práticas de letramentos acadêmicos e das rubricas enquanto recursos para as práticas de docentes no Ensino Superior. |
| | 5B -Apresentação da 1ª. versão das rubricas desenvolvidas nos grupos de trabalho para os gêneros escolhidos pelas docentes do Serviço Social (entrevista, roteiro de leitura, reunião e resumo). | Apresentar a primeira versão da rubrica desenvolvida pelos grupos de trabalho selecionados e receber a apreciação do restante a partir dos objetivos de uma rubrica, quanto dos propósitos comunicativos dos gêneros em questão. |
| | 5C -Tarefa:Refacção/Revisão das rubricas. | Aprimorar as rubricas desenvolvidas a partir da revisão e das considerações de pares. |

CONTINUA →

| | | |
|-------------------|---|--|
| 6. Encontro final | 6A- Versão final das rubricas e avaliação. | Apresentar as versões finais das rubricas desenvolvidas pelas/pelos participantes, modificadas a partir da revisão de pares. |
| | 6B- Encerramento. | Refletir sobre as contribuições do percurso formativo para as práticas docentes de letramentos acadêmicos das/dos participantes. |

Fonte: Dos autores

A EXTRAÇÃO DO NÉCTAR: CADA ABELHA EM UMA FLOR⁸

Nesta seção, nos dedicamos ao processo central de apresentação e discussão dos resultados de nossas análises que estão sendo cotejadas com o movimento da extração de néctar pelas abelhas. Assim, temos duas subseções para os diferentes objetivos.

ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO EM SERVIÇO SOCIAL

Começamos com o Quadro 4 relacionando a proposta Freireana de Experimentação com seus princípios macro (que são subdivididos em 27 no livro *Pedagogia da Autonomia*) ao recurso que chamamos de PFor com seus elementos constitutivos para apresentar as atividades descritas no Quadro 4 com potencial de desempenhar os princípios e constituintes arrolados.

⁸ As abelhas melíferas costumam pousar em uma única espécie de flor durante cada uma de suas viagens em busca de néctar, o que contribui para a fertilização bem-sucedida da planta. Disponível em <<https://bit.ly/46pXVnR>>

**QUADRO 4: POTENCIAL DAS ATIVIDADES PARA A
EXPERIMENTAÇÃO FREIREANA**

| EXPERIMENTAÇÃO (E) | PFOR COMO RECURSO DA EXPERIMENTAÇÃO | ATIVIDADES DO PFOR |
|---|---|--|
| Princípios Freirianos | Elementos Constituintes | Siglas Organizadoras |
| Relação intrínseca entre ensinar-aprender | Formação continuada, foco no contexto imediato | 1B, 1C, 2A, 2C, 3A, 3B, 3C, 4A, 5B, 6B |
| Construção de conhecimento | Distintas áreas do saber científico | 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A |
| Compromisso | Engajamento, divulgação e discussão do percurso formativo inicial | 1D, 2C, 2D, 3C, 3D, 4C, 5B, 5C, 6A |
| Afeto | Rede de apoio colaborativa, abordagem humanizada | 1A, 1B, 3B, 4A, 5B, 6B |

Fonte: Dos autores

O primeiro princípio da experimentação (Freire, 1996) é a relação intrínseca entre ensinar e aprender, processo que relacionamos aos elementos constitutivos da formação continuada e foco no contexto imediato. Isso porque, como o próprio termo revela, a formação continuada envolve ensinar e aprender continuamente, em contexto situado e fundamentado. Dessa maneira, reconhecemos, nas atividades listadas, esse potencial dos participantes se envolverem na proposta do PFor, considerando seu contexto laboral. Importante ressaltar que os obstáculos relativos à falta de condições objetivas (tempo, sobrecarga de trabalho, concomitância de atividades, entre outras) foram determinantes para a desistência de 70% dos docentes (iniciamos com 13 e terminamos com 4). As atividades implementadas colocavam as docentes experienciando como nas propostas de representar um conceito (1B), ler textos multimodais (2A), escrever uma resenha, analisar um artigo de opinião (3A),

entre outros, quanto refletir sobre o contexto imediato, discutindo questões de ensino e aprendizagem (dificuldades com leitura e escrita de estudantes (1C), seleção de gêneros no curso de SS (2C), a apreciação sobre a nuvem de palavras (4A), entre outros).

Já a construção de conhecimento, associada no PFor à parceria entre distintas culturas disciplinares (Estudos da Linguagem e Serviço Social, neste caso), parece ter tido o maior número de atividades, mas dentro do conceito de experimentação, ou seja, as docentes precisam se engajar na realização das atividades para podermos avançar no PFor. Novamente presumimos poder ser esta outra justificativa para a desistência, pois o PFor requer a condição de participação ativa. A experimentação com leitura (2A), escrita (3C), oralidade (1C, 3B), bem como a sistematização de conceitos (2B, 3B, 4B) pode ilustrar a relevância do movimento prática-teoria-prática, com ancoragem conceitual necessária para novas aprendizagens (envolvendo letramentos acadêmico-científicos). A figura 2 exemplifica uma proposta de escrita, em que as participantes foram separadas em dois grupos: um deveria realizar a primeira atividade, intitulada “Resenha”, e o segundo grupo deveria realizar a segunda atividade, “Escrita sobre o filme”, para compararmos conjuntamente as diferenças na produção escrita de cada grupo:

FIGURA 2 - ENUNCIADOS DA ATIVIDADE 3C



The image shows a screenshot of a Canvas LMS assignment page. At the top, there is a title 'Resenha' with a document icon and a three-dot menu. Below the title, the instructor's name 'Paula Baracat De Grande' and the date '26 de fev.' are displayed. On the right, the due date is 'Data de entrega: 11 de mar., 09:00'. The main instruction reads: 'Assista ao curta metragem disponível no link anexo e escreva uma resenha crítica sobre ele. A resenha:'. Below this, there is a bulleted list of requirements: 'Será publicada em "O Perobal", jornal da UEL, tendo como leitores a comunidade universitária;', 'Deve conter, no máximo, 300 palavras;', 'Deve conter título curto e instigante;', 'Deve ser assinada;', and 'Deve conter informações suficientes para o leitor conseguir assistir ao curta caso queira.'. A video player is embedded, showing a thumbnail of a man and the title 'TAMO JUNTO - Award-Winn...' with a duration of '6 minutos'. At the bottom, there is a section for 'Comentários da turma' with a profile picture and a text input field containing the placeholder 'Adicionar comentário para a turma...' and a submit arrow.

Escrita sobre filme

Paula Baracat De Grande • 26 de fev.

Data de entrega: 11 de mar., 09:00

Assista ao curta metragem disponível em anexo e escreva sobre ele.

TAMO JUNTO - Award-Winn...
Vídeo do YouTube • 6 minutos

Fonte: os autores.

O princípio do compromisso está vinculado ao engajamento para o qual poderíamos classificar todas as atividades. Entretanto, filtramos e categorizamos todas as tarefas (1D, 2D, 3D, 4C,,), suas retomadas (2C, 3C) e a construção das rubricas (5B e 6A) como potencialmente promotoras de engajamento.

FIGURA 3 - ENUNCIADO DA ATIVIDADE 1D

Análise de Ementas e Programas

Débora Monteiro • 19 de fev.

Cada dupla (ou trio) deve analisar ementas e programas do 1º,2º,3º e 4º anos para listar quais são os gêneros lidos e produzidos durante o curso. Complete o arquivo com suas descobertas.

Análise de ementas e progra...
Documentos Google

Fonte: os autores.

Finalmente, o princípio freireano do afeto, constituído no PFor por uma rede de apoio e uma abordagem humanizada. A atividade da linha do tempo (1A), que precisou de 3 encontros para que todas pudessem compartilhar, foi fundamental para o estabelecimento de uma relação de proximidade (mesmo em encontros online), respeito (às vivências compartilhadas), e emoção. Foram cruciais também para o (re)conhecimento das condições contextuais dos participantes, suas trajetórias e seu repertório construído.

Figura 4 - Linha do tempo



Fonte: Participante do percurso formativo.

As parcerias (na produção coletiva da resenha e das rubricas) e o feedback dado à 1a. versão concretizaram a rede de apoio, que também ganhou com a colaboração entre as áreas.

Rinck, Silva e Assis (2012, p. 9) afirmam que:

[...] a experientiação dos processos de socialização, que são contínuos e permanentes na vida das pessoas de qualquer esfera de atividade humana, implica a construção de posicionamentos identitários, provocados por outras/novas funções e novos papéis sociais (e, nessa medida, também discursivos) da parte daqueles que integram as atividades sociais.

Coadunando com os autores e com base nesses resultados a partir de lentes freireanas e interacionistas, defendemos que o PFor trouxe contribuições significativas para a formação continuada dos participantes no que se refere:

- à desconstrução de representações sobre os processos de ensinar e aprender;
- à conscientização sobre as diferenças entre déficit e dificuldade;
- aos conceitos-chave envolvendo letramentos acadêmico-científicos como gêneros, consignas, rubricas, práticas sociais;
- à ação dialógica entre composição da ação linguageira e constituição identitária.

O recurso do PFor instrumentalizou a experimentação vivenciada pelas participantes e a (des)construção de saberes.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

No planejamento do PForSeS, propusemos uma apresentação de cada participante por meio de uma linha de tempo escolar-acadêmica. A proposta gerou grande envolvimento no grupo e se estendeu por três dos seis encontros. Sempre iniciávamos os encontros com a apresentação de algumas linhas do tempo, ou trajetórias acadêmicas. De acordo com Sito (2016, p. 183):

[...] as trajetórias universitárias, assim como as escolares analisadas por Lahire (1997, 2002), são vistas como um percurso individual que reflete indícios de movimentos não apenas dos estudantes, mas também de seus próprios grupos sociais, assim como das práticas da instituição universitária. Ou seja, há um viés social na compreensão das trajetórias de letramento de cada sujeito.

Kleiman (2010) também ressalta a importância de se investigar trajetórias individuais de inserção na cultura escrita, principalmente de grupos em apropriação da escrita, já que “o exame dessas trajetórias é relevante para entender o papel da coletividade, da resistência, da subversão no processo de letramento desses grupos”

A nuvem de palavras visualmente demonstra que todos representam suas trajetórias escolares-acadêmicas com o termo “dificuldade”. Compreendemos que essa nuvem de palavras e as falas das participantes durante suas apresentações pessoais podem nos mostrar as Representações Sociais (doravante RS) do grupo sobre práticas de letramento acadêmicas. As RS são “um esquema de interpretação do mundo” (Py, 2003 *apud* Assis, 2016. p. 69) e são realidades do discurso, o que implica que os processos de significação são influenciados por representações sociais. Além disso, partimos da premissa de que toda representação de um objeto confere a ele um valor, que pode ser mais ou menos positivo ou negativo (Assis, 2016).

Em uma representação social alinhada a esta, estariam palavras da nuvem (em ordem decrescente de recorrência) como *trauma, obrigação, desafio, competitivo, sofrimento, solidão, desafios cotidianos, castigos, punição, deslocamento, ansiedade*. Tendo em vista a trajetória de sucesso acadêmico de todas as participantes - doutoras, docentes no Ensino Superior - observamos termos e expressões que constroem uma representação mais positiva, ou não negativa, de suas trajetórias (ou de elementos decisores nestas), tais como: *criatividade, professoras experientes, escolha, criticidade, liberdade, afeto, professora acolhedora*⁹.

No terceiro encontro do Percurso, duas participantes, aqui chamadas de Cecília e Melissa, apresentaram suas trajetórias.

EXCERTO 1:

Cecília: “... e meu processo de aprendizagem foi um processo que eu considero assim **bastante difícil**... eu não tive pré-escola, eu morava na zona rural (...). Antes de ir pra escola, eu sempre tive muita vontade de estudar, eu tinha duas irmãs que moravam em casa que eram professoras na escola em que eu iria estudar, mas elas não tinham tempo de me ajudar, então eu ficava no processo que

⁹ Termos e expressões referentes a gêneros textuais, etapas do ensino e práticas de letramento não foram abordadas nesta análise, pois fogem ao escopo do capítulo. Porém, destacamos o papel central de alguns gêneros, como gibi, e de algumas práticas, como a iniciação científica, na trajetória das participantes.

minha mãe tinha estabelecido. Desde muito pequenininha, minha mãe sempre contava muitas histórias para nós, e cantava cantigas e tal (...) e daí pra frente minhas irmãs não tinham tempo de cuidar da gente, para contar as histórias e tal então eu fiquei MUito ansiosa para começar a ir para a escola (...) e quando eu fui para a escola na primeira série **eu tive muita dificuldade** (...). **Meu processo de aprendizagem foi muito solitário e muito sofrido**, em alguns momentos eu tinha muita vontade de estudar, em outros momentos eu tinha muita vontade de deixar a escola... e é algo significativo para a região porque muitos deixaram a escola (...). Aqueles **professores que usavam uma forma mais lúdica**, eles faziam eu me interessar pelo conteúdo. **Eu tinha que entender o porquê de estar estudando aquilo.**”

Cecília representa sua trajetória escolar pela dificuldade. Os termos e expressões “bastante difícil”, “eu tive muita dificuldade”, “muito solitário” e “muito sofrido” constroem essa representação. Durante grande parte de sua fala, ela se utiliza da primeira pessoa do singular, repetindo e reiterando o pronome pessoal *eu* e pronomes possessivos *meu* e *minha*. Quando está quase concluindo sua fala, ela situa sua trajetória no contexto em que estava inserida: “algo significativo para a região porque muitos deixaram a escola”. A representação de alguns professores que foram fundamentais para a conclusão da escola básica em condições adversas é relevante, pois ela compreende que o que fez com que se interessasse pelos estudos era o fato de compreender as motivações daquilo que estava aprendendo, o que pode ter implicações, para Cecília e para o coletivo que a ouve, para a reflexão sobre a própria atuação docente de cada um dos participantes.

EXCERTO 2

Melissa: **“Eu tenho mãe professora de ensino fundamental, então eu sempre me lembro de estar no meio de muitos**

livros: minha mãe preparando aulas e a Barsa, eu lembrei da * falando né, foi a primeira coisa que minha mãe comprou em casa. Meu pai é um grande ‘contador de causos’, e na verdade **essa coisa de se interessar por histórias, e hoje eu tenho um filho de três anos e compro muitos livrinhos, foi por conta do meu pai.** Era encantador ver ele sentar com a gente e contar as histórias, eu lembro muito disso. (...) E aí depois eu fui para o ensino médio em uma escola particular bem puxada muito diferente da escola pública onde eu estudei no ensino fundamental e aí... é muito focada no vestibular então **senti a dificuldade que tem sobressaído na fala das colegas e muita pressão também,** então estudar **não era prazeroso, era obrigação.** Estudava demais para acompanhar a turma (...) e depois quando eu fui para o ensino superior para o serviço social **passou a ser escolha...** eu me lembro que eu me identifiquei muito com a discussão sobre política social (...) e fui estudar daí, fui para o mestrado, saí da graduação e já quis continuar **porque gostei muito da discussão,** poder escolher o que vai estudar passou a ser **prazeroso** para mim. **Mas a escrita nunca foi fácil,** escrever no mestrado, doutorado **nunca** foi tranquilo sempre precisando de revisão e vai , **conserta daqui, conserta dali** a redação até hoje é um **exercício constante (...)**”

Melissa começa sua narrativa, retomando fatos representados como positivos, em uma relação afetiva com o estudo, a leitura e a contação de histórias. Há um momento de ruptura em sua trajetória, quando passa do Ensino Fundamental ao Médio e muda da rede pública para a rede privada de educação. Nesse momento, ela passa a representar sua trajetória em uma oposição entre o não prazeroso e o prazeroso; entre a obrigação e a escolha. Sua dificuldade é representada por ela, nesse momento (última a falar sobre sua trajetória), como coletiva (“senti a dificuldade que tem sobressaído na fala das colegas”). O operador argumentativo “mas”, ao final de sua fala, marca uma nova oposição: o prazer de estudar algo que escolheu e com o que se identificou desde o início da graduação e a escrita acadêmica como um “exercício constante”, um esforço de “consertar”

algo que estaria errado ou insuficiente. A reiteração do advérbio de negação *nunca* reforça a representação de dificuldade relacionada à escrita acadêmica.

O confronto entre déficit e dificuldade, tendo em vista a presença dessas ideias tanto na representação dos alunos quanto de suas próprias trajetórias, também foi problematizado no segundo encontro com a atividade de leitura de textos de gêneros diversos em outras línguas. As mediadoras legitimaram o papel de outros elementos semióticos e da qualidade do repertório sócio-cultural para a leitura (de textos e do mundo) e construção de sentido. No slide, diferenciamos déficit (relacionado à limitação de repertório cultural, à falta de recursos linguageiros e conteúdo) e dificuldade (devido ao participante ser novato em uma esfera de atividade, ao(/à falta de) acesso a recursos, instrumentos (materiais, humanos e simbólicos), gêneros (acadêmico-científicos e acadêmico-profissionais) e a falta de vivência em diferentes práticas sociais limitando a leitura de mundo, o conteúdo/o repertório com o qual estudantes iniciam um curso universitário. As respostas de algumas participantes às falas das mediadoras foram as seguintes:

EXCERTO 3

Andressa: na verdade, eu fiquei... pensando enquanto você tava falando, Vera, sobre a relação que a gente faz, como eu falei **na minha apresentação inicial**, da questão do letramento em... [na área da] saúde e o interesse que eu tive foi exatamente esse por essa questão, o quanto que na saúde a gente ainda tem questões muito enraizadas, verticalizadas, o quanto **a gente ainda precisa** pensar sobre essa questão do letramento na questão da adesão ao tratamento por exemplo, né, e isso vem com a demanda, eu enquanto Assistente Social atuante na área da saúde é [...] veio disso e me interessou muito essa discussão exatamente por que? Porque **não é algo que a gente fala na universidade, não é algo que é trazido com uma força maior nos nossos campos de estudo, na nossa trajetória profissional**, de fazer reflexões em relação a esse

letramento e como se dá e quais são as reflexões e interferências que isso tem dentro da nossa prática profissional... então, na área da saúde é uma coisa muito incipiente [...] como a minha experiência é na saúde, fiquei a todo momento fazendo essas relações, **como dentro da universidade, nas leituras, nas produções, naquilo que é pedido para os alunos muitas vezes a gente vai no que está sendo comandado, a gente não para para fazer essas reflexões sobre as questões de letramento.**

A professora Andressa retoma sua apresentação inicial e reflete sobre ela e sobre seu interesse em letramento na área da assistência à saúde. Ela representa a relação entre sua formação e sua atuação como um problema coletivo: “Não é algo que a gente fala na universidade, não está na nossa formação profissional”. Essa representação, então, é alargada para os alunos de todas as participantes.

EXCERTO 4

Pamela: **me inquietou bastante** pensar sobre é... a diferença entre o déficit e a dificuldade... acho que isso é uma questão que intriga bastante porque a gente tende a naturalizar o déficit (Vera: sim...) a gente tende a colocar isso né como um recorte **no cotidiano nosso das avaliações e sempre né acaba generalizando** então isso me chamou bastante atenção e quando a gente fala... quando passa então a entender... porque assim **eu nunca tinha parado para pensar** sob esse ponto de vista né, dos letramentos então... eu fiquei pensando assim o que a gente pode realizar enquanto estratégias principalmente para quem tem/ para quem está chegando... **o perfil dos nossos alunos ou que saem do ensino médio e vem direto ou também alunos que estão há muito tempo né distantes dos estudos.** E aí eu fiquei pensando em uma estratégia sobre como a gente coloca essas questões sobre como trazer algum repertório para os nossos alunos distinguindo aquilo que é do ensino médio e aquilo que é do ensino superior... porque eles chegam

assim... **nem eles entendem nem nós entendemos...** eles chegam com um repertório e se deparam com o novo, esse novo pra gente é natural (Vera: exato, exato) para eles é totalmente diferente então ali a gente **tem uma cisão [faz movimento de cortar com a mão] no processo de comunicação** nesse sentido né porque o que eles fazem é dentro do limite deles e o que a gente espera é muito além do limite que eles colocam.

A partir da nuvem de palavras e da própria representação de suas trajetórias como sendo de dificuldades, as mediadoras trataram das diferenças entre déficit e dificuldade. A discussão promove uma alteração na RS da professora Pamela sobre seus alunos: de um déficit que eles teriam para uma dificuldade é devido a uma “cisão” no processo comunicativo. Pamela mostra a mudança de uma perspectiva que generaliza os alunos nas avaliações, no início de sua fala, para uma representação do processo de inserção nos letramentos acadêmicos como uma questão compartilhada entre docentes e alunos: “**nem eles entendem nem nós entendemos**”. A professora representa seu papel profissional como alguém que precisa, coletivamente, encontrar estratégias para sanar ou diminuir essa cisão: “o que a gente pode realizar enquanto estratégias principalmente para quem tem/ para quem está chegando”.

A retomada de suas próprias trajetórias de letramento promoveu a possibilidade de as professoras ressignificarem suas representações de referência sobre a inserção em práticas de letramento acadêmicas. Ver-se como alguém que passou por dificuldades promove a empatia, o afeto pelos seus alunos e a consciência de que a escrita não é uma tecnologia neutra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mostrar as contribuições do curso Percurso Formativo para a formação de docentes do Ensino Superior no que se refere às atividades de compreensão e produção textuais propostas a seus alunos na esfera acadêmica.

Alguns dos princípios da experimentação, propostos por Freire (1996), presentes no PFor – a relação intrínseca entre ensinar-aprender; a construção de conhecimento; o compromisso; o afeto – sustentaram as possibilidades de construção de uma nova relação das docentes com suas práticas de letramento acadêmico.

A própria constituição do PFor como uma ação horizontal e compartilhada entre docentes de diferentes áreas se mostrou essencial para a construção do afeto, na concepção freireana, o que promoveu a possibilidade de rememorar as trajetórias individuais de letramento escolar e acadêmico, construir um coletivo ao perceberem as similaridades de vivências e, ainda, ver seus alunos/ suas alunas em sua própria trajetória, como um espelho que nos mostra as dificuldades enfrentadas – e talvez naturalizadas – como um processo de inserção em práticas de letramento de uma instituição de prestígio, e não como um déficit individual.

Acreditamos que a análise e as reflexões apresentadas trazem contribuições para o campo dos letramentos acadêmico-científicos como também para o planejamento de novas ações que busquem contribuir para a entrada e a permanência de estudantes nas IES do país.

REFERÊNCIAS

AMADO, Deniz Costa. **Ensino de leitura e produção textual no curso de Serviço Social/UNITINS/Câmpus Palmas com foco no letramento acadêmico**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.869.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida; RETORTA, Miriam Sester. *Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA: facing challenges in language education*. **Letras**, Santa Maria, n. esp. 3, p. 379-400, 2020.

DROGUI, Amábile Piacentine. **Letramentos acadêmico-científicos: movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais**. 2024. 273 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida; VIGNOLI, Jacqueline Sanches; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Curso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Raído**, Dourados, v. 17, n. 44, p. 130-147, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul. 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375.

KLEIMAN, Angela Bustos; VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda Soares; VALSECHI, Marília Curado; DE GRANDE, Paula Baracat. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 240-254, jun. 2024. DOI: 10.1590/01031813v63i120248676257.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis; DE GRANDE, Paula Baracat. A Iniciação Científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura. In: MOURA, Juçara Gomes de; ROSSI, Maria Aparecida Lopes (org.). **A Iniciação Científica nas licenciaturas**: a pesquisa como prática de formação de professores. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 15-37.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *Student writing in higher education: An academic literacies approach*. **Studies in Higher Education**, Oxfordshire, v. 23, n. 2, p. 157-172, Junho, 1998. DOI: 10.1080/03075079812331380364.

LILLIS, Theresa M. **Student writing**: access, regulation, desire. London: Routledge, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. A mediação simbólica. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p. 25-40.

RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 17 jul. 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de**

letramento acadêmico. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

UNILA. **EDUNILA lança guia para identificação de abelhas sem ferrão.** Foz do Iguaçu: UNILA, 2022. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/edunila-lanca-guia-para-identificacao-de-abelhas-sem-ferrao-na-regiao-da-triplice-fronteira>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PARTE 2

(FORM)AÇÕES DIDÁTICAS COM DISCENTES

CAPÍTULO 5

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO

MARCELO MARCHINE FERREIRA

RODRIGO CALATRONE PAIVA

Práticas de retextualização em prol de letramentos acadêmicos: experiência colaborativa para o curso de Ciências Contábeis

Jacqueline Costa Sanches Vignoli¹

Maria Izabel Rodrigues Tognato²

Marcelo Marchine Ferreira³

Rodrigo Calatrone Paiva⁴

Ao longo de nossa experiência como professores e professoras formadores(as) e pesquisadores(as), temos constatado demandas desafiadoras no que diz respeito à leitura e à escrita de textos acadêmico-científicos no contexto do Ensino Superior, mais especificamente, no que tange ao campo da graduação, conforme também nos evidenciam projetos como o “Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior (ILEES)”⁵, realizadas no Brasil e na América Latina e, mais recentemente, o Laboratório Integrado de Letramentos

¹ Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão (Unespar). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7190702243631881>. E-mail: jacqueline.vignoli@unespar.edu.br.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão (Unespar). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0267233631277517>. E-mail: maria.tognato@ies.unespar.edu.br

³ Doutor em Educação (UFSCAR). Professor do Curso de Ciências Contábeis. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão (Unespar). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8568761570800104>. E-mail: mmarchine@unespar.edu.br

⁴ Doutor em Letras. Professor do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão (Unespar). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5389706960424427>. E-mail: rcalatrone@gmail.com

⁵ Conforme explicita Tognato (2021, p.161), “Trata-se de um projeto de pesquisa realizado no Brasil e na América Latina, sob a coordenação do Prof. Dr. Charles Bazerman, com o objetivo de identificar as iniciativas de ensino e pesquisa em leitura e escrita realizadas no Ensino Superior do Brasil, a fim de investigar as possíveis transformações no panorama de letramento acadêmico nas universidades.”

Acadêmico-científicos (LILA), ação interinstitucional e já apresentada nos capítulos anteriores, ao qual o presente capítulo se filia.

Por essas razões, considerando-se a necessidade de aprofundarmos o trabalho acerca da comunicação científica no Ensino Superior, para a produção deste estudo, partimos de um contexto, envolvendo uma cultura disciplinar, que apresenta uma demanda específica quanto aos letramentos acadêmico-científicos em função das práticas de produção textual inseridas no campo de Ciências Contábeis.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, cujo objetivo deve ser “[...] assegurar as condições para que o bacharel compreenda as questões científicas, técnicas, sociais, ambientais e políticas, no contexto da Contabilidade, com a aplicação da tecnologia da informação e comunicação” (Brasil, 2024), indicando um perfil profissional que extrapola as dimensões instrumentalizadoras em prol da formação de um sujeito que atue de modo integral no mundo do trabalho.

Nesse sentido, neste capítulo, descreveremos uma experiência didática implementada em duas turmas de um curso de Ciências Contábeis de uma universidade estadual situada no interior do Paraná, no ano letivo de 2024, bem como os resultados das análises dessa experiência didática, buscando responder à seguinte questão balizadora, por meio de um enfoque educacional: As atividades práticas de produção textual, desenvolvidas colaborativamente entre profissionais de Ciências Contábeis e de Estudos Linguísticos, contribuíram para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos dos estudantes de Ciências Contábeis?

Tal pergunta se dá em um contexto de trabalho colaborativo desenvolvido por professores de diferentes áreas, Ciências Contábeis e Letras, em uma disciplina de Introdução à Contabilidade. Trata-se de uma iniciativa para o trabalho com práticas de letramentos planejadas e implementadas como parte integrante de uma disciplina do currículo do curso e bacharelado investigado. Buscamos, portanto, neste capítulo, apresentar e discutir os resultados do procedimento didático implementado, sendo tal investigação

justificada, tanto pela relevância da temática dos letramentos acadêmico-científicos quanto pela inovação caracterizada, a partir da relação colaborativa entre as diferentes áreas do conhecimento envolvidas no estudo.

Para isso, pautamos nosso estudo na pesquisa de natureza qualitativo-interpretavista (Bortoni-Ricardo, 2008 p. 34), levando-se em conta o papel das práticas sociais dos sujeitos nelas inseridos e dos significados que emergem em seus contextos sociais. Além disso, segundo Divan e Oliveira (2008, p.189), tomando por base os estudos de Erickson (1977 *apud* Filstead, 1979), a pesquisa qualitativa é relevante por contribuir com a descrição de ocorrências, relacionando-as ao contexto social mais amplo, a partir de exemplos concretos da organização social. No que concerne à organização textual, este trabalho constitui-se pelas partes a saber: a) a discussão teórica que abrange o campo dos letramentos acadêmico-científicos e da cultura disciplinar e práticas de retextualização; b) a metodologia norteadora deste estudo; c) a discussão dos resultados das análises obtidas a partir da investigação proposta; e, d) as considerações finais.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Considerando a questão central deste estudo, bem como o objetivo deste trabalho, no que tange ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos estudantes de Ciências Contábeis, tomamos como necessário discutir tal campo. De maneira geral, os letramentos acadêmicos se referem a uma abordagem epistemológica acerca da comunicação acadêmica, em especial na modalidade escrita (mas não restringida a ela) (Lillis; Scott, 2007). Dessa forma, tratamos, neste capítulo, das práticas formativas realizadas pelos estudantes supracitados, relacionadas à compreensão e à produção escrita de dois gêneros específicos que circulam no ambiente universitário, tais como: o verbete enciclopédico e a postagem em rede social.

Assim, no que se refere à leitura, escrita, letramento(s) e gêneros textuais, Araújo e Bezerra (2013, p. 9) explicam que os textos se orga-

nizam em gêneros, os quais circulam em uma dada “[...] comunidade linguística e exigem a aquisição de habilidades de escrita por parte desses indivíduos, isto é, letramento(s), ou a condição letrada para determinados fins” (Tognato, 2021, p.166). Partindo desses princípios, pautamos nosso estudo nos letramentos acadêmicos, como perspectiva sócio-histórico-cultural, apoiada nos denominados Novos Estudos do Letramento⁶ (Street, 1984; Barton; Hamilton, 1998; Gee, 1996; Fischer, 2007). De acordo com Gee (1996) e Lankshear *et al.* (2002), esses estudos do letramento são considerados como processos socioculturais (Tognato, 2021, p.165). Em relação ao uso do termo “letramentos”, conforme Tognato (2021, p.165) destaca,

Gee (1996) ainda caracteriza essa perspectiva como socio-cultural, que envolve um conjunto de práticas sociais por meio do uso de diferentes formas de linguagem em uma única ou diferentes culturas, autorizando, com isso, a conceituação do letramento em uma versão plural, daí denominada de letramentos (Tognato, 2021, p.165).

Trata-se de uma discussão voltada para as práticas sociais formativas que envolvem leitura e escrita com o intuito de contribuir para mudanças e para o desenvolvimento do uso de sistemas de leitura e de escrita em diferentes situações de comunicação na sociedade de modo a possibilitar e ampliar o acesso ao saber. Nessa perspectiva, Magalhães e Cristovão (2018, p.56) ressaltam o papel social dos letramentos, destacando que

Santos (2007) utiliza o termo letramento científico com o intuito de dar destaque ao aspecto social do conhecimento científico aprendido na escola. Para o autor, letramento científico apresenta múltiplas dimensões: um conjunto de práticas sociais que inserem o aluno em atividades de leitura e escrita das ciências; uma contextualização do conhecimento científico na vida cotidiana sem reduzi-lo a mero conhecimento prático acrítico; uma aprendizagem da ciência como fator cultural, uma aprendizagem da ciência atrelada a valores; uma defesa da aprendizagem da linguagem científica simultaneamente à apropriação do conhecimento. Essa

⁶ Em inglês, *New Literacy Studies*.

perspectiva dá grande relevância ao conhecimento científico numa perspectiva de contextualização social, sem reduzi-la, segundo o autor, a um aplicacionismo prático, mas enfatizando o valor cultural do conhecimento (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 56).

Nesse sentido, tomamos por base os conceitos de letramento propostos por Lea e Street (2014), para o estudo da produção escrita no contexto do Ensino Superior, considerando três aspectos ou modelos, a saber: de *habilidades de estudo*, de *socialização acadêmica* e de *letramentos acadêmicos*. O modelo de *habilidades de estudo*, que considera o letramento como habilidade nas dimensões individual e cognitiva, foca-se nos aspectos estruturais da língua e pressupõe que os alunos podem transferir seus conhecimentos de um contexto para outro, sem maiores dificuldades (Lea; Street, 2014). Partindo desse modelo, podemos analisar como os estudantes do curso de Ciências Contábeis reproduziram individualmente, em suas produções, as estruturas comumente apresentadas nos gêneros trabalhados, como, por exemplo, tempos e modos verbais, escolhas lexicais, grau de formalidade e movimentos retóricos.

Já o modelo de *socialização acadêmica* relaciona-se a um processo de conformação e ajustamento dos estudantes no que se refere a discursos e gêneros comumente encontrados em disciplinas universitárias, em função do fato de os alunos adquirirem maneiras particulares de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que distinguem membros da comunidade disciplinar ou temática na qual tentam se encaixar (Lea; Street, 2014). Esse modelo pode ser considerado mais relacionado, no caso deste estudo, à maneira como os discursos e gêneros circulam na área de Ciências Contábeis, em oposição a outras áreas. Dessa forma, os estudantes aprenderiam a se comunicar academicamente como membros desse campo do saber.

No caso do modelo de *letramentos acadêmicos*, este é relacionado à “[...] produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (Lea; Street, 2014, p. 479). Esse modelo ainda propõe a análise das in-

terações de poder entre indivíduos, organizações e grupos sociais, focando na relação entre escrita e epistemologia na área temática geral e nas exigências institucionais.

Em vista disso, analisar o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, no caso relatado neste capítulo, passa pela consideração do que é exigido, em termos de comunicação acadêmica, pelo sistema de Ensino Superior do país, pela universidade, pelo curso de Ciências Contábeis, pelos professores deste curso e, assim, sucessivamente. Tal análise levanta questões sobre quem decide o que é um bom texto acadêmico nessa área e por quais razões históricas, culturais e sociais, esses aspectos são utilizados.

Esse modelo ou abordagem dos letramentos acadêmicos tem como foco as *práticas* empreendidas no processo de comunicação acadêmica ao invés dos textos produzidos (Lillis; Scott, 2007). Essa noção de *prática* vincula a linguagem ao que os atores socialmente situados efetivamente fazem, tanto na situação de comunicação em que estão, quanto no âmbito cultural mais amplo. Como consequência, não se pode considerar os textos de maneira isolada, pelo contrário, todos os enunciados estão intrinsecamente vinculados ao que as pessoas fazem no mundo material e social, ou seja, estão conectados a *práticas*.

Outra decorrência da ênfase nas práticas formativas e sociais é a de que as maneiras de se fazer coisas com os textos se tornam parte das rotinas implícitas cotidianas da vida dos sujeitos e das instituições sociais, criando, assim, recursos representacionais *legitimados* no âmbito da comunicação daquela área ou instituição (Lillis; Scott, 2007). Com isso, ao utilizarmos determinado tipo de recurso representacional, estamos mantendo um tipo particular de prática social. Dessa forma, por exemplo, quando os acadêmicos de Ciências Contábeis adentram o curso, já existem maneiras legitimadas, institucionalmente estabelecidas, de se comunicar os conhecimentos acadêmico-científico da área e esses estudantes, ao aprenderem e participarem de tais práticas legitimadas, auxiliam na manutenção delas.

Em suma, ainda que analisemos a apreensão por parte dos estudantes das estruturas linguísticas que constam nos gêneros exigidos no âmbito acadêmico (modelo de *habilidades de estudo*) e também seu ajustamento aos discursos da área (modelo de *socialização acadê-*

mica), ao tratarmos dos letramentos acadêmicos, devemos levar em conta as práticas sociais relacionadas à comunicação nesse contexto, o que inclui as relações de poder institucionais, sociais e culturais que ditam o que é uma boa comunicação de temas científicos do campo do saber em questão.

CULTURA DISCIPLINAR E PRÁTICAS DE RETEXTUALIZAÇÃO PELA ESCRITA ACADÊMICA

Na esteira dos estudos sobre os letramentos acadêmicos, considerando que a experiência analisada neste capítulo ocorre na intersecção entre duas áreas do conhecimento, Estudos da Linguagem e Ciências Contábeis, é importante retomar alguns conceitos expostos por Hyland (2004) na relação estabelecida entre a prática da escrita e as diferentes culturas disciplinares. Primeiramente, o pesquisador reforça o fato de que o que se convencionou denominar de “escrita acadêmica” não pode ser visto como algo monolítico e uniforme, uma vez que a escrita não é apenas uma materialização das disciplinas, como nos explica, ao ressaltar que

A escrita, portanto, não é simplesmente marginal às disciplinas, sendo meramente um epifenômeno nos limites da prática acadêmica. Pelo contrário, **ela ajuda a criar essas disciplinas** ao influenciar como os membros se relacionam uns com os outros e ao determinar quem será considerado membro, quem terá sucesso e o que será reconhecido como conhecimento. Os textos, portanto, **contêm vestígios das atividades disciplinares em suas páginas**; um agrupamento típico de convenções - desenvolvido ao longo do tempo em resposta ao que os escritores percebem como problemas semelhantes - que aponta além das palavras para as circunstâncias sociais de sua construção. Eles **oferecem uma janela para as práticas e crenças das comunidades** para as quais têm significado (Hyland, 2004, p. 05, tradução e grifos nossos)⁷.

⁷ *Writing, therefore, is not simply marginal to disciplines, merely an epiphenomenon on the boundaries of academic practice. On the contrary, it helps to create those disciplines by influencing how members relate to one another, and by determining who will be regarded as members, who will gain success and what will count as knowledge. Texts therefore contain*

Assim, considerando o papel central que os textos têm na própria constituição das disciplinas, parecem-nos redutoras as propostas instrumentalizadoras e homogeneizantes de escrita que a tomam como uma habilidade passível de ser deslocada de um contexto a outro, o que Street (2014) denomina de letramento autônomo. Como nos explicita Hyland (2004, p. 08), “dentro de cada cultura, os indivíduos adquirem competências de discurso especializadas que lhes permitem participar como membros do grupo⁸”, atuando como uma “tribo acadêmica”, na qual normas e convenções são partilhadas por seus membros, de modo a legitimar epistemologias e formas de engajamento social.

Diante disso, Hyland (2004), ao tratar da escrita na universidade em uma perspectiva social, aponta que as disciplinas são definidas por suas escritas, indicando que a diferença crucial entre elas não está no conteúdo (*o que*), mas na forma (*como*), uma vez que “os textos incorporam a negociação social, revelando como o conhecimento é construído, negociado e tornado persuasivo⁹” (Hyland, 2004, p. 03). Nesse sentido, a escrita não pode ser vista como uma prática instrumental na academia, mas como atividade central ao estabelecimento das relações entre os membros de uma determinada comunidade.

Nessa perspectiva, tomando a relevância das práticas de letramentos na universidade, Matencio (2002) argumenta que os estudantes, ao ingressarem no Ensino Superior, precisam ser inseridos em práticas discursivas em envolvem tanto a “[...] apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – *um saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, *um saber dizer*” (Matencio, 2002, p.113), indicando aspectos relevantes sobre o desconhecimento por parte dos discentes de práticas sociais (como se faz pesquisa) e discursivas

traces of disciplinary activities in their pages; a typical clustering of conventions - developed over time in response to what writers perceive as similar problems - which point beyond words to the social circumstances of their construction. They offer a window on the practices and beliefs of the communities for whom they have meaning. (Hyland, 2004, p. 05)

⁸ “*within each culture individuals acquire specialised discourse competencies that allow them to participate as group members*” (Hyland, 2004, p. 08)

⁹ “*texts embody the social negotiations of disciplinary inquiry, revealing how knowledge is constructed, negotiated and made persuasive*”. (Hyland, 2004, p. 03).

(como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área). Por essas razões, a autora salienta a importância de atividades de retextualização como potencializadoras ao exercício da sistematização e da apropriação de conhecimentos.

Diante do exposto, concordamos com Matencio (2002), considerando a retextualização, entendida como a produção de um novo texto a partir de um texto-base, como estratégia linguística essencial para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, visto que, como cita a autora (2002, p. 113), o produtor textual necessita redefinir, quando inserido no Ensino Superior, novos parâmetros de ação de linguagem (diferentes daqueles utilizados no Ensino Médio), para suas produções.

Assim, para que a haja êxito, os novos membros da comunidade acadêmica precisam “[...] redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira”, explica Matencio (2002, p. 113). Em outras palavras, a retextualização, como recurso pedagógico, é bastante produtiva, pois, como reforça a autora, não se limita às formas de marcações de vozes (discurso direto ou indireto), mas coloca o estudante-produtor textual diante de diversas decisões relativas a operações:

(i) propriamente **linguísticas**, ou seja, de organização da informação – de *construção dos tópicos*, de *equilíbrio entre informações dadas/novas* –, de formulação do texto – de *modos de dizer* – e de progressão referencial – de *retomada de referentes e de remissão a referentes*, explícitos ou não; (ii) **textuais**, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham vida – tipo *narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo* ou *dialogal* – e à superestrutura do gênero textual – seu *esquema global*; e (iii) **discursivas**, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do *quadro interlocutivo*, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos *mecanismos enunciativos*, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização (Matencio, 2002, p. 111 – grifos da autora).

A inserção de universitários em novas práticas discursivas, com a leitura de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos (entendidos como os textos-base), enseja ações de linguagem que envolvem: compreensão de conceitos, seleção de informações, sumarização de tópicos, paráfrases e rearranjos de porções textuais. Todas essas ações dirigidas em favor de novos propósitos comunicativos, desde respostas a provas escritas até a produção de artigos científicos, ensejam aos estudantes novas formas de participação social, mediada pela linguagem, no Ensino Superior.

Ademais, como ressalta Araújo (2018, p.86) tomando por base os estudos de Bazerman (1994, 2004),

Para cada disciplina, estudantes devem aprender a ler a escrever um sistema de gêneros (Bazerman, 1994, 2004) tais como resumos, *abstracts*, ensaios, resenhas e artigo de pesquisas que seguem convenções determinadas e estilos que variam de acordo com a cultura de cada disciplina. Todo este conhecimento se constitui em desafio para professores em sala de aula: prover conhecimento adequado aos estudantes em tais domínios em uma pedagogia adequada que ajudem os alunos a escrever como agentes sociais para expressar suas ideias, sentimentos e intenções. [...] Sendo a escrita acadêmica imbuída de agência (Bazerman, 2006), os estudantes devem ser vistos como agentes sociais que aprendem a escrever de forma satisfatória textos que materializam gêneros tipificados para agir nas diversas formas interacionais tanto na escola quanto no mundo (Araújo, 2018, p. 86).

Em outras palavras, é fundamental que o estudante entenda qual é o seu papel, que é o de agente, em seu processo de aprendizagem e de formação, a partir dos estudos com gêneros de texto pela perspectiva dos letramentos acadêmico-científicos. Como defendem Araújo, Silva e Vieira (2018, p. 19), “[...] é necessário fazer com que os alunos consigam associar a leitura e a escrita e que produzam textos em linguagem científica, como resumos, relatórios, resenhas e textos argumentativos a partir das leituras que realizam”. Nesse

contexto, também concordamos com os autores, ao se pautarem em Corredeira (2013) ressaltando que

[...] para adquirir o letramento científico, seria vantajoso que os alunos desenvolvessem a escrita científica de forma a serem capazes de combinar os conhecimentos adquiridos e a linguagem científica, mais técnica e específica, de uma forma que faça sentido dentro das normas estabelecidas pelas regras científicas. A prática deste tipo de escrita, conjugada com um constante e oportuno 'feedback' do professor poderia contribuir para a melhoria da sua escrita. (Corredeira, 2013, p.8) (Araújo; Silva; Vieira, 2018, p. 19-20).

Diante de tais princípios, destacamos a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a leitura e a escrita acadêmica e científica de modo a possibilitar aos estudantes um processo de aprendizagem e de formação mais efetivo. Por essas razões, consideramos nosso estudo de essencial relevância para reflexões e ressignificações futuras das práticas formativas e de letramentos desenvolvidas e implementadas no contexto do Ensino Superior.

METODOLOGIA

No que concerne à natureza deste estudo, pautamo-nos na abordagem qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), tomando o papel das práticas sociais e dos significados que emergem em seus contextos sociais como elementos fundamentais à compreensão e interpretação dos dados obtidos. No caso deste trabalho, trata-se de uma experiência didática conduzida por dois professores de uma disciplina constante da matriz curricular de um curso de bacharelado em Ciências Contábeis.

Além disso, considerando-se a pergunta motivadora e norteadora deste estudo – *As atividades práticas de produção textual, desenvolvidas colaborativamente entre profissionais de Ciências Contábeis e de Estudos Linguísticos, contribuíram para o desenvolvimento de letramentos*

acadêmico e científico de estudantes de Ciências Contábeis? –, passamos à descrição do percurso metodológico utilizado no desenvolvimento da investigação.

A disciplina investigada de Contabilidade Introdutória, é ministrada no primeiro ano do curso de Ciências Contábeis, com carga horária anual de 120 horas. As atividades aqui descritas fazem parte da disciplina, com um total de 30 horas destinadas a Atividades Curriculares de Extensão e Cultura (ACEC), conduzidas em parceria entre professor especialista da área de Contábeis (doravante Prof. Cont) e professora da área dos Estudos da linguagem (Profa. Ling), em atividades presenciais e remotas. Os objetivos da intervenção podem ser descritos sob dois vieses: o primeiro, relacionado à curricularização da extensão, com a divulgação de conceitos próprios à área das Ciências Contábeis; e o segundo, relativo ao ensino previsto pela disciplina introdutória, tanto pela compreensão de conceitos essenciais aos ingressantes como pelo exercício de escrita orientada para a produção dos gêneros solicitados.

No processo de intervenção didática colaborativa, consideramos os papéis dos professores participantes deste estudo como implementadores, além de pesquisadores, como o Prof. Cont, sendo o membro especialista na cultura disciplinar alvo, e a Profa. Ling, sendo o membro especialista em recursos e estratégias linguísticas, textuais e discursivas. Quanto às etapas de realização desta investigação, antes do início da implementação da proposta didática, houve a etapa de planejamento entre os professores colaboradores do processo, a partir do estabelecimento do que seria implementado, sobre como as ações ocorreriam e de um cronograma prévio.

Na sequência, acordamos que o trabalho seria em prol da divulgação de termos e conceitos das Ciências Contábeis e que ocorreria em duas fases: com a produção de verbetes para a composição de um glossário específico da área e com as postagens para redes sociais. Dessa forma, cada equipe teria uma temática para investigar e o mesmo tópico seria apresentado em dois diferentes gêneros, ou seja, cada grupo de estudantes produziria um verbete e uma posta-

gem para a rede social do *Instagram* sobre uma dada temática. Ao todo foram distribuídos 12 temas para equipes compostas de dois a três participantes.

Para as análises, em função de espaço neste trabalho, selecionamos as produções de uma das equipes, composta por dois estudantes, com a temática *objetivo e objeto da Contabilidade*. Os dados utilizados para as análises são compostos pelos seguintes instrumentos: as produções textuais do verbete (inicial e final), as interações por meio de comentários entre os professores-parceiros (Prof. Cont e Profa. Ling) e um discente da equipe (Disc. A) e a primeira versão do “carrossel de slides” para postagem em rede social. Justificamos que apresentamos como *corpus* de análise apenas a primeira versão do “carrossel de slides” para postagem em rede social pois, no processo de produção deste capítulo, as aulas da disciplina ainda estavam em andamento e as postagens para redes sociais ainda não tinham sido concluídas.

Após explicitarmos as bases metodológicas, passamos a descrição de nossos dados de como possibilitar uma discussão sobre os resultados alcançados durante a implementação do procedimento didático. Conforme citamos anteriormente, a proposição foi conduzida para a produção de dois gêneros de divulgação científica – o verbete e a postagem para a rede social mencionada anteriormente, conforme ilustra o Quadro 1, de modo a sintetizar a condução pedagógica realizada:

**QUADRO 1 – QUADRO SINÓTICO DE INFORMAÇÕES REFERENTES
À PROPOSTA PEDAGÓGICA**

| Gênero e suporte de veiculação | Objetivo | Leitor presumido | Organização do trabalho |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Verbetes enciclopédico • Glossário específico da área | Elaborar, a partir de fontes bibliográficas confiáveis, um verbete para composição de glossário. | Público especializado que busca por verbetes confiáveis relativos ao campo das Ciências Contábeis. | <ul style="list-style-type: none"> • Seleção de ao menos três conceitos relativos à temática investigada para composição do verbete; • Criação de documento <i>on-line</i> para compartilhamento com os professores-parceiros; • Produção da primeira versão dos verbetes; • Revisão dos verbetes pelos professores colaboradores neste processo de implementação e investigação; • Reescrita dos verbetes pela equipe; • Versão final para a composição do glossário. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Postagem para rede social • Conta do curso de Ciências Contábeis na rede Instagram | Publicizar os resultados obtidos com a pesquisa realizada anteriormente para a produção dos verbetes. | Público leigo em geral usuário de redes sociais. | <ul style="list-style-type: none"> • Transformação do verbete em postagem para <i>Instagram</i> (O que é? Para que serve? Como fazer? Exemplo?); • Divisão do conteúdo em carrossel de imagens; • Escolha e inserção de elementos estéticos de modo a destacar as informações; • Revisão das postagens pelos professores colaboradores deste estudo; • Versão final a ser publicada. |

Fonte: Os autores.

Para a realização da atividade, os estudantes foram orientados a buscar os conceitos/temáticas em diferentes materiais de consulta, indicados pelo professor da disciplina de Contabilidade Introdutória (ao menos três fontes diferentes) e a registrar os resultados em uma tabela compartilhada *on-line* com os membros do grupo e com os professores responsáveis pela implementação. Na sequência, a equipe deveria elaborar um conceito próprio por meio de um processo de retextualização das citações diretas registradas.

No que tange às análises, selecionamos o processo de produção escrita de um dos verbetes referente ao tópico “objetivo e objeto da contabilidade”, sendo a primeira e a última versão dos textos, que foram transcritos, bem como os comentários trocados entre os professores e os estudantes em seu processo de interação durante a aprendizagem. As sugestões linguísticas realizadas diretamente no texto (supressões, correções, alterações) não serão sinalizadas durante a análise, embora tenham sido realizadas. Tal opção se deu em função de o foco do capítulo estar na retextualização provocada pelos comentários propostos entre os participantes da interação, ou seja, os professores colaboradores e os estudantes membros da equipe. Assim, ilustramos no Quadro 2 a primeira versão escrita do verbebo para glossário produzida pelos Estudantes A e B.

QUADRO 2 - PRODUÇÃO ESCRITA INICIAL DO VERBETE DE DICIONÁRIO.

OBJETIVO E OBJETO DA CONTABILIDADE - GLOSSÁRIO

Autores: Estudante A e Estudante B

OBJETIVO DA CONTABILIDADE

A Contabilidade é a ciência que estuda os fenômenos ocorridos no patrimônio das entidades. Seu objetivo é manter o controle do patrimônio (objeto da contabilidade), de forma mais administrada possível, fornecendo informações e as orientações necessárias aos proprietários e as pessoas relacionadas a esses patrimônios, a fim de alcançar os seus fins.

Referências Bibliográficas

CREPALDI, Silvio Aparecido. Curso básico de contabilidade: resumo da teo-

CONTINUA →

ria, atendendo às novas demandas da gestão empresarial, exercícios e questões com respostas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FRANCO, Hilário. Contabilidade geral. 23ª edição. São Paulo: Atlas, 1997.

PATRIMÔNIO

Patrimônio é o conjunto de bens, direitos e obrigações de uma entidade. É dividido em ativos e passivos, os ativos são os valores positivos de uma pessoa ou entidade (bens e direitos), já os passivos são os valores negativos que uma pessoa ou entidade possuem (obrigações).

Referências Bibliográficas:

Equipe de Professores da FEA/USP, Contabilidade Introdutória; 9º ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ENTIDADES

As entidades são qualquer pessoa física ou jurídica que são proprietárias de um patrimônio.

Referências Bibliográficas:

CREPALDI, Silvio Aparecido. Curso básico de contabilidade: resumo da teoria, atendendo às novas demandas da gestão empresarial, exercícios e questões com respostas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PESSOA FÍSICA E JURÍDICA

A pessoa física é o ser humano, o indivíduo, já a pessoa jurídica é um indivíduo de existência abstrata, que nasce da reunião de duas ou mais pessoas físicas, que se associam para um determinado fim.

Referências Bibliográficas

CREPALDI, Silvio Aparecido. Curso básico de contabilidade: resumo da teoria, atendendo às novas demandas da gestão empresarial, exercícios e questões com respostas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Fonte: Estudantes A e B.

Na primeira versão proposta pela equipe, observamos que os estudantes realizam apenas a transcrição dos conceitos oriundos das fontes teóricas pesquisadas, embora não utilizem a tabela propos-

ta pelos professores colaboradores, ou seja, não elaboram o gênero verbete solicitado como tarefa. Assim, na proposição inicial, não há indícios de retextualização, mas a citação direta da temática, com a apresentação de quatro tópicos (objetivo, patrimônio, entidade e pessoa física e jurídica), sem uma relação explícita entre eles. Para que os dados fiquem mais legíveis, optamos por siglas para: comentário (C), professor de Ciências Contábeis (Prof.Cont), professora de Estudos Linguísticos (Profa.Ling) e discente A (Disc.A). No Quadro 3, reproduzimos, na íntegra, os comentários propostos pelos professores colaboradores e por um dos estudantes:

QUADRO 3 - TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS INSERIDOS NA PRIMEIRA VERSÃO DO VERBETE.

| COMENTÁRIO | PARTICIPANTE |
|-------------------|---|
| C1 – Profa. Ling | Os verbetes estão muito resumidos e poderiam trazer mais informações para que fiquem mais completo. Há relação entre os verbetes que vocês apresentaram? Se sim, quais são elas? |
| C2 – Profa. Ling | Seguindo as orientações, sugiro uma ampliação desse verbete. Seria possível exemplificar? |
| C3 - Profa. Ling | Vocês ficaram com 3 tópicos? Se não, como eles se relacionam? |
| C1 – Disc. A | Não entendemos prof, como assim? |
| C1 – Prof. Cont | @professoradeletras, o tópico da equipe é Objeto e Objetivo da Contabilidade. Não compreendi o porquê de ter os verbetes de Patrimônio e Entidades. Aliás, está faltando o verbete de Objeto da Contabilidade. |
| C2 - Disc. A | Boa tarde professor, entendemos agora, nós fizemos esses outros verbetes, pois pensávamos que seria desse jeito, porque eles se relacionam, mas ja corrigimos, seria isso como está agora? o verbete do objeto da contabilidade ainda está incompleto, mas vamos terminá-lo |

CONTINUA →

| | |
|-----------------|---|
| C2 – Prof. Cont | <p>Aqui há um equívoco considerável. Passa a impressão de que objeto e objetivo são coisas iguais. E não são.</p> <p>Antes de dar sequência em minhas observações, se atentem que modifiquei o nome do arquivo para identificá-lo melhor, ok?</p> <p>Julgo que seja preciso aprimorar a definição apresentada com base, ao menos, nas bibliografias indicadas</p> <p>O conceito apresentado contem equívoco e, ainda, são apresentados conceitos de dois outros verbetes que não fazem parte da tarefa de vocês. O que está descrito no texto sobre o Objetivo da Contabilidade foi baseado em apenas dois materiais. Foi isso que aconteceu? Recomendo que tragam outros autores conforme as bibliografias apresentadas no link que coloquei acima.</p> <p>Outro aspecto é quanto à linguagem utilizada, isto é, está escrito em um linguagem mais técnica. Julgo que seja preciso elaborar a definição em uma linguagem menos formal/ técnica. Lembrem-se que o texto destina-se a pessoas interessadas e que possivelmente a leitura do texto será um dos primeiros contatos delas com o conceito.</p> <p>Em sala de aula, em nosso último encontro para tratar dos encaminhamentos do projeto, propus uma estrutura na forma de tabela que recomendo que seja utilizada.</p> <p>Adicionalmente, peço que o nome completo dos integrantes da equipe e a série/turma sejam apresentados logo no início da página, por gentileza. No modelo já tem uma tabela para isso.</p> |
| C3 – Prof. Cont | <p>Ainda recomendo que deixem o texto em uma linguagem menos formal. Por exemplo:</p> <p>A contabilidade serve para mostrar de forma clara e precisa como está a situação financeira de uma empresa. O principal objetivo é ajudar os interessados na empresa a tomarem suas decisões em relação a ela. Os gerente, por exemplo, podem usar informações da contabilidade para tomarem decisões que façam a empresa crescer e gerar mais valor. Com as informações contábeis, eles conseguem ver como a empresa está se saindo economicamente. Os investidores precisam conhecer como está a saúde financeira da empresa, dando a eles dados para analisar o lucro e as estratégias da empresa e se vão investir ou não nela.</p> |

Fonte: produção dos autores.

A interação dos comentários entre os professores e o estudante inicia-se com três observações de Profa. Ling (C1- Profa. Ling, C2- Profa. Ling e C3- Profa. Ling) que versam sobre a quantidade e a relação entre os tópicos e a necessidade de maior aprofundamento dos itens, ao que o Disc. A indica, em C1-Disc. A, não compreender a orientação. Na sequência, Prof. Cont esclarece a questão, em C1- Prof. Cont, ao explicitar que o tópico a ser tratado pela equipe era “Objetivo e objeto da contabilidade”, sendo que “patrimônio” e “entidades” não fariam parte da tarefa, estando ausente a definição de “objeto de contabilidade”, gerando esclarecimento ao estudante para resolução da questão.

Os comentários feitos pelos professores sobre a seleção dos tópicos, quando observada a versão final do texto, são atendidos, visto que apenas os itens “objeto” e “objetivo da contabilidade” são descritos. Além disso, no excerto *Os gerentes, por exemplo, podem usar informações da contabilidade para tomarem decisões que façam a empresa crescer e gerar mais valor. Com as informações contábeis, eles conseguem ver como a empresa está se saindo economicamente. Os investidores precisam conhecer como está a saúde financeira da empresa, dando a eles dados para analisar o lucro e as estratégias da empresa e se vão investir ou não nela*, é possível perceber que a indicação feita por Profa. Ling, sobre o aprofundamento e a exemplificação do verbete, é contemplada.

Em C2- Prof. Cont e C3- Prof. Cont, o professor faz apontamentos de diversas naturezas, tanto em aspectos conceituais (*Aqui há um equívoco considerável. Passa a impressão de que objeto e objetivo são coisas iguais. E não são*) quanto em questão de estilo de linguagem, com a correção do parâmetro de situação comunicativa e leitor presumido (*Outro aspecto é quanto à linguagem utilizada, isto é, está escrito em uma linguagem mais técnica. Julgo que seja preciso elaborar a definição em uma linguagem menos formal/técnica. Lembrem-se que o texto destina-se a pessoas interessadas e que possivelmente a leitura do texto será um dos primeiros contatos delas com o conceito*).

Prof. Cont também chama a atenção para a quantidade de fontes utilizadas (*O que está descrito no texto sobre o Objetivo da Contabilidade foi baseado em apenas dois materiais. Foi isso que aconteceu? Reco-*

mendo que tragam outros autores conforme as bibliografias apresentadas), indicando a necessidade de ampliação da pesquisa para maior legitimidade do verbete.

Seguindo nossas análises, apresentamos o Quadro 4 com a produção final do verbete de dicionário escrito pelos estudantes A e B:

QUADRO 4 - PRODUÇÃO ESCRITA FINAL DO VERBETE DE DICIONÁRIO.

Alunos: Estudante A e Estudante B

Objetivo da Contabilidade

A contabilidade serve para mostrar de forma clara e precisa como está a situação financeira de uma empresa. Seu principal objetivo é ajudar os interessados na empresa a tomarem suas decisões em relação a ela. Os gerentes, por exemplo, podem usar informações da contabilidade para tomarem decisões que façam a empresa crescer e gerar mais valor. Com as informações contábeis, eles conseguem ver como a empresa está se saindo economicamente. Os investidores precisam conhecer como está a saúde financeira da empresa, dando a eles dados para analisar o lucro e as estratégias da

empresa e se vão investir ou não nela.

Eliseu Martins (2006), renomado autor na área da contabilidade, destaca que a contabilidade não é apenas o processo de geração de relatórios que mostram os dados financeiros de uma empresa, pois ela também ajuda a obedecer a normas legais e fiscais, garantindo que a empresa opere dentro dos padrões estabelecidos.

Outro importante autor nessa área, José Carlos Marion (2015), observa que a contabilidade desempenha um papel central na determinação da situação patrimonial da empresa e oferece informações detalhadas sobre os ativos, passivos e o patrimônio líquido da empresa. Em outras palavras, a contabilidade é essencial para a gestão eficaz e adequada de informações e impostos, não se limitando apenas ao registro de transações financeiras, mas também em interpretar e comunicar informações que ajudem na gestão estratégica e na transparência empresarial.

Objeto da Contabilidade

O objeto significa “assunto de uma área do conhecimento”, ou seja, o que é estudado, visto, conversado e o da contabilidade é o patrimônio, o conjunto de bens, direitos e obrigações. O objeto se correlaciona diretamente com o objetivo, caminhando juntos para o bem de uma empresa, pois, se o objetivo é fornecer informações financeiras e gerenciais precisas e confiáveis

CONTINUA →

sobre a situação financeira de uma empresa, sua principal ferramenta é o patrimônio, que é definido como o objeto da contabilidade.

A contabilidade busca registrar, mensurar, classificar e relatar as informações financeiras e econômicas de uma entidade, fornecendo dados úteis para tomada de decisões internas e externas.

Principais Aspectos do Objeto da Contabilidade

- Mensuração: É a maneira como a contabilidade coloca um valor para coisas que a empresa possui, como dinheiro, equipamentos a até as dívidas, utilizando princípios e normas contábeis para garantir que sejam confiáveis e consistentes.

- Registro: Atividade de documentação das transações e eventos que afetam o patrimônio da entidade, através de lançamentos contábeis de forma organizada em livros e sistemas para que fique de fácil acesso.

- Divulgação: Comunicação das informações contábeis através de relatórios, demonstrações financeiras e notas explicativas, proporcionando transparência aos usuários das informações contábeis para informar se a empresa está indo bem ou precisa melhorar.

Referências Bibliográficas

MARTINS, Eliseu. Contabilidade Introdutória. São Paulo: Atlas, 2006.

MARION, José Carlos. Contabilidade empresarial - 16ª edição, Atlas, 2010.

MARION, José Carlos. Contabilidade empresarial - 17ª edição, Atlas, 2015.

CARMO, Liege Moraes do. Objetivo e objeto da contabilidade: um teste empírico da proposta de Carvalho e Martins. 2013. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Fonte: Estudantes A e B.

Na versão final, é possível perceber a referências a duas fontes, a partir de citações indiretas, além de um rol de outros autores referenciados ao final do verbete. Além disso, é notável a presença do movimento de paráfrases, com os introdutores “ou seja” e “em outras palavras”, como forma de atender à solicitação de Prof.Cont de escrita “menos formal/técnica” em atenção ao perfil dos interessados na consulta de um glossário da área de Ciências Contábeis. Tal recurso pode indicar desenvolvimento de letramentos acadêmicos, já que a manutenção de um conteúdo semântico com outra expressão linguística (paráfrase) indicia a apropriação de um determinado conceito teórico.

Assim, mesmo que de modo breve, pela análise contrastiva entre a primeira e última versão do verbete, cotejada com os comentários tecidos pelos envolvidos no processo, professores e estudante, é possível perceber avanços na produção escrita dos verbetes. A primeira versão era apenas uma transcrição de conceitos oriundos dos textos teóricos pesquisados, sem a ocorrência de retextualização; já a versão final, após os comentários e sugestões, atendeu integralmente ao comando dado, demonstrando um trabalho dos estudantes ante à necessidade de compreender os conteúdos para proposição de um novo texto para fins de consulta em um glossário.

Na sequência, analisamos a elaboração textual, quando os estudantes foram orientados sobre a produção de postagens sobre a mesma temática para veicular em uma conta do curso de Ciências Contábeis em uma rede social do *Instagram*. Para tanto, após serem tratados tópicos quanto aos novos parâmetros situacionais, uma aula sobre uso de recursos gráficos foi dada, apresentando às equipes um aplicativo para as produções. A Figura 1 apresenta o “carrossel” a ser postado, proposto pelos estudantes A e B, em uma sequência de seis telas que se complementam.

Nesta forma de retextualização, os discentes foram orientados, a partir do verbete, para a proposição de uma nova forma de divulgação, considerando o espaço de circulação (rede social), o leitor presumido (público não especializado), a posição social do sujeito (estudantes do curso de Ciências Contábeis) e o propósito comunicativo (ampliar os conhecimentos da população sobre termos e conceitos das Ciências Contábeis).

Na Figura 2, é possível perceber alguns recursos linguístico-discursivos como: i) o uso de perguntas motivadoras para a elaboração “você sabe qual o objetivo da contabilidade?” e “e qual o objeto da contabilidade?”; ii) o estabelecimento de um interlocutor com uso de “você”; iii) a síntese das informações, com a retirada de citações e exemplos. Além disso, recursos gráficos como o uso de cores (azul e amarelo) e de imagens relacionadas a finanças e dinheiro também aparecem no excerto. Tais estratégias foram utilizadas com o intuito de chamar a atenção dos usuários de redes sociais, pois, di-

ferente dos verbetes acessados por meio de pesquisa intencional por interessados, as postagens precisam competir com diversas outras, com diferentes recursos e temáticas.

FIGURA 2 - POSTAGENS PARA REDE SOCIAL INSTAGRAM

1 VOCÊ SABE QUAL O OBJETIVO DA CONTABILIDADE?

O principal objetivo da contabilidade é manter o controle do patrimônio, buscando fornecer informações financeiras úteis e confiáveis para usuários externos e internos.

2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Entre os objetivos específicos estão a avaliação de desempenho financeiro, tomada de decisões informadas e conformidade com regulamentos fiscais.

3 E O OBJETO DA CONTABILIDADE?

O objeto da contabilidade é o patrimônio, ou seja, os ativos (bens e direitos), os passivos (obrigações), o patrimônio líquido, e as receitas e despesas de uma entidade econômica.

4 IMPORTÂNCIA DO OBJETO

Compreender o objeto da contabilidade, ajuda a registrar transações financeiras de forma precisa e gerar relatórios financeiros úteis.

5 CONCLUSÃO

Tanto o objetivo, quanto o objeto da contabilidade são fundamentais para uma gestão eficaz e a transparência financeira das organizações, desde pequenas até grandes empresas precisam entender suas finanças para ter sucesso.

6 GOSTOU? Então...

- ♡ CURTA
- 🔖 SALVE
- 💬 COMENTE
- 📌 COMPARTILHE

AUTORES:
Nélio Zonta e Vinícius de Lencas

Fonte: estudantes A e B

Assim, tomando as práticas de retextualização, conforme nos explica Matêncio (2002), para elaboração dos dois gêneros – verbe- te e postagem – os estudantes realizaram as operações de linguagem

i) linguística, por meio da seleção de informações, da formulação do texto e da manutenção referencial; ii) textuais, já que utilizaram diferentes esquemas e estruturas; e iii) discursivas, visto que orientam suas escritas em função da situação enunciativa que se apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, as iniciativas pedagógicas intencionais em prol da escrita na universidade traduzem-se em disciplinas alocadas nas primeiras séries e ministradas por professores dos cursos de Letras, uma resposta previsível ao modelo de habilidades específicas, visto que cumpre a expectativa de preencher a “lacuna”, de “consertar” o estudante ingressante que inicia o Ensino Superior com grande déficit. Neste capítulo, objetivamos apresentar e discutir uma outra forma de trabalho com os letramentos acadêmicos, uma vez que a prática se deu no interior de uma disciplina voltada à formação do profissional em contabilidade (Introdução à Contabilidade) e foi conduzida por dois professores, o professor regente da disciplina e a professora com formação em Estudos Linguísticos, de modo que o trabalho colaborativo e complementar guiou todo o percurso.

Como principais conclusões, consideramos que a experiência se mostrou bastante profícua, pois embora os dados sejam ainda iniciais, visto as atividades ainda estarem em andamento no momento da produção deste texto (especialmente para a elaboração das postagens), as análises prévias apresentam indícios de aprimoramento dos textos em suas diferentes versões, provocado, especialmente, pelo diálogo cooperativo realizado em forma de comentários entre os professores e os estudantes proponentes.

Com isso, no que tange à questão central deste estudo: *As atividades práticas de produção textual, desenvolvidas colaborativamente entre profissionais de Ciências Contábeis e de Estudos Linguísticos, contribuíram para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos dos estudantes de Ciências Contábeis?*, ressaltamos que, mesmo com aspectos desafiadores constitutivos das práticas formativas propostas, estas contri-

buíram para a formação e o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito aos letramentos, conforme evidenciamos e discutimos neste trabalho.

Assim, constatamos que a proposta implementada está articulada ao que se espera do bacharel em Ciências Contábeis, pois possibilita a formação de um profissional que percebe a linguagem (e mais especificamente a escrita) como constitutiva de suas práticas cotidianas. No entanto, outras investigações estão previstas com o intuito de abordar o procedimento em sua totalidade, possibilitando, inclusive, ajustes para edições futuras. Enfim, esperamos que nosso texto possa provocar novas (e inusitadas) colaborações entre membros de diferentes culturas disciplinares em prol dos letramentos acadêmicos de modo a contribuir para reflexões futuras, bem como para a ressignificação de práticas formativas de letramentos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. Escrita acadêmica e agência: uma reflexão sobre experiência de ensino de gêneros no contexto universitário. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros (textuais/discursivos):** ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **Diálogos:** Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, v. 1, n. 9, p. 5-37, 2013.
- ARAÚJO, F. J. N. de; SILVA, G. R. dos S.; VIEIRA, W.L. Escrita e letramento científico como práticas sociais: os desafios da escola. *In*: ARAÚJO, J.; LUCINEUDO, I.; TAVARES, M. L. (Orgs.) **A escrita em espaços institucionais:** da escola à universidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacy: reading and writing in one community.** London; New York: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, C. "Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people". *In*: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (eds.) **What**

writing does and how it does it. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 309-339.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024, instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/30000-uncategorised/91201-resolucoes-ces-2024>. Acesso em: 20 out. 2024

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino; n. 8.).

FILSTEAD, W. *Qualitative methods: a needed perspective in evaluation research*. In: REICHARD, C.; COOK, T. **Quantitative and qualitative methods in evaluation research**. London: Sage, 1979. p. 33-48.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340f. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**, Michigan classics ed.: Social interactions in academic writing. University of Michigan Press, 2004.

LANKSHEAR, C. *et al. Introduction*. In: LANKSHEAR, C. *et al. Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press, 2002, p. 1-7

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez, 2014.

LILLIS, T.; SCOTT, M. *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n.1, p. 5-32, 2007.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018. DOI: 10.30612/raído.v12i30.9382.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de (Re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36 set./dez. 2007.

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

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

TOGNATO, M. I. R. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

CAPÍTULO 6

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

DAIANA MACHADO

DAYANE CRISTINA DE SOUZA

OLDEMAR MAZZARDO JR

Impactos da aplicação de rubricas de avaliação de seminários orais para os alunos do curso de Educação Física

*Márcia Sipavicius Seide*¹

*Daiana Machado*²

*Dayane Cristina de Souza*³

*Oldemar Mazzardo Jr*⁴

Enquanto, no capítulo três deste livro, foi descrito o processo pelo qual foram construídas rubricas de avaliação para o seminário oral na cultura disciplinar da Educação correspondente à primeira fase do projeto, este capítulo se volta à aplicação deste dispositivo didático em três disciplinas do curso de graduação em tela e de seus impactos tanto para alunos quanto para os professores envolvidos, etapa realizado na segunda fase do projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA): compreensão e produção textual na Educação Superior”.

O objetivo geral da segunda fase do projeto consistiu na testagem das rubricas de avaliação elaboradas na primeira fase do proje-

¹ Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4504090079299411>. E-mail de contato: marcia.seide@unioeste.br

² Mestre em Educação Física. Professora do Curso de Educação Física – Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8540631995963798>. E-mail de contato: daiana-agape@hotmail.com

³ Doutora em Educação Física. Professora do Curso de Educação Física – Bacharelado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7273798988548968>. E-mail de contato: dayane.souza8@unioeste.br

⁴ Doutor em Educação Física. Professor do Curso de Educação Física - Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389143585242443>. E-mail de contato: oldemarjunior@unioeste.br

to e análise de seus resultados, isto é, dos impactos que teve a intervenção pedagógica para os envolvidos. Para alcançar esse objetivo foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar, descrever e analisar as rubricas aos alunos das disciplinas nos quais elas serão utilizadas;
- b) Adotar os procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética com Seres Humanos: envio de Termo de Livro Consentimento aos participantes, garantia de anonimato e de a coleta de dados envolverá somente os que voluntariamente desejaram participar da pesquisa;
- c) Organizar os seminários a serem apresentados em grupos;
- d) Utilizar as rubricas ao longo das apresentações para fins avaliativos;
- e) Apresentar as avaliações feitas aos alunos de modo justificado;
- f) Aplicar questionários de avaliação da interferência pedagógica após apresentação e avaliação de todos os seminários;
- g) Coletar e analisar os questionários;
- h) Transformar os dados coletados em resultados obtidos.

Para melhor compreensão das atividades e dos resultados obtidos nesta etapa da pesquisa, este capítulo está organizado da seguinte maneira: na seção 1, descreve-se a testagem da rubrica elaborada na experiência 1 que envolveu os professores Márcia Oldemar e Dayane e, na seção 2, a testagem da rubrica criada na experiência 2 desenvolvida pelas professoras Márcia e Daiana, na seção 3, os resultados obtidos são sintetizados e interpretados. Algumas considerações finais encerram o capítulo.

Cumpramos ressaltar que este texto é resultado de um trabalho coletivo que envolveu mais de uma cultura disciplinar que produziu conhecimento interdisciplinar pelo qual transitam conhecimentos didáticos e pedagógicos compartilhados por todos os pesquisadores envolvidos. Explica-se assim a presença de teóricos voltados ao perfil ideal dos profissionais da área da Educação Física (Voltan; Messias 2022), à área geral da pedagogia (Antunes, 2001; Freire, 2008; Libâneo; Oliveira; Roschi, 2007; Nacarato, 2005), à subárea pedagógica específica da formação de professores (Nóvoa, 1997; Rostas 2019) e

da avaliação e seus instrumentos (Yulia, 2005). Todas as pesquisas mencionadas foram mobilizadas para possibilitar a análise dos resultados obtidos pelas intervenções pedagógicas que testaram os dispositivos didáticos elaborados na primeira fase do projeto.

TESTAGEM NÃO PARAMÉTRICA DA RUBRICA ELABORADA NA EXPERIÊNCIA 1

A rubrica elaborada na primeira fase do projeto na Experiência 1 foi testada numa turma com 21 acadêmicos do segundo ano do curso de Licenciatura em Educação Física e a docente responsável pela disciplina de Crescimento e Desenvolvimento Humano no ano letivo de 2022. A escolha de aplicação do instrumento nessa disciplina se deu por conveniência, isto é, por a docente estar lecionando nesta disciplina no momento de elaboração e aplicação da experiência pedagógica.

A disciplina escolhida para aplicação do instrumento é uma disciplina semestral no curso de Licenciatura em Educação Física, com carga horária de 102 horas, distribuídas em seis aulas semanais, sendo agrupadas três aulas duas vezes por semana em dias não consecutivos. Dentre os instrumentos de avaliação da disciplina, há apresentação de um seminário sobre uma das temáticas da disciplina, neste caso, a temática escolhida pela professora da disciplina foi a influência da atividade física/exercício físico no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes.

A turma foi dividida em seis grupos, cada grupo recebeu um artigo como base para apresentação, selecionado pela professora da disciplina. Além desse artigo, os alunos foram encorajados a buscarem outros materiais complementares. Foi realizado um sorteio para determinar a ordem de apresentação dos grupos. Sorteada a ordem, ficou estipulada a apresentação de dois grupos por dia de aula, totalizando três encontros para finalização do seminário. O sorteio da ordem de apresentação aconteceu com duas semanas de antecedência da data acordada para início das apresentações. Nesta

oportunidade, os alunos receberam esclarecimentos sobre os itens e elementos avaliativos que constituem o instrumento de avaliação.

Determinada a ordem de apresentação foi organizado a distribuição das bancas avaliativas de cada grupo. As bancas foram formadas pelos grupos que não estavam engajados na apresentação do seminário no dia. Aos grupos foi solicitado o envio antecipado dos materiais utilizados na apresentação para a banca avaliadora, para que a mesma pudesse ler e elaborar os questionamentos.

Ao final de cada apresentação, os alunos tiveram o *feedback* da professora esclarecendo a pontuação atingida no seminário, com base nos critérios previamente apresentados no instrumento, e, ao término de todas as apresentações, os alunos foram questionados a respeito do método de avaliação utilizado no seminário e foi unânime a aprovação do método. A maioria relatou que essa dinâmica possibilitou uma maior compreensão da nota atribuída.

Em relação a pontos negativos ou sugestivos sobre o método, alguns alunos relataram dificuldade em cumprir o tempo de exposição/apresentação: “Foi bom, mesmo difícil pelo tempo, gostei pelo método de avaliação, isso nos ajudou a organizar o trabalho melhor”, “legal o modo de avaliação, é complexo, porém não é impossível, faz a gente até se organizar melhor, só não gostei do tempo para falar”. No caso, a professora havia estipulado um tempo de 30 minutos de apresentação, com tolerância de três minutos para mais ou para menos e dez minutos para indagação da banca.

Embora a turma já tenha vivenciado o evento de seminário em outras disciplinas, a apresentação de rubricas para esclarecimento de critérios avaliativos foi uma primeira experiência, e isso de, certa forma, assustou um pouco os alunos inicialmente, mas, ao mesmo tempo, possibilitou um maior engajamento dos grupos no desenvolvimento da atividade, conforme relataram alguns acadêmicos: “considero importante as rubricas para nortear os alunos na construção da apresentação, e o professor na hora de avaliar os alunos, tornando mais justo o processo de avaliação”, “sobre o seminário foi bem importante, pois assim, cada integrante do grupo tinha de se comprometer a realizar uma apresentação boa para não prejudicar os demais integrantes. Gostei bastante do método, mas assustador também”.

Em conversa sobre a importância de um instrumento bem delineado para avaliação desse tipo de atividade, os alunos mencionaram que, em outras vivências de seminários, aparentemente, as notas eram atribuídas por afinidade do professor com o aluno, sem uma clareza do que se estava sendo avaliado e elogiaram a aplicação das rubricas: “sobre a rubrica, a utilização dela auxilia não só o aluno, mas o professor também. Com ela você sabe que de fato está sendo avaliado pela apresentação e não só por afinidade”.

O *feedback* dos acadêmicos confirma o ponto de vista da docente no sentido da clareza do que se precisa avaliar em uma apresentação de seminário, além disso, a organização desse instrumento em duas etapas (avaliação em grupo e avaliação individual) permitiu valorizar o engajamento do aluno na atividade. Uma das inquietações na hora de avaliar uma atividade em grupo é justamente saber o quanto cada aluno se dedicou na elaboração da atividade, pois é normal que haja um protagonista no grupo, o qual se destaca na hora de se apresentar, e o item “aluno enquanto banca” permitiu visualizar um pouco melhor o desempenho individual do aluno e, ao mesmo tempo, envolver toda a turma na atividade, de modo que, mesmo aqueles que não precisavam apresentar no dia se obrigaram a ler o artigo que seria apresentado e se fizeram presentes no dia da apresentação dos colegas.

Os relatos dos alunos convergem com os da professora: com o uso das rubricas a avaliação se tornou mais objetiva e transparente; o acréscimo da pontuação individual, por sua vez, tornou- a mais justa além de servir de estímulo para o desenvolvimento do altruísmo dos alunos. Estes são resultados que mostram ter sido bem-sucedida a experiência pedagógica de criação e implementação deste importante dispositivo didático na cultura disciplinar da Educação Física.

TESTAGEM NÃO PARAMÉTRICA DA RUBRICA ELABORADA NA EXPERIÊNCIA 2

A rubrica elaborada na primeira fase do projeto na Experiência 2 foi apresentada aos estudantes pela docente responsável da disciplina, a qual explicou aos alunos o que era uma rubrica de avalia-

ção, como ela havia sido produzida, sobre a parceria com o curso de Letras e as demais demandas. Após apresentá-la aos alunos, eles fizeram questionamentos sobre a utilização por todos os docentes, para todos os componentes curriculares, pois consideraram que isso era um instrumento muito interessante para avaliação.

Nesse primeiro momento, foram enfatizadas as questões relacionadas à clareza e à coesão no processo de avaliação deles, dando ênfase à ação pedagógica no processo de avaliação, tanto da perspectiva da professora com relação aos seus alunos, quanto da perspectiva de que os alunos serão professores que também terão que avaliar seus alunos, considerando que são alunos de licenciatura em Educação Física.

Com relação ao teor dos seminários, os conteúdos foram escolhidos em consonância com os previstos para a disciplina e os textos de leitura selecionados pela docente, a saber os capítulos de uma coletânea de textos dedicada à epistemologia e à didática do currículo cultural da Educação Física (Neira; Nunes, 2022). Assim, para cada grupo, foram atribuídos os conteúdos relativos a um dos capítulos do livro a saber: a tematização no currículo cultural da Educação Física; a problematização no currículo cultural da Educação Física; o mapeamento no currículo cultural da Educação Física; vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física; ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física e registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física.

Após a apresentação de cada grupo, a professora da disciplina compartilhou a avaliação do seminário pontuando os pontos fortes e os pontos fracos da apresentação do grupo e da discussão após a apresentação. Além disso, ao final da disciplina, foi distribuído aos alunos um questionário com questões sobre a disciplina entre as quais havia uma específica sobre a experiência de se usar a rubrica para avaliação do seminário. As respostas dadas a essa pergunta específica forneceram dados para avaliação da experiência pedagógica.

Do ponto de vista dos alunos, aproximadamente uma em cada cinco repostas apontou para o fato de que o uso da rubrica proporcionou mais conhecimento das características do gênero Seminário

Oral (respostas 6, 7, 10, 12 e 14); na mesma proporção, foram encontradas respostas que indicaram que o uso da rubrica resultou numa avaliação justa e objetiva (respostas 2, 7, 9, 14 e 15). Quatro alunos apontaram, em suas respostas, que o uso da rubrica os levou à identificação e compreensão dos critérios utilizados na avaliação (respostas 1,4, 14 e 15). Para três alunos, o uso da rubrica os ajudou a se organizarem e a se prepararem melhor para o seminário (respostas 8, 11 e 13). Em uma resposta, houve menção de uma vantagem do uso da rubrica: o fato possibilitar avaliação individual dos alunos mesmo a atividade tendo sido em grupo (respostas 5).

Houve duas críticas ao tempo disponibilizado para o seminário, considerado insuficiente⁵ (respostas 8 e 16) e, para um aluno, o uso de rubricas foi criticado por ser algo difícil e complexo (resposta 3).

Do ponto de vista da professora, o uso da rubrica tornou o processo avaliativo mais coerente, justo e objetivo o que certamente diminuiu a ansiedade e as angústias da docente que tinha com relação à avaliação do seminário.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS EXPERIÊNCIAS 1 E 2

Durante o curso de extensão ofertado aos professores do curso de Educação Física, chegou-se à compreensão de que a rubrica de avaliação poderia ser um instrumento capaz de levar alunos e professores a uma outra compreensão do avaliar que supere as insatisfações, frustrações e angústias que suscitam os processos avaliativos tradicionais e motivam as queixas dos docentes que dizem ter preocupações sobre a avaliação, incluindo questões de injustiça, insegurança, falta de tempo e de oportunidades para uma avaliação coerente e coesa.

Ao longo das seções 1 e 2 deste capítulo, foram relatadas e avaliadas duas intervenções pedagógicas realizadas na cultura dis-

⁵ Cumpre informar que o fator tempo não foi incluído como critério de avaliação, critério que pode ter sido utilizado por outros professores do curso o que talvez explique a queixa do aluno ou talvez ele tenha apenas querido dizer que o tempo para disponibilizado para cada seminário poderia ser uma duração maior, isto é, ser mais extenso.

ciplinar da Educação Física. São ações que integram as atividades do LILA e teve, por primeira motivação, o desejo de se envolver em práticas de pesquisa, educação e aprendizagem promotoras de maior justiça social. Este objetivo foi alcançado pelos resultados da aplicação da rubrica os quais segundo os alunos e a professora da área disciplinar promoveu uma avaliação mais justa e transparente.

O uso das rubricas de seminário oral também configurou -se como uma estratégia eficaz para sanar a problemática existente quando se pressupõe que existe, por parte dos alunos, o domínio e conhecimento das características do seminário e, por parte do professor, uma avaliação do desempenho dos alunos sem critérios pré-definidos. Esses resultados vão ao encontro do que se espera para este tipo de intervenção tendo em vista os benefícios já descritos por Yulia (2005) que previu que a utilização das rubricas são promotoras de avaliações autênticas que são apenas indicadoras daquilo que os alunos são realmente capazes de fazer, mas também evidenciadoras das maneiras pelas quais os alunos podem aperfeiçoar seu próprio desempenho, em outras palavras o uso das rubricas de avaliação relacionam experiências de aprendizagem com instrução uma vez que unem a avaliação com o ensino.

Além desses resultados, há aqueles que foram identificados e avaliados quando se analisou o processo de construção das rubricas por parte da professora de Educação Física e se constatou, nos relatos dos alunos, a mesma valorização daquilo que motivou a professora em sua tarefa de adaptar e aplicar uma rubrica pré-existente: criar oportunidades de vivências dos ideais da formação do profissional de Educação Física baseado na autonomia, justiça e altruísmo.

Especificamente sobre o perfil atual do profissional de Educação Física (PEF), há uma pesquisa qualitativa realizada com homens e mulheres atuantes da área que mostrou quais são os valores e atitudes que levam os egressos e a egressas dos cursos de Educação Física a permanecerem e serem bem sucedidos em suas diferentes áreas de atuação, isto é, por quais ideias eles se movem e se motivam (Voltan; Messias, 2022)

A geração de dados da citada pesquisa ocorreu mediante encon-

tros dialógicos com os e as participantes da pesquisa: oito pessoas, com idade média de 43 anos, média de 21 anos de experiência, residentes em duas regiões do interior do estado de São Paulo com atuação nas áreas de empreendedorismo, academia, coordenação e ensino (fundamental, médio e superior). A análise minuciosa dos dados gerados em 2019 revelou quatro eixos temáticos que caracterizam o perfil do PEF: “1) Adaptabilidade; 2) Pluralidade de empregos e funções; 3) Formação profissional constante e altruísmo e 4) Indissociabilidade entre vida no trabalho e vida pessoal” (Voltan; Messias, 2022, p. 5).

No eixo da adaptabilidade, a análise dos dados registrou “atitude de autorresponsabilidade e lócus de controle interno das situações [...] total crença nos conhecimentos advindos dos conteúdos da educação formal” (Voltan; Messias, 2022, p. 5), além do “senso de autossuficiência e responsabilidade própria expressado por todos os participantes no que diz respeito às suas trajetórias profissionais” (Voltan; Messias, 2022, p. 6).

No eixo da pluralidade de empregos e funções, observaram-se atitudes de perseverança e identificação com a profissão:

Mesmo frente às constantes dificuldades em suas práticas profissionais, os participantes não perceberam o trabalho como algo torturante, uma vez que o compromisso e o desejo de exercer a profissão sobressaem-se às dificuldades. Igualmente, médicos acreditam que o sentimento de paixão pelo trabalho contribui para o próprio bem-estar, da sua família e pacientes (Voltan; Messias, 2022, p. 6).

No eixo da formação profissional constante e altruísmo,

Os profissionais também demonstraram que a constante busca por formação profissional está ligada à preocupação e compromisso de entregar para o aluno/cliente o melhor serviço, conotando altruísmo, e não apenas, garantir a própria empregabilidade. Algumas profissões possuem mais profissionais altruístas que outros, como estudantes de medicina comparados com estudantes de direito e administração, sendo esta atitude mais comum em profissionais da área da saúde (Voltan; Messias, 2022, p. 7).

A pesquisa qualitativa de Voltan e Messias (2022) evidencia como valores e atitudes do PEF a autonomia na busca do constante aperfeiçoamento e o altruísmo entendido como o cuidado como o outro e a preocupação por lhe ofertar um serviço excelente que resulte na melhoria de as condições de saúde e bem estar do cliente. Estes valores e estas atitudes fazem parte daquilo que é preciso ensinar aos graduandos dos cursos de Educação Física.

Os resultados da experiência pedagógica descrita e avaliada nesta seção do capítulo indicam um esforço em direção a esses ideais ao longo e depois do processo de avaliação dos seminários orais apresentados na disciplina de Educação Física na qual as rubricas foram utilizadas tanto por parte da professorar quanto por parte dos alunos que juntos realizaram os seminários de forma comprometida e ética.

Neste contexto, a participação dos professores disciplinares da Educação Física no processo de criação e aplicação das rubricas foi uma experiência extremamente significativa para se alcançar um entendimento mais aprofundado sobre o “como avaliar”. Além disso, percebeu-se, também, que os alunos sentiam muita ansiedade ao serem avaliados, sentimento minimizado pela adoção da rubrica como um processo mais transparente e coerente de avaliação.

Cumprir informar que, na parte de preparação dos alunos ao uso de rubricas, houve momentos de debate sobre a avaliação, a partir do próprio processo avaliativo, o que se configurou como uma estratégia valiosa de formar professores reflexivos. Nacarato (2005) defende que quando os professores participam da elaboração e do planejamento “eles deixam de ser vistos como meros executores de orientações prescritas pelos especialistas e passam a ser considerados detentores e produtores de saberes profissionais, passam a ter voz e serem ouvidos” (p. 175). Essa relação pode ser facilmente transportada para outras relações, como a da universidade, quando da relação aluno/futuro professor e professor. Na experiência relatada ao longo do artigo, ao adotarem a rubrica de modo consciente e refletido os alunos tornaram-se parte do processo de decisão, de busca por estratégias já na formação.

Para Antunes (2001), não é possível estimular e desenvolver competências nos alunos, sem uma mudança expressiva na atuação

docente. Há pesquisas em educação que já evidenciam que a formação de professores constitui um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação (Demo, 2003; Freire, 2008; Libâneo, 2007) tendo em vista as dificuldades sentidas por parte dos professores para colocarem em prática o que eles aprendem, principalmente quando se tenta incorporar, na prática, concepções e modelos inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste Capítulo, duas experiências de intervenção pedagógica foram descritas e analisadas enquanto processo desenvolvido no interior de uma comunidade de aprendizagem. Considerando as duas etapas da pesquisa, a relatada no capítulo 3 deste livro e a ora analisada, houve além da descrição da rubrica enquanto produto, o relato de sua construção e de como houve sua aplicação em sala e que resultados foram obtidos pelos processos descritos, isto é, seus impactos para alunos e professores envolvidos, observando-se os indícios relatados pela devolutiva fornecida pela professora e pelos alunos. Em todos esses âmbitos, a experiência foi promissora motivo pelo qual se espera que possa ser aproveitada e recontextualizada em outros processos de formação docente e discente, isto é, tanto para formação inicial dos docentes aprendizes quanto para a formação continuada do professor que forma os futuros professores.

O uso de rubricas de avaliação do seminário oral é uma estratégia para ultrapassar os obstáculos pontuados pelos professores na primeira etapa da pesquisa relatada no capítulo 3 desse livro e aperfeiçoar o letramento acadêmico-científico dos alunos. Sua utilização é potencializada quando aliada a uma concepção de ensino e aprendizagem contextual, aplicada de modo a entrelaçar o ensino e aprendizagem resultando numa avaliação autêntica. Nestas condições, alunos e professores, muito se beneficiam do uso das rubricas. Um deles é sua capacidade de fornecer informação válida e acurada sobre o que os alunos realmente sabem e são capazes de fazer. Outro é requerer que o aluno aplique o conhecimento adquirido a um contexto particular.

Mas, o maior benefício está na correlação que se faz mediante a rubrica entre avaliação e instrução que possibilita oportunidades a que os alunos aperfeiçoem seu conhecimento. (Yulia, 2005)

Nesta direção, vale a pena retomar António Novoa que defende que é na escola que o professor se forma (Novoa, 1997). Parafrazeando o autor, é na universidade que o professor se forma, questiona, reflete enquanto forma o seu aluno, também futuro docente. Ao propor um processo de formação como este fica evidente que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação.

Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, em outras palavras, requer inovação para o que não se pode desconsiderar que, como adverte Rostas (2019), “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola”, com inclusão dos projetos que envolvem o ensino superior, como é o caso da intervenção pedagógica relatada neste artigo.

Ao longo da intervenção, professores e alunos desafiaram-se no processo de avaliação o que possibilitou pensar em práticas pedagógicas mais eficientes e justas, como a rubrica, cuja construção foi amparada por um processo de desenvolvimento crítico dos alunos e de uma formação do professor a partir da própria formação inicial.

A intervenção pedagógica relatada ao longo deste capítulo foi uma experiência de aprendizado para as docentes envolvidas que se voltaram para sua prática e lembraram, pela vivência, alguns dos fundamentos que subsidiam seu pensar pedagógico. Assim vem à mente que

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002, p. 39).

Tendo em vista que o objetivo geral da segunda etapa da pesquisa foi o de testar as rubricas e descrever os impactos da intervenção pedagógica realizada, pode-se afirmar que ele foi plenamente alcançado

mediante a realização um a um dos objetivos específicos previstos: as rubricas foram apresentadas, descritas e analisadas aos alunos os quais, organizados em grupos, prepararam-se para os seminários atuando como seminarista apresentador e como seminarista debatedor. O desempenho dos alunos ao longo das apresentações foi avaliado utilizando as rubricas. As respostas dadas aos questionários aplicados a alunos e professores, por sua vez, indicaram que o processo avaliativo implementado foi visto por todos como sendo mais justo, transparente e objetivo. Percebe-se, assim, que as necessidades tanto de alunos como de professores foram plenamente satisfeitas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001. (Na sala de aula, n. 11).
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; ROSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NACARATO, A. M. A escola como locus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIORENTINI, D; NACARATO, A. M. (org.). **Formação, desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. Campinas: Musa, 2005. p. 175-195.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Amplificação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147-176. DOI: 10.11606/9786587047416.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

ROSTAS, M. H. S. G. Formação de Professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169-185, abr./jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLTAN, D. Z.; MESSIAS, J. C. C. A carreira do profissional de Educação Física: um estudo fenomenológico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 36, p. 11-11, 2022. DOI: 10.11606/issn.1981-4690.2022e36176336.

YULIA, M. F. Assessing performance using scoring rubrics: an overview. **Kajian Linguistik dan Sastra**, Surakarta, v. 17, n 2, p. 174-182, 2005.

CAPÍTULO 7

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO
PRISCILA SEMZEZEM SAES

Entendimentos sobre o uso de rubrica e resumo como catalisadores da leitura

*Vera Lúcia Lopes Cristovão*¹

*Priscila Semzezem Saes*²

O uso da língua/linguagem em práticas sociais diversas durante a formação acadêmico-científico é constitutivo de todas as culturas disciplinares. Por isso, o estudo dos processos de letramentos acadêmicos nas mais diferentes áreas tem se intensificado, como é o exemplo do projeto LILA. Conforme demonstrado no capítulo intitulado “Das Flores ao Mel: a implementação de um Percorso Formativo para Leitura e Produção Textual no Serviço Social”, empreendemos uma parceria entre docentes dos Estudos da Linguagem e do Serviço Social, no primeiro semestre de 2024, a qual foi descrita e analisada. Essa cooperação tinha como propósito contribuir para os letramentos acadêmico-científicos.

Em estudo correlato, Amado (2022) abordou os entendimentos de estudantes de Serviço Social sobre o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e produção textual, com o objetivo de analisar a contribuição das práticas de letramentos acadêmicos para a formação de leitores na disciplina de Leitura e Prática de Produção Textual, no 1º. período do curso de Serviço Social. A pesquisa foi qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, de forma indutiva, com base na análise de conteúdo de um questionário semiestruturado *online*, respondido por 41 estudantes e 1 professor, entre agosto e se-

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora Sênior na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1931255173410776>. E-mail de contato: crisnova@uel.br

² Doutora em Serviço Social (UFSC). Professora do Curso de Serviço Social, Universidade do Estado do Paraná. Unespar/Paranavaí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012388941501759>. Email de contato: priscila.semzezem@unespar.edu.br

tembro de 2021, ou seja, durante a pandemia, e de análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, do plano de ensino da disciplina e dos planos de aula. A base teórica sobre letramentos acadêmicos é de Lea e Street (2014), Street (2014) e Zavala (2010), reforçando que os letramentos não estão circunscritos à escrita científica pertinente, mas à participação em práticas sociais na formação superior, à construção identitária e de conhecimentos, de forma crítica. Nos resultados, Amado iniciou apresentando o perfil dos/as interlocutoras (a maioria é do sexo feminino), e, na sequência, discutiu as dificuldades do ensino remoto emergencial e a aprendizagem na disciplina investigada. A autora concluiu que houve a promoção de competências e habilidades, mas as estudantes se sentiram prejudicadas por fatores que envolveram o ensino remoto como: falta de motivação, barulho, qualidade da internet, entre outros.

Neste nosso estudo, expomos a experiência pedagógica interventiva na qual implementamos o uso da rubrica e do resumo, como instrumentos mediadores no processo de leitura de capítulo de livro, na área de Serviço Social (SS). Temos como objetivo discutir os entendimentos sentidos construídos por estudantes do SS em relação aos instrumentos usados na intervenção.

É importante destacar especificamente como esse processo contribui para a qualificação da formação e no desenvolvimento do trabalho profissional do SS, pois é uma profissão que faz o uso da linguagem oral e escrita em sua intervenção, Sousa (2008, p. 125-126) destaca:

[...] é primordial que o Assistente social saiba falar e escrever corretamente, bem como comunicar-se articuladamente. Isto é criar uma identidade social de um profissional competente, que articula teoria e prática, e que detém uma forma coerente de pensar e de expressar o pensamento.

Nosso capítulo está organizado em quatro seções, além dessa Introdução. Na primeira, exibimos os conceitos de leitura e instrumentos de mediação para a construção de sentido, a rubrica e o resumo, além de mostrar características de resumos acadêmicos.

Na segunda, sintetizamos a metodologia do estudo, descrevendo os participantes, o instrumento de geração de dados e os procedimentos de análise. Na terceira, seguimos com nossa análise relacionada às respostas dos/as estudantes sobre o uso dos instrumentos rubrica e resumo, buscando compreender suas experiências de leitura na graduação a partir de suas próprias respostas. Por fim, apontamos, em nossas considerações finais, algumas contribuições do nosso estudo para as discussões sobre as práticas de letramentos acadêmico-científicos no contexto do ensino superior.

A LEITURA NA UNIVERSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

As práticas de leitura no ensino superior se apresentam como novas para os/as estudantes em função de sua recém-participação nessa esfera de atividade, aprendendo novos gêneros (capítulo de livro não literário), especificidades de sua cultura disciplinar, marcas institucionais etc. Leitura como prática social e situada (Kleiman, 2007) requer não só que o leitor seja capaz de reproduzir o conteúdo lido, mas refletir sobre ele, usá-lo para construir sentidos sobre si e sobre o mundo, no mundo.

Segundo Botelho e Silva (2022, p. 6), “[...] o docente exerce papel essencial no ensino da leitura ao representar um elo intermediário entre o discente e o objetivo de uma compreensão textual a ser alcançada”. Como procedimentos para o exercício desse papel, os autores retomam as atividades reflexivas propostas por Solé (1998) *apud* Botelho e Silva (2022, p. 5-6):

- 1) compreender os propósitos de determinada leitura; 2) fazer uso de seu conhecimento prévio; 3) distinguir entre as informações principais e secundárias de um texto; 4) avaliar o sentido do texto e sua relação com os conhecimentos prévios; 5) dar sentido aos argumentos do texto por meio da revisão e 6) elaborar e experimentar inferências de diversos tipos.

Botelho e Silva (2022) ainda complementam, afirmando serem necessárias: i) atitudes de autonomia e criticidade, que possam engendrar a reflexividade, considerando relações de poder, ideologia, identidade (ou seja, letramento ideológico, com base em Street, 2014); e ii) indissociabilidade entre compreensão e produção textual, ou seja, a necessidade de atividades de escrita concomitantes à leitura (Carlino, 2017). Logo, também defendem a produção de resumo como instrumento mediador da leitura como o espaço de interação do leitor com o texto, com o leitor, consigo mesmo, com outros textos, com outros conhecimentos e experiências. Por isso a necessidade de ensinar, pois o uso de um gênero novo ou desconhecido no processo de aprendizagem carece de ensino. Passemos à questão de instrumentos mediadores no ensino, na avaliação e na aprendizagem.

Com relação ao ensino e à avaliação da leitura na formação inicial, consideramos que a rubrica pode ser um instrumento mediador que tanto pode instrumentalizar o/a estudante em seu processo de aprendizagem quanto o/a docente em sua avaliação da compreensão de seus/suas discentes.

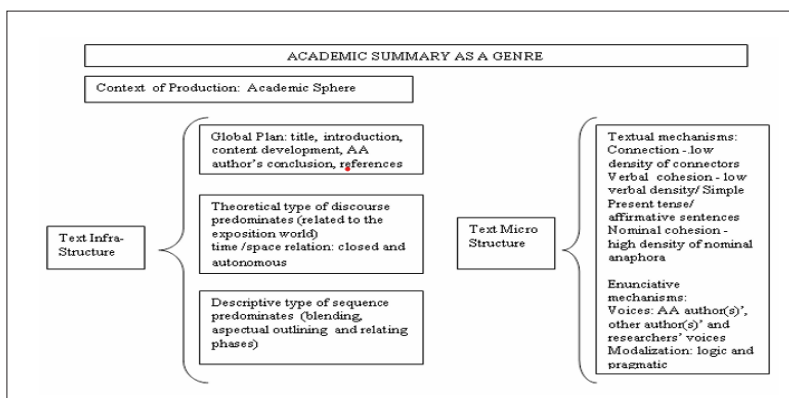
A rubrica é definida como um instrumento de avaliação que, segundo Brookhart (2018, 2024), é composta de critérios e a descrição de níveis de desempenho. As rubricas podem ser gerais, contendo descrições que podem ser usadas para tarefas em diferentes contextos, ou específicas, caracterizando os elementos particulares esperados. Esse instrumento tem o potencial de apoiar a aprendizagem e ajustar a avaliação à aprendizagem. No estudo de 2018, a autora cita pesquisas anteriores que mostraram que o uso de rubricas na avaliação formativa proporcionou maior transparência, menos ansiedade, elementos para *feedback* e base para a autorregulação de estudantes.

No caso desta pesquisa, a rubrica implementada foi para o gênero resumo, considerado também como um instrumento mediador no processo de construção de conhecimento por meio da leitura. O resumo é usado para orientar a leitura de artigos e/ou capítulos de livro, ancorado no pressuposto da “escrita para aprender”. Apesar de o resumo ser o instrumento mediador no processo de ensino e de

aprendizagem, ele também foi o instrumento de avaliação, ou seja, a docente não fez uso de prova, seminário ou um dispositivo ou procedimento distinto para avaliar a compreensão do conhecimento.

O resumo tem sido muito estudado, como por exemplo, por Machado (2003) que o define como um gênero que pode existir individualmente ou compor outros gêneros como a resenha, a quarta capa de livro, a sinopse, entre outros. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) propõem um trabalho pedagógico com o resumo na coleção *Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*. Além de atividades para uma conceituação para o gênero e distinção entre gêneros, há atividades sobre sumarização, compreensão do conteúdo, e procedimentos para a produção textual do resumo. Podemos inferir que as tarefas propõem o trabalho com operações de linguagem que possam promover as capacidades de linguagem. Denardi (2009), com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), expôs um esquema como o modelo didático do gênero resumo acadêmico, abordando os níveis contextual, organizacional, enunciativo e semântico.

FIGURA 1 - CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO RESUMO ACADÊMICO



Fonte: Denardi (2009, p. 133)

O diagrama começa pelo contexto de produção, chamando a atenção para a esfera acadêmica. Em relação ao contexto, os/as dis-

centes devem observar os elementos que constituem os parâmetros físicos e sociosubjetivos do contexto, como autor/a, instituição que representa, local e ano de publicação, relação do conteúdo com o cronotopo e o contexto de circulação e consumo do texto. Quanto à organização do resumo, Denardi (2009) propõe a organização em introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo a primeira parte voltada aos elementos contextuais com uso de fases da sequência descritiva. A parte do desenvolvimento seria dedicada ao conteúdo central do texto fonte também de forma descritiva com predomínio do discurso teórico (como na apresentação de conceitos) ao passo que a conclusão traria as considerações finais do/a autor/a. A pesquisadora também explicita características linguísticas típicas como o uso de grupos nominais, anáforas nominais e pronominais, presente do indicativo e voz passiva, verbos modais, elementos de coesão e conectores, bem como verbos introdutórios.

Analogamente, no PFor entre docentes dos Estudos da Linguagem e do SS, foi construída uma rubrica analítica para o gênero resumo, com descritores e níveis de desempenho, contemplando também todos esses níveis e dividida em contextualização, desenvolvimento e conclusão. Pretendemos como o PFor, assim, contribuir para: i) a compreensão e interpretação do texto-fonte com o auxílio de elementos (critérios) para os quais o/a leitor/a deveria se atentar; ii) a relação leitura e escrita; iii) a conscientização sobre as diferenças entre o gênero resumo e o gênero do texto fonte, no caso, capítulo de livro e/ou artigo científico; iv) a compreensão de que leitura e escrita são processos e podem/devem ser refeitas tantas vezes quantas necessárias; v) a melhora tanto no processo de leitura quanto da escrita; vi) a revisão por pares e *feedback* docente pela rubrica; vii) a tomada de consciência sobre a relação entre contexto (de produção, circulação e consumo) do texto-fonte e a construção de sentidos ancorada pela escrita do resumo.

METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos os participantes, o percurso formativo implementado, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise empreendidos.

O perfil do SS brasileiro se constitui, conforme pesquisa realizada pelo CFESS (2022), da seguinte forma: a maioria do sexo feminino (92,92%), casadas (45,09%) e 50,34% se autodeclararam negras e pardas. A maioria dos/as estudantes necessita exercer atividade laboral durante a graduação e/ou pós-graduação (69%) (ABEPSS, 2022).

Se aproximando do perfil nacional, os/as estudantes participantes da pesquisa em sua maioria são mulheres, pertencentes a classe trabalhadora, se auto declararam da cor branca e parda, e em menor número preta, com faixa etária diversa entre 19 a 57 anos. Em relação aos estudos, o grupo demonstra uma pequena parcela que deu continuidade após a finalização do Ensino Médio, a maioria se constituiu em um público com característica marcante de retorno aos estudos após um período de afastamento. Eram dezoito estudantes no total.

Quanto às docentes, Vera é formada em Serviço Social pela UEL, com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, 3 pós-doutorados e 2 experiências de professora visitante em universidades estrangeiras. É professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina desde sua aposentadoria em maio/2023, depois de 26 anos de UEL, e 12 como professora do setor privado. É coordenadora do LILA desde 2020. Priscila é formada em Serviço Social pelo Centro Universitário de Maringá- CESUMAR, mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus Paranavaí, desde 2014, e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação da Sociabilidade do Capital – GEPTESC, CNPQ.

No período de 26 de abril a 20 de junho, a docente da área de Letras e pesquisadora do LILA participou das aulas com a docente de SS com ações direcionadas conforme demonstra o Quadro 1.

**QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO COM
DISCENTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

| Encontros | Atividades | Objetivos |
|--|---|---|
| 1. Apresentação da metodologia | 1A - Apresentação do projeto | Informar sobre o desenvolvimento do projeto |
| | 1B - Síntese de leitura e anotações livres sobre o texto | Identificar as características da realização de leitura e compreensão sobre o texto |
| | 1C - Discussão: Como você realiza a leitura e quais instrumentos/recursos utiliza para a compreensão do texto? | Levantar quais instrumentos/recursos além da leitura própria do texto que auxiliam na sua compreensão. |
| | 1D - Tarefa: Realização da leitura do texto e produção do resumo a partir da utilização do instrumento “rubrica com descritores e níveis”. | Identificar facilidades e dificuldades na leitura, interpretação, compreensão e produção do resumo a partir da utilização do instrumento “rubrica com elementos”. |
| 2. Desvelando a leitura, compreensão, interpretação e produção do resumo | 2A - Diálogo: “O que são as rubricas?” | Conhecer experiências dos/as participantes |
| | 2B - Retomar a tarefa: A contextualização do autor e da obra como parte do processo de compreensão. | Reconhecer como facilitador do processo de compreensão do texto o contexto sobre o autor e a obra. |
| | 2C - Tarefa: Produzir o desenvolvimento e conclusão do resumo. | Identificar processos facilitadores e dificuldades no processo de elaboração do resumo a partir da utilização do instrumental “rubricas com elementos”. |

CONTINUA →

| | | |
|---|---|---|
| 3. Retomada da exposição do texto-fonte e problematização | 3A - Retomada da exposição sobre o texto-fonte | Expor o conteúdo para facilitar a compreensão |
| | 3B - Pergunta sobre o resumo | Identificar a realização ou não de produzir o resumo. |
| | 3C - Professora-convidada faz uma provocação complementada/expandida pela docente regente. | Engendrar reflexão e discussão |
| | 3D - Questionamento sobre a produção do resumo | Problematizar a não realização da tarefa |
| | 3E - Esclarecimentos sobre os instrumentos rubrica e resumo | Explicar as intenções de ruptura de ler e produzir sem orientação e de colaborar com a compreensão |
| 4. Grupo focal | 4A - Avaliação do uso dos instrumentos rubrica e resumo | Proporcionar espaço para estudantes exporem seus entendimentos e apreciação sobre o uso dos instrumentos rubrica e resumo |
| | 4B - Explicitação dos pressupostos subjacentes à proposta do uso dos instrumentos rubrica e resumo | Expor os pressupostos subjacentes à proposta do uso dos instrumentos rubrica e resumo |
| | 4C - Entrega do resumo, mas foi adiada | Avaliar a compreensão do conteúdo e do gênero resumo. Mas houve adiamento da data novamente. |

Fonte: as autoras.

O desenho metodológico adota uma abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de caráter intervencionista. Nossos instrumentos para geração dos dados foram as gravações dos 4 encontros e um grupo focal, aprovado pela Plataforma Brasil, em 25 de abril de 2024, número do parecer: 6.785.992, CAAE: 44382721.6.1001.5231. As/os estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

Fundamentadas em pressupostos teóricos sobre aprendizagem no viés vigotskiano e gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008), o grupo focal com os/as estudantes participantes são analisados em relação a) ao contexto; b) à identificação de segmentos de orientação temática (SOT), ou temas, e segmentos de tratamento temático (STT), ou o desenvolvimento do tema proposto (Bulea, 2010) . Nossa análise faz a identificação dos STT, a fim de discutir os entendimentos/os sentidos construídos por estudantes do SS em relação aos instrumentos usados na intervenção. Essa discussão pretende possibilitar o (re)pensar e (re) discutir a construção de conhecimento na esfera acadêmica, com base na articulação entre leitura, escrita e oralidade, evidenciando a dimensão da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quatro encontros aconteceram ao longo do período dedicado à leitura e discussão do capítulo 2, item 2.5, do livro *Ditadura e Serviço Social – Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64*, de José Paulo Netto.

A docente regente conduziu a exposição sobre o conteúdo do texto-fonte e a negociação dos prazos para a entrega do resumo, já que não foram produzindo ao longo do processo. Iniciamos no primeiro encontro com a participação da primeira autora conduzindo uma discussão a fim de reconhecer o tipo de estratégia e de recursos que os/as estudantes usavam como leitores/as.

Nenhum/a estudante identificou o resumo como instrumento para a leitura e poucos/as mencionaram anotações, ou seja, não considerando a escrita como constitutiva da construção de sentido. Um elemento relevante a se destacar é que muitos/as não realizavam a leitura justificada pela falta de tempo. Como não tínhamos material para análise e/ou feedback, apresentamos a proposta de uso da rubrica e do resumo para usarem como instrumento de compreensão do texto e construção de sentidos.

No segundo encontro, houve, por parte das/dos estudantes, um reconhecimento da dimensão contextual solicitada na rubrica, com explicitação de dados do autor. Anterior ao uso da rubrica, a maioria das/os estudantes desconheciam dados sobre o autor, sobre a obra e a relação do contexto com o conteúdo do livro. Essa parte foi compartilhada, mas ainda não apresentaram uma versão de resumo para além dessa contextualização inicial. Na verdade, houve uma única versão de resumo, entregue após os quatro encontros, ou seja, as/os estudantes consideraram o resumo como instrumento de avaliação, mas não como instrumento para construção de sentidos para a leitura. Não pudemos dar um primeiro *feedback* e contribuir para uma reescrita nem com a compreensão dos critérios da rubrica em uso, pois não recebemos nenhum resumo ao longo do processo. Esse fato pode ser inclusive atribuído às dificuldades de leitura e compreensão, bem como a reprodução do conteúdo lido. Outro aspecto é a compreensão sobre a atividade não como instrumento de formação, mas restringindo somente como forma de avaliação e atribuição de nota.

De uma certa forma, esse resultado se relaciona com os resultados da pesquisa desenvolvida por Amaro que mostraram benefícios à aprendizagem de produção de textos, mas evidenciou-se que a oferta somente no primeiro período limita substancialmente as possibilidades das práticas de letramento acadêmico. No caso de nossa investigação, a rubrica e o resumo circunscritos à avaliação limitou significativamente nossa experimentação. Amaro indicou a urgência na elaboração de estratégias que possam articular ferramentas digitais, práticas pedagógicas e formação de recursos humanos pela produção acadêmica com protagonismo para as universidades no Sul Global.

O terceiro encontro foi novamente dedicado à retomada do conteúdo do mesmo capítulo indicado para leitura. A aula foi eminentemente expositiva sem a participação das/os estudantes. Por observação, podemos dizer também que não houve tomada de notas, mas havia estudantes fazendo uso do celular. Mais uma vez lançamos a pergunta sobre a produção do resumo e estudantes disseram não terem feito. A docente convidada faz esclarecimentos

sobre os instrumentos propostos como recursos que podem contribuir para o processo de construção de conhecimento e de construção de sentido.

O grupo focal foi conduzido no quarto encontro em torno das seguintes perguntas:

1. Quais as principais diferenças para seu processo de leitura, escuta e produção de textos acadêmico-científicos com o uso de rubricas se comparado ao processo sem o uso desse instrumento?
2. Quais são suas percepções sobre vantagens e desvantagens em relação ao uso de rubricas no processo de aprendizagem e de avaliação?
3. Em que situações de sua formação acadêmica-profissional você considera que o uso de rubricas poderia ser aplicado?

Algumas estudantes preferiram entregar respostas por escrito junto com o resumo. Assim, ambas respostas orais construídas durante o grupo focal quanto respostas escritas foram consideradas. Entendemos que cada pergunta já forja um SOT que se configuram nos seguintes temas: diferenças entre ler com ou sem a rubrica; vantagens e desvantagens no uso de rubrica; situações para uso de rubricas. O quadro 2 elenca como esse tema foi tratado pelas participantes que quiseram verbalizar uma resposta às perguntas.

QUADRO 2 - STT PARA OS SOT

| | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| SOT 1: Diferenças entre ler com ou sem a rubrica | SOT 2.1: Vantagens no uso de rubrica | SOT 2.2: Desvantagens no uso de rubrica | SOT 3: Situações para uso de rubricas |
| STT: Auxílio na escrita das anotações | STT: Orientação clara para a produção do resumo | STT: Engessamento da criatividade | STT: Uso em trabalhos acadêmicos |

CONTINUA →

| | | | |
|---|---|--|--|
| Organização e direcionamento para a leitura | Gabarito permitindo feedback (justo, objetivo e claro para todos) | Limitação à criatividade que pode tolher a liberdade de dissertar | Uso em outros trabalhos como apresentações acadêmicas e projetos de pesquisa |
| Filtro para leitura | Ajuda na extração de partes importantes do texto. | Abandono da personalidade pela padronização excessiva | Uso em todas as situações de leitura |
| Ajuda na concentração | Otimização de tempo e energia | Apreensão se não atender aos critérios | Qualquer tipo de estudo, trabalhos escritos, apresentações orais, trabalhos em equipe, exames e provas |
| Clareza no foco de atenção para os elementos da rubrica | Ajuda na dificuldade de compreensão do texto | Vocabulário difícil da rubrica | Na realização de visitas e entrevistas por proverem um "modelo" |
| Facilidade para feedback consistente | Suporte confiável | Dificuldade na produção do resumo se a rubrica não for bem compreendida. | Desenvolvimento profissional |
| Promoção de autoavaliação | Promoção de autorreflexão | Exigência de tempo | Avaliação de competências |
| Critérios explícitos de avaliação | A clareza no feedback contribui para a superação de dificuldades | Necessidade de mais revisão | Instrumento para organização pessoal em relação ao alcance de metas e objetivos |

Fonte: as autoras.

O quadro 2, nas duas primeiras colunas, demonstra um reconhecimento com a intenção de colaboração. Trazemos alguns excertos que podem ilustrar tais entendimentos sobre a leitura e a escrita mediada pela rubrica e suas vantagens:

Foco claro. Critérios Definidos. Avalia tudo com a mesma régua, evitando injustiças. [...] Clarificam expectativas, facilitam feedback consistente, promovem autoavaliação (E6).

As rubricas acabam agindo como um “Norte” para o acadêmico (E11).

As rubricas fornecem diretrizes claras sobre o que é esperado em termos de conteúdo, estrutura e qualidade do texto e isso me ajuda a organizar minhas ideias de forma mais eficiente e a direcionar minha leitura e pesquisa para os pontos mais relevantes (E10).

Conforme salientado por estudantes, a rubrica explicita elementos muitas vezes não diretamente orientados, conforme conceituado por Street (2010) como “dimensões escondidas”, como por exemplo: o dimensionamento do gênero (seu contexto); o posicionamento do autor; a adequação no uso de recursos linguísticos; a estrutura do gênero e a conclusão (Botelho; Silva, 2022).

Entendemos que mesmo tomando o resumo como instrumento de avaliação somente em detrimento de nossa proposta de ser um mediador da leitura, os pontos positivos relacionados ao uso da rubrica vêm ao encontro dos pressupostos anteriormente apresentados (Brookhart, 2018, 2024).

Quanto às desvantagens ou pontos negativos, estudantes enfatizaram questões como limitação/engessamento do texto, nível maior de exigência tanto em termos de qualidade quanto tempo e a falta de familiaridade com o instrumento. Alguns excertos que ilustram:

Desvantagem porque, ao mesmo tempo que direciona, ele também, de certa forma, limita, torna padrão o texto. Aí a gente pega para responder e perde a liberdade de dissertar com mais personalidade (E13.)

Acho que dá pra usar em trabalhos acadêmicos, em artigos, mas para elaborar um resumo acho que não, porque perdi a liberdade de ação (E14).

Ocupa bastante tempo para o seu desenvolvimento, dificulta em estabelecer critérios mais adequados, exige revisão constante de conteúdos das descrições (E12).

As/os estudantes chamam a atenção para uma questão muito relevante que é a questão relativa ao “engessamento” do texto. É notório que defendemos a formação de um leitor e autor crítico e que o uso dos instrumentos rubrica e resumo foram propostos como recursos para construção de sentidos e de conhecimento científico e/ou da cultura disciplinar envolvida. O projeto de uso da rubrica no caso desta pesquisa se voltou ao gênero resumo acadêmico como catalisador da leitura crítica. As categorias e critérios propostos orientavam para a produção do resumo com o reconhecimento de elementos contextuais, do conteúdo abordado pelo autor, com o levantamento de conceitos e argumentos apresentados e discutidos pelo autor e uma seção de conclusão com apontamentos do autor do texto fonte e posicionamento da autora/do autor do resumo. A limitação da criatividade apontada por estudantes parece desconsiderar o propósito do gênero resumo que é a sumarização das ideias centrais do autor do texto-fonte. Entretanto, consideramos fulcral a discussão da relevância da presença de categorias que possibilitem a criatividade, a subversão ao gênero, respeitando o propósito central esperado pela docente.

Em conformidade com o que já fora descrito anteriormente, os/as estudantes não tomaram o resumo como um gênero catalisador da leitura, mas como um instrumento de avaliação somente. A rubrica e a atividade de produzir o resumo não foram compreendidos/interpretados como proponentes de atividades reflexivas e críticas (Solé, 1998) para a formação profissional. Como expresso em nosso quarto encontro, defendemos que a escrita do resumo é uma atitude necessária, significativa e relevante para o processo de aprendizagem (Denardi, 2009).

Como último SOT, tivemos a indicação da rubrica ser um instrumento de avaliação e autoavaliação, de poder ser usados com diversos gêneros acadêmicos e profissionais e relevante para a organização pessoal em relação a metas e objetivos a serem alcançados.

Nas realizações de visitas e entrevistas, porque me dariam um “modelo” padrão a ser seguido, o que me ajudaria a não esquecer pontos principais que precisariam ser abordados e observados nessas ocasiões (E11).

Com certeza, eu vou utilizar para outros trabalhos acadêmicos pra ter um norte e pra facilitar o meu processo de leitura porque você saberia o que você tem que apresentar no seu trabalho pra ser avaliado (E7).

Com relação ao resumo, infelizmente, não tivemos sucesso com a proposta da escrita para aprender. Nenhum/a estudante entregou um resumo para feedback durante o processo de leitura e discussão do capítulo e/ou o produziu para contribuir para a compreensão do texto. Assim, avaliamos nossa ação a partir dos propósitos lançados e se foram atingidos, parcialmente captados ou não logrados.

QUADRO 3 - PROPÓSITOS NO USO DE RUBRICA E RESUMO E RESULTADOS

| Nossos propósitos com o uso de rubrica e resumo | Resultado |
|--|------------------|
| i) a compreensão e interpretação do texto-fonte com o auxílio de elementos (critérios) para os quais o/a leitor/a deveria se atentar; | Parcialmente |
| ii) a relação leitura e escrita; | Não |
| iii) a conscientização sobre as diferenças entre o gênero resumo e o gênero do texto fonte, no caso, capítulo de livro e/ou artigo científico; | Não |

CONTINUA →

| | |
|--|--------------|
| iv) a compreensão de que leitura e escrita são processos e podem/devem ser refeitas tantas vezes quantas necessárias; | Não |
| v) a melhora tanto no processo de leitura quanto da escrita; | Parcialmente |
| vi) a revisão por pares e feedback docente pela rubrica; | Não |
| vii) a tomada de consciência sobre a relação entre contexto (de produção, circulação e consumo) do texto-fonte e a construção de sentidos ancorada pela escrita do resumo. | Não |

Fonte: as autoras.

A entrega dos resumos pelos/as discentes ocorreu após os encontros e aspectos devem ser considerados. Destaca-se que ocorreu a tentativa por parte dos/as discentes na elaboração, entretanto, o processo foi comprometido já que com a não entrega durante os encontros promovidos, se tornou impossível o acompanhamento, correções e orientações para a qualificação durante o processo. Ao depararmos apenas com a versão final foi possível perceber que as rubricas iniciais do instrumental que tratou da “contextualização”, os/as discentes em sua maioria conseguiram desenvolver os aspectos indicados pelo instrumental, realizando buscas em outras fontes. No que se refere ao “desenvolvimento” apresentaram dificuldades na elaboração, inferimos que possivelmente pode se relacionar as ações que precisam ser desenvolvidas nesse processo como leitura, compreensão e articulação de conhecimentos. E para atingir talvez se torne necessário lançar mão de outros instrumentos de pesquisa e consulta. Como o “desenvolvimento” apresentou limitações, as “considerações finais” se manteve com as mesmas características.

Retomando o objetivo da ação e a apresentação do resumo final, foi possível identificar dificuldades significativas por parte dos/as discentes em relação a reprodução do conteúdo lido, pois, a parte que tratou do desenvolvimento, foi a que mais apresentou fragilidades. É um desafio posto a articulação entre escrita e leitura,

entretanto a criação do instrumental e a apresentação das rubricas permitiram a reflexão sobre a elaboração de um resumo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual por meio da tecnologia, internet, redes sociais entre outros colocam a sociedade de frente para uma amplitude de informações. Fato que se presencia também entre estudantes, no entanto, o ingresso no ensino superior está relacionado ao domínio e produção de conhecimentos, portanto requer o desenvolvimento de habilidades específicas. Luiz Fermann *et al.* (2021) apontam que a internet no contexto universitário é utilizada como ferramenta de comunicação e aprendizagem, pois permite o acesso rápido às informações, mas contraditoriamente também vem diminuindo o hábito da leitura, influenciando no processo de escrita por parte dos universitários. Nesse sentido, ações que possibilitem o desenvolvimento da leitura e escrita são fundamentais no processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Tendo em vista o aumento do acesso ao Ensino Superior e a constatação de demandas específicas no que se refere à compreensão e à produção de textos de gêneros acadêmicos em diferentes culturas disciplinares, o objetivo desta pesquisa foi discutir os entendimentos/os sentidos construídos por estudantes do SS em relação aos instrumentos usados na intervenção. Essa discussão pretende contribuir para estudos que pretendam validar o uso de rubricas desenvolvidas em parceria entre docentes da área dos Estudos da Linguagem com docentes de outras culturas disciplinares em disciplinas de graduação.

Após desenvolvermos um Percurso Formativo como um instrumento para a formação de professores do Ensino Superior no que se refere a práticas de letramentos acadêmico-científicos na fase 1 deste projeto, produzimos rubricas. De acordo com Souza e Cristovão (2021, p. 1531), há algumas definições de rubricas na literatura sobre avaliação:

[...] rubrica é definida sob prismas que irradiam noções como a de instrumento de *feedback* (Ferraz, 2019), de coeficiente de desempenho (Brookhart, 2015) e organização de gradações de características suficientemente desenvolvidas em uma atividade (Biagiotti, 2005).

A partir da parceria com uma professora participante do Curso, utilizamos a rubrica para a produção de resumo com seus estudantes, em sua disciplina de graduação de SS da Unespar-Paranaíba. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativo-interpretativa, de caráter intervencionista. Os instrumentos utilizados para geração de dados foram: i) gravações em áudios das quatro aulas em que as rubricas foram utilizadas; ii) grupo focal sobre os usos da rubrica, gravadas em áudio.

Concluimos que as/os estudantes do SS compreenderam que a rubrica pode ser um instrumento que orienta a produção textual. No entanto, manifestaram a relevante preocupação com o engessamento do texto para um formato pré-determinado, que no caso de nossa intervenção foi o resumo. Também salientaram a validade do uso de rubricas para vários gêneros acadêmicos e situações. A produção escrita do resumo não foi interpretada como um instrumento catalisador da leitura, mas como um instrumento de avaliação.

Sugerimos que o trabalho interventivo continue, pois como também fora declarado pelas/pelos estudantes, foi a primeira vez que tiveram contato com uma rubrica e que puderam experienciar esse tipo de orientação para a leitura e para a escrita. Tanto é que as diretrizes relacionadas à contextualização foram bem compreendidas e tomaram corpo nos resumos produzidos.

A escrita para aprender sendo uma atitude na construção do conhecimento não pode ser um episódio na formação de estudantes, mas uma atitude que se vivencia na leitura crítica do mundo via leitura de textos. Esperamos ter contribuído para um primeiro passo.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Relatório da pesquisa sobre “A inserção da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da pós-graduação na área de Serviço Social nos últimos cinco anos (2017-2022)”**. 2022. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/relatorio-final-sobre-a-pesquisa-etnicoracial-na-posgraduacao-202212261651198092820.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

AMADO, D. C. **Ensino de leitura e produção textual no curso de Serviço Social/UNITINS/Câmpus Palmas com foco no letramento acadêmico**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

BOTELHO, L. S.; SILVA, L. J.A. Letramentos acadêmicos: as dimensões escondidas em práticas de leitura. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, p. 1-24, 2022. DOI: 10.34019/1982-2243.2022.v26.38532.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BROOKHART, S. M. *Appropriate criteria: key to effective rubrics*. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 3, p. 1-12, Apr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>.

BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. Tradução de L. M. Loureiro. Revisão técnica de G. Quevedo-Camargo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-24, 2024. DOI: 10.18222/ea.v35.10803_port.

BROOKHART, S. M.; CHEN, F. *The quality and effectiveness of descriptive rubrics*. **Educational Review**, Edinburgh, v. 67, n. 3, p. 343-368, 2015. DOI: 10.1080/00131911.2014.929565.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis: Vozes, 2017.

CFESS. **Perfil de assistentes sociais no Brasil**: formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92491>. Acesso em: 16 set. 2024.

KLEIMAN, A. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**, v. 27, n. 1, p. 95-108, 13 nov. 2007. DOI: 10.20396/remate.v27i1.8636021.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Acesso em: 26 jul. 2024.

LUIZ FERMANN, I.; LEDUR, B.; RIBEIRO BENETON, E.; SCHMITT, Marina; CHAVES GOULART, J. G.; ANDRETTA, I. Uso da Internet e das mídias sociais por estudantes universitários: um campo de estudo emergente. **Ciências Psicológicas**, Montevideo, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2021. DOI: 10.22235/cp.v15i1.2389.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 138-150.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, C. T. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p. 119-132, abr. 2008.

SOUZA, E. G. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1525-1549, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1968.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-597, jul./dez. 2010.

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

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. de (ed.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

CAPÍTULO 8

ROSANA DE FÁTIMA SILVEIRA JAMMAL PADILHA
EMERSON LUIS TONETTI
MARLENE APARECIDA FERRARINI-BIGARELI

Metodologia científica e letramentos em programa de pós-graduação interdisciplinar: discussão de uma prática

*Rosana de Fátima Silveira Jammal Padilha*¹

*Emerson Luis Tonetti*²

*Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli*³

A disseminação de pesquisas realizadas por estudantes em programas de pós-graduação é uma demanda dos pesquisadores, mas, também, uma exigência institucional, nem sempre realista quando se trata de pesquisadores iniciantes, uma vez que a produção/publicação é conformada em um espaço/tempo “igual” para seres humanos “diversos”. O processo para que o estudante entenda-se como pesquisador requer discussões nos programas e práticas pedagógicas planejadas para esse fim. Tal compreensão levou docentes responsáveis por uma disciplina de Metodologia Científica a aperfeiçoar seu trabalho no decorrer das várias ofertas dela no curso. A inserção de uma docente do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA) como colaboradora somou ao trabalho a compreensão da concepção de escrita como produção socialmente situada. Adicionado a este fato, a compreensão do contexto social dos estudantes e da função especí-

¹ Doutora em Tecnologia e Sociedade. Professora do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2536276815687901> E-mail de contato: rosana.padilha@ifpr.edu.br.

² Doutor em Geografia. Professor do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6261394494577324>. E-mail de contato: emerson.tonetti@ifpr.edu.br.

³ Doutora em Educação. Professora da área de linguagens, Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566251240816449>. E-mail de contato: marlene.ferrarini@ifpr.edu.br.

fica desse programa de pós-graduação na região onde se localiza, salientou ainda mais a busca por desenvolver práticas pedagógicas que se distanciam do ensino exclusivo dos aspectos formais inerentes à pesquisa e sua escrita normalmente tratados nas disciplinas de Metodologia Científica na pós-graduação.

A iniciativa supracitada pode ser incluída entre as que reconhecem a necessidade de ações para o desenvolvimento de Letramentos Acadêmicos na pós-graduação. Tognato, Francescon e Vignoli (2021), em seu levantamento sobre as concepções de letramentos de coordenadores e gestores de pós-graduação de duas universidades paranaenses e a identificação de modelos para a formação e o desenvolvimento social e profissional do estudante de pós-graduação, apontam que as respostas mais recorrentes revelam uma “compreensão homogênea de escrita, destituída de sua função social”. As autoras enfatizam a falta de oportunidade de reflexão no próprio contexto como possível causa para o desconhecimento sobre a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e apontam a necessidade de ações formativas em contextos de pós-graduação.

Neste trabalho nos propomos a compreender o contexto onde uma prática pedagógica é realizada, no âmbito da disciplina de Metodologia Científica, do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) de uma instituição do litoral paranaense, bem como descrever e analisar essa prática para observar sua aproximação ou distanciamento de pressupostos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Letramentos Acadêmicos (Lea, Street, 2014). Assim, questionamos em que medida a prática discutida possibilita que os estudantes compreendam a pesquisa científica, a articulação de sua escrita e seu papel como pesquisador nesse contexto.

As reflexões propostas são fundamentadas nos estudos CTS e Letramentos Acadêmicos. Um dos pontos centrais dessa convergência reside na desconstrução de mitos e narrativas dominantes. A ideia de progresso linear e inevitável associada à ciência e à tecnologia é contestada pelos estudos de CTS, que consideram os contextos sociais, políticos e econômicos como moldes do desenvolvimento científico e tecnológico (Winner, 1986; Feenberg, 2003). Winner

(1986) destaca que as escolhas tecnológicas não são neutras, mas carregadas de valores que refletem e perpetuam as estruturas de poder existentes. Feenberg (2003) complementa essa visão ao sugerir que a tecnologia pode ser moldada para servir a diferentes interesses, e não necessariamente aos da maioria da população.

Essa crítica aos mitos de progresso inevitável e linear encontra paralelos nos estudos de Letramentos Acadêmicos, que investigam como as práticas de linguagem podem reforçar ou desafiar visões de mundo estabelecidas. Barton e Hamilton (2000) argumentam que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas um conjunto de práticas sociais que estão imersas em relações de poder. Freire, em seus trabalhos de 1967 e 1987, desenvolve a ideia de que a educação e o letramento devem ser instrumentos de emancipação, permitindo que os indivíduos compreendam e transformem a realidade ao seu redor. Ele enfatiza a importância de um ensino que promova a conscientização crítica, desafiando as narrativas dominantes e incentivando a reflexão e a ação transformadora.

Street (2014) defende que o letramento deve ser visto como uma prática social que é sempre situada em contextos específicos e é utilizada para diferentes propósitos. Ele critica as abordagens que tratam o letramento de forma neutra e universal, ignorando as diferenças culturais e os contextos específicos que influenciam como as pessoas leem e escrevem. Assim, tanto os estudos CTS quanto os estudos de Letramentos Acadêmicos compartilham a preocupação com a maneira como as práticas tecnológicas e de linguagem podem perpetuar desigualdades e visões de mundo excludentes.

A convergência dessas duas áreas de estudo revela uma visão crítica e reflexiva sobre o papel da ciência, tecnologia e educação na sociedade. Ambos os campos sublinham a necessidade de considerar os contextos históricos e sociais na análise das práticas tecnológicas e de letramento. Essa abordagem crítica busca desnaturalizar as narrativas dominantes de progresso e desenvolvimento, propondo uma visão mais complexa e inclusiva que reconhece as influências e interesses subjacentes que moldam essas práticas.

Dessa forma, a desconstrução de mitos e narrativas dominantes em ambos os campos não apenas expõe as limitações das visões

tradicionais, mas também abre espaço para a construção de alternativas mais justas e democráticas. Ao reconhecer que o desenvolvimento tecnológico e as práticas de letramento são moldados por contextos específicos e carregados de valores, é possível promover um debate mais aberto e inclusivo sobre o futuro da ciência, tecnologia e educação. Essa abordagem crítica e reflexiva, portanto, não é apenas uma ferramenta de análise, mas também um meio de fomentar a transformação social e a justiça.

Para cumprir nossos objetivos, pretendemos explicitar a fundamentação teórica que trata sobre CTS, sobre Percurso Formativo (PFor), como dispositivo didático para o desenvolvimento de Letramentos e possíveis articulações entre ambas as teorias. Na metodologia, exploramos a descrição do contexto e a forma de geração dos dados, bem como a descrição da disciplina e da prática pedagógica foco da análise. Em seguida, apresentamos a análise do contexto e da prática pedagógica à luz da fundamentação teórica selecionada, apontamos os resultados e tecemos considerações finais.

Sendo assim, este capítulo aborda uma reflexão teórica a respeito de uma prática pedagógica que busca auxiliar os alunos na compreensão de uma prática social específica, no contexto da atividade acadêmico-científica, em processos de desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e escrita, no contexto de formação interdisciplinar em um mestrado acadêmico em CTS.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A intersecção entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) constitui um conjunto de relações dinâmico e interdisciplinar que examina/analisa as complexas interações entre esses elementos e a sociedade em constante atividade. Nesse sentido, compreender as formas de atuação/ação e conhecimento nessas relações é crucial (Winner, 1986, Feenberg, 2003). Nesse contexto, os letramentos acadêmicos emergem como teoria possibilitadora de práticas e condições sociais fundamentais, que transcendem a mera consideração

de leitura e escrita como habilidades. Ao abranger além das diversas formas de comunicação, compreensão e produção de textos, imagens e símbolos, utilizando diferentes linguagens e códigos, as relações de poder nas quais estão inseridas (Barton; Hamilton, 2000, Freire, 1967, 1987, Street, 2014).

A convergência discutida também se manifesta na desconstrução de mitos e narrativas predominantes. Os estudos CTS questionam a ideia de progresso linear e inevitável frequentemente associada à ciência e à tecnologia, enfatizando a influência dos contextos sociais, políticos e econômicos no desenvolvimento científico e tecnológico (Winner, 1986, Feenberg, 2003). Paralelamente, os estudos do letramento crítico destacam como as práticas de linguagem podem sustentar visões de mundo excludentes e não reflexivas (Barton; Hamilton, 2000, Freire, 1967, 1987, Street, 2014).

A compreensão de letramentos como processos/conhecimentos necessários ao desenvolvimento constante do pesquisador e, nem sempre acessíveis; como também, a compreensão de CTS como teoria fundamental para a construção de espaços democráticos de reflexão e ação coletivas é uma sinergia que pode possibilitar a condição de cidadania crítica e consciente, reduzindo as disparidades e submissões sociais e colaborando para a construção de uma sociedade na qual a justiça social e o meio ambiente saudável para todos sejam o objetivo.

A análise dos letramentos na intersecção entre CTS sob a ótica da crítica social abre caminho para uma compreensão mais rica e abrangente dos desafios e oportunidades presentes nesse contexto complexo. Ao examinar a interação dinâmica entre práticas de letramento e contextos sociais, somos levados a reconhecer que os conhecimentos de leitura e escrita são profundamente influenciados por fatores culturais, políticos e econômicos e não podem ser ensinados como simples ferramentas de descrição e análise das interpretações científicas de objetos ou fenômenos. Essa perspectiva crítica revela que letramento inclui leitura e escrita como práticas situadas, carregadas de valores e interesses (Street, 2014), e que, ao considerarmos os contextos sociais específicos, podemos entender

melhor como essas práticas podem tanto perpetuar quanto desafiar estruturas de poder estabelecidas (Winner, 1986).

A disciplina de Metodologia Científica, nos cursos de graduação e pós-graduação, por vezes, apresenta sua ementa circunscrita ao conteúdo de manuais voltados ao ensino dos aspectos formais da pesquisa científica, como regras da ABNT ou procedimentos/ferramentas para busca de fundamentação teórica, entre outras. Esse tipo de material considera a pesquisa como um processo sem especificidades inerentes à cultura disciplinar. Outros se apresentam como manuais representativos de uma determinada área, mas, também, dão ênfase em aspectos formais da pesquisa e da escrita. O uso exclusivo de manuais pode não colaborar para a compreensão da articulação entre as fases da pesquisa científica e seu relato, em especial ao pesquisador iniciante. Tal estudante precisa reconhecer as formas de relatar e divulgar sua pesquisa, ou seja, os gêneros textuais usados para agir nesse contexto, como representativos de práticas sociais complexas na academia. O estudante precisa entender seu papel como pesquisador nesse novo contexto perpassado por relações de poder, de autoridade, de produção de sentidos e de identidade (Lea; Street, 2014).

Os pesquisadores do LILA têm realizado reflexões sobre ações de letramentos acadêmicos que procuram romper com o pressuposto de um déficit de escolarização no Ensino Médio, como causa exclusiva pela falta de êxito dos estudantes na escrita acadêmica, questionando uma visão de escrita instrumentalizadora e corroborando pesquisas que tratam aprofundadamente do tema como Marinho (2010), Fiad (2011), Fischer (2007), entre outras.

Pesquisas recentes desenvolvidas no LILA – como de Jesus *et al.* (2021) analisam ações de letramentos acadêmicos. Tais ações se materializam em formações direcionadas a docentes e estudantes, denominados de Percurso Formativo (PFor) para especificar o tipo de formação que privilegia os letramentos acadêmicos em uma cultura disciplinar específica em colaboração com professores-pesquisadores de línguas (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kramer, 2023).

De acordo com as autoras supracitadas, o contexto de formação, em cada cultura disciplinar, demanda a observação de fatores

essenciais, como a busca pelo efetivo engajamento dos participantes no PFor por meio do “respeito às identidades construídas” e a “empatia com as lacunas de conhecimento do outro”. É primordial também a pertença a uma “rede de apoio colaborativa” na qual docentes/pesquisadores contam com o conhecimento e experiências uns dos outros, tanto em relação aos docentes/pesquisadores do LILA, quanto em relação aos docentes participantes da formação.

Outro ponto importante, destacado pelas autoras, é a reflexão coletiva sobre as necessidades dos estudantes oportunizada durante PFor, por meio de atividades que proporcionam aos docentes colocarem-se no lugar dos estudantes e rememorar as próprias possíveis dificuldades vivenciadas na sua trajetória de letramentos acadêmicos. Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023) chamam de abordagem humanizada essa possibilidade de compreensão provocada pela sensibilização na troca de perspectivas. Essa característica do PFor busca ampliar a compreensão dos participantes por meio do deslocamento de percepções iniciais em direção aos princípios dos Letramentos acadêmicos como práticas situadas (Lea; Street, 1998); entretanto, sem deixar de levar em conta o respeito ao que é considerado adequado, em relação aos Letramentos, na cultura disciplinar e contexto específicos.

Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023) enfatizam ainda que os formadores aprofundam seus conhecimentos sobre os letramentos acadêmicos e o fazer científico da cultura disciplinar em foco no PFor a medida em que preparam materiais para a formação e participam de discussões com os docentes participantes da formação, abrindo possibilidades a futuras parcerias direcionadas aos estudantes ou a outros docentes. Os docentes participantes podem aprofundar conhecimentos “sobre procedimentos didáticos para o trabalho com leitura, escrita e oralidade”, agregando reciprocidade a essa relação de colaboração imbricada no PFor.

Como resultado, Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023) pontuam que os PFor direcionados a docentes dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Economia demonstraram se aproximar quando se observam as características constitutivas do

tipo de formação, descritas acima, e se distanciar quando se observam as características do contexto, asserção que as autoras defendem como uma flexibilidade necessária. As autoras sumarizam os preceitos organizadores do PFor em: a) Princípios para o engajamento; b) Rede de apoio colaborativa; c) Divulgação e discussão do PFor inicial na rede LILA; d) A formação foca o contexto de ensino imediato dos participantes; e) Letramentos acadêmicos nas distintas áreas do saber científico; f) Processo de formação contínua dos envolvidos, formadores e participantes; g) Abordagem humanizada.

Tendo em vista as explicitações supracitadas acerca do PFor, é possível depreender que este é um tipo de formação que procura proporcionar a aproximação da visão de escrita acadêmica do participante aos modelos de Letramentos Acadêmicos em Lea e Street (2014). Nesse sentido, com intuito de rememorar as diferenças entre as três perspectivas para a escrita acadêmica, trazida pelos autores, apresentamos uma descrição sucinta de Habilidades de Estudo, Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos.

A primeira encampa a visão de língua como homogênea, na qual ao se proporcionar atividades pedagógicas com as estruturas e aspectos formais da língua o estudante poderia superar déficits trazidos de outros contextos.

Na perspectiva da Socialização Acadêmica, a escrita é tratada como uma representação transparente, sem questões críticas a serem consideradas, a influência de fatores contextuais dos gêneros de texto acadêmicos para a escrita é reconhecida e a aculturação do pesquisador iniciante é defendida.

Na terceira perspectiva, a escrita é percebida como uma prática social complexa, que questiona a aculturação acrítica da perspectiva anterior e considera as relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidades presentes nos processos de produção de escrita acadêmica e sua divulgação. É importante esclarecer que os autores descrevem as perspectivas como sobrepostas, não como excludentes, então alguns de seus pressupostos podem ocorrer de forma simultânea.

A observação das três perspectivas leva à compreensão de que uma proposta de intervenção pedagógica deve oportunizar a maior

aproximação possível aos pressupostos dos Letramentos Acadêmicos e, para isso, é essencial a análise aprofundada das necessidades do contexto. Essa tarefa parece ter sido o caminho trilhado na constituição do PFor supramencionado.

Passamos a explicitar o percurso metodológico da pesquisa que irá descrever o contexto de ensino e seus participantes, a prática pedagógica implementada na disciplina e a metodologia para análise dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este percurso metodológico foi delineado para a pesquisa tendo em vista os seguintes objetivos: a) compreender o contexto onde a concepção “vertical-horizontal”⁴ de pesquisa se insere e b) descrever e analisar essa prática pedagógica. Passamos, então, a descrição do contexto e a explicitação da metodologia.

Contexto e Participantes

A região litorânea do Paraná, localização do campus da instituição que sedia o Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), é caracterizada por uma variedade de ecossistemas e uma rica biodiversidade, mas que também enfrenta desafios socioeconômicos significativos, incluindo pobreza, desigualdade social e desemprego.

O PPGCTS, instituído entre 2016 e 2017, tem o propósito de oferecer formação que integre conhecimentos de diversas áreas, alinhados ao enfoque CTS. Segundo Silva, Gomes e Westphal (2018), a criação desse programa foi motivada pela percepção de lacunas na formação de pesquisadores e profissionais na região e na busca por promover uma prática/pesquisa interdisciplinar. Da mesma forma,

⁴ A prática pedagógica que vem sendo atualizada, no decorrer dos vários anos de oferecimento da disciplina de Metodologia Científica no PPGCTS, vêm sendo chamada de “vertical-horizontal”. Nomenclatura que mantemos neste estudo porque compreende a noção de imbricamentos necessários para a formação do pesquisador.

a diversidade de culturas disciplinares dos docentes do programa, suas compreensões sobre pesquisa e sobre práticas de leitura e escrita são componentes integrantes da identidade do programa.

Conforme especificado no projeto de criação, o programa foi inicialmente composto de dezesseis docentes, apenas uma com formação CTS em nível de mestrado e doutorado; os demais vinham de áreas como engenharias, matemática, biologia, oceanografia, sociologia e filosofia. Observa-se, contudo, que esses docentes atuavam em projetos de pesquisa interdisciplinares em seus eixos de atuação. A diversidade de culturas disciplinares dos docentes é proveniente das peculiaridades constitutivas de Institutos Federais.⁵

Com relação aos estudantes do programa, informações sobre a composição do seu perfil serão discutidas a partir da análise desses dados, mais à frente.

A disciplina e a Prática Pedagógica

A disciplina de Metodologia Científica foi lecionada inicialmente por um docente da área de Biologia, com pesquisas em nível de mestrado e doutorado que se relacionavam à interdisciplinaridade. Com o passar do tempo, outros docentes passaram a colaborar na disciplina buscando atender às variadas necessidades dos estudantes de um fazer acadêmico-científico apropriado a uma pós-graduação interdisciplinar.

A disciplina, nesse contexto, passou a ter atuando juntos docentes de biologia, geografia, matemática e oceanografia, que orientavam projetos interdisciplinares nas linhas 1 e 2 do programa. No intuito de proporcionar abordagens metodológicas diversas, no início de 2019, uma docente com formação inicial em Letras e doutorado em CTS passou a atuar conjuntamente na disciplina. Essa mesma docente passou a integrar o LILA em 2020, quando a compreensão desse contexto de ensino passou a ser objeto de discussão

⁵ Os docentes/pesquisadores dos Institutos Federais têm uma carreira diferente dos docentes/pesquisadores das universidades. Na carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) podemos lecionar desde o Ensino Médio até a pós-graduação, dependendo das necessidades dos cursos implantados em cada *campi*.

dos docentes. Desde então, o plano de realização da disciplina tem sido revisado, em reuniões semanais, coordenadas pelo professor que iniciou a oferta.

O quadro 1 a seguir, apresenta os tópicos do plano de ensino e a organização reconfigurada, na última versão, com a qual são tratados ao longo do semestre. Essa reconfiguração foi oportunizada pelas reflexões semanais do grupo de docentes da disciplina, conforme explicitado anteriormente.

QUADRO 1 - ENCONTROS E TÓPICOS DA DISCIPLINA

| | ENCONTROS | TÓPICOS |
|--|------------------|---|
| PERSPECTIVA VERTICAL/ HORIZONTAL | 1 | Apresentação da trajetória acadêmica dos professores associada às escolhas dos conteúdos da disciplina e atividade de reconhecimento do perfil da turma. |
| | 2 e 3 | Discussão sobre as ciências e a complexidade dos estudos interdisciplinares, relacionando seus procedimentos de produção com a escrita e a divulgação. |
| | 4, 5 e 6 | Explicitação de ferramentas para busca bibliográfica com o uso de operadores lógicos em diferentes plataformas, organização das fontes obtidas e o processamento dessas fontes com a utilização de fichas de leitura para atender as etapas de elaboração do projeto e da execução do trabalho de pesquisa. |
| | 7, 8, 14 e 15 | Estruturação e análise de projeto de pesquisa e da monografia a partir da identificação das linhas de ação estabelecidas pelos objetivos propostos e da revisão da coerência destes entre si, com o problema de pesquisa e a hipótese. |
| | 9, 10 e 11 | Apresentação de abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas. |
| | 12 e 13 | Reflexão sobre o uso das regras da ABNT, a escrita, a revisão e a publicação de artigos em periódicos científicos. |

Fonte: Dos autores, com base nos Planos de ensino da disciplina de Metodologia científica do PPGCTS.

A Metodologia Científica é oferecida no primeiro semestre do curso como disciplina obrigatória às duas linhas de pesquisa: 1) Sociedade, Ambiente e Educação e 2) Desenvolvimento Tecnológico, Ciência e Inovação. A carga horária total é de 45 horas, desenvolvidas em 15 encontros semanais de 03 horas.

A prática pedagógica denominada “vertical-horizontal” constitui o eixo central da disciplina, cuja principal finalidade é que os estudantes compreendam a lógica do trabalho de pesquisa e da produção escrita que resulta desse processo. Nesse contexto, a metodologia é vista como o processo de realização da pesquisa, que se concretiza em razão de um problema central situado em um contexto teórico-prático. Esse processo culmina em um produto (no caso, o texto que compõe a dissertação) que deve explicitar claramente a compreensão de como a pesquisa é conduzida e em função de quais objetivos. Assim, tanto o processo quanto o produto são delineados na relação “vertical-horizontal” do trabalho de pesquisa. Todas as atividades realizadas ao longo dos encontros da disciplina são orientadas por esse propósito. Esse procedimento será detalhado na seção destinada a esse fim.

A Metodologia para Análise dos Dados

As análises realizadas para este estudo compreendem dois conjuntos de dados: os referentes ao perfil dos estudantes que têm feito parte do PPGCTS – com base nos dados fornecidos ao programa em seu ingresso e no levantamento inicial que ocorre no primeiro encontro da disciplina – e os referentes a prática orientada pela compreensão “vertical-horizontal” da atividade de pesquisa. Esses dados foram extraídos do plano de ensino (Quadro 1) e de excertos dos planos de aula da disciplina.

Os dados relativos ao perfil dos estudantes contribuem na caracterização do contexto e foram levantados por meio de pesquisa documental, tendo como fonte os editais de aprovados dos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024, os dados de ingressos no programa, bem como levantamento inicial de perfil da disciplina, realizado no início

de cada semestre acadêmico. Priorizou-se a observação da formação prévia à entrada dos estudantes no programa e suas experiências com pesquisa científica, conformando tais informações em tabelas que facilitam a reflexão sobre a caracterização do público alvo. Em uma abordagem qualitativa.

A prática vertical-horizontal é analisada com relação a sua aproximação ou distanciamento dos princípios expostos na seção de fundamentação sobre CTS e Letramentos. A análise oportuniza a construção de paralelos e/ou dissonâncias entre CTS e Letramentos na busca por observar em que medida a prática discutida possibilita que os estudantes compreendam a pesquisa científica, a articulação de sua escrita e seu papel como pesquisador nesse contexto.

Tendo a exposição sobre a metodologia sido detalhada, passamos a seção destinada aos resultados e discussão dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando a importância da compreensão do contexto social dos estudantes para adequação de metodologias de trabalho didático, buscamos complementar o retrato do contexto por meio de discussão de dados longitudinais sobre os estudantes que fazem ou fizeram parte do programa, nos últimos quatro anos, para então, analisar a prática e observar sua adequação ao contexto.

O contexto

A introdução de um programa de mestrado interdisciplinar, com foco em CTS, representa uma oportunidade para a região, oferecendo aos estudantes a chance de se envolverem em pesquisas científicas. Esse fato é particularmente relevante considerando a falta de oportunidade dos estudantes com atividades formais de produção e divulgação de conhecimento no contexto institucionalizado (Tabela 1).

**TABELA 1 - ESTUDANTES INGRESSANTES SEM EXPERIÊNCIA
NA PRODUÇÃO DE ESCRITA ACADÊMICA**

| Ano de Ingresso | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|------------------------|-------|------|-------|-------|
| Estudantes | 33 | 25 | 22 | 26 |
| Sem produção | 20 | 15 | 16 | 21 |
| Percentual | 60,6% | 60% | 72,7% | 80,7% |

Fonte: Dos autores

Destaca-se a turma de 2024, na qual 80,7% não possui artigos científicos, capítulos de livros, resumos ou resumos expandidos publicados.

Enfatizamos que a pesquisa científica é repleta de valores que foram historicamente internalizados em seus processos a ponto de parecerem naturais e sem conflitos aos membros de uma comunidade científica; entretanto, pesquisadores iniciantes podem apresentar dificuldades na elaboração de trabalhos de pesquisa e sua divulgação pela falta de conhecimento dos valores, relações de poder e identidade que compõem a atividade. Desse modo, a falta de experiência desses estudantes precisa ser considerada ao planejar processos pedagógicos que os ajudem a alcançar seus objetivos como pesquisadores.

Nota-se, nas turmas, que o percentual de estudantes com curso de especialização é elevado (Tabela 2). Entre estes, prevalece a formação *lato sensu* na área de educação. Depreende-se disto, que os trabalhos de conclusão de curso das especializações da região não têm sido direcionados à produção de artigos científicos ou outros gêneros acadêmicos para a divulgação em publicações indexadas.

TABELA 2 - ESTUDANTES INGRESSANTES COM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

| Ano de Ingresso | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Quantidade de estudantes | 33 | 25 | 22 | 26 |
| Com especialização | 20 (60,6%) | 18 (72%) | 13 (59,1%) | 11 (42,3%) |
| Com esp. em educação | 9 (45%) | 12 (66,6%) | 6 (46,1%) | 5 (45,4%) |

Fonte: Dos autores

Outra informação relevante para contextualizar o perfil dos estudantes ingressantes no programa, é a diversidade de formações (Tabela 3) presentes. Tendo a menor variação (36,3%) na turma de 2023, na qual contou com a presença de seis pedagogos. Possivelmente este resultado é fruto do convênio estabelecido nos anos anteriores, nos quais ocorreram mini cursos de formação para o ingresso no PPGCTS. A presença de licenciados em várias áreas, sendo principalmente, servidores docentes da Secretaria Municipal de Educação do Município ou da rede estadual podem também refletir a questão dos convênios supracitados.

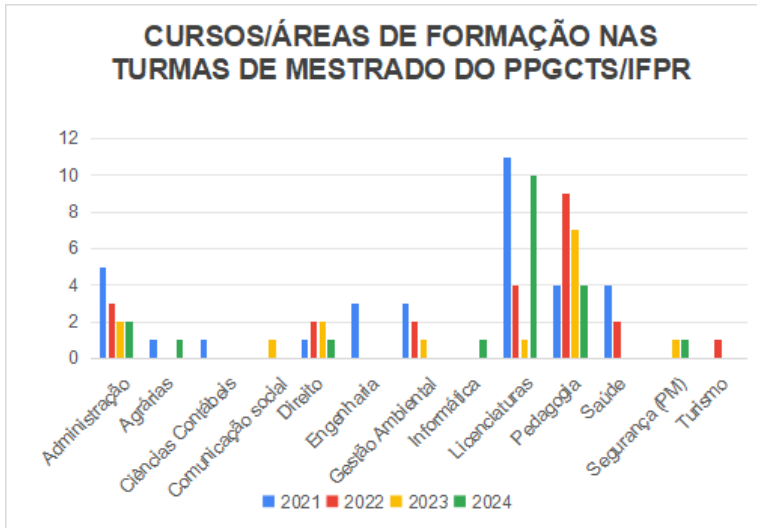
TABELA 3 - QUANTIDADE DE GRADUAÇÕES CURSADAS PELOS ESTUDANTES INGRESSANTES

| Ano de Ingresso | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--|-------|------|-------|-------|
| Quantidade de Estudantes | 33 | 25 | 22 | 26 |
| Quantidade de Graduações diferentes | 20 | 11 | 8 | 14 |
| Percentual | 60,6% | 44% | 36,3% | 53,8% |

Fonte: Dos autores

A diversidade na formação inicial dos estudantes também pode ser visualizada nos dados sumarizados no gráfico a seguir. Observam-se as diferentes formações e a respectiva quantidade de estudante em cada curso/área de formação entre os anos de 2021 e 2024, dados importantes para a reflexão sobre a formação da identidade desse pesquisador iniciante em um programa interdisciplinar.

GRÁFICO 1 - GRADUAÇÕES DIFERENTES



Fonte: Dos autores

Reitera-se que o objetivo principal do PPGCTS é formar pesquisadores locais comprometidos com a análise da relação entre ciência, tecnologia e sociedade, com aplicação na região litorânea do Paraná. Intencionando o desenvolvimento tecnológico, ambiental e cultural da área, além de oferecer condições de acesso e produção de conhecimento interdisciplinar, no enfoque CTS, para atuar em diversos setores, incluindo empresas, organizações de pesquisa e órgãos governamentais.

Como observado, o programa recebe estudantes com formações diversas, refletindo a variedade de letramentos sociais que podem influenciar suas experiências e práticas de pesquisa. Essa diversidade também se reflete no corpo docente do PPGCTS, que conta com professores de diferentes áreas de formação, fato esperado para um programa interdisciplinar, mas não livre de desafios.

Tendo em vista a dificuldade em fazer convergir a diversidade de práticas relativas à pesquisa das culturas disciplinares de docentes e discentes, ou a falta de conhecimento dessas práticas para os estudantes iniciantes, bem como a necessidade de realizar pesquisas em um programa interdisciplinar, uma perspectiva “vertical-horizontal” de

fazer pesquisa foi entendida como adequada e atividades pertinentes a essa visão foram desenvolvidas, agrupadas em uma prática pedagógica que passou a ser adotada na disciplina de Metodologia Científica, buscando que os estudantes encontrem seus caminhos de pesquisa em CTS e se reconheçam como pesquisadores nesse contexto.

A perspectiva e a prática pedagógica “vertical-horizontal”

Como explicitado anteriormente, a prática “Vertical-horizontal” foi concebida para atender as necessidades específicas do contexto, bem como os objetivos do programa. O intuito é que o estudante de pós-graduação, iniciante em pesquisa interdisciplinar, tenha a oportunidade de refletir sobre as diferentes identidades que assume na pós-graduação: estudante, leitor, escritor, pesquisador, orientando, participante de uma pós-graduação em instituição pública, cidadão interessado nas questões de CTS de sua região.

A perspectiva “vertical-horizontal” de pesquisa pode dirimir as incompreensões causadas pela pouca experiência dos estudantes com pesquisa, auxiliar no processo de fazer científico e na escrita do produto final desse fazer. Assim, fica evidenciado que o objetivo é facilitar a compreensão do fazer científico e a textualização da dissertação como partes integrantes de um processo necessário a uma pesquisa em um programa interdisciplinar.

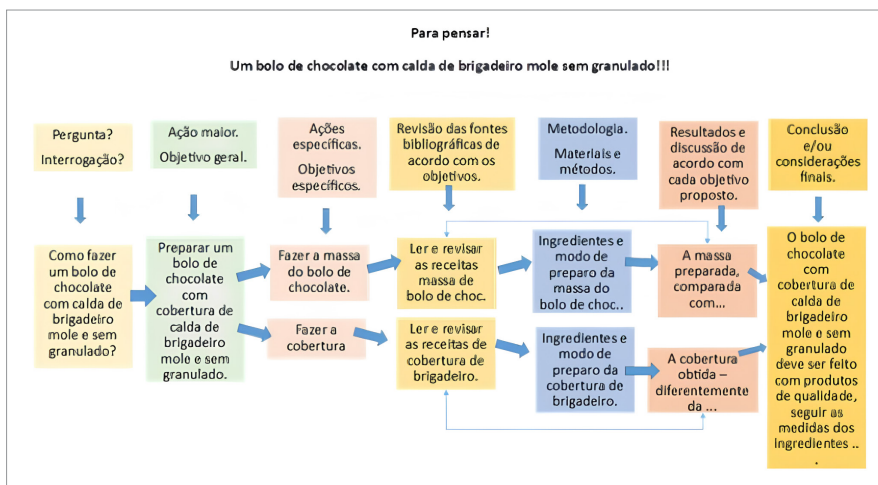
Ao decompor o processo de pesquisa em etapas distintas, a prática “vertical-horizontal” busca permitir que os estudantes desenvolvam sua capacidade de análise crítica em cada fase. Sendo encorajados a refletir sobre a organização e conexão entre as partes do seu trabalho, o que é essencial para a produção de pesquisa acadêmica de qualidade.

No âmbito de cada curso e turma, após abordar aspectos do ambiente acadêmico, do método de pesquisa, bem como apresentar um projeto de pesquisa, uma monografia, um periódico e um artigo científico, e após práticas de busca bibliográfica no portal de periódicos da CAPES com o uso de operadores lógicos, além de discussões sobre as partes de um artigo científico selecionado, inicia-se o

processo de estruturação e organização dos elementos textuais para um projeto de pesquisa e monografia. A prática configura o trabalho com todos os tópicos do plano de ensino, perpassando-os. Algumas atividades específicas são usadas para engajar os estudantes na compreensão da perspectiva “vertical-horizontal” de pesquisa.

Uma das atividades estabelece um paralelo entre as etapas de um processo do cotidiano do estudante e as etapas de um trabalho científico, por exemplo: a preparação de um bolo. Neste processo os estudantes são provocados a imaginarem-se acordando com a pergunta “Como fazer um bolo de chocolate com calda de brigadeiro mole?”. A partir dessa pergunta, destaca-se a necessidade de decompor essa ação maior em duas ações menores: preparar a massa do bolo e sua cobertura. Cada uma dessas ações requer uma busca nos locais mais adequados pelas melhores receitas, seguida pela seleção das mais adequadas. Em seguida, destaca-se o processo de preparação, seguindo um roteiro com os ingredientes e o modo de fazer de cada etapa. Assim, ao final, obtemos o bolo de chocolate com calda de brigadeiro mole, a figura a seguir retrata a discussão proposta.

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DA COMPARAÇÃO DA PREPARAÇÃO DE UM BOLO COM AS ETAPAS DE UMA PESQUISA ACADÊMICA



Fonte: Dos autores, com base nos Planos de ensino da disciplina de Metodologia científica do PPGCTS

Nesse paralelo, enfatizamos as duas linhas de ação para alcançar o resultado de cada uma, as quais se assemelham às linhas imaginárias na estruturação de uma pesquisa, delineadas pelos objetivos específicos decorrentes de um objetivo geral, que, por sua vez, está relacionado diretamente com a pergunta de pesquisa que desencadeia todo o processo.

Outra atividade, propõe um exemplo de sumário com os elementos textuais de uma monografia, com cores para identificação das linhas de ação estabelecidas na estrutura, demonstrando a correlação entre os objetivos, principalmente os específicos, com as partes do referencial teórico, metodologia, resultados e discussão (Figura 2).

FIGURA 2 – MODELO DE SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 TEMA | 11 |
| 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA | 11 |
| 1.3 HIPÓTESE | |
| 1.4 OBJETIVOS | 11 |
| 1.4.1 Objetivos Geral | 11 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 11 |
| 1.4.2.1 - | 11 |
| 1.4.2.2 - | 12 |
| 1.4.2.3 - | 12 |
| 1.5 JUSTIFICATIVAS | 12 |
| 2 DESENVOLVIMENTO | 14 |
| 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO | 14 |
| 2.1.1 | 14 |
| 2.1.2 | 19 |
| 2.1.3 | 25 |
| 2.2 METODOLOGIA | 32 |
| 2.2.1 | 32 |
| 2.2.2 | 37 |
| 2.2.3 | 42 |
| 2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 47 |
| 2.3.1 | 47 |
| 2.3.2 | 52 |
| 2.3.3 | 56 |
| 3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 60 |

Fonte: Dos autores, com base no template de dissertação do PPGCTS

Ao expor este sumário, ressalta-se a necessidade de organização do texto e do processo de pesquisa do qual o texto resulta, considerando que seus itens são interconectados e interdependentes. Destacamos que cada objetivo específico exige correspondência com seu respectivo suporte teórico, metodológico, resultados e discussão, criando uma forma de horizontalidade na visualização da estrutura de organização da monografia. A atividade busca reforçar a compreensão da correlação entre as partes dos elementos textuais, constituindo linhas de ação interconectadas e interdependentes. As mesmas cores aplicadas aos elementos interconectados correspondentes têm a função de reforçar a organização das etapas da pesquisa e sua escrita de forma a tornar mais concretas as leituras e análises feitas dos textos propostos na disciplina. Ao compreender essa configuração, os estudantes começam a perceber criticamente em seus textos e nos textos que utilizam as falhas de conexão entre as partes. O acréscimo de atividades de leitura e análise de pesquisas, potencializa a compreensão da horizontalidade da pesquisa.

A partir deste ponto, inicia-se um processo de consolidação dos elementos da introdução, caracterizando o tema, problema de pesquisa, hipótese, objetivos e justificativas. O foco passa a ser a reflexão sobre os elementos que dão origem a pesquisa, sua organização e interconexão no trabalho para a geração de considerações consistentes e coerentes, em uma visão horizontal da correlação das partes da pesquisa, cuja figura colorida busca acrescentar concretude a um processo subjetivo.

FIGURA 3 - MODELO DE VISUALIZAÇÃO HORIZONTAL DA CORRELAÇÃO ENTRE AS PARTES DE UMA MONOGRAFIA

| INTRODUÇÃO | | | | DESENVOLVIMENTO | | | CONCLUSÃO | CONS. FINAIS |
|-------------------------|----------|---------------|---------------------|------------------------|-------------|---------------------------|-----------|--------------|
| Questão/ Prob. Pesq. | Hipótese | Obj. Geral | Obj. Específicos | Referencial Teórico | Metodologia | Resultados e Discussão | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

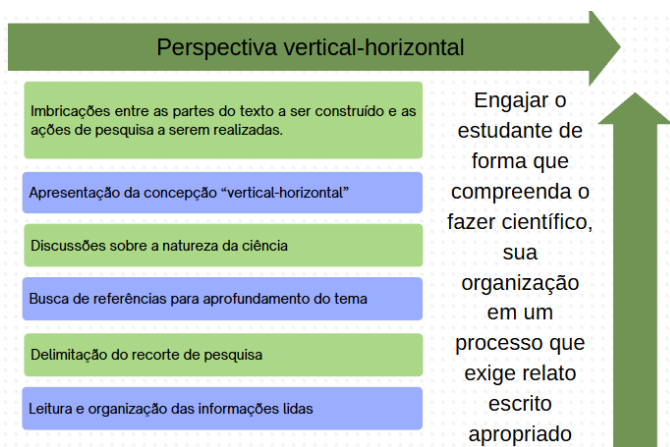
Fonte: Dos autores, com base nos Planos de ensino da disciplina de Metodologia científica do PPGCTS

Desta forma, a elaboração de um projeto de pesquisa e, mais tarde, de uma monografia demanda a escrita desses itens de forma interconectada, para obter a devida organização das linhas de ação. Esses elementos norteiam todas as partes do projeto de pesquisa, como discutido anteriormente.

Considerando o contexto do PPGCTS apresentado, observa-se que a prática “Horizontal-Vertical” é essencial para os estudantes compreenderem a integração efetiva entre os aspectos da escrita acadêmica e os fundamentos da pesquisa científica dentro do campo CTS. Isso implica na necessidade de compreensão não apenas do desenvolvimento de habilidades de escrita, mas também uma compreensão crítica das normas e práticas culturais que permeiam a produção de conhecimento científico, conhecimentos para os quais a disciplina de Metodologia Científica busca colaborar.

Desde a apresentação da concepção “vertical-horizontal”, no início dos encontros, até as discussões sobre a natureza da ciência, a busca de referências para aprofundamento do tema e delimitação do recorte de pesquisa, bem como as atividades de leitura e organização das informações lidas, todas essas etapas têm como propósito fortalecer a formação dos estudantes na prática da pesquisa, como representado na Figura 4.

FIGURA 4 - SUMARIZAÇÃO DA PERSPECTIVA



Fonte: Dos autores

Além disso, ao longo das discussões a respeito da perspectiva “vertical-horizontal” para pesquisa, busca-se promover a reflexão e a colaboração ao desmembrar o processo de pesquisa em etapas claras e compreensíveis. Ao comparar o planejamento e execução de um projeto de pesquisa com a preparação de um bolo, a estratégia torna o processo mais acessível e menos intimidante, facilitando a participação ativa dos estudantes em discussões coletivas. O intuito é a desconstrução da ideia de processo linear e simplista da atividade científica, destacando a complexidade e interconexão das etapas do desenvolvimento da pesquisa. Ao incentivar os estudantes a pensarem criticamente sobre cada fase do processo, a metodologia busca promover uma visão mais nuançada do processo científico. A abordagem prática e comparativa contextualiza o processo de pesquisa de uma forma que ressoa com as experiências cotidianas dos estudantes, facilitando a internalização dos conceitos acadêmicos.

No contexto analisado, as atividades que exemplificam a prática “vertical-horizontal” parecem favorecer a compreensão do processo da pesquisa em seu produto. Entretanto, enfatizamos que há espaço para verificação de tal favorecimento em pesquisas sobre as experiências dos egressos ou sobre as dissertações produzidas pelos estudantes do programa, por exemplo.

Observa-se que a abordagem utilizada se distancia das práticas pautadas, exclusivamente, em manuais de metodologia científica, o que pode ser visto como um avanço. Ela proporciona uma maneira mais prática e envolvente de compreender pesquisa. Entretanto, a eficácia dessa prática de ensino depende das condições dos estudantes em colocar essa compreensão prática em produção acadêmica efetiva, um aspecto que parece carecer de fortalecimento. O que poderia ocorrer no diálogo com outras disciplinas no programa e em processos de orientação, na construção das pesquisas dos estudantes.

Em relação à produção escrita, a prática pedagógica orientada à compreensão “vertical-horizontal” reconhece a escrita como uma prática social complexa (Street, 2014), ao proporcionar a reflexão sobre a interconexão entre os diferentes elementos de um trabalho de pesquisa. Esse procedimento ajuda os estudantes a entenderem que a escrita

acadêmica não é apenas um conjunto de técnicas, mas um processo interativo que envolve planejamento, execução e revisão contínuos. Ademais, a aproximação às atividades da esfera do cotidiano dos estudantes tende a tornar mais concretos os aspectos subjetivos das interações necessárias à coerência na escrita de gêneros acadêmicos.

A prática “vertical-horizontal” considera os estudantes como pesquisadores e autores iniciantes, em um programa interdisciplinar com objetivos que atribuem a eles o papel de contribuir para o desenvolvimento regional por meio de suas pesquisas, como também suprir a lacuna de pesquisadores e profissionais com formação interdisciplinar na região. Para que tais identidades sejam construídas, o respeito ao conhecimento que o estudante traz de outros contextos é almejado desde o início da disciplina por meio das atividades de levantamento de perfil. Conhecer as expectativas, objetivos e experiências dos estudantes é uma forma de respeitar a diversidade e buscar o engajamento deles em suas pesquisas. A produção de sentido nas pesquisas e a compreensão das relações de poder envolvidas fazem parte de um processo que inicia na disciplina de Metodologia Científica e precisa crescer em conjunto com o sentimento de pertença do pesquisador iniciante à esfera acadêmica, corroborando as asserções discutidas por Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023) no âmbito do PFor. Assim, a compreensão “horizontal-vertical” da pesquisa é de extrema importância para potencializar esse processo.

Como relatado, os docentes da disciplina contam com o conhecimento e experiências uns dos outros, encontrando espaço para discussão em reuniões semanais. Essa experiência foi ocasionando o aperfeiçoamento da prática “vertical-horizontal”, ou seja, há uma rede de apoio colaborativa, na qual docentes encontram oportunidade de refletir sobre procedimentos didáticos para o trabalho com leitura, escrita e oralidade.

As necessidades do contexto de ensino fundamentam a prática pedagógica “Vertical-horizontal”. Dessa forma, considera-se que a proposta é humanizada quando reflete as necessidades do contexto, no entanto, carece de espaço para sensibilização sobre a atividade de

pesquisa, talvez atividades que envolvam relatos de experiências dos orientadores quando iniciaram na pesquisa pudessem contribuir. Quanto à flexibilidade, apontada por Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023), como necessária a formação para Letramentos Acadêmicos, parece coerente observar que um contexto interdisciplinar pode demandar maior flexibilidade do que no contexto de formação disciplinar para a Biologia focado pelas pesquisadoras. A prática analisada é enriquecida pela colaboração entre os quatro docentes que atuam conjuntamente na disciplina, cada um trazendo sua formação e experiências.

Considerando a complexidade e a importância da formação interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que promovam um posicionamento crítico dos pesquisadores iniciantes, frente às pesquisas científicas e tecnológicas, é fundamental reconhecer a relevância dos estudos de Letramentos Acadêmicos nesse contexto. A integração dessas abordagens permite não apenas aprimorar a escrita acadêmica dos estudantes, mas também prepará-los para uma comunicação eficaz e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, observamos a importância de considerar o contexto social dos estudantes, suas experiências prévias e suas necessidades específicas para o desenvolvimento de metodologias de ensino mais adequadas e inclusivas. A reflexão sobre a prática pedagógica adotada no programa de mestrado interdisciplinar indica a necessidade de buscar abordagens mais contextualizadas e colaborativas para as disciplinas de Metodologia Científica em geral.

Nesse sentido, a articulação entre Estudos CTS e Letramentos Acadêmicos emerge como uma estratégia promissora para formar pesquisadores mais conscientes, reflexivos e engajados, capazes de dialogar não apenas com a comunidade acadêmica, mas também com a sociedade em geral. A promoção de uma educação crítica

e inclusiva, que valorize as diferentes perspectivas e experiências dos estudantes, é essencial para fomentar a transformação social e a construção de um futuro mais justo e democrático no campo da ciência, tecnologia e educação.

Dessa forma, a integração entre teoria e prática, entre CTS e Letramentos, entre pesquisa e ensino, revela-se como um desafio, mas, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para repensar e reconfigurar as práticas educacionais em prol de uma formação mais significativa e impactante para os estudantes e para a sociedade como um todo.

Observamos ainda que, como sugestões para pesquisas futuras, seria interessante: i) Investigar a efetividade da prática pedagógica em outros contextos e com diferentes públicos; ii) Desenvolver materiais didáticos para auxiliar na implementação da prática pedagógica; iii) Analisar a percepção dos alunos sobre a prática pedagógica. O que permitiria compartilhar e compreender melhor a efetividade do processo.

Em suma, os estudos propostos na disciplina são alicerçados por uma prática pedagógica orientada pela compreensão “vertical-horizontal” de pesquisa, desenvolvida pelos docentes. As atividades propostas buscam engajar o estudante de forma que ele compreenda o fazer científico, sua organização em um processo que exige relato escrito apropriado. Nessa perspectiva, consideram-se as imbricações entre as partes do texto a ser construído e as ações de pesquisa a serem realizadas.

Por fim, observa-se como relevante, que a construção da perspectiva “vertical-horizontal”, contou com a experiência de 10 anos em pesquisa do docente que a iniciou, e o fato dele ter orientado trabalhos de pesquisa interdisciplinar ao longo dos anos, bem como sua formação e atuação docente na disciplina. Mais recentemente essa compreensão tem sido foco de discussões com um número maior de docentes, como já explicitado.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIÚC, Roz (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000, p.7-15.
- FEENBERG, Andrew. *Wha is philosophy of technology*. In: DAKERS, John R. (ed.). **Defining technological literacy: towards an epistemological**. London: Palgrave Macmillan, 2006. p. 5-16.
- FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida; VIGNOLI, Jacqueline Sanches; . KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Revista Raído**, Dourados, v. 17, n. 44, p. 130-147, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17143.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 357-369, dez. 2011.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- JESUS, Matheus Gomes Marques de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida. Letramentos Acadêmicos: ações na formação continuada de professores (na Biologia). **Boletim do CCH**, Londrina, n. 79, p. 133-171, jul./dez. 2021.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, N. 2, p. 363-386, 2010. DOI: 10.1590/S1984-63982010000200005.

SILVA, Sidney Reinaldo da; GOMES, Mateus das Neves; WESTPHAL, Ezequiel. O Mestrado em CTS do IFPR Campus Paranaguá: contextualização e delineamentos. **Revista Científica Interdisciplinar INTERLOGOS**, Paranaguá, v. 4, n. 1, p. 118-132, 2018.

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

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; FRANCESCON, Paula Kracker; VIGNOLI, Jacqueline Sanches. Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em relação aos letramentos acadêmicos. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 24, n. 1, p. 149-161, abr. 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p149.

WINNER, Langdon. *Do artifacts have politics?* In: WINNER, Langdon (Org.). **The whale and the reactor: a search for limits in an age of high technology**. Chicago: University of Chicago Press, 1986. p. 19-39.

PARTE 3

DIÁLOGOS
CONCEITUAIS

CAPÍTULO 9

ISADORA TEIXEIRA MORAES

VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO

O papel das rubricas na promoção de letramentos acadêmicos: orientações teórico-práticas

Isadora Teixeira Moraes¹

Viviane Aparecida Bagio Furtoso²

Concepções de avaliação mudaram ao longo do tempo, acompanhando também concepções de língua e ensino. Estas concepções passaram de uma visão mais restrita, isto é, de um foco exclusivo na mensuração da aprendizagem, processo também conhecido como avaliação *da* aprendizagem, para a avaliação *para* a aprendizagem e *como* aprendizagem (Earl, 2012). Nessas duas últimas perspectivas – avaliação *para* e *como* aprendizagem –, a avaliação vai além da verificação *da* aprendizagem, mas busca também auxiliar na sua promoção, acompanhando o desenvolvimento do aluno durante o processo (*para*), e tornando-o mais ativo na sua própria aprendizagem por meio de estratégias de autoavaliação e avaliação por pares (*como*).

Com isso, outras qualidades do processo avaliativo passaram a ser consideradas, em especial seus aspectos éticos, como a importância da transparência, da justiça, e da democracia (McNamara, 2006). Isso porque, se o aluno deve se tornar corresponsável pela própria aprendizagem, ser capaz de se autoavaliar e avaliar os colegas, então ele precisa estar ciente dos parâmetros dessa avaliação.

¹ Doutora em Estudos em Linguagem (UEL). Professora adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail de contato: isadoramoraes@ufmg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9478476109141850>

² Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, *campus* São José do Rio Preto. Docente associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail de contato: viviane@uel.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3445043936246326>

Em outras palavras, a diminuição da subjetividade no processo aprendizagem-avaliação-ensino³ pode ser alcançada pelo estabelecimento de critérios, que, por sua vez, costumam ser sistematizados por meio de rubricas ou grades de avaliação, entendidas aqui como sinônimos.

As rubricas, conforme veremos em detalhes mais adiante, são importantes ferramentas pedagógicas na diminuição da subjetividade que é *inerente* ao processo avaliativo, bem como para a promoção da transparência. Além disso, elas ajudam a estabelecer o que se espera do desempenho do aluno, podendo ser, portanto, ferramentas relevantes na promoção de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998). Em outras palavras, ao delimitar, por meio da rubrica, o que se espera da produção para determinado gênero acadêmico, a professora acaba sinalizando para o aluno os elementos constitutivos desse gênero.

Como, portanto, desenvolver rubricas? Quais são suas características? Quais seus diferentes tipos? Como operacionalizar um gênero em uma rubrica? Essas são dúvidas comuns quando falamos de avaliação com rubricas, pois nem todos os cursos de formação de professoras oferecem uma formação em avaliação (Quevedo-Carmargo, 2020) que proporcione a esta profissional o conhecimento necessário para conceber a avaliação de maneira mais ampla (*para e como* aprendizagem) e operacionalizar essa compreensão na prática – por exemplo, por meio de rubricas.

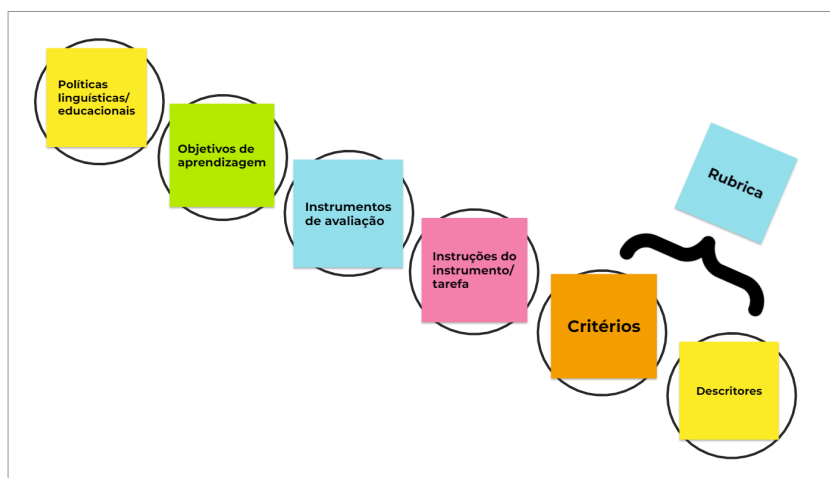
Tendo isso em vista, neste capítulo, nosso objetivo é fornecer orientações teórico-práticas sobre rubricas com foco em gêneros acadêmicos de modo a salientar o seu papel na promoção de letramentos acadêmicos. Assim, na seção seguinte, explicamos onde as rubricas se encaixam no processo aprendizagem-avaliação-ensino. Em seguida, definimos o que são rubricas, e discorreremos sobre seus diferentes tipos, além de apresentarmos e descrevermos ferramentas similares. Na sequência, trazemos exemplos de rubricas para gêneros acadêmicos, explorando suas características. Por último, tecemos algumas considerações finais.

³ O uso desta expressão advém da nossa compreensão que a avaliação é mediadora do processo, por isso o termo vem no meio, e este processo tem como principal objetivo a aprendizagem, por isso este termo vem primeiro (Moraes; Batista, 2020).

AS RUBRICAS NO PROCESSO APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO-ENSINO

Antes de abordarmos o que são as rubricas, é importante explicar que sua produção não pode ocorrer em um vácuo, sem atenção a outros aspectos do processo aprendizagem-avaliação-ensino. As rubricas, que contemplam critérios e descritores, devem estar relacionadas à instrução do instrumento de avaliação⁴ que, por sua vez, tem relação direta com um ou mais objetivos de aprendizagem, conforme ilustrado pela Figura 1, a seguir.

FIGURA 1 – O PROCESSO APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO-ENSINO



Fonte: Adaptado de Moraes (2021).

É importante ressaltar que este processo não é necessariamente tão linear como representado pela Figura 1, por exemplo, por vezes, ao descrever determinado critério, a professora percebe que precisa fazer ajustes à instrução do instrumento de avaliação. Ainda assim, a Figura 1 ajuda na compreensão da conexão entre as diferentes

⁴ Neste capítulo, *instrumento* de avaliação refere-se àquilo que utilizamos para *aferir* a aprendizagem dos alunos, por exemplo, provas, trabalhos escritos, atividades em grupo, etc. Quando trabalhamos com gêneros, muitas vezes o próprio gênero é o instrumento de avaliação. A palavra *ferramenta* será utilizada para referir-se a rubricas, listas de verificação e escalas de classificação, ferramentas estas que utilizamos para *avaliar* o desempenho do aluno.

facetas do processo aprendizagem-avaliação-ensino, conexão esta que explicaremos na sequência.

Políticas linguísticas e/ou educacionais fornecem à professora concepções de ensino, língua(gem), conteúdos, expectativas, currículo, além de objetivos de aprendizagem. Com base nestes, a professora pode planejar os instrumentos de avaliação – por exemplo, quais gêneros serão priorizados, se haverá trabalhos em grupo e/ou individuais, em que momentos ocorrerão, entre outros. Cada instrumento de avaliação específico exigirá critérios e descritores diferentes, embora estes estejam sempre relacionados aos objetivos de aprendizagem.

Por exemplo, em uma disciplina de escrita acadêmica, cujo *objetivo* é promover letramentos acadêmicos de modo que os alunos sejam capazes de escrever seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), os *instrumentos de avaliação* provavelmente incluirão gêneros relacionados às diferentes seções do TCC, variando de acordo com a área de pesquisa: resumo, abstract, introdução, referencial teórico, metodologia, análise, conclusão e referências. Com isso, dentre os *critérios*, a professora pode observar quão bem-sucedido o aluno é em mobilizar os movimentos retóricos das seções, utilizar linguagem formal e seguir as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), questões pertinentes aos elementos constitutivos do gênero.

Já em uma disciplina que prepara os alunos para apresentarem seus trabalhos acadêmicos oralmente, em eventos acadêmicos, por exemplo, embora a professora possa observar o uso de linguagem formal, ela precisará também observar outros critérios: tempo, qualidade do material de apoio (slides), eloquência, entre outros. Cada instrumento de avaliação, ou cada gênero, poderá ter um foco maior em determinados critérios do que outros, mas entende-se que haverá sempre alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação.

Brookhart (2013) é enfática em mencionar o contrário, isto é, que os critérios de avaliação de diferentes instrumentos devem ser similares e diretamente relacionados aos *objetivos* de aprendizagem, *não* ao

instrumento de avaliação em si. Embora concordemos com a autora quando ela pondera que, muitas vezes, os critérios são simplificados demais e passam a não ter relação com os objetivos de aprendizagem, entendemos que, quando bem elaborados, os critérios de avaliação podem *sim* ser específicos ao instrumento de avaliação que, por sua vez, é uma maneira de atender aos objetivos de aprendizagem.

Imaginemos uma outra disciplina, intitulada 'Letramentos acadêmicos', cujos objetivos de aprendizagem envolvem tanto a escrita de um TCC quanto a defesa oral do mesmo. Ora, os critérios de avaliação não poderão se manter os mesmos para todas as etapas avaliativas, pois diferentes gêneros serão avaliados em diferentes momentos. Conforme vimos, critérios diferentes precisarão ser mobilizados para um gênero majoritariamente escrito, enquanto outros serão exigidos para um gênero majoritariamente oral.

Assim, o estabelecimento de critérios e, conseqüentemente, a elaboração de rubricas e ferramentas similares não é algo tão simples, pois exige coerência no processo aprendizagem-avaliação-ensino, começando pelo estabelecimento de objetivos de aprendizagem, tarefa nem sempre fácil (Scaramucci, 2014).

Na seqüência, detalhamos as características das rubricas.

RUBRICA: DEFINIÇÃO E TIPOS

Nesta seção, definimos rubricas, diferenciando-as de listas de verificação e escalas de classificação, além de mencionar seus tipos e principais usos.

Em primeiro lugar, é preciso mencionar que usamos os termos rubrica e grade de avaliação como sinônimos. A palavra rubrica provavelmente se popularizou como uma tradução direta do termo *rubric*, em inglês, e aos poucos foi ganhando espaço nas discussões na área de avaliação.

Para nós, a rubrica é um recurso pedagógico que caracteriza/descreve o desempenho do estudante, de modo a conferir maior confiabilidade e menor subjetividade ao processo de avaliação, além

de servir de parâmetro tanto para a professora quanto para o estudante na identificação de objetivos já atingidos e daqueles que ainda podem ser promovidos para a aprendizagem.

Em outras palavras, a rubrica lista, descreve e sistematiza os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno, bem como a descrição desses critérios, permitindo, portanto, que esse aluno entenda precisamente como será avaliado e, ao mesmo tempo, o que precisa fazer para atingir um nível mais alto de aprendizagem. Assim, as rubricas devem ser feitas sob medida para as tarefas ou produtos que se pretende avaliar, além de indicarem expectativas de desempenho em diferentes níveis.

As rubricas também podem ser divididas em dois tipos: holísticas e analíticas. As rubricas holísticas descrevem todo o desempenho esperado de forma geral, incluindo todos os critérios (em negrito no texto da coluna Descrição, no Quadro 1, a seguir) e/ou descritores em um mesmo nível, conforme ilustrado na sequência:

QUADRO 1 – EXEMPLO DE RUBRICA HOLÍSTICA

| Gênero: Apresentação oral | | |
|----------------------------------|---|--------------------|
| Nível | Descrição | Comentários |
| Adequado | Os recursos visuais , em sua maioria, auxiliam na apresentação do conteúdo. O conteúdo apresentado corresponde ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. O tempo previamente determinado foi respeitado. | |
| Parcialmente adequado | Os recursos visuais auxiliam a apresentação do conteúdo em alguns momentos, mas, em outros, não estão adequados (são excessivos, insuficientes ou não condizentes com o tema). O conteúdo apresentado corresponde em parte ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. O tempo previamente determinado foi extrapolado (um pouco para mais). | |
| Inadequado | Os recursos visuais , em sua maioria, não estão adequados (são excessivos, insuficientes ou não condizentes com o tema). O conteúdo apresentado corresponde muito pouco ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. O tempo previamente determinado não foi cumprido no seu prazo mínimo ou foi muito extrapolado. | |

Fonte: Adaptado de Moraes (2021)

Nesta rubrica holística parcial⁵ para o gênero *apresentação oral*, os critérios *recursos visuais*, *conteúdo* e *tempo* estão alocados juntos, pois o desempenho geral do aluno será avaliado como adequado, parcialmente adequado ou inadequado. Já a rubrica analítica separa esses critérios e atribui diferentes níveis a eles, conforme ilustrado pelo Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – EXEMPLO DE RUBRICA ANALÍTICA

| Gênero: Apresentação oral | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--------------------|
| Critério | Adequado | Parcialmente adequado | Inadequado | Comentários |
| Recursos visuais | Os recursos visuais, em sua maioria, auxiliam na apresentação do conteúdo. | Os recursos visuais auxiliam a apresentação do conteúdo em alguns momentos, mas, em outros, não estão adequados (são excessivos, insuficientes ou não condizentes com o tema). | Os recursos visuais, em sua maioria, não estão adequados (são excessivos, insuficientes ou não condizentes com o tema). | |
| Conteúdo | O conteúdo apresentado corresponde ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. | O conteúdo apresentado corresponde em parte ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. | O conteúdo apresentado corresponde muito pouco ao que foi previamente acordado com o grupo/previsto no programa da disciplina. | |
| Tempo | O tempo previamente determinado foi respeitado. | O tempo previamente determinado foi extrapolado (um pouco para mais). | O tempo previamente determinado não foi cumprido no seu prazo mínimo ou foi muito extrapolado. | |

Fonte: Adaptado de Moraes (2021)

Nesta rubrica analítica parcial para o mesmo gênero – *apresentação oral* – estão presentes os mesmos critérios que na rubrica holística, mas com um nível maior de detalhamento. Isto é, há 3 níveis para cada critério, e não três níveis para o desempenho geral.

Nesse sentido, pode-se dizer que a rubrica analítica é a mais apropriada para o fornecimento de feedback, pois permite que professora e alunos identifiquem exatamente os pontos que estão adequados e aqueles que precisam ser melhorados. Ela costuma levar mais tempo para ser elaborada, já que é preciso descrever o critério em diferentes níveis, mas, por outro lado, costuma ser mais fácil de ser usada, pois cada elemento do desempenho do aluno pode ser observado separadamente.

⁵ Parcial porque não é uma rubrica completa, ou seja, ela contempla apenas alguns critérios do gênero. Não foram adicionados, por exemplo, elementos característicos da linguagem oral.

A rubrica holística, por sua vez, é mais adequada para uma avaliação de produto, que geralmente ocorre ao fim de um processo de aprendizagem, pois ela fornece informações gerais sobre o desempenho do aluno. Ela costuma ser mais fácil de ser elaborada, mas, em contrapartida, mais difícil de ser usada. Por exemplo, um aluno cuja apresentação oral é adequada em termos de recursos visuais e conteúdo, mas não de tempo, deve ter seu desempenho classificado como adequado ou parcialmente adequado? Neste caso, a professora precisa decidir se e quais critérios são mais relevantes, isto é, que têm mais peso que os outros e por quê, para definir uma avaliação do desempenho.

Há outras ferramentas similares à rubrica que, comumente, se confundem com ela: as listas de verificação (mais conhecidas como *checklists*) e as escalas de classificação. Essas ferramentas trazem os critérios por meio dos quais os alunos serão avaliados, mas sem descrever seus níveis. Por conta disso, elas costumam ser mais subjetivas que rubricas. Por exemplo, na lista de verificação ilustrada por meio do Quadro 3, a seguir, a professora pode considerar que o aluno apresenta *mais ou menos* o conteúdo da obra adequadamente, enquanto o aluno pode considerar que *sim*, ele apresenta o conteúdo adequadamente. Essa diferenciação no desempenho está relacionada à falta de descrição, nos níveis (sim, mais ou menos, não), de o que é o conteúdo adequado (ou inadequado).

QUADRO 3 – EXEMPLO DE LISTA DE VERIFICAÇÃO

| Resenha crítica | | | | |
|--|-----|---------------|-----|-------------|
| Discente: | | | | |
| A resenha... | Sim | Mais ou menos | Não | Observação: |
| ...resume os pontos principais da obra? | | | | |
| ...apresenta o conteúdo da obra adequadamente? | | | | |
| ...se posiciona criticamente acerca do conteúdo da obra? | | | | |
| ...indica o potencial público-alvo de destino do conteúdo da obra? | | | | |

Fonte: Adaptado de Moraes (2021)

As escalas de classificação (Quadro 4, a seguir), por sua vez, propõem uma gradação de determinados critérios em termos de *frequência*. Da mesma forma, elas costumam ser um pouco mais subjetivas que rubricas. Por exemplo, a professora pode considerar que o aluno se posiciona criticamente *às vezes*, enquanto ele pode considerar que *sempre* se posiciona criticamente, pois, novamente, essa frequência não está descrita nos níveis. As escalas também podem ser representadas em formato de uma linha de gradação de frequência (do mais ao menos frequente), similar a uma escala Likert.

QUADRO 4 – EXEMPLO DE ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO

| Resenha crítica | | | | |
|--|--------|----------|-------|-------------|
| Discente: | | | | |
| A resenha... | Sempre | Às vezes | Nunca | Observação: |
| ...resume os pontos principais da obra? | | | | |
| ...apresenta o conteúdo da obra adequadamente? | | | | |
| ...se posiciona criticamente acerca do conteúdo da obra? | | | | |
| ...indica o potencial público-alvo de destino do conteúdo da obra? | | | | |

Fonte: Adaptado de Moraes (2021)

Isso não significa, no entanto, que listas de verificação e escalas de classificação não devam ou não possam ser usadas, mas é preciso ter clareza quanto à maior subjetividade advinda de sua utilização. Essas ferramentas podem ser adequadas, por exemplo, para promover autoavaliação e avaliação por pares, já que são mais práticas, e o resultado da avaliação não acarretará em uma nota – pois, idealmente, autoavaliação e avaliação por pares *não* devem envolver um julgamento quantitativo, mas, sim, qualitativo de desempenho, atitudes, percepções, entre outros (Moraes; Francescon, [202-]).

Por fim, chamamos a atenção para a coluna de comentários ou observação, presente em todas as ferramentas até aqui apresentadas.

Consideramos sua inclusão importante, pois entendemos que essas ferramentas são um guia para o trabalho da professora e dos alunos, mas não devem ser uma camisa de força. Caso o aluno não se encaixe precisamente nos níveis previstos, ou exista a possibilidade de se fornecer um feedback mais específico, a coluna de comentários pode ser usada para este fim.

EXEMPLO DE RUBRICA E LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA GÊNEROS ACADÊMICOS EM USO

De forma geral, todas essas ferramentas – rubricas, listas de verificação, escalas de classificação – auxiliam na diminuição da subjetividade que é inerente ao processo avaliativo, e aumentam a clareza e transparência quanto ao que é esperado em determinado instrumento de avaliação. Isso significa que a rubrica deve ser compartilhada com os alunos com antecedência, de preferência junto à instrução do instrumento de avaliação, de modo que eles saibam exatamente o que é esperado deles.

Ademais, as rubricas devem refletir expectativas de aprendizagem, isto é, a rubrica e o instrumento a que ela se refere devem estar alinhados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos no curso ou disciplina, conforme já discutimos. Se a disciplina é voltada à promoção de letramentos acadêmicos em língua inglesa, por exemplo, e, na produção de um abstract, são observados exclusivamente critérios como gramática, estrutura da frase e tempos verbais, então, na verdade, apenas os aspectos estruturais da língua estão sendo avaliados, e não as – outras – capacidades exigidas em termos de letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, reforçamos que, ao operacionalizar determinado gênero, a rubrica pode ser uma ferramenta importante na promoção de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), já que ela informa o aluno de maneira precisa aquilo que se espera de sua produção. Além disso, rubricas possibilitam um feedback mais descritivo, pois o aluno tem a oportunidade de receber informações detalhadas

quanto ao que já sabe ou consegue fazer e aquilo que pode melhorar.

Mas como escolher os critérios das rubricas? Em se tratando de gêneros acadêmicos, os critérios devem representar os elementos constitutivos do gênero, advindos de análises do gênero em alguma de suas perspectivas teóricas⁶. Isto é, o que um resumo para um artigo na área de Ciências Biológicas deve apresentar? O que uma apresentação oral para um evento de Iniciação Científica deve incluir? O que não pode faltar em um capítulo introdutório de uma dissertação na área de Filosofia?

Assim, nesta seção, trazemos dois exemplos de ferramentas: uma rubrica analítica para o gênero abstract e uma lista de verificação para o gênero artigo científico ou *paper*. Ambas foram produzidas na “Oficina de avaliação para formadoras de professores de inglês: promovendo letramento acadêmico⁷”, que foi ofertada no primeiro semestre de 2021 como uma das ações do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). Como a oficina teve professoras formadoras de professores/as de inglês como público-alvo, as ferramentas são voltadas para a área de língua inglesa.

O primeiro exemplo, o Quadro 5, a seguir, é uma rubrica para o gênero abstract. Considerando as informações trazidas na subseção anterior, é possível perceber que esta é uma rubrica analítica de quatro níveis (Excelente, Bom, Razoável, Insuficiente) e nove critérios (Contexto/Introdução, Problema/Introdução, Objetivo/Introdução, Teoria norteadora, Metodologia, Resultados, Conclusão, Elementos linguístico-discursivos, Adequação a normas da ABNT/ evento/ periódico).

⁶ Por exemplo, o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003) se utiliza do modelo didático de gênero, que, segundo Cristovão (2001), com base em Dolz e Schneuwly (1998) “[...] poderá se constituir enquanto indicador de critérios de avaliação das seqüências didáticas elaboradas, e, conseqüentemente, da sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas” (p. 55).

⁷ Handbook da oficina (incluindo as rubricas). Disponível em: <https://sites.google.com/view/lilaparana/publica%C3%A7%C3%B5es/materiais?authuser=0>.

QUADRO 5 – RUBRICA PARA O GÊNERO ABSTRACT

| Rubrica para o gênero Abstract (criada por Alessandra Zamboni, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marileuza Ascencio Miquelante e Rodrigo Calatrone Paiva com base em Motta-Roth e Hendges, 2010; Tognato, 2021; e Silva e Guizzo, 2017) | | | | | |
|---|---|---|---|--|------------|
| Critério | Níveis de Desempenho | | | | Comentário |
| | Excelente | Bom | Razoável | Insuficiente | |
| Contexto/Introdução | O texto apresenta um tema, objeto de reflexão, contextualizando o cenário de estudo e o campo da pesquisa de forma clara. | O texto apresenta um tema e contextualiza brevemente o cenário de estudo e o campo da pesquisa. | O texto apresenta um tema, contudo não contextualiza o cenário de estudo e/ou o campo da pesquisa. | O texto não apresenta o tema ou a contextualização do cenário de estudo, bem como o campo da pesquisa. | |
| Problema/Introdução | O texto identifica o problema ou situação problema de onde se parte, bem como o objetivo do autor, a tese, alguma alusão ao título e explicação do objeto de pesquisa, de modo claro e objetivo. | O texto identifica o problema ou situação problema, mas outros elementos, como o objetivo do autor, a tese, alguma alusão ao título ou a explicação do objeto de pesquisa são explicitados parcialmente. | O texto identifica o problema, mas outros elementos, como o objetivo do autor, a tese, alguma alusão ao título ou a explicação do objeto de pesquisa são pouco explicitados. | O texto identifica o problema, mas outros elementos, como o objetivo do autor, a tese, alguma alusão ao título ou a explicação do objeto de pesquisa não são explicitados. | |
| Objetivo/Introdução | O objetivo do estudo é apresentado de forma clara, podendo incluir as razões que motivam a pesquisa apontando sua justificativa. | O objetivo do estudo é apresentado de forma parcialmente clara, podendo incluir as razões que motivam a pesquisa apontando sua justificativa. | O objetivo do estudo é apresentado de forma pouco clara, podendo incluir as razões que motivam a pesquisa apontando sua justificativa. | O objetivo do estudo não é apresentado de forma clara, e podendo não incluir as razões que motivam a pesquisa apontando sua justificativa. | |
| Teoria norteadora | O texto apresenta de modo claro, coerente e articulado as teorias de embasamento, com autores e datas de referência. | O texto apresenta de modo parcialmente claro, coerente e articulado as teorias de embasamento, com autores e datas de referência. | O texto apresenta de modo pouco claro, coerente e articulado as teorias de embasamento, com autores e datas de referência. | O texto não apresenta de modo claro, coerente e articulado as teorias de embasamento, com autores e datas de referência. | |
| Metodologia | Os procedimentos metodológicos, envolvendo a metodologia adotada, a geração de dados e os critérios de análise, bem como o tratamento dos dados são explicitados e articulados com clareza e coerência. | Os procedimentos metodológicos, envolvendo a metodologia adotada, a geração de dados e os critérios de análise, bem como o tratamento dos dados são explicitados e articulados com um nível parcial de clareza e coerência. | Os procedimentos metodológicos, envolvendo a metodologia adotada, a geração de dados e os critérios de análise, bem como o tratamento dos dados são explicitados e articulados com um nível baixo de clareza e coerência. | Os procedimentos metodológicos, envolvendo a metodologia adotada, a geração de dados e os critérios de análise, bem como o tratamento dos dados não são explicitados e articulados com clareza e coerência. | |
| Resultados | Os principais resultados do estudo e sua sumarização, veiculando as contribuições da pesquisa para a área, são apresentados de modo articulado à fundamentação teórica norteadora proposta. | Os principais resultados do estudo e sua sumarização, veiculando as contribuições da pesquisa para a área, são apresentados parcialmente de modo articulado à fundamentação teórica norteadora proposta. | Os principais resultados do estudo e sua sumarização, veiculando as contribuições da pesquisa para a área, são apresentados de modo pouco articulado à fundamentação teórica norteadora proposta. | Os principais resultados do estudo e sua sumarização, veiculando as contribuições da pesquisa para a área, não são apresentados de modo articulado à fundamentação teórica norteadora proposta. | |
| Conclusão | As conclusões do estudo, envolvendo implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados, são apresentadas de modo articulado e coerente de acordo com os objetivos propostos. | As conclusões do estudo, envolvendo implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados, são apresentadas parcialmente de modo articulado e coerente de acordo com os objetivos propostos. | As conclusões do estudo, envolvendo implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados, são apresentadas de modo pouco articulado e coerente de acordo com os objetivos propostos. | As conclusões do estudo, envolvendo implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados, não são apresentadas de modo articulado e coerente de acordo com os objetivos propostos. | |
| Elementos linguístico-discursivos | Uso apropriado de pronomes (<i>this, that, these, those, the</i>), substantivos referentes ao que foi identificado na pesquisa; verbos no presente simples e no passado, marca da voz | Uso parcial de pronomes (<i>this, that, these, those, the</i>), substantivos referentes ao que foi identificado na pesquisa; verbos no presente e no passado, marca da voz. | Uso pouco articulado de pronomes (<i>this, that, these, those, the</i>), substantivos referentes ao que foi identificado na pesquisa; verbos no presente e no passado, marca da voz. | Não faz uso de pronomes (<i>this, that, these, those, the</i>), substantivos referentes ao que foi identificado na pesquisa; verbos no presente e no passado, marca da voz. | |
| Adequação a normas da ABNT/ evento/ periódico | Apresenta de forma concisa os pontos relevantes do artigo, fornecendo uma visão precisa e resumida do conteúdo e das conclusões do trabalho. Apresenta número de palavras ou linhas, tipo e tamanho da fonte de acordo com a norma, além de palavras-chave coerentes com a pesquisa relatada. | Apresenta de forma parcial os pontos relevantes do artigo, fornecendo uma visão parcialmente apropriada e resumida do conteúdo e das conclusões do trabalho. Apresenta número de palavras ou linhas, tipo e tamanho da fonte aproximado à norma, além de palavras-chave parcialmente coerentes com a pesquisa relatada. | Apresenta de forma pouco articulada os pontos relevantes do artigo, fornecendo uma visão pouco apropriada e resumida do conteúdo e das conclusões do trabalho. Apresenta número de palavras ou linhas, tipo e tamanho da fonte pouco de acordo com a norma, além de palavras-chave pouco coerentes com a pesquisa relatada. | Não apresenta de forma concisa os pontos relevantes do artigo, sem fornecer uma visão precisa e resumida do conteúdo e das conclusões do trabalho. Não apresenta número de palavras ou linhas, tipo e tamanho da fonte de acordo com a norma, além de apresentar palavras-chave incoerentes com a pesquisa relatada. | |

Fonte: Adaptado de Moraes e Furtoso (2021).

Portanto, espera-se que os abstracts na esfera acadêmica de ensino de língua inglesa e formação de professores/as de língua inglesa, sejam eles para eventos ou periódicos, tragam uma gradação de informações, da Introdução até a Conclusão. É claro que esses elementos

são variáveis, já que os gêneros são relativamente estáveis (Bakhtin, 1992), e não completamente fixos. Por exemplo, artigos estritamente teóricos ou pesquisas não finalizadas não trarão resultados.

Os descritores de cada um dos níveis especificam o que se espera em cada um dos critérios. Por exemplo, a conclusão deve trazer “implicações, inferências, comentários, avaliações e interpretações dos resultados.” O objetivo da pesquisa deve ser apresentado “de forma clara, podendo incluir as razões que motivam a pesquisa apontando sua justificativa.” A metodologia deve incluir “a geração de dados e os critérios de análise”. Ou seja, o nível mais alto representa aquilo que se espera do desempenho do aluno, trazendo informações detalhadas de cada elemento do gênero em questão.

É possível perceber, também, a gradação entre os níveis. Por exemplo, a Teoria norteadora é apresentada “de modo claro, coerente e articulado” no nível Excelente; no nível Bom, essa clareza, coerência e articulação já é parcial. No nível Razoável, esses itens já são pouco claros, e no nível Insuficiente, “o texto não apresenta de modo claro, coerente, e articulado as teorias de embasamento.” Nos Elementos linguístico-discursivos, o uso de pronomes é apropriado no nível Excelente, parcial no nível Bom, pouco articulado no nível Razoável, e inexistente no nível Insuficiente. Progressões similares podem ser encontradas nos descritores dos outros critérios. Dessa forma, fica claro para o aluno, em termos de feedback, em quais dos movimentos retóricos ele é bem sucedido e de que forma, e em quais ele precisa melhorar.

Na sequência, o Quadro 6 exemplifica uma lista de verificação para o gênero artigo científico ou *paper*. As duas colunas finais, com os níveis *Parcialmente adequado* e *Inadequado*, foram suprimidas por questões de espaço.

QUADRO 6 – LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA ARTIGO CIENTÍFICO OU PAPER

| Artigo Científico ou Paper - Fernanda Machado Brener e Paula Kracker Francescon (Paper de 4 a 6 páginas ou artigo científico até 10 páginas) | | | | |
|---|--|----------|-----------------------|------------|
| Seções | Movimentos Retóricos | Adequado | Parcialmente adequado | Inadequado |
| Resumo (não deve constar no paper) | Situar a pesquisa; Apresentar o(s) objetivo(s); Descrever a metodologia; Sumarizar os resultados; | | | |
| *Introdução | Introduzir o tópico/a temática; Mapear pesquisas anteriores e identificar uma lacuna (se houver); Apresentar o objetivo; Contextualizar e situar teórico-metodologicamente a pesquisa; Descrever a organização do artigo; | | | |
| *Revisão da literatura/ Fundamentação Teórica | Avaliar o estado da arte do tópico em questão a fim de situar a pesquisa; Trazer leituras e debates e/ou resultados que possam contribuir e fundamentar a pesquisa mostrada no artigo; | | | |
| *Método | Expor a natureza e tipo de pesquisa; Descrever o contexto (participantes, dados etc., se houver); Apresentar os instrumentos de coleta e/ou geração de dados; Descrever os procedimentos de análise/tratamento dos dados; | | | |
| *Análise: Resultados e Discussão | Apresentar os resultados podendo fazer uso de quadros, esquemas, gráficos, tabelas; Interpretar os resultados usando as lentes teóricas escolhidas; Levantar hipóteses sobre razões para resultados; Cotejar seus resultados com resultados de pesquisas anteriores; Responder às perguntas de pesquisa; | | | |
| *Considerações finais | Retomar a pesquisa e tecer uma apreciação geral em relação aos objetivos; Apontar possíveis limitações; Ressaltar as contribuições; | | | |
| *Referências | Seguir regras da ABNT. | | | |

*Se optar pelo PAPER, estes itens devem constar de forma mais breve, concisa.

Fonte: Adaptado de Moraes e Furtoso (2021)

Conforme explicamos anteriormente, na lista de verificação, não há uma descrição para diferentes níveis dos critérios, apenas a descrição do desempenho esperado. No exemplo trazido, os critérios estão especificados na coluna Seções, e os descritores desses critérios, na coluna Movimentos retóricos. Desse modo, a seção de Método de um artigo científico, por exemplo, precisa “Expor a natureza e tipo de pesquisa; Descrever o contexto (participantes, dados etc., se houver); Apresentar os instrumentos de coleta e/ou geração de dados; Descrever os procedimentos de análise/tratamento dos dados.” A Revisão da literatura deve “Avaliar o estado da arte do tópico em questão a fim de situar a pesquisa; Trazer leituras e debates e/ou resultados que possam contribuir e fundamentar a pesquisa mostrada no artigo.”

Em termos de promoção de letramentos acadêmicos, o próprio estudante pode utilizar a lista de verificação para identificar se está seguindo os itens indicados, e ele tem clareza quanto ao que é esperado dele nessa produção.

Conforme já mencionamos, talvez a seleção dos outros níveis seja mais nebulosa. Por exemplo, será que ao deixar de cumprir um dos cinco movimentos retóricos esperados na Análise o desempenho do aluno já seria considerado parcialmente satisfatório? Como não há descrição para os níveis, o que tornaria a lista de verificação uma rubrica analítica, não se sabe precisamente o que seria um desempenho parcialmente satisfatório ou insatisfatório. Caso haja uma coluna adicional para comentários, ela pode ser usada para esclarecimentos.

Mais uma vez, isso não impede a utilização de uma lista de verificação, apenas demanda atenção em seu uso. Por haver apenas a descrição do nível mais alto de cada critério, é possível, por exemplo, que os alunos a considerem mais fácil de ser utilizada do que uma rubrica, que apresenta mais níveis.

Não pretendemos, com esses exemplos, prescrever as características que ferramentas para esses gêneros devem conter. Nossa proposta é justamente mostrar que a rubrica vai operacionalizar os elementos constitutivos de um gênero, isto é, ela vai indicar quais elementos são essenciais para que o gênero se materialize. Ela pode, portanto, ajudar na promoção de letramentos acadêmicos, pois os alunos podem vislumbrar em mais detalhes o que é um abstract, um artigo acadêmico, um fichamento, uma defesa de TCC, etc. Além disso, os alunos têm a oportunidade de receber feedback mais descritivo em suas produções.

Na próxima e última seção, refletimos sobre o que viemos discutindo até o momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nos propusemos a fornecer orientações teórico-práticas sobre rubricas voltadas a gêneros acadêmicos de modo que o papel das rubricas na promoção de letramentos acadêmicos pudesse ser evidenciado.

As rubricas, embora sejam ferramentas valiosíssimas na garantia da transparência e diminuição da subjetividade na avaliação,

nem sempre são utilizadas por professoras pelo fato de os cursos de formação nem sempre proporcionarem uma formação em avaliação (Quevedo-Camargo, 2020). Em outras palavras: como a professora fará uso de rubricas se nunca aprendeu o que são e como produzi-las? Assim, neste capítulo, buscamos mostrar o que são rubricas, seus tipos, e por que devem ser utilizadas em processos de aprendizagem-avaliação-ensino.

Além dessas vantagens, as rubricas podem fomentar os letramentos acadêmicos dos alunos tendo em vista que operacionalizam elementos constitutivos de gêneros. Isto é, as rubricas são uma materialização das características de um gênero. Como gêneros apresentam variações, os alunos por vezes podem se sentir perdidos quanto ao que a professora espera de determinada produção, e as rubricas ajudam nesse esclarecimento. Por fim, são ferramentas valiosas no fornecimento de feedback, pois o aluno pode reconhecer com mais clareza aquilo que já sabe fazer e em que pontos precisa avançar.

No entanto, é importante ter em mente que rubricas desalinhadas com objetivos de aprendizagem ou implementadas sem reflexão podem não cumprir seu papel e, de fato, acabar reforçando pré-concepções sobre avaliação. Conforme já destacamos, se a rubrica prioriza, por exemplo, apenas aspectos linguístico-discursivos de um gênero, se ela não é compartilhada com os alunos ou se é usada de forma antiética, ela acaba por perder seu propósito. Por isso enfatizamos, no início do capítulo, a importância de se entender a avaliação como orientada *para* e *como* aprendizagem, pois as rubricas se tornam “[...] inúteis e improdutivas se a avaliação que se pretende por trás for limitada e pobre” (Biagiotti, 2005, p. 3).

Portanto, a utilização bem embasada de rubricas requer uma reflexão de concepções e práticas de avaliação, de expectativas de aprendizagem, entre outros. Esperamos que, neste capítulo, tenhamos ajudado a fomentar essas reflexões, para que a nossa prática em sala de aula seja cada vez melhor fundamentada e guiada por visões atuais de avaliação, ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIAGIOTTI, L. C. M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.
- BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria: ASCD, 2013.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 285f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF, 1998. (Didactique du Français).
- EARL, L. M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *Student writing in higher education: An academic literacies approach*. **Studies in Higher Education**, Oxfordshire, v. 23, n. 2, p. 157-172, June 1998. DOI: 10.1080/03075079812331380364.
- McNAMARA, T. *Second language testing and assessment: Introduction*. In: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. London and New York: Routledge, 2006. p. 775-778.

- MORAES, I. T. Criação de rubricas. *In: Avaliação e Linguagem*: Grupo de Pesquisa [canal]. [Londrina]: transmissão em 29 abr. 2021. 1 vídeo (1 h 2 min 28 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=952BZX8T2xc&t=1738s>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. DOI: doi.org/10.26512/rhla.v19i2.
- MORAES, I. T.; FRANCESCON, P. K. **Potencial e implicações de um grupo de revisão por pares de gêneros acadêmico-científicos**. [202-]. No prelo.
- MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B. **Handbook dos materiais mediadores e rubricas da Oficina de Avaliação**. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1itk6dGyJ1vClbs-lfKeVKos4Pd7lrr3x/view>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil. **Calidoscopio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. DOI: [10.4013/cld.2020.182.10](https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.10).
- SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação no contexto de línguas - íntegra. *In: UnBTv [canal]*. [Brasília, DF]: transmissão em 1 abr. 2014. 1 vídeo (1 h 46 min 14 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA&t=49s>. Acesso em: 14 set. 2024.

CAPÍTULO 10

GABRIELA MARTINS MAFRA
THAIS DESCHAMPS

Promoção de capacidades de linguagem por meio dos percursos formativos¹

*Gabriela Martins Mafra*²

*Thais Deschamps*³

O livro de que este capítulo faz parte está organizado em torno da prática de percursos formativos com docentes e discentes do ensino superior. Nesse sentido, este texto objetiva destacar a contribuição da adoção do conceito de capacidades de linguagem e, mais especificamente, de capacidades multissemióticas para a formação humanizadora (cf. Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023) em percursos formativos, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica, no que tange às políticas educacionais, e no âmbito do campo da Linguística Aplicada.

Primeiramente, refletiremos sobre os significados imbricados no termo “capacidade”, especialmente em oposição ao atualmente bastante utilizado termo “competência”, a fim de explicitar as aproximações e os distanciamentos entre esses conceitos e de defender a adoção do primeiro em detrimento do segundo. A partir dessa discussão ontológica, a segunda parte deste ensaio busca resgatar o conceito de capacidades de linguagem e expandir a noção com base na reflexão teórica (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013; Lenha-

¹ Agradecemos à Paula Baracat De Grande (UEL), a leitura atenta e gentil deste texto em versões preliminares.

² Mestre em Letras: interface entre língua e literatura. Professora colaboradora externa do Curso de Letras e da Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3172619113089832>. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com.

³ Doutora e Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Departamento de Português da Universidade de Ciência e Engenharia de Sichuan (China) Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0615140037497988>. E-mail: thaisluisa@suse.edu.cn.

ro; Cristovão, 2024). Por fim, a intenção é fornecer um quadro de análise textual-discursivo com base nas capacidades de linguagem, que possa ser mobilizado nos percursos formativos. O diferencial desta proposta é interseção com os aportes da semiótica peirceana. Desse modo, este artefato/instrumento⁴ pode ser empregado tanto para a análise de textos quanto para a avaliação dos aprendizes. Sendo assim, a pesquisa em seu sentido mais amplo busca contribuir para a realidade educacional do ensino superior público brasileiro.

EM UM MUNDO DE COMPETÊNCIA E HABILIDADES: O LUGAR DAS CAPACIDADES

Como já abordado em alguns capítulos anteriores, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), atividades didático-pedagógicas têm como objetivo desenvolver as capacidades – de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-textuais) – dos estudantes. Entre pessoas não adeptas do ISD ou que simplesmente desconhecem essa teoria, o termo “capacidades de linguagem” talvez seja interpretado como um jargão qualquer – um capricho terminológico que teorias por vezes apresentam, cunhando nomes novos para objetos antigos. Afinal, as ditas “capacidades de linguagem” não seriam, em última instância, o mesmo que é descrito contemporaneamente, em outras vertentes teóricas, como “competência” – por exemplo, na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)? Em outras palavras, na conceitualização do objeto, há alguma repercussão pela escolha do termo “capacidade”?

A resposta rápida é que sim: cada termo traz consigo uma forma distinta de compreender a relação entre conhecimento, indivíduo e

⁴ A atividade humana sempre envolve o uso de instrumentos, que podem ser materiais ou semióticos. Os materiais são externos ao indivíduo e objetivos, enquanto os semióticos são internos e subjetivos (Lima, 2016). A distinção entre ferramenta/artefato e instrumento reside na apropriação do objeto pelo sujeito e para ele, mediante esquemas de utilização (Rabardel, 1995, 1999). Nesse processo, ocorre uma atividade reguladora, ou “egocêntrica,” como descrito por Lima (2016, p. 46). A própria etimologia da palavra “egocêntrica” indica esse processo de apropriação da atividade pelo sujeito.

contexto, com implicações no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez posta essa síntese, examinemos as evidências que a embasam.

No Brasil, as palavras “competência” e “competente” são utilizadas, na linguagem corrente, para indicar que alguém realiza ou é capaz de realizar bem uma determinada atividade. Na linguagem técnica, por sua vez, o termo “competência” é mais prontamente relacionado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estar presente, como já mencionado, na BNC-Formação. Seu uso também é disseminado no mundo corporativo, ainda que de maneira menos sistemática do que aquela observada, por exemplo, no Reino Unido, onde quadros de qualificação profissional baseados em competências estão em circulação desde a década de 1990 (Hyland, 1993).

Como já apontado por diversos autores, o uso de “competência” como termo técnico é complicado (Bronckart; Dolz, 2004; Bukowski *et al.*, 1998; Klieme; Hartig; Rauch, 2008; Macedo, 2002), na medida em que ele pode ser mobilizado para designar uma série de diferentes recortes conceituais. No campo de estudos de linguagem, em especial, o termo é ainda mais polissêmico, visto que também está associado a construtos teóricos específicos nos quadros de investigação inaugurados por Noam Chomsky (com o conceito de “competência linguística”) e Dell Hymes (“competência comunicativa”).

Alguns autores, como os próprios Bronckart e Dolz (2004), identificam o emprego do termo na linguística e na educação como tendo uma origem comum — nomeadamente, a distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky na década de 1960; no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, por outro lado, alguns trabalhos registram que o termo teria se disseminado a partir da obra seminal de 1959 do psicólogo Robert White (Bukowski *et al.*, 1998). Parece-nos que a proximidade temporal entre esses dois autores aponta para uma terceira possibilidade: a existência de um certo *zeitgeist* na década de 1960 – talvez como uma espécie de reação ao behaviorismo – de valorizar a posição (de certa forma) ativa do indivíduo no processo de aquisição/desenvolvimento.

De toda forma, não nos importa tanto, neste momento, traçar uma genealogia do termo “competência”. Mais relevante é conside-

rarmos as acepções que este termo apresenta sincronicamente, dado que é com elas que operamos discursivamente ao nos depararmos com esta palavra. Deixando de lado os termos técnicos do gerativismo chomskyano e da abordagem comunicativa hymesiana, questionamos a associação entre os termos “competência” e “habilidades”.

Na percepção de Perrenoud (2002), competência pode ser entendida como um conjunto harmônico de várias habilidades, como os conhecimentos (cognitivos) e as atitudes necessárias para a realização de uma tarefa. As habilidades, nesse contexto, por sua vez são “as competências das pessoas relacionadas a campos específicos” (Gerhardt, 2019, p. 97). Assim, elas referem-se ao saber fazer, ou seja, à capacidade de colocar o conhecimento em prática. Na área de linguagens, objeto de interesse da pesquisa, as habilidades são: ler, escrever, falar e ouvir (Tílio, 2019).

Alguns pesquisadores, a exemplo de Perrenoud (1999, 2002), expandem a definição de competência para abarcar os “valores e atitudes”, ou seja, o saber envolvido nas relações interpessoais e no autoconhecimento (Alberti *et al.* 2014, p. 350). Dessa forma, há um distanciamento do conceito de competência de seu sentido original, o que se pode verificar em outras expansões conforme relata Deluiz (2001), o qual identifica quatro diferentes matrizes teórico-conceituais que contextualizam diferentes noções de “competência” no campo educacional: condutivista/behaviorista; funcionalista; construtivista; e crítico-emancipatória.

As duas primeiras têm em comum uma perspectiva “economista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica”, com foco em resultados observáveis, não nos processos que neles resultam; competências são entendidas de forma descontextualizada como listas de atividades e comportamentos a serem desenvolvidos a fim de formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho. A autonomia dos sujeitos se circunscreve às diferentes maneiras pelas quais podem chegar ao produto esperado.

A matriz construtivista, por sua vez, parte do pressuposto de que a identificação de competências deve ser feita de forma contextualizada: entende-se que cada atividade requer a mobilização

de diferentes conhecimentos, a qual depende da percepção e dos objetivos do sujeito – considerando-se, ainda, que todo o processo transcorre em um âmbito coletivo do qual o individual é apenas uma parte. Por outro lado, o conhecimento resultante das práticas é compreendido como de natureza subjetiva e cognitiva, sem que seja a ele incorporada uma dimensão sociopolítica.

Por fim, Deluiz (2001, p. 8) aborda a matriz crítico-emancipatória, a qual entende “competência” como um conceito multidimensional que, além de englobar a dimensão individual (cognitiva), também é “contextualizad[o], historicamente definid[o], e individual e coletivamente constituíd[o]”. Nessa perspectiva, a “competência” não pode ser desvinculada dos contextos, espaços e tempos socioculturais em que ocorre – tampouco dos marcadores socioculturais dos sujeitos, como raça, classe social, gênero etc.

Vemos, assim, que este termo apresenta usos contrastantes, até contraditórios. Souza e Pestana (2009, p. 145), em um esforço para sintetizar os traços comuns entre todas essas perspectivas, definem competência como “uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, em um contexto determinado”. No entanto, como visto até aqui, essa síntese ofusca distinções importantes, como o papel do contexto – a mobilização é sempre feita em um contexto determinado, como uma atividade laboral, mas não é entendimento comum que a competência em si seja contextualmente determinada – e de aspectos sociointeracionais.

Resta uma última reflexão sobre o termo “competência”: qual dessas acepções é utilizada na BNCC (e na BNC-Formação), documento basilar da educação brasileira? Macedo (2002) já apontava, no começo deste milênio, para a influência do mercado produtivo sobre a adoção de currículos por competências no Brasil. Em um movimento de continuidade, trabalhos recentes que tiveram como objeto de análise a BNCC apontam para a preocupação mercadológica das competências, orientadas por um viés utilitarista que descarta quaisquer conhecimentos “em si mesmos”, isto é, não orien-

tados para algum tipo de tarefa ou atividade (Albino; Silva, 2019; Branco *et al.*, 2019; Nogueira; Dias, 2018), concepção que parece compatível com a matriz funcionalista identificada por Deluiz.

Desse modo, refutamos os termos “competências” e “habilidades” por estarem alicerçados em um modelo econômico centrado na maximização de lucros, promoção da empregabilidade e otimização da força de trabalho, dentre outros preceitos. Nesse sentido, a pedagogia das competências, tal como delineada e em implementação no contexto educacional brasileiro e na capacitação docente, emerge com a finalidade de perpetuar o arcabouço neoliberal vigente (Barbosa; Rojo, 2019; Tílio, 2019).

Em síntese, em face da falta de unificação teórico-epistemológica do termo “competência”, igualmente presente na literatura em francês, Bronckart e Dolz (2004) rejeitam seu uso, além de também o identificarem como uma ferramenta na integração dos sistemas de formação (educativa) à lógica de mercado. Em seu lugar, no âmbito do ensino de língua materna e tendo como objeto gêneros textuais, identificam que estudantes devem desenvolver três domínios de *capacidades* de linguagem: de ação (relacionadas à escolha de gênero apropriada, à apropriação de autoria, à identificação de elementos contextuais relevantes na produção, etc.); discursivas (conhecimento dos tipos de discurso que são mobilizados na arquitetura de diferentes gêneros); e linguístico-textuais (mobilização adequada de mecanismos linguísticos).

É interessante observar que o termo “capacidade”, ele próprio, não é objeto direto de teorização. Bronckart (2006) retoma o conceito de competência e tenta atribuir a ele uma definição mais dinâmica, em que as competências se caracterizam como *processo*, identificadas apenas durante o próprio *agir* e dele inseparáveis na medida em que consistem na *capacidade* de atualizar recursos construídos a partir de situações de ação anteriores. Nesse sentido, competências não somente não podem ser dissociadas da ação como dependem dela para produzirem e se reproduzirem.

Mesmo com essa nova definição, porém, o problema da polisssemia persiste. A nova mobilização do termo “capacidade”, por

outro lado, aponta para a possibilidade de adotá-lo como substituto menos carregado de significados e referentes espúrios.

Além disso, a reflexão advinda do campo da filosofia de Neitzel e Schwengber (2019) reforça essa escolha. Esses autores identificam no termo “competência” um esforço de objetivação do saber que tem como consequência a negação do sujeito: “conhecer” é se adaptar a uma verdade externa, universal e perene; assim, quanto mais um sujeito “conhece e, nesse processo, constitui-se, mais precisa negar suas próprias experiências e sua própria historicidade”, pois “o movimento de conhecer não segue em direção ao singular, mas em direção ao cosmos e ao universal” (Neitzel; Schwengber, 2019, p. 218). Em contraste, se assumirmos que o objetivo da educação não é a objetivação, mas a *subjetificação* do discurso verdadeiro (isto é, a apropriação dos discursos por parte do sujeito de modo a fazê-los *seus*), o conceito de “capacidade” parece mais adequado, uma vez que “assume o sentido de um preparo amplo para enfrentar as situações imprevisíveis, em uma perspectiva aberta e indefinida, em situações que possam se apresentar no percurso da vida” (Neitzel; Schwengber, 2019, p. 213).

A adoção do termo “capacidade” como uma alternativa menos carregada de polissemias apresenta-se como uma solução plausível. A reflexão filosófica de Neitzel e Schwengber (2019) apoia essa perspectiva, ao apontarem que o conceito de “competência” tende a objetificar o conhecimento, o que acarreta a negação da subjetividade.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UM CONCEITO EM EXPANSÃO

No campo da linguagem, conforme discutido na seção anterior, Bronckart e Dolz (2004, p. 45) apontam a necessidade de diferenciar um conceito que se relaciona a ações mentais na perspectiva de Chomsky, como o de competências, para o de capacidades, entendidas como “propriedades adquiridas pelos aprendizes ou aquela deles exigida”. A noção de capacidades de linguagem ou capacidades lin-

guageiras foi, primeiramente, definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, posteriormente, expandida em Dolz e Schneuwly ([2004] 2013, p. 52), para referir-se “[à]s aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Posteriormente, Cristovão (2007, p. 12) alarga a definição para “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”. Desse modo, as capacidades não são restritas aos gêneros, mas também se aplicam a qualquer conhecimento/saber.

Na Engenharia Didática do ISD, ou seja, no conjunto orgânico pensado para o ensino e aprendizagem de línguas, Dolz (2016, p. 243) pontua que “o ensino de um gênero textual, de uma estrutura gramatical ou do vocabulário que se quer abordar tem que ser conhecido pelo engenheiro”. O trecho indica simultaneamente tanto a necessidade de conhecer seu objeto de ensino quanto quais podem ser esses objetos de ensino. Nesse sentido, a reflexão teórica vem constantemente aperfeiçoando e expandindo as capacidades de linguagem propostas inicialmente. Dolz e Schneuwly ([2004] 2013), apontam, em uma proposta inicial, que as capacidades de ação referem-se à análise das representações⁵ do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo); as capacidades discursivas contemplam a análise da infraestrutura textual (plano textual global, tipos de discurso, planificação sequencial) e, por fim, as capacidades linguístico-discursivas abarcam a análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e a análise dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

As pesquisas de Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) ampliaram o conceito para incluir também capacidades de significação e, posteriormente, capacidades multissemióticas (Lenharo,

⁵ As representações sociais, de acordo com Soler Castillo (2013), envolvem o conjunto de conhecimentos, valores, normas, ideologias e atitudes que tanto indivíduos quanto grupos constroem para compreender e interpretar a si mesmos e o mundo ao seu redor. Essas construções são influenciadas pelo contexto social, histórico e cultural, bem como pelas situações em que realizam suas ações de linguagem e práticas sociais. Além disso, aspectos como experiências pessoais, posição social e pertencimento a determinados grupos são centrais para a constituição dessas representações.

2016). Em uma palestra para a Olimpíada de Língua Portuguesa, Dolz (2015) incorporou essas capacidades, a fim de contemplar tanto o aspecto mais amplo da produção de linguagem quanto as outras formas de significação da linguagem que ultrapassam o verbal e as relações de sinestesia com ele.

As capacidades de significação, em conformidade com publicações anteriores (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013, entre outros), podem ser compreendidas como mecanismos para a compreensão do contexto macro, ou seja, os “planos ideológico, econômico, sócio-histórico-cultural que subjazem a uma situação de comunicação, uma ação de linguagem” (Cristovão; Barros, 2024, p. 3). Assim, essas capacidades possibilitam construir sentido a partir de “representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23).

Por outro lado, as capacidades multissemióticas buscam “pensar nas linguagens que constituem nossas práticas sociais e acolher semioses diversas, ampliando nossa percepção de língua e, consequentemente, nossa visão de mundo” (Lenharo; Cristovão, 2024, p. 59).

PERCURSO FORMATIVO E CAPACIDADES DE LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM HUMANIZADORA

Os Percursos Formativos (PFor) são entendidos como estruturas formativas flexíveis que se adaptam aos contextos de produção e recepção de linguagem com objetivo pré-determinado de desenvolver capacidades de linguagem em relação a um objeto material ou semiótico, ou seja, gêneros textuais, hipermídias⁶, suportes⁷, temas,

⁶ Para Baccin (2017, p. 11), a hipermídia pode ser entendida como “uma forma expressiva e de linguagem de mídia própria [...] é o resultado da remediação de todas as formas de mídia, linguagem e modos expressivos anteriores em uma única forma expressiva”.

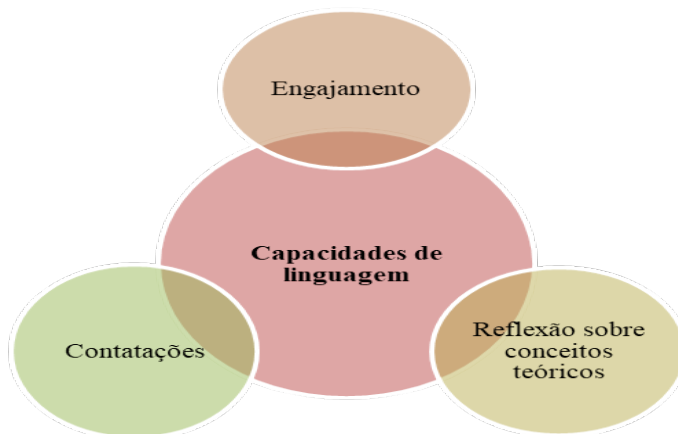
⁷ De acordo com Marcuschi (2010, p. 174), o suporte de um gênero pode ser entendido como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

livros, entre outros, no âmbito deste livro sendo voltados aos letramentos acadêmico-científicos. No contexto do LILA, esses percursos são geralmente construídos para a formação dos participantes, por meio de uma abordagem humanizadora (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023), dos discentes ou docentes, sobre um ou mais gêneros acadêmico-científicos (resumo, resenha, fichamento, seminário), que pode se expandir para o digital (podcast científico, e-books acadêmicos, blog científico, webinars).

De acordo com Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli (2021), a escolha dessa nomenclatura visa refletir a essência do trabalho realizado, já que a formação promove uma participação equilibrada e colaborativa na construção de conhecimentos sobre leitura e escrita, valorizando a capacidade de todos os envolvidos de contribuir mutuamente para o desenvolvimento de cada um. Esse termo surge da necessidade de ampliar o significado originalmente atribuído ao evento de “oficina”, que foi a primeira classificação considerada para a formação.

Observamos, na figura a seguir, algumas fases do PFor direcionadas aos docentes, monitores e discentes a partir das discussões desenvolvidas em Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli (2021) e Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023).

FIGURA 1 – PERCURSOS FORMATIVOS: CERNE DA PROPOSTA



Fonte: Elaborado por Mafra (nov. 2024) a partir de Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli (2021) e Ferrarini-Bigareli, Vignoli e Kraemer (2023).

A primeira parte de um PFor é o *Engajamento*. Nela, realiza-se o levantamento do horizonte de expectativas dos participantes, buscando entender as expectativas, interesses e preocupações de cada um em relação ao processo de ensino-aprendizagem que se inicia. Essa troca é fundamental para moldar o percurso educativo, garantindo que as atividades estejam alinhadas com as necessidades e aspirações dos envolvidos.

Em seguida, dedica-se um espaço ao compartilhamento da história de letramentos dos participantes, seja por meio de formulários ou de conversa coletiva. A intenção é que cada um tenha a oportunidade de relatar suas experiências e trajetórias relacionadas ao letramento (acadêmico-científico), incluindo desafios enfrentados e conquistas alcançadas. Essa narrativa coletiva não só enriquece o entendimento sobre os diferentes contextos de letramento como também fomenta um ambiente de empatia e respeito mútuo.

O último passo desta etapa é a discussão do projeto de Ensino do Percurso: apresentam-se os objetivos, metodologias e atividades planejadas, além de abrir espaço para sugestões e contribuições dos participantes, a fim de que o percurso se adapte às práticas de letramento acadêmico-científico próprias da cultura disciplinar⁸ dos participantes. Compreendemos que este diálogo é crucial para a construção de um projeto colaborativo e adaptado às realidades de todos, que possa promover um aprendizado significativo e engajador.

Na segunda parte do PFor, *Reflexão sobre conceitos teóricos*, realizamos encontros síncronos e assíncronos para discutir temas de interesse, como plágio, concepção de linguagem, avaliação e feedback, além de explorar gêneros acadêmico-científicos relevantes, como resumo, resenha, fichamento e seminário. Essas discussões são fundamentadas em textos da reflexão teórica da área e em atividades para a “aprendizagem pela escrita por meio de tarefas e gêneros, escrever para aprender” (Ferrarini-Bigareli; Cristovão; Vignoli, 2021, p. 1286).

Por fim, a terceira parte, denominada *Constatações*, reúne diversas atividades possíveis. Entre elas, destacam-se a elaboração de

⁸ Hyland (2004) afirma que o conhecimento é construído em sintonia com a área de especialização de cada comunidade discursiva, referindo-se a essas áreas como “culturas disciplinares”, por serem formadas por características específicas do campo de conhecimento.

rubricas para avaliação de gêneros acadêmico-científicos, fundamentadas nos conceitos, funções e tipos de rubricas; a construção de rubricas colaborativas; a revisão coletiva das versões iniciais; e a reescrita das rubricas, conforme apontam Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli (2021). Em outros casos, utiliza-se um roteiro de questões para a análise e compreensão das características essenciais de cada exemplar de gênero. Ademais, pode-se também realizar uma avaliação do processo formativo, incluindo a autoavaliação e a avaliação do percurso desenvolvido.

Desse modo, o propósito é “formar uma comunidade na qual todos possam colaborar, formar e ser formado, firmando o entendimento do apoio que o coletivo pode partilhar no LILA” (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 144). Sendo assim, o PFor atua como o elo inicial de uma rede de colaboração e apoio mútuo, beneficiando tanto a formação de professores quanto a dos alunos, por meio de ações que serão definidas com a participação das culturas disciplinares de todos os envolvidos (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023).

MODELO TEXTUAL-DISCURSIVO DE ANÁLISE DE TEXTOS (MULTI)SEMIÓTICOS/MODAIS

Esta seção busca fornecer tanto um artefato/instrumento para análise de textos mobilizados nos percursos formativos, em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagem, quanto indicar dimensões ensináveis a serem desenvolvidas em participantes das atividades do LILA, principalmente no que concerne às diversas formas de significação da linguagem, ou seja, as semioses/modos e os signos (cf. Mafra, 2024). Cabe pontuar que o modelo delineado neste capítulo foi pensado para os PFor, mas pode ser expandido para outros dispositivos didáticos. Sendo assim, apresentamos um modelo de análise textual-discursivo fundamentado na proposta de Bronckart (2009), com o objetivo de orientar a análise de textos (multi)semióticos e multimodais, articulando a perspectiva do ISD com os aportes da semiótica peirceana.

A semiose é entendida neste capítulo, com base na teoria de Charles Sanders Peirce, como um processo que envolve o agrupamento de ações de determinados signos. A semiose visual, por exemplo, possui certos signos, como cor, intensidade e brilho; já a semiose sonora possui outros, como harmonia, ritmo, melodia. Nesse sentido, o signo é entendido como um meio para a comunicação de uma forma (uma palavra, uma imagem, um som). Peirce traz uma compreensão filosófica profunda e abrangente à semiótica, sem a intenção de limitar semiose e signo a estas definições supracitadas. Sua proposta é de que o signo seja composto de: i) *representamen*: a forma do signo — que pode ser uma palavra, uma imagem, um som, etc.; ii) *objeto*: aquilo que o signo representa ou para o qual o signo se refere; iii) *interpretante*: o entendimento ou significado que o signo gera na mente do intérprete (cf. Pierce, 2005). Esses elementos serão mobilizados no decorrer desta análise.

Em relação à proposta de Bronckart (2009), o autor segue, para a organização de seu modelo de análise de textos, uma perspectiva descendente, partindo, portanto, de questões mais amplas relacionadas ao *contexto de produção do texto* para as análises de sua *arquitetura interna*. Nesse sentido, ele compreende que há um entorno extralinguístico que age coercivamente na textualidade, já que a língua é fruto de interações verbais interpessoais situadas. Para o ISD, “o *contexto de produção* pode ser definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado” (Bronckart, 2009, p. 93, grifo do autor). Cabe pontuar que esses parâmetros devem ser observados na textualidade de forma subjetiva, uma vez que os textos/gêneros são frutos de construções históricas e de representações sociais que refletem a língua e as relações com outros textos bem como a situação de ação de linguagem (Bronckart, 2009). Para a construção do nosso modelo, incorporamos a definição de texto como “estrutura e forma; como acontecimento; como singularidade; como significação; como exemplar de gênero; como veículo de ideologia; como instrumento de luta contra-hegêmonica” (Rojo, 2008, p. 4), ou seja, como construção verbal e não verbal, que contempla “imagens estáticas

e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral” (Rojo; Moura, 2019, p. 11).

A outra parte do modelo de análise dos textos de Bronckart refere-se à arquitetura interna, a qual concebe “[...] a organização de um texto como um *folhado* textual constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (Bronckart, 2009, p. 119): i) *infra-estrutura*: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação; ii) *mecanismos de textualização*: conexão, coesão nominal e coesão verbal (que conferem coerência temática ao texto); iii) *mecanismos enunciativos*: distribuição das vozes e marcação das modalizações (responsáveis pela coerência interativa do texto).

O ISD, ao entrar na vertente de estudos que analisa o agir do professor pelo âmbito da atividade de trabalho, e de modo a tornar os procedimentos de análise dos textos mais claros, desenvolve uma reorganização do modelo de análise proposto (Machado; Bronckart, 2009; Barros, 2012). Essa reorganização considera, além do contexto de produção, três níveis procedimentais que se encontram em contínuo movimento dialógico: *nível organizacional*, *nível enunciativo* e *nível semântico*. O quadro a seguir, organizado por Laferdini e Cristovão (2017), com base em Machado e Bronckart (2009), esquematiza a arquitetura interna dos textos com base nesses três níveis de análise.

QUADRO 1 – NÍVEIS DE ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA

| | |
|-----------------------------|--|
| Nível Organizacional | Plano Global; Tipos de discurso; Tipos de Sequência; Mecanismos de textualização. |
| Nível Enunciativo | Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes; Modalizações. |
| Nível Semântico | Os resultados das análises anteriores são reinterpretados segundo uma síntese dos elementos semânticos ou conceitos de uma semiologia do agir. |

Fonte: Laferdini e Cristovão (2017, p. 1241).

No nível organizacional, o *plano global* é o *layout* do gênero, sua silhueta; “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (Bronckart, 2009, p. 120).

Para Bronckart (2008, p.91, grifo nosso), “[...] os *tipos de discurso* parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade”. Nessa perspectiva, é a partir dos tipos de discursos que podemos analisar se o texto é praticado em conjunto ou em ruptura com seu tempo, ou se se reporta explicitamente ao interlocutor, entre outros. Para Bronckart (2008), os tipos de discurso podem ser “puros” ou “ideais”, ou chegar a se combinar ou se interpenetrar em modalidades mais complexas.

Segundo Bronckart (2008, p. 89, grifo nosso), “é no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos de planificação propriamente linguísticos que são as *sequências*”. Assim, elas são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições (fases), que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (Bronckart, 2009). Nos textos empíricos, essas sequências concretizam-se em tipos linguísticos variados, cada qual com um “protótipo” de planificação textual organizado em fases: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva (Bronckart, 2009).

Salientamos ainda que os *mecanismos de textualização*, como já pontuamos, conferem coerência temática ao texto e podem ser identificados pelos organizadores textuais e pelas retomadas nominais e contribuem para tornar mais observável “[...] a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discursos e, eventualmente, sequências)” (Bronckart, 2009, p. 119).

No nível enunciativo — ou, como Bronckart (2008) denomina, de responsabilização enunciativa —, interessa-nos investigar a instância geral de gestão do texto, que é denominada por alguns teóricos de “narrador” ou de “enunciador” e, pelo ISD, de “textualizador”.

Nela, o autor empírico de um texto delega a responsabilidade sobre aquilo que será enunciado (Bronckart, 2008). Essa categoria possibilita “[...] a *distribuição das vozes* que ‘são ouvidas’ no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor) e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades ou processos de *modalização*” (Bronckart, 2008, grifo do autor).

A seguir, apresentamos o Quadro 2, adaptado a partir das proposições de Bronckart (2009), Cristovão (2010), Barros (2012), Lenharo (2016) e Lenharo e Cristovão (2024). Cabe pontuar que as perguntas devem ser mobilizadas respeitando o estilo do texto. É importante ressaltar que os autores anteriores elaboram seus modelos pensando na lógica da cultura escrita e dos significados da escrita, enquanto as outras semioses ou modos de significação (imagético, por exemplos) foram tratados como elementos paratextuais ou supratextuais — ou seja, como parte do texto escrito. Neste modelo, buscamos romper com essa lógica.

Por fim, no nível semântico, após a análise dos demais níveis, Machado e Bronckart (2009, p. 65) recomendam a realização de uma análise interpretativa, a qual possibilitará “[...] obter inúmeras informações sobre as representações do agir (ou do trabalho do professor) com as análises que incidem sobre elementos pertencentes ao nível macrotextual, organizacional ou enunciativo”.

QUADRO 2 - MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVO

| Capacidades de linguagem | Níveis de análise | Perguntas para direcionar a análise de textos (multi) semióticos/multimodais na perspectiva do ISD |
|--|--------------------------------|---|
| <p>Capacidades de ação</p> <p>1. Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>2. Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>3. Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p> | <p>Nível Contextual</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quem é o produtor do texto e qual é seu papel discursivo? • Para quem o texto é dirigido, e qual o papel discursivo do destinatário? • Qual é o tema central e o objetivo da produção do texto? • A qual prática social a linguagem no texto está vinculada, e em qual esfera de comunicação (jornalística, religiosa, publicitária, etc.) se insere? • Qual é a relação de poder entre produtor e destinatário (comercial, afetiva, etc.)? • Em que medida o texto é adequado ao contexto comunicativo e ao meio onde circula? • O texto é oral, escrito, visual, sonoro ou multissemiótico? Como isso impacta a recepção? • Qual é o valor social do texto na sociedade, e qual o suporte e o meio de circulação desse gênero? • Quais elementos da linguagem (vocabulário, estilo, tom) refletem ou respondem a aspectos sociais, culturais e ao campo de circulação do texto? • Como o texto utiliza escolhas linguísticas e semióticas (pronomes de tratamento, referências culturais) para expressar normas, valores ou crenças culturais? |

CONTINUA →

| | | |
|---|------------------------------------|---|
| <p>Capacidades discursivas</p> <p>1. Reconhecer a organização do texto como layout, semioses e signos etc;</p> <p>2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p> | <p>Nível Organizacional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Como está organizada a estrutura do texto em termos de <i>layout</i>, de semioses (escrita, visual, espacial, tátil, gestual, auditiva e oral) e de signos (cor, brilho, profundidade, largura, foco, intensidade), ou seja, quais escolhas semióticas são feitas na configuração geral do texto, incluindo sua divisão em partes (títulos, subtítulos, assinatura), extensão aproximada e sinestesia (alternância entre semioses)? • Qual é o tipo de discurso presente no texto? É um discurso de exposição, narração ou outro tipo? Se for um discurso de exposição, ele é interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo próximo) ou teórico (sem marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? |
| <p>Capacidades multissemióticas</p> <p>1. Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>2. Compreender os elementos semióticos na constituição do texto/gênero.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • O texto é um narrar ficcional ou um relato de acontecimentos vividos? Como isso impacta no conteúdo do texto? • Como são organizados os conteúdos no texto? Eles aparecem em forma de lista, versos ou prosa? • Qual é o tipo de sequência/textual predominante: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal ou injuntiva? Como isso impacta no conteúdo do texto? • Quais conhecimentos e sentidos emergem dos sons, vídeos e imagens que constituem o texto? |

CONTINUA →

| | | |
|--|---------------------------------------|---|
| <p>Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>1.Compreender a construção de textos, parágrafos e orações, identificando os elementos que os constituem.</p> <p>2.Dominar operações que garantem a coerência e a coesão do texto, utilizando organizadores, anáforas e tempos verbais.</p> <p>3.Expandir o vocabulário para melhorar a compreensão e a produção textual.</p> <p>4.Produzir unidades linguísticas adequadas às regras de sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica.</p> <p>5.Reconhecer e analisar as vozes e as escolhas lexicais presentes no texto, bem como a modalização.</p> <p>6.Identificar a relação entre enunciados, frases e parágrafos, assim como as características que aproximam ou distanciam o autor do leitor.</p> <p>7.Utilizar recursos linguísticos para buscar informações, relacionando a língua materna e a língua estrangeira.</p> | <p>Nível Enun- ciativo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tom do texto? É descontraído, humorístico, objetivo, poético, coloquial, sisudo, familiar, moralista ou de poder? • Quais vozes são frequentes no texto, como a do autor, de personagens ou de contextos sociais, e de onde elas advêm (poder público, senso comum, autoridades científicas)? • Como a voz é dada aos personagens, sejam eles ficcionais ou não? O texto utiliza discurso direto ou indireto, e quais recursos linguísticos/gráficos (como aspas, travessão, dois pontos) são empregados? • Quais processos de modalização discursiva são mais evidentes, como modalizações lógicas, deônticas, apreciativas ou pragmáticas? • Há mobilização de outras semioses (visuais, sonoras, gestuais, espaciais) no texto? Como esses elementos contribuem para a construção de sentidos, considerando aspectos como a grafia das palavras, cores, expressões gestuais, forma das imagens, entonação e pausas? |
|--|---------------------------------------|---|

CONTINUA →

| Capacidades de significação | Nível Semântico | |
|--|------------------------|---|
| <p>1. Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>2. Construir mapas semânticos;</p> <p>3. Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>4. Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>5. Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>6. Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>7. (Re)conhecer a sócio história do gênero;</p> <p>8. Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Como o autor reflete sua visão de mundo e seus valores no texto? • Que aspectos do estilo ou conteúdo revelam a forma de agir e pensar do autor? • Quais conceitos principais se destacam no texto, e como eles se relacionam? • Quais recorrências semânticas (palavras, temas, ou construções linguísticas) são frequentes, e como elas contribuem para a construção do significado? • De que forma o texto incentiva práticas ativas de linguagem? • Como o conteúdo propõe uma interação direta ou engajamento com o leitor? • Quais ideias ou pressupostos culturais o texto revela? • Como o autor utiliza ou desafia ideias socialmente estabelecidas? • Como os temas abordados no texto se aplicam ao contexto pessoal ou coletivo do leitor? • Que ligações podem ser feitas entre o texto e a realidade social ou cultural do leitor? • Como o texto ilustra a relação entre práticas cotidianas e linguagem? • Que uso de sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos, advérbios) sugere um agir languageiro ou não languageiro? • Quais aspectos históricos e sociais são evidentes no gênero do texto? • Como o contexto sócio-histórico influencia a forma e estilo do gênero? • Como o texto dialoga com o contexto social em que foi produzido? • Quais instâncias são textualizadas, e qual papel desempenham no texto? |

Fonte: Elaborado por Mafra (nov. 2024) a partir de Bronckart (2009), Cristovão (2010), Barros (2012), Lenharo (2016) e Lenharo e Cristovão (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos evidenciar as contribuições da adoção do conceito de capacidades de linguagem a partir do arcabouço teórico-metodológico do ISD. Assim, esperamos com este texto expandir as discussões sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem e contribuir para a análise de instrumentos semióticos como os PFor.

REFERÊNCIAS

ALBERTI T. F., A. I.; COSTA, M. R. J.; TITTON, M. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 346–362, 2014.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137–153, jan./maio 2019.

BACCIN, A. A reportagem no ambiente digital – da multimídia a hipermídia. *In: Congresso Internacional de Ciberjornalismo*, 8., 2017, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2017. p. 1–20.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (org.) Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 273–301.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 359f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. Calegari. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e

habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, set./dez. 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171

BRONCKART, J-P. As condições de construção dos conhecimentos humanos. Tradução de Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes. *In*: BRONCKART, J-P. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo, EDUC, 2009.

BRONCKART, J-P; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29–46.

BUKOWSKI, W. M.; BERGEVIN, T. A.; SABONGUI, A. G.; SERBIN, L. A. Competence: A Short History of the Future of an Idea. *In*: PUSHKAR, D.; BUKOWSKI, W. M.; SCHWARTZMAN, A. E.; STACK, D. M.; WHITE, D. R. (ed.). **Improving Competence Across the Lifespan: Building Interventions Based on Theory and Research**. New York: Springer, 1998. p. 91–100.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357–383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BARROS, E. M. D. de. Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1–21, 2024.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. C. dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17–40.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p. 12–25, 2001.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1276–1301, dez. 2021.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. C. S.; KRAEMER, M. A. D. Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Raído**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 130–147, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17143

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos do ensino de português. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 87–120.

HYLAND, K. **Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing, Michigan Classics Edition**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004. p. 1–14.

HYLAND, T. *Competence, Knowledge and Education*. **Journal of Philosophy of Education**, v. 27, n. 1, p. 57–67, 1993.

KLIEME, E.; HARTIG, J.; RAUCH, D. *The Concept of Competence in Educational Contexts*. In: HARTIG, J.; KLIEME, E.; LEUTNER, D. (ed.). **Assessment of Competencies in Educational Contexts**. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2008. p. 3–22.

LANFERDINI, P. A. F; CRISTÓVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA**, v. 4, n. 33, p. 1235–1269, 2017.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Capacidades Multissemióticas: uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; LEURQUIN, E. V. L. F.; LOUSADA, E. G.; COBUCCI, P.; SILVA, K. (org.) **Mosaico didático: tributo ao professor Joaquim Dolz**. Campinas: Mercado das Letras, 2024. p. 41–62.

LIMA, A. P. Atividade, instrumentos e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 33–48.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração escolar: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115–143.

MAFRA, G. M. Da era da composição à era do design: o ensino de produção de textos. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 13, p. e02402, 2024. DOI: 10.22297/2316-17952024v13e02402

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p210-227
- NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26–48, dez. 2018.
- PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos Professores e o desafio da Avaliação. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.
- RABARDEL, P. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In: CLOT, Y. (ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La dispute, 1999. p. 265–289.
- ROJO, R. H. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H.; MESQUITA, E. M. (org.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 9–45.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SOLER CASTILLO, S. Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. **Signo y Pensamiento**, v. 32, n. 62, p. 64–80, jan./jun. 2013.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133–151, jan./abr. 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro – Prefácio. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 7–16.

AUTORAS & AUTORES

AUTORAS & AUTORES

ADELITA MARIA LINZMEIER. Doutora em Entomologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Graduação e Mestrado em Ciências Biológicas pela mesma Instituição. Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*, Paraná. Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Entomologia, atuando principalmente nos seguintes temas: levantamentos faunísticos, bioecologia e taxonomia de Chrysomelidae, com ênfase em Alticini. E-mail: adelita.lizmeier@uffs.edu.br

BÁRBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*, Paraná. Membro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências (ABRAPEC) e, atualmente, Secretária da Regional Sul da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio 3). Atua na área de Formação de Professores no contexto da Educação em Ciências, com estágio curricular supervisionado e a articulação entre os saberes e práticas vinculadas entre os diferentes espaços de formação e atuação profissional. E-mail: tobaldinibg@gmail.com

DAIANA MACHADO. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, *Campus Cascavel*), Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu - (USJT, *Campus Mooca*). Licenciada em Educação Física pela Universidade de Guarulhos (UnG). Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, *Campus Marechal Cândido Rondon*), com atuação no curso de Educação Física. Áreas de maior atuação: Políticas Públicas Educacionais, Currículo, Formação de Professores. E-mail: daiana.machado1@unioeste.br

DAYANE CRISTINA DE SOUZA. Pós Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora e Mestre em Atividade Física e Saúde pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Licenciada e Bacharel em Educação Física pela União Panamericana de Ensino (NIPAN). Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, Campus Marechal Cândido Rondon), com atuação no curso de Educação Física. Áreas de maior atuação: Atividade Física e Saúde. E-mail: daynycs@gmail.com

DÉBORA CRISTINA MONTEIRO PENA. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Licenciada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP). Foi colaboradora da Universidade Filadélfia e desenvolveu materiais para a instituição em seu modo EAD. Professora Colaboradora no Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas da UEL. Áreas de maior interesse: Gêneros Textuais/discursivos, Justiça Social e Educação, Gênero e Ensino. E-mail: debora.monteiro@uel.br

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS. Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Licenciada em Letras Português-Inglês (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com atuação: no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado em Letras em Rede (PROFLETRAS). Líder do Grupo de Pesquisa DIALE, Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP), e membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos). Áreas de maior atuação: Linguística Aplicada, ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos, letramentos acadêmico-científicos. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

EMERSON LUIS TONETTI. Doutor em Geografia, com ênfase em Paisagem e Análise Ambiental (UFPR, 2011), Mestre em Botânica (UFPR, 1997) e Graduado em Biologia (UFPR, 1995). Atuou como professor no ensino médio e superior em instituições públicas e privadas em Paranaguá (PR). Desde 2008, é professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), atualmente titular no Campus Paranaguá, onde leciona nos cursos de Técnico em Meio Ambiente, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Especialização em Gestão Ambiental e no mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Desenvolve e orienta pesquisas sobre Planejamento da Paisagem Urbana e colabora com grupos de pesquisa voltados para a gestão da região costeira do Paraná. E-mail: emerson.tonetti@ifpr.edu.br

FELIPE TREVISAN FERREIRA. Doutorando em Educação pela Universidade do Tennessee – Knoxville (UTK). Mestre em Estudos da Linguagem e Licenciado em Letras - Inglês, ambos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi professor colaborador da UEL e professor de língua inglesa dos cursos Access, com o financiamento do Regional English Language Office (RELO), na Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Atuou como professor de língua inglesa no projeto GO Teach Russia na escola Plus em Krasnoyarsk, na região Siberiana da Rússia (2014 - 2015) e como professor assistente de língua portuguesa na University of Georgia (Athens/EUA) por meio do programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) da Fulbright (2020–2022). Possui interesse nas áreas de pedagogias críticas, teoria queer, pedagogias decoloniais, identidade e participação social. E-mail: ftrevisa@tennessee.edu

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Apucarana. Docente do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Unespar. Possui graduação em Letras Português-Inglês, Especialização em Língua e Literatura Inglesa pela UEL. Mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: francini.correa@unespar.edu.br

GABRIELA MARTINS MAFRA. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o estudo intitulado “A validação de propostas de produção de textos literários em livros didáticos do PNLD 2021: por uma educação literária emancipatória”, sob a orientação da Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves. Possui Mestrado em Letras, com ênfase na interface entre língua e literatura, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), além de Licenciatura em Letras – Português/Inglês e Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Docente colaborador externo da UENP com atuação na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa. Sua experiência profissional inclui atuação tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Elaborou e revisou Itens para o Inep/MEC. Contribuiu também como Avaliadora do PNLD 2023 - obras literárias anos iniciais do Ensino Fundamental e atuou como formadora/tutora de professores da rede estadual, por meio do Grupo de Estudos “Formadores em Ação” (Seed-PR). Seus principais interesses de pesquisa são: 1) Organização curricular; 2) Ensino e/ou aprendizagem de gêneros discursivos/textuais e 3) Produção e análise de materiais didáticos. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

ISADORA TEIXEIRA MORAES. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestra em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Suas principais áreas de interesse são letramento(s) em avaliação em contexto(s) de línguas e formação de professores/as. E-mail: isadoramoraes@ufmg.br

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI. Pós-Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Mestre em Estudos Linguísticos

pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Licenciada em Letras Português-Inglês (UNESP). Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão, (UNESPAR), com atuação no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Líder do Grupo de Pesquisa LACEL, Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem (CNPq/UNESPAR), vice-líder do Grupo LED, Linguagem e Educação (UEL/CNPq) e membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos). Áreas de maior atuação: Linguística Textual, ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos, letramentos acadêmico-científicos. E-mail: jacqueline.vignoli@unespar.edu.br

LETÍCIA JOVELINA STORTO. Pós-Doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP) e em Educação (UEPG), Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Licenciada em Letras Vernáculas e Clássicas (UEL) e em Letras Português e Espanhol (Unip). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com atuação: no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Líder do Grupo de Pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (CNPq/UENP). Co-fundadora e coordenadora do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Membro da rede de pesquisa interinstitucional Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). Membro da ANPOLL e da Abralin. Áreas de maior atuação: ensino da oralidade e de gêneros discursivos orais; letramentos acadêmico-científicos; ensino e formação de professores de Língua Portuguesa. E-mail: leticiajstorto@gmail.com

MARCELO MARCHINE FERREIRA. Pós-Doutor em Contabilidade (UFU), Doutor em Educação (UFSCAR) e Mestre em Administração (UEM). Graduado em Ciências Contábeis (UEM). Professor adjunto na Universidade Estadual do Paraná, campus de

Campo Mourão, (UNESPAR), com atuação no curso de Graduação em Ciências Contábeis. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PCO) da UEM. Líder do Grupo de Pesquisa GEPECONT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Contabilidade (CNPq/UNESPAR) e membro do NEPAC - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração e Contabilidade (CNPq/UFU). Áreas de maior atuação: Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, Contabilidade Gerencial. E-mail: mmarchine@unespar.edu.br

MÁRCIA ADRIANA DIAS KRAEMER. Pós-Doutora em Letras (UNIOESTE), Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Licenciada e Mestre em Letras (UEM). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vinculada ao Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura, *Campus* Realeza, PR, e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, *Campus* Chapecó, SC. Membro da Rede de Pesquisa Interinstitucional Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura (GELLI/UFFS), Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vigotski (GEPEVI/UFFS), Coordenadora do Projeto de Pesquisa Estudos Dialógicos e Práticas de Linguagem em Educação (EDIPLE/GELLI/UFFS), Projeto de Ensino Laboratório de Leitura e de Produção Textual (LALEP/UFFS) e do Projeto de Pesquisa Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA/UFFS). Desenvolve ações de pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada, em perspectiva dialógica da linguagem, com estudo de práticas discursivas para os (multi)letramentos, em contexto escolar/acadêmico, bem como para a formação inicial, permanente e continuada de professores. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE. Pós-Doutora em Linguística (UFSC), Doutora e Mestre em Letras -Filologia e Língua Portuguesa -, (USP) Bacharel e Licenciada em Letras- Português e

Letras -Espanhol (USP). Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com atuação no curso de licenciatura em Letras Português/ Espanhol/Inglês, campus de Marechal Cândido Rondon e no Programa de Pós-Graduação em Letras, campus de Cascavel. membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos), do Grupo de Trabalho da ANPOLL Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, membro do Observatório onomástico (O-ONOMA) e do International Council of Onomastic Sciences (ICOS). Áreas de maior atuação: Onomástica, Ensino do Léxico, formação docente inicial e letramentos acadêmico- científicos. E-mail Marcia.Seide@unioeste.br

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO. Pós-Doutora em Didática das Línguas pela Université de Genève (UNIGE) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE), subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES, nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016, a quem agradeço pelo apoio financeiro. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL da Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná. Licenciada em Letras Anglo-Portuguesas pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Paraná. É professora associada na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), atuando na área de Língua Inglesa em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) no Campus de Campo Mourão-PR. Líder do Grupo de Pesquisa LIDERE - Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (Unespar/CNPq), membro dos GP LED – Linguagem e Educação (UEL/CNPq), do LACEL – Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem, e membro da rede de pesquisa interinstitucional do LILA – Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, da ANPOLL - Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, do GT de Gêneros Textuais/Discursivos e da ALAB – Associação de Linguísti-

ca Aplicada do Brasil. Áreas de maior atuação: letramentos acadêmico-científicos, ensino e aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente, saberes docentes e práticas formativas, metodologias de ensino, saúde mental docente, materiais didáticos e/ou ferramentas tecnológicas, estudos da linguagem, gêneros textuais/discursivos, EMI - English as a Medium of Instruction, internacionalização, estudos interdisciplinares e processos socioculturais. Email: maria.tognato@ies.unespar.edu.br

MARLENE APARECIDA FERRARINI-BIGARELI. Pós-doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Doutora em Educação (USP), Mestre em Estudos da Linguagem (UEL), Licenciada em Letras Português/Inglês (UEL). Professora titular do Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina, colaboradora no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEL). Membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos), líder do grupo de pesquisa LACI - Letramentos Acadêmico e Científicos do IFPR (IFPR/CNPq), membro do grupo de pesquisa LED - Linguagem e Educação (UEL/CNPq). Áreas de maior atuação: Linguística Aplicada, Formação de professores de Língua Inglesa, Letramentos Acadêmicos. E-mail: marlene.ferrarini@ifpr.edu.br

OLDEMAR MAZZARDO JÚNIOR. Pós-Doutor em Educação Física (UFPR), Doutor e Mestre em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (Universidade de Pittsburgh - EUA), Bacharel e Licenciado em Educação Física (UFPR). Professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com atuação nos cursos de graduação em Educação Física e no programa de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede (ProEF), polo Unioeste. Áreas de maior atuação: Educação Física e Saúde; Desenvolvimento Motor. E-mail: oldemar.junior@unioeste.br

PAULA BARACAT DE GRANDE. Pós-doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Doutora e Mestra em Linguística Aplicada

(Unicamp), Bacharel e Licenciada em Letras (Unicamp). Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Autora didática e membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos). Áreas de maior atuação: Linguística Aplicada, formação de professores de Língua Portuguesa, Estudos de Letramento, identidades docentes, ensino de língua portuguesa. E-mail: pauladegrande@uel.br

PRISCILA SEMZEZEM. Doutora em Serviço Social (UFSC) e Mestre em Serviço Social e Política Social (UEL), Bacharel em Serviço Social (Cesumar). Professora adjunta do colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/ Paranavaí). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) - CNPQ/UNESPAR. Áreas de maior atuação: trabalho, serviço social e políticas sociais. E-mail: priscila.semzezem@unespar.edu.br

RODRIGO CALATRONE PAIVA. Doutor em Letras, Mestre em Design, Graduado em Desenho Industrial e Letras - Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É docente do curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, em Campo Mourão, Paraná. Sua experiência profissional abrange o ensino Superior e escolas particulares de idiomas. Atua nas áreas de ensino de inglês, linguística aplicada, letramentos acadêmicos e formação de professores. E-mail: rcalatrone@gmail.com

ROSANA DE FÁTIMA SILVEIRA JAMMAL PADILHA. Doutora em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), Mestre em Educação (UFPR), Especialista em Linguística (UFPR), Licenciada em Letras (UNESPAR). Professora do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá, onde leciona no Ensino Médio, Graduação e Mestrado. Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) do IFPR, Campus Pa-

ranaguá. Membro da rede de pesquisa interinstitucional LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos) e do grupo de pesquisa LACI - Letramentos Acadêmico e Científicos do IFPR (IFPR/CNPq). Áreas de maior atuação: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Letramento Científico, Educação e Linguagem. E-mail: rosana.padilha@ifpr.edu.br

THAIS DESCHAMPS. Doutora e mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela UFPR e licenciada em Letras Português–Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente, é professora do Departamento de Português da Universidade de Ciência e Engenharia de Sichuan (SUSE, China), atuando na área de Português como Língua Adicional (PLA) e de Inglês para Fins Específicos/para Publicação. De 2021 a 2023, fez parte do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) da UFPR, atuando em atividades de tradução de textos técnico-científicos para o inglês e de promoção do letramento acadêmico com a comunidade interna e externa da UFPR. Foi professora do ensino básico (segundo ciclo do ensino fundamental) na rede municipal de ensino de Curitiba. De 2023 a 2024, foi professora adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no campus Ponta Grossa. Na perspectiva da linguística formal, tem interesse em pesquisas em sintaxe e na interface sintaxe-semântica. Na linguística aplicada, seus interesses principais são práticas de promoção e desenvolvimento de letramento acadêmico, especialmente de escrita acadêmica para publicação, e a área de PLA. E-mail: thaisluisa@suse.edu.cn

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra/Suíça. Tem estágio de Pós-Doutorado no LAEL da PUC-SP (2007-2008), em Estudos Linguísticos pela UFMG (2012), e em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (2022). Teve bolsa CAPES/FULBRIGHT como professora

pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara (outubro/2012 a janeiro/2013), e foi pesquisadora visitante na Universidade de Carleton, Ottawa, Canadá (setembro/2017 a março/2018). É coordenadora do grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” (UEL/CNPq) desde 2002 e participa, na condição de pesquisadora, do grupo de pesquisa ALTER (USP/CNPq). É professora sênior do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e coordenadora geral do projeto Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), no Paraná, desde 2020. Atualmente, é vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita em Educação Superior e Contextos Profissionais (ALES). As principais publicações da autora são artigos publicados em diversos periódicos brasileiros e internacionais, capítulos de livros, organização de coletâneas e livros. E-mail: cristova@uel.br

VIVIANE BAGIO FURTOSO. Doutora em Estudos Linguísticos (2011) pela UNESP, campus São José do Rio Preto Mestre em Letras (2001) pela UEL e Graduada em Letras Anglo-Portuguesas (1994) pela UEL. Realizou seu pós-doutorado na Georgetown University, nos Estados Unidos, no período de setembro a dezembro de 2015, com bolsa Capes/Fulbright. É docente associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ocupa o cargo de Assessora de Relações Internacionais (gestão 2022-2026). Atua no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contextos presencial e online, bem como na formação de professores de português para falantes de outras línguas. Na UEL, ainda coordena o Programa PEC-G, é coordenadora titular da aplicação do Exame Celpe-Bras e coordena o subprojeto Paraná Fala Idiomas: Português como Língua de Acolhimento no âmbito das universidades estaduais do Paraná. Foi presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Es-

trangeira (SIPLE) na gestão 2017-2019, depois de ter contribuído com a associação de 2011-2016 como vice-presidente. Tem atuado como membro da Equipe Assessora Central do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPPE), desde 2012, desenvolvendo material didático para o ensino de Português (como língua estrangeira, língua não materna, língua de acolhimento, língua de herança); em 2017 assumiu a coordenação nacional do Português para Estrangeiros do Programa Idiomas sem Fronteiras e, mais recentemente, tem atuado como Consultora do Ministério das Relações Exteriores para a elaboração de material didático e proposição de diretrizes para o sistema de avaliação da rede de ensino de português do Itamaraty. Email: viviane@uel.br



SYNTAGMA