



NiTAe²
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO



RINALDO DE SOUZA MESCOUTO FILHO

**Uma proposta de ensino de gêneros acadêmicos
escritos para alunos de Letras-Língua Inglesa**



MÉTODO

PLAN

MAPPING - WRITING - LEARNING



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

RINALDO DE SOUZA MESCOUTO FILHO

**MÉTODO *PLAN – MAPPING, WRITING, LEARNING*: UMA
PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS
PARA ALUNOS DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

BELÉM - PARÁ
2022

RINALDO DE SOUZA MESCOUTO FILHO

**MÉTODO *PLAN – MAPPING, WRITING, LEARNING*: UMA
PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS
PARA ALUNOS DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo.

BELÉM - PARÁ
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA**

M578m Mescouto Filho, Rinaldo de Souza, 1994-
Método PLAN – Mapping, Writing, Learning : uma proposta
de ensino de gêneros acadêmicos escritos para alunos de Letras
- Língua Inglesa / Rinaldo de Souza Mescouto Filho. — 2022.
113 f. + 1 e-book

Orientador: Marcus de Souza Araújo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa
de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de
Ensino Superior, Mestrado profissional em Ensino, Belém, 2022.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Metodologia. 2. Língua
inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 3. Língua
inglesa – Inglês escrito. 4. Letramento. I. Título. II. Título: Método
PLAN – Mapping, Writing, Learning.

CDD 23. ed. – 420.7

Elaborado por Layane Rayssa Gaia Gomes – CRB-2/1564

RINALDO DE SOUZA MESCOUTO FILHO

MÉTODO *PLAN – MAPPIN, WRITING, LEARNING*: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS ESCRITOS PARA ALUNOS DE LETRAS-LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, para a Defesa de Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo.

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 12 / 07 / 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo (Orientador – PPGCIMES/UFPA)

Profa. Dra. Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo (Examinadora externa – FALEM/UFPA)

Profa. Dra. Netília Silva dos Anjos Seixas (Examinadora interna – PPGCIMES/UFPA)

BELÉM - PARÁ
2022

Aos meus pais, Regina e Rina, e à minha
irmã, Tainná.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo se encerra em minha vida e eu não poderia estar mais agradecido por esta bênção. Formar-me professor e mestre é, sem dúvida, uma grande realização, parte de um sonho maior que aos poucos se torna realidade. Logo, gostaria de tomar este espaço para expressar minha imensa gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado nessa jornada.

Agradeço ao Professor Dr. Marcus de Souza Araújo, meu orientador, pela sua grande paciência, confiança, amizade e *expertise*. Conduziu sua orientação humanamente, enxergando minhas forças e fraquezas, e confiando em minha capacidade. Me proporcionou amplo direcionamento pessoal e acadêmico e me ajudou a desenvolver esta pesquisa e processo educacional da melhor forma que pôde.

Gostaria de expressar a minha enorme gratidão à Professora Dra. Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo, que além de professora é também uma amiga e colega de trabalho, é uma pessoa iluminada. Agradeço pela sua ajuda desde o início da minha jornada na pesquisa, com o meu TCC na graduação em Letras-Língua Inglesa, o que me fez despertar cada vez mais o interesse pela pesquisa e pelos processos que envolvem as práticas da escrita na universidade.

Estendo meus agradecimentos também aos meus amigos e colegas de mestrado, Claudiane Amorim, Daniel Carmo, Eliene Monteiro, Franco Sérico e Valéria Almeida, pela amizade e pelo companheirismo durante o mestrado. Sempre estivemos abertos a compartilhar nossas frustrações e vitórias, dando apoio uns aos outros. Esse grupo foi muito importante nos momentos de maior fragilidade nessa jornada acadêmica.

Ninguém foi mais importante para mim na busca de meus objetivos do que os membros da minha família. Agradeço a minha irmã, Tainná Mescouto, por cuidar de mim nos momentos mais difíceis. Aos meus pais, Regina Oliveira e Rinaldo Mescouto, cujo amor e orientação estão comigo em tudo o que eu busco. Agradeço a Deus pela família que tenho e por me dar saúde e força para superar todos os infortúnios em meu caminho. Toda a minha gratidão e adoração a Deus, por essa chuva de bênçãos.

[...] [A] língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

(BAKHTIN, 2006, p. 109)

RESUMO

Escrever é uma prática desafiadora e fundamental ao contexto universitário que deve fazer parte do repertório de estudantes e pesquisadores. Esse desafio se torna maior ao escrever em uma língua estrangeira, como é o caso dos alunos de graduação em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém. Se a produção escrita em inglês desempenha um papel importante no crescimento da universidade em geral, para os alunos desta área de concentração é uma prática essencial e que demanda conhecimento tanto da língua inglesa, como das práticas sociais permeadas pela escrita no contexto acadêmico (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994; GEE, 2008; LEA; STREET, 2006; STREET, 2014, 2010). À vista disso, esta dissertação tem como objetivo propor um método de ensino de escrita acadêmica, denominado *PLAN - Mapping, Writing, Learning*, com foco nos gêneros resumo e resenha, e com a utilização de mapas mentais. As atividades propostas tiveram como base, além das teorias de letramentos, os movimentos e passos sugeridos nas teorias sócio retóricas de gêneros textuais (BAZERMAN, 2005, 2006; BHATIA, 1993; MILLER, 1984; SWALES, 1990). O método *PLAN* busca auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita e do letramento acadêmico, além de promover oportunidades para identificar as características dos gêneros e a organização retórica, organizar ideias para iniciar o processo de escrita e utilizar o vocabulário e estilo específicos de textos acadêmicos em inglês. Um *e-book* interativo foi criado para abarcar as atividades do *PLAN* contendo *links* para vídeos, *sites* e aplicativos para auxiliar os alunos em sua aprendizagem da escrita. O método *PLAN* e o *e-book* interativo foram validados por meio de um Painel de Especialistas, o qual deu um parecer favorável, considerando o material como um processo e um produto educacional criativo e de qualidade. A implementação deste método pode estimular a discussão dos processos que envolvem o desenvolvimento da escrita acadêmica e facilitar a compreensão das funções dos gêneros acadêmicos na universidade.

Palavras-chave: escrita acadêmica em língua estrangeira; letramento acadêmico; gêneros textuais; alunos de letras inglês; material didático.

ABSTRACT

Writing is a challenging and fundamental practice in the university context that must be part of the repertoire of students and researchers. This challenge becomes greater when writing in a foreign language, as is the case of undergraduate students in English Language and Literature at the Federal University of Pará (UFPA), campus Belém. If written production in English plays an important role in the growth of the university in general, for students in this area of concentration it is an essential practice that demands knowledge of both the English language and the social practices permeated by writing in the academic context (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994; GEE, 2008; LEA; STREET, 2006; STREET, 2014, 2010). Given this, this thesis aims to propose a method of teaching academic writing, called PLAN - Mapping, Writing, Learning, focusing on the genres summary and review, and with the use of mind maps. The proposed activities were based, in addition to the literacies theories, on the movements and steps suggested in the socio-rhetorical theories of discourse genres (BAZERMAN, 2005, 2006; BHATIA, 1993; MILLER, 1984; SWALES, 1990). The PLAN method seeks to assist students in the development of academic writing and literacy as well as providing opportunities to identify genre characteristics and rhetorical organization, organize ideas to start the writing process, and use the specific vocabulary and style of academic texts in English. An interactive e-book was created to encompass the activities of the PLAN containing links to videos, websites, and applications to assist students in their learning. The PLAN method and the interactive e-book were validated by an Expert Panel, which gave a favorable opinion, considering the material as a creative and quality educational process and product. The implementation of this method can stimulate the discussion of the processes that involve the development of academic writing and facilitate the understanding of the functions of academic genres in the university.

Keywords: academic writing in a foreign language; academic literacy; discourse genres; TESOL students; courseware.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — MAPA MENTAL E SEUS BENEFÍCIOS.	63
FIGURA 2 — MAPA MENTAL DE RESENHA DE LIVRO.	64
FIGURA 3 — FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DO PROCESSO.....	65
FIGURA 4 — TELA PRINCIPAL DO CANVA.....	71
FIGURA 5 — DIAGRAMAÇÃO DO <i>E-BOOK</i> NO CANVA.	72
FIGURA 6 — LOGOTIPO DO MÉTODO <i>PLAN</i>	73
FIGURA 7 — CONTEÚDO DO E-BOOK.	75
FIGURA 8 — ELEMENTOS DO E-BOOK.	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — EMENTA DAS DISCIPLINAS LÍNGUA I, II, III, IV, E V.	18
QUADRO 2 — MODELOS DE ESCRITA DO ALUNO NO ENSINO SUPERIOR.	32
QUADRO 3 — <i>GENRE/MODE SWITCHING</i>	33
QUADRO 4 — RESUMO DAS PESQUISAS SOBRE ESCRITA ACADÊMICA.	39
QUADRO 5 — MODELO <i>CARS</i> DE ORGANIZAÇÃO RETÓRICA PARA INTRODUÇÃO DE ARTIGOS ACADÊMICOS.	51
QUADRO 6 — CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS RESUMO E RESENHA.	61
QUADRO 7 — OBJETIVOS DAS ETAPAS DO PROCESSO.	65
QUADRO 8 — DIRETRIZES PARA CRIAÇÃO DE <i>E-BOOKS</i>	68
QUADRO 9 — TÓPICOS DO <i>E-BOOK</i>	74
QUADRO 10 — INTEGRANTES DO PAINEL DE ESPECIALISTAS.	81
QUADRO 11 — DIMENSÃO 1 DA FICHA DE AVALIAÇÃO.	82
QUADRO 12 — DIMENSÃO 2 DA FICHA DE AVALIAÇÃO.	83
QUADRO 13 — DIMENSÃO 3 DA FICHA DE AVALIAÇÃO.	84
QUADRO 14 — ANÁLISE DA DIMENSÃO 1.	84
QUADRO 15 — ANÁLISE DA DIMENSÃO 2.	87
QUADRO 16 — ANÁLISE DA DIMENSÃO 3.	89
QUADRO 17 — PARECER DOS ESPECIALISTAS.	91
QUADRO 18 — SUGESTÕES DOS ESPECIALISTAS.	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CARS	<i>Create a Research Space.</i>
<i>E-book</i>	<i>Electronic Book.</i>
<i>EFL</i>	<i>English as a Foreign Language.</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
<i>ESP</i>	<i>English For Specific Purposes.</i>
FALEM	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas.
<i>ICAS</i>	<i>Intersegmental Committee of the Academic Senates.</i>
ILC	Instituto de Letras e Comunicação.
ISF	Idiomas Sem Fronteiras.
IV	Identidade Visual.
LE	Língua Estrangeira.
PE	Produto/Processo Educacional.
<i>PLAN</i>	<i>Mapping, Writing, Learning.</i>
PP	Projeto Pedagógico.
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior.
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

SUMÁRIO

1	ESCREVENDO NA UNIVERSIDADE	13
1.1	Considerações iniciais	13
1.2	Objetivos da pesquisa	15
1.3	Motivações do pesquisador	16
1.4	Justificativa da pesquisa	21
1.5	Organização da dissertação	24
2	REFLETINDO SOBRE LETRAMENTOS, ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS	25
2.1	Letramento e a escrita acadêmica	25
2.2	Os desafios da escrita no ensino superior	33
2.3	Os gêneros do texto	41
3	DESENVOLVENDO UM MÉTODO DE ENSINO E UM PRODUTO EDUCACIONAL	56
3.1	Objetivos e pergunta-foco da pesquisa	56
3.2	Elaboração do método <i>PLAN</i>	57
3.2.1	Escolha dos gêneros textuais	58
3.2.2	Mapas mentais	61
3.2.3	Etapas do método <i>PLAN</i>	64
3.3	Elaboração do <i>e-book</i>	67
3.3.1	Diretrizes para elaboração de um <i>e-book</i>	68
3.3.2	Diagramação do <i>e-book</i>	70
3.3.3	Identidade visual	72
3.3.4	Organização do conteúdo	73
3.4	O aspecto criativo	77
4	IDENTIFICANDO LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES	80
4.1	Validação do processo e do produto	80
4.1.1	Integrantes do Painel de Especialistas	81

4.1.2 A ficha de avaliação	82
4.2 Análise da Dimensão 1: quanto às etapas do método <i>PLAN</i>	84
4.3 Análise da Dimensão 2: quanto ao <i>e-book</i>	87
4.4 Análise da Dimensão 3: quanto ao aspecto criativo do produto educacional	89
4.5 Parecer e sugestões dos especialistas	91
5 PROPONDO NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO DA ESCRITA	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A	108
APÊNDICE A	109
APÊNDICE B	111

1 ESCRREVENDO NA UNIVERSIDADE

No primeiro capítulo desta dissertação, busco situar a pesquisa, apresentando a área da escrita acadêmica no geral e as bases teóricas de letramento e gêneros textuais. Em seguida, descrevo os objetivos de pesquisa, assim como as razões, pessoais e profissionais, que levaram este pesquisador a se interessar por este campo de pesquisa. Também apresento a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho e, por fim, a organização desta dissertação.

1.1 Considerações iniciais

A escrita é uma prática fundamental, e por vezes desafiadora, que deve fazer parte do repertório de quaisquer alunos universitários e pesquisadores. Para além das demandas dos componentes curriculares de cada curso, os alunos também são encorajados a promover seus trabalhos, divulgando-os em periódicos e eventos acadêmicos. Logo, o ditado americano *publish or perish!* (publique ou pereça!) é bem conhecido por pesquisadores brasileiros, conforme afirmam Motta-Roth e Hendges (2010). As autoras levantam uma discussão sobre a forma como o sistema acadêmico brasileiro incentiva a escrita e a publicação. Nesse sistema, a qualidade de um programa de graduação ou pós-graduação é medida pelo número de publicações de seus alunos em revistas ou periódicos acadêmicos.

Nesse contexto, a língua inglesa desempenha um papel importante nas comunidades científica e acadêmica devido ao seu *status* de “língua franca da ciência”, segundo Forattini (1997) e Meneghini e Packer (2007). Tal termo é definido como “[...] modo de exprimir, escrito ou verbal, que sirva para povos de diferentes idiomas se comunicarem entre si.” (FORATTINI, 1997, p. 3-4). A esse respeito, Meneghini e Packer (2007) também discutem a importância de conferir à produção de outras línguas o mesmo *status* do inglês, porém os autores admitem que, dado o cenário atual, é necessário ao pesquisador ter uma certa proficiência na língua inglesa para ter seus trabalhos reconhecidos em esfera internacional. Em muitos países, onde a língua predominante não é o inglês, alunos e pesquisadores, comumente, necessitam de maior esforço e atenção em suas produções escritas em língua inglesa para que seus trabalhos sejam aceitos e publicados em periódicos de maior expressão acadêmica.

Se a produção escrita em inglês tem um papel importante para o crescimento da universidade em um âmbito geral, para os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará-UFGPA, *campus* Belém, torna-se uma prática indispensável. As exigências do curso quanto à escrita partem de produções mais curtas, como resumos e resenhas, a produções que exigem maior conhecimento da língua-alvo e das convenções acadêmicas, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escrito e defendido em língua inglesa. Essa demanda no currículo do curso torna a escrita acadêmica em inglês uma prática desafiadora para os alunos daquela Faculdade, os quais, não raramente, apresentam dificuldades nessa tarefa.

Assim sendo, a prática da escrita, seja na língua materna ou em uma língua estrangeira, é uma atividade que exige certo grau de conhecimento relacionado não apenas às habilidades linguísticas, mas também às práticas sociais – interações por meio da escrita – do contexto no qual se escreve (STREET, 2014). Problemas relacionados ao reconhecimento de tais interações envolvendo a escrita na universidade, juntamente com dificuldades na língua de estudo, são recorrentes em um contexto de produção textual em língua estrangeira (LE).

Nessa perspectiva, Hsieh e Liou (2008), Ferreira (2012) e Al Badi (2015) apontam alguns problemas da escrita acadêmica em língua inglesa como LE, quais sejam: a presença da narração (forma de organização textual em relato que é dependente de um contexto) como modo de organização retórica¹, o que difere das convenções da comunidade acadêmica; escolha de léxico inadequada aos gêneros acadêmicos; *abstracts* desproporcionais, não dando atenção necessária a todas as informações nele contidas; inadequação da expressão “eu”, atribuindo caráter de subjetividade ao texto; e organização retórica que não atende às expectativas da comunidade científica. Além dessas dificuldades, outros desafios serão relatados no próximo capítulo.

Tais problemas mostram que a escrita acadêmica não é uma tarefa simples, exigindo não apenas conhecimento da língua-alvo, mas das convenções dos gêneros acadêmicos no contexto universitário. A este respeito, Mescouto Filho (2017) realizou uma pesquisa com alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), UFGPA, *campus* Belém, na qual

¹ Organização das unidades de sentido dentro de um gênero textual. Esse termo será melhor elaborado no capítulo 2.

identificou dificuldades semelhantes no processo de escrita acadêmica, a saber, a influência da língua materna no estilo da escrita, falta de adequação ao discurso acadêmico/científico e falta de conhecimento das características dos gêneros textuais.

Isso representa um revés em alcançar o nível de abstração e produção pretendidos nas atividades da grade curricular do curso, justificando, assim, a necessidade de propor ações que fomentem a prática da escrita no contexto universitário, mais especificamente no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, foco desta pesquisa.

Isso posto, a partir de minhas inquietações sobre o assunto da escrita acadêmica em língua inglesa, apresento a questão-foco que norteou esta pesquisa, qual seja: *como contribuir para o ensino dos gêneros textuais resumo e resenha de forma sistemática para auxiliar os alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a melhorar sua produção de escrita acadêmica na universidade?*

Esta pergunta me levou a propor os objetivos, geral e específicos, apresentados no subcapítulo a seguir.

1.2 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo principal desenvolver um método de ensino de escrita para os gêneros acadêmicos resumo e resenha, com o uso de mapas mentais, pelos quais alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa compreendam e exercitem o processo da escrita em inglês.

Por consequência, a partir deste objetivo, elenco os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) elaborar e propor os passos do método de ensino *PLAN – Mapping, Writing, Learning* – para o ensino dos gêneros resumo e resenha, com uso de mapas mentais;
- b) validar o método de ensino *PLAN* por meio de um Painel de Especialistas; e
- c) criar um *e-book* interativo explorando este método e as atividades para a aprendizagem da escrita de resumo e resenha.

Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994; GEE, 2008; LEA; STREET, 2006; STREET, 2014, 2010) foram essenciais para compreendermos com mais clareza as práticas sociais na comunidade acadêmica e

como elas influenciam o processo de escrita na universidade. Ademais, as atividades propostas tiveram como base os movimentos e passos sugeridos nas teorias sócio retóricas de gêneros textuais (BAZERMAN, 2005, 2006; BHATIA, 1993; MILLER, 1984; SWALES, 1990), dado que uma abordagem baseada em gêneros no ensino e na aprendizagem da escrita acadêmica pode promover a consciência retórica dos alunos, que, ao observarem a estrutura organizacional do texto (movimentos retóricos), podem ter a oportunidade de refletir de maneira mais crítica e, portanto, melhor escrever os seus próprios textos.

1.3 Motivações do pesquisador

O meu trajeto acadêmico na área de Letras teve início em 2013, ano em que fui aprovado no curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM, da UFPA, *campus* Belém. Durante o curso, me interessei pelas áreas de escrita acadêmica e crenças, o que culminou em minha pesquisa de TCC, voltada para essas áreas. Logo após a finalização do curso, fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF), no qual pude aprender mais sobre o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, assim como pude trabalhar com ensino de escrita acadêmica para alunos de diversas áreas do conhecimento. Além disso, também tive a oportunidade de ser professor substituto na mesma Faculdade onde me formei professor, FALEM. Essas experiências, tanto como aluno, quanto como professor no contexto acadêmico, me chamaram atenção às dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de gêneros textuais escritos em língua inglesa e me levaram a pesquisar nessa área.

O curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, assim como outros cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras (alemão, espanhol e francês) e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), é coordenado pela FALEM e sediado no Instituto de Letras e Comunicação-ILC, UFPA, *campus* Belém. O curso é descrito no *site* do ILC como “estudo da língua inglesa e suas respectivas literaturas na forma oral e escrita e de suas respectivas manifestações literárias” (ILC-UFPA, 2018, documento *on-line*), e espera-se do profissional de Letras o trabalho na licenciatura, pesquisa linguística ou/e crítica literária. Os cursos da FALEM são regidos pelo mesmo Projeto Pedagógico-PP (2010), com disciplinas de tronco comum, sendo ministradas em

português às quatro habilitações, e outras específicas de cada licenciatura, ministradas em sua língua-alvo.

O PP da FALEM em vigência foi implementado em 2010 e um novo está em fase de aprovação, porém, ainda indisponível para consultas. O documento explicita a organização do curso de Letras – Língua Inglesa em três bases principais (vide a matriz curricular em ANEXO A): a) uso da língua, que envolve as disciplinas de inglês e língua estrangeira instrumental; b) reflexão sobre a língua, incluídas aqui as disciplinas de linguística, literatura e outros aspectos culturais; e c) prática profissional, com disciplinas sobre educação e ensino da língua inglesa (PROJETO PEDAGÓGICO-FALEM, 2010).

O curso é ofertado em dois turnos, matutino e noturno, com duração de oito e nove períodos letivos, respectivamente, para integralização dos componentes curriculares e atividades complementares. A diferença de duração se dá por conta de a carga horária de aulas diárias ser maior no turno matutino, fazendo com que o noturno se estenda por um período a mais. Por conta dessa diferença de carga horária, o noturno inicia sempre no primeiro semestre e o matutino no segundo semestre. Dessa forma, ambas as turmas finalizam o curso no mesmo período letivo. Uma média de 26 alunos ingressam em ambos os turnos por meio do processo de seleção da UFPA, que toma como base as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao ingressar no curso, não é exigido do aluno um teste de proficiência ou conhecimento prévio de inglês. Isso faz com que o perfil de alunos ingressantes, com relação ao nível de língua, seja multinível, ou seja, abranja alunos em diferentes estágios de conhecimento da língua. À vista disso, inseridas na base de uso da língua, existem cinco disciplinas de ensino do idioma, objetivando atender aqueles alunos com pouco ou nenhum conhecimento de inglês, distribuídas nos cinco primeiros semestres do curso, a saber, Língua Inglesa I, II, III, IV e V, respectivamente. No quadro a seguir, apresento a ementa de cada disciplina, de acordo com o PP da FALEM (2010):

Quadro 1 — Ementa das disciplinas Língua I, II, III, IV, e V.

DISCIPLINA	EMENTA
Língua Inglesa I	Compreensão e uso de expressões familiares e cotidianas em enunciados simples. Capacidade de perguntar e responder a respeito de aspectos pessoais. Comunicação de modo simples (p. 172).
Língua Inglesa II	Compreensão de frases isoladas e expressões relacionadas a informações pessoais e familiares. Comunicação em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas troca de informação sobre assuntos habituais aos alunos: formação, meio circundante e assuntos relacionados a necessidades imediatas (p. 173).
Língua Inglesa III	Compreensão de questões principais quando concretizada em linguagem clara e que aborde assuntos familiares aos alunos. Capacidade de lidar com situações encontradas em regiões onde se fala a língua-alvo. Produção de discurso simples e coerente sobre assuntos que são familiares aos alunos. Descrição de eventos e breve exposição de razões e justificativas para uma opinião ou projeto (p. 174).
Língua Inglesa IV	Compreensão de idéias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos. Discussões técnicas na área de estudos sobre a língua inglesa. Comunicação com certo grau de espontaneidade. Expressão clara e detalhada sobre uma grande variedade de temas (p. 175).
Língua Inglesa V	Compreensão de textos longos e exigentes, reconhecendo seus significados implícitos. Expressão fluente e espontânea, com uso da língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Expressão clara e bem estruturada sobre temas complexos com domínio de mecanismos de organização, articulação e coesão do discurso (p.176).

Segundo o PP da FALEM (2010), o objetivo, quanto ao nível de língua, é que todos os alunos atinjam o nível B2 da grade de avaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)². O QECR é um sistema adotado internacionalmente que descreve o que é esperado de um aluno de língua estrangeira nas quatro habilidades linguísticas — compreensão oral e escrita, produção oral e escrita — de acordo com o nível de proficiência. Os níveis são Pré-A1 (nível mais baixo), A1 e A2 (usuário básico), B1 e B2 (usuário independente), C1 e C2 (usuário proficiente).

Quanto à habilidade de produção escrita, o QECR descreve que um aluno no nível B2 “[p]ode produzir textos claros e detalhados sobre uma variedade de assuntos relacionados ao seu campo de interesse, sintetizando e avaliando informações e argumentos de uma série de fontes.” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p.66)³. Assim sendo, após a disciplina Língua Inglesa V, é esperado que o aluno seja capaz de produzir, por meio da escrita, os gêneros acadêmicos previstos no programa do curso. Nessa perspectiva, oferta-se, no sexto semestre, um componente curricular denominado *Produção Escrita em Inglês* cujo objetivo final é que o aluno escreva um artigo científico na língua-alvo. Vale destacar que essa disciplina não é ofertada no mesmo período para as turmas dos turnos matutino e noturno, já que iniciam em semestres diferentes. A ementa descreve as práticas previstas nessa disciplina:

[d]esenvolvimento da produção escrita em língua inglesa sob a perspectiva de teorias de gênero do discurso. Aplicação de conhecimentos sobre o estilo acadêmico: uso formal da língua, uso de citações e referências. Estudo da organização do artigo acadêmico, o qual foi escolhido por conter seções, como a Introdução e a Revisão da Literatura, que também podem ser encontradas em outros gêneros acadêmicos, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (PROJETO PEDAGÓGICO-FALEM, 2010, p.177).

Nesse estágio do curso, há a exigência por uma produção escrita que requer maior conhecimento do idioma e do estilo de escrita em inglês, assim como conhecimento das práticas discursivas e situações de comunicação recorrentes, específicas da comunidade acadêmica. É importante destacar que, segundo o PP da

² Foi criado com o objetivo de: facilitar a cooperação entre instituições educacionais internacionais; fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações linguísticas; ajudar alunos, professores, *designers* de cursos, órgãos examinadores e administradores educacionais a situar e coordenar seus esforços.

³ Tradução minha do original: “Can produce clear, detailed texts on a variety of subjects related to their field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p.66).

FALEM (2010), essa organização curricular foi pensada devido a uma grande deficiência na escrita por parte dos alunos, já identificada antes da proposta do projeto pedagógico em vigência. Assim, é possível identificar que há uma preocupação em integrar as demais disciplinas do PP da FALEM (2010) de forma que a produção escrita possa ser trabalhada gradualmente ao longo do curso até atingir um nível avançado.

Entretanto, mesmo com a organização do PP da FALEM (2010), ainda há, possivelmente, algumas lacunas no ensino da escrita naquela Faculdade, refletindo as muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos. Como aluno e, posteriormente, professor substituto na FALEM, pude não apenas enfrentar minhas próprias dificuldades, como também acompanhar as dificuldades dos alunos em suas produções escritas. De fato, em minha experiência como aluno entre os anos de 2013 a 2017, observei que meus colegas de turma apresentavam problemas similares na escrita acadêmica, o que me levou a pesquisar sobre o assunto para o TCC.

O trabalho apresentado em forma de artigo foi intitulado *EFL Students' Difficulties and Beliefs about Academic Writing* (MESCOUTO FILHO, 2017) e teve como objetivo investigar as dificuldades e as crenças⁴ dos alunos em um contexto de educação superior com relação à produção da escrita acadêmica em inglês. A pesquisa foi realizada com quatro alunos do último semestre do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da UFPA-Belém e possibilitou fazer uma análise de como alguns alunos lidam com as práticas de letramento acadêmico, bem como observar suas crenças sobre as dificuldades de escrita e como as justificam. Dessa forma, este estudo permitiu classificar e explicar as crenças dos participantes da pesquisa sobre a escrita acadêmica.

As perguntas de pesquisa que nortearam o estudo à época foram: a) quais são as dificuldades que os alunos que estudam em um contexto de ensino superior enfrentam em relação à escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira?; b) quais são as crenças desses alunos a respeito dessas dificuldades?; e c) quais são as crenças desses alunos sobre a escrita acadêmica?

⁴ [...] [As crenças são] idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros [...] têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

Durante essa pesquisa, foram identificadas duas dificuldades principais, quais sejam:

a) barreiras no processo de escrita: neste caso, os alunos não têm problemas com a língua em si, mas com outras práticas de letramento da escrita acadêmica que são específicas em um contexto universitário, como processo criativo, relacionado à organização de ideias para produzir o gênero textual; adaptação ao contexto formal, que envolve escrever segundo a norma padrão da língua, exigida na universidade; e organização adequada do texto, relacionada à organização retórica do gênero de acordo com a ocorrência dentro do contexto.

b) influência da língua materna: alunos de diferentes culturas possuem maneiras diferentes de escrever e interagir com os gêneros em contextos acadêmicos. Os alunos também relataram a influência do estilo de escrita do português na forma como escrevem em inglês. Os participantes deram a esse fenômeno o nome de “sotaque na escrita”.

As justificativas dos alunos da pesquisa para suas dificuldades revelaram três categorias de crenças: a) um processo de escrita criativa em uma língua estrangeira é mais lento do que na língua materna porque a quantidade de vocabulário nessa língua estrangeira é limitada; b) a adaptação da linguagem a um contexto mais formal dificulta a escrita acadêmica; e c) a escrita na academia requer prática não apenas da escrita em si, mas também da leitura acadêmica.

Com a condução da pesquisa foi possível ter uma representação — ainda que em pequena escala, visto o número de participantes — das dificuldades que alunos enfrentam ao escrever um texto acadêmico em inglês. Suas justificativas para essas dificuldades, bem como suas impressões e crenças sobre as práticas de redação acadêmica em um contexto universitário, podem ajudar a promover ações para o ensino e a aprendizagem da escrita que tenham foco em suas principais carências.

1.4 Justificativa da pesquisa

Além das motivações pessoais para desenvolver esta pesquisa, apresento alguns dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizado em 2017, sendo a avaliação mais recente disponível do curso de Licenciatura em

Letras-Língua Inglesa⁵ da UFPA Belém. O exame constitui uma das fases de avaliação dos cursos de nível superior no Brasil e é composto de duas partes: a) a primeira parte, caracterizada como Formação Geral, apresenta dez questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha; e b) a segunda parte, Componente Específico, traz trinta questões, distribuídas em três discursivas e 27 de múltipla escolha. As questões discursivas foram respondidas em forma de redação acadêmica, seguindo a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão, além de avaliarem aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. Na parte de Componente Específico, as questões discursivas foram escritas em língua inglesa (RELATÓRIO ENADE, 2018).

O Relatório ENADE (2018) apresenta a pontuação média dos alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM em relação à produção escrita, com base nas redações produzidas para as duas questões discursivas no Componente de Formação Geral (em português) e para as três questões no Componente de Conhecimento Específico (em inglês). A seguir, podemos fazer uma comparação das médias dos alunos do curso com a média nacional, assim como observar a diferença de pontuação das produções escritas em português e em inglês.

Nas Tabelas 1 e 2, a seguir, estão dispostas a média e o desvio padrões dos concluintes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, considerando-se Curso, UF, Região, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e Brasil.

Tabela 1 — Média da Produção Escrita em Português.

Questão	Curso		UF		Região		Cat. Adm.		Org. Acad.		Brasil	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1	54,2	27,8	55,7	25,2	57,7	25,0	58,9	25,1	58,6	25,3	58,8	25,3
2	56,3	34,8	56,8	30,3	55,6	30,8	56,7	29,5	56,6	29,4	56,7	29,5

Fonte: Relatório ENADE (2018, p.17).

Como pode ser observado, não houve grande diferença na pontuação comparando as médias do curso e a média nacional, Brasil. Por exemplo, na Questão 1, o curso da FALEM apresenta 54,2 pontos, enquanto a média do Brasil apresenta 58,8 pontos, apenas 4,6 pontos acima da pontuação do curso. Por outro lado, na

⁵ O curso passou por uma nova avaliação do ENADE em novembro de 2021, porém o seu relatório ainda não está disponível para consulta pública.

Questão 2, a pontuação de ambos é equivalente, com diferença de apenas 0,4 pontos a mais para média nacional.

Tabela 2 — Média da Produção Escrita em Inglês.

Questão	Curso		UF		Região		Cat. Adm.		Org. Acad.		Brasil	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
3	35,8	34,0	39,4	33,1	42,9	34,9	48,5	35,2	49,9	35,1	50,0	35,2
4	25,4	28,0	21,7	26,8	22,1	26,7	27,5	29,2	29,2	29,4	29,0	29,5
5	39,9	30,1	39,6	28,1	38,5	28,9	39,8	28,1	40,0	27,8	39,8	27,8

Fonte: Relatório ENADE (2018, p.18).

Nas questões de conhecimento específico, podemos observar que houve um baixo desempenho dos alunos ao compararmos a média do curso com a média nacional, como mostra dos dados da Tabela 2. Na Questão 3, por exemplo, o curso da FALEM apresenta 35,8 pontos, enquanto a média do Brasil apresenta 50,0 pontos, ou seja, 14,2 pontos acima da pontuação do curso. Quanto a Questão 4, não houve uma diferença tão significativa como na questão anterior, ainda assim, o curso da FALEM obteve 3,6 pontos abaixo da média nacional. Por outro lado, na Questão 5, a pontuação de ambos é equivalente, com diferença de apenas 0,1 pontos a mais para o curso da FALEM.

Os dados mostram que há não apenas um *déficit* na média de pontuação do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM em relação à média do Brasil na produção escrita em inglês, mas também há um déficit na pontuação de ambos ao compararmos suas médias na produção escrita em português com a produção em inglês. Essa ocorrência pode ser explicada por Kern (2000), e Newman, Trenchs-Parera e Pujol, (2003) que afirmam que embora os estudantes de Inglês como LE sejam capazes de escrever certos gêneros acadêmicos em sua língua materna, não significa que eles sejam capazes de fazer o mesmo em uma língua estrangeira. Isto ocorre porque as diferentes formas de interagir com os gêneros textuais são práticas próprias de cada cultura, o que interfere no desempenho acadêmico dos alunos.

Os problemas relatados a partir de minha experiência pessoal, de minha pesquisa com alguns alunos da FALEM e do baixo desempenho do curso em relação à produção escrita no ENADE mostram que há possíveis lacunas no ensino da escrita acadêmica em inglês neste contexto, e que a aprendizagem da escrita em língua

estrangeira é desafiadora em muitos aspectos. Deste modo, destaca-se a importância de promover ações (como o produto educacional proposto nesta dissertação, por exemplo) que possam fomentar a prática da escrita acadêmica em inglês na universidade, considerando não apenas uma boa formação de futuros pesquisadores, mas também de futuros profissionais do ensino da língua inglesa.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, dos quais o primeiro já foi apresentado, abordando as justificativas, as motivações e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo, intitulado *Refletindo sobre letramentos, escrita e gêneros textuais*, apresenta as bases teóricas da pesquisa, pautadas nos estudos de letramentos e gêneros textuais. No terceiro capítulo, *Desenvolvendo um método de ensino e um produto educacional*, é descrito o percurso metodológico para a elaboração do processo educacional Método *PLAN* e de sua materialização em um *e-book* como produto educacional em meio digital. O quarto capítulo, *Identificando limitações e potencialidades*, apresenta a avaliação do processo e do produto educacional realizada pelo Painel de Especialistas, bem como sugestões para a melhoria do método *PLAN*. Por fim, o último capítulo, *Propondo novas possibilidades de ensino da escrita acadêmica*, reflete sobre a pesquisa feita, abordando suas implicações para a área da escrita acadêmica, dos letramentos e dos gêneros textuais.

2 REFLETINDO SOBRE LETRAMENTOS, ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS

O capítulo dois desta dissertação apresenta o aporte teórico da pesquisa e está organizado em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, discuto os conceitos da escrita e dos letramentos, especificando o conceito de letramento acadêmico. No segundo subcapítulo, apresento alguns desafios de escrever no contexto de ensino da graduação, seja em língua materna, ou em língua estrangeira, assim como pesquisas recentes na área da escrita acadêmica e das propostas de ensino presentes na literatura. Por fim, no terceiro subcapítulo, introduzo os conceitos de gêneros textuais e dialogismo, postulados por Mikhail Bakhtin, assim como discorro sobre os fundamentos da sociorretórica, base desta pesquisa.

2.1 Letramento e a escrita acadêmica

Os processos que envolvem as práticas de escrita, ou da cultura de escrever, têm sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento científico, tais como Filosofia, História, Linguística, Linguística Aplicada, entre outras áreas. Cada campo de estudo passou a atribuir diferentes características aos processos da escrita, com base nas suas perspectivas de análise, as quais partem da visão da escrita como uma habilidade cognitiva até o conceito de escrita como uma prática de comunicação social. Sendo esta última visão amplamente aceita e estudada nas pesquisas acadêmicas atuais, dentre as quais, podemos mencionar Street (2010, 2014), Maznun, Monsefi e Nimehchisalem (2017), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Chuikova (2020).

Nesse enfoque, o desenvolvimento para práticas de escrita está em consonância com a concepção do processo de letramento(s). Embora haja estudos extensivos sobre este tema atualmente, apenas em meados dos anos de 1980 o termo letramento surgiu na literatura-acadêmica brasileira, introduzido por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (ARAÚJO, 2020), e, posteriormente, consolidou-se como um campo de pesquisa próprio. Letramento, como é conhecido por pesquisadores brasileiros, deriva da palavra *literacy*, em inglês. Termo que surgiu pela necessidade de estudar e caracterizar as interações sociais e

culturais permeadas pela escrita, em detrimento de estudar as habilidades da leitura e da escrita isoladamente (SOARES, 2009; STREET, 2014).

Gee (2008) faz uma análise crítica sobre a visão instrumental da leitura — texto desvinculado de suas funções sociais — difundida pelos estudos tradicionais de letramento. Tal visão apresenta como argumento principal a necessidade de haver um texto, algo material, a ser trabalhado, razão pela qual o estudo deve centrar-se na leitura como uma habilidade de processamento do texto em si. Sobre esse ponto de vista, o autor expressa:

[L]etramento certamente não significa nada, a menos que tenha algo a ver com a habilidade de ler. “Ler” é um verbo transitivo. Portanto, o letramento deve ter algo a ver com a capacidade de ler algo. E esse algo sempre será um texto de um certo tipo. Diferentes tipos de textos (por exemplo, jornais, histórias em quadrinhos, livros de direito, textos de física, livros de matemática, romances, poemas, anúncios, etc.) exigem diferentes tipos de conhecimento prévio e requerem diferentes habilidades para serem lidos de forma significativa (GEE, 2008, p.43).⁶

Desse modo, o autor defende que a leitura não é uma habilidade passiva, na qual a informação escrita é absorvida diretamente do texto, sem que haja qualquer interação entre os diferentes saberes anteriormente adquiridos pelo leitor. Ao contrário, a leitura mobiliza conhecimentos de diferentes esferas sociais para que possa haver interação com o texto e a efetividade da compreensão da mensagem pelo leitor. Esses múltiplos conhecimentos e as múltiplas habilidades envolvidas nesse processo também representam os múltiplos letramentos.

No contexto brasileiro, Soares (2009) faz uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado, explicitando as características necessárias para compor ambos os grupos. No primeiro caso, na alfabetização, há a apropriação da tecnologia da leitura e da escrita, dos instrumentos utilizados para a realização dessas atividades (SOARES, 2009). Conforme preconiza Morais (2014), o alfabetizado lê sem muitas vezes refletir sobre o que está lendo e escreve enunciados sem compreender o conteúdo, isto é, performa habilidades esvaziadas de sentidos. Por conseguinte, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 21) salientam que “[o] processo de alfabetização

⁶ Tradução minha do original: Literacy surely means nothing unless it has something to do with the ability to read. “Read” is a transitive verb. So literacy must have something to do with being able to read something. And this something will always be a text of a certain type. Different types of texts (e.g. newspapers, comic books, law books, physics texts, math books, novels, poems, advertisements, etc.) call for different types of background knowledge and require different skills to be read meaningfully (GEE, 2008, p.43).

tradicional envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas.” Dessa forma, leitura e escrita são vistas unicamente como habilidades mecânicas de transcrição da língua em caracteres visuais.

Por outro lado, no letramento ocorre a aprendizagem de como utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Assim sendo, Soares (2009, p. 18) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Em um poema sobre letramento, a autora exemplifica o conceito mencionando algumas ações cotidianas. Um dos versos exprime que letramento “é viajar para países sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos” (SOARES, 2009, p. 43). Esse verso ilustra uma das possíveis ações realizadas por meio da prática da leitura, não estando centrada apenas no ato de ler em si, mas no que ler pode proporcionar ao leitor. Logo, o foco das pesquisas na área de Letramentos não se restringe apenas aos processos de leitura e de escrita como habilidades isoladas, mas procura observar as mudanças ocorridas em contextos específicos influenciadas por práticas letradas.

Ainda buscando definir e diferenciar os processos de alfabetização e letramento, Soares (2009) discorre sobre a leitura e a escrita destacando que há diferentes graus de competência envolvidos nesses dois processos:

[Ler] é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...]. [Escrever] é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto [...] (SOARES, 2009, p.48-49).

A autora compreende que há uma gama de habilidades envolvidas nos processos de leitura e escrita, e que, dependendo do gênero textual em questão, uma pessoa pode ser ou não capaz de interagir com o texto partindo de seus conhecimentos sobre as esferas sociais das quais participa. Por haver diferentes saberes necessários para ler ou escrever, Soares (2009) levanta questionamentos

sobre em que ponto definir se uma pessoa é alfabetizada e letrada. A esse respeito, a autora conclui que o mais adequado seria definir diferentes níveis de letramento, pois cada pessoa usa o código escrito e interage ativamente em diferentes situações de acordo com as necessidades dos círculos sociais aos quais pertence.

Conforme bem explicam Street (2014/1995) e Soares (2009), somos apresentados a duas perspectivas que envolvem práticas de letramento. Na visão de Street (2014/1995), existem dois modelos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*; enquanto Soares (2009) apresenta duas dimensões: a *individual* e a *social*. Ambos os conceitos se equivalem, estando o modelo autônomo em mesma linha de reflexão que a dimensão individual, cuja ênfase é dada às habilidades e aos atributos individuais do sujeito e de suas capacidades cognitivas, como o processamento da leitura; nesse modelo, o letramento está dissociado do contexto social. Por outro lado, o modelo ideológico, que está para a dimensão social, procura observar as práticas sociais e culturalmente determinadas, que envolvem os significados assumidos nos processos de leitura e escrita em contextos determinados; a ênfase é dada à forma como os dois processos são empregados em diferentes contextos históricos e culturais.

Portanto, a perspectiva ideológica/social de letramentos ou práticas de letramento não se restringe a descrever apenas as habilidades que um indivíduo possui de ler e escrever. Muito além disso, analisa e caracteriza as interações e práticas de comunicação em diversas esferas sociais. Visão esta, defendida por autores dos Novos Estudos de Letramento, autores que trazem essa nova abordagem para os estudos de letramentos, dentre os quais estão Barton e Hamilton (2000), Barton (1994), Gee (2008), Soares (2009) e Street (2010, 2014).

Nesses estudos, vemos também que os letramentos caracterizam a formação social, política e cultural das pessoas, e que possuem sentidos distintos a depender do grupo social ou instituição ao qual estão relacionados. Portanto, considerando que as práticas de escrita são distintas em diferentes grupos ou esferas sociais, podemos compreender que existem múltiplos letramentos. O que me leva a concordar com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24) ao defenderem que

[a] capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para conseguir significados e ter sucesso.

Nesta perspectiva, a pesquisa descrita nesta dissertação adere aos estudos de letramentos, visto que seu objetivo se encontra justamente no auxílio aos estudantes para práticas sociais mediadas pela aprendizagem de escrita de gêneros acadêmicos (resumo e resenha) em língua inglesa na universidade.

Os diferentes tipos de letramento abrangem contextos formais e informais, e em contextos de educação formal identifica-se o letramento acadêmico. Direcionando essa perspectiva para o contexto universitário, podemos, também, encontrar nele práticas sociais de escritas distintas. Fiad (2011) acredita que existem práticas específicas de escrita no contexto acadêmico, que se diferenciam de outras, inclusive, em outros contextos de ensino. Em seu artigo *A Escrita na Universidade*, Fiad (2011) considera que o termo *letramento acadêmico* seja restrito ao contexto universitário. Por outro lado, a autora também entende que existem práticas de letramento comuns a todos os contextos educacionais, do ensino fundamental à universidade. Nessa perspectiva, Fischer (2008) considera que o conceito de letramento acadêmico abrange todos os contextos nos quais ocorrem práticas formais de escolarização, não apenas o contexto universitário.

Diante do exposto, uma das definições de letramento acadêmico é aqui apresentada pelo *Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS)*⁷ (2002). Este relatório de pesquisa define algumas práticas acadêmicas das quais os alunos devem apropriar-se ao estudar em uma universidade:

[a]s disposições e os hábitos mentais que permitem aos alunos entrar nas conversas contínuas apropriadas ao pensamento, leitura, escrita e fala da faculdade estão inter-relacionados e em vários níveis. Os alunos devem estar cientes dos vários apelos lógicos, emocionais e pessoais usados na discussão; além disso, eles precisam de habilidades que lhes permitam definir, resumir, detalhar, explicar, avaliar, comparar/ contrastar e analisar. Os alunos também devem ter uma compreensão fundamental de público, tom, uso da linguagem e estratégias retóricas para navegar adequadamente em várias disciplinas (ICAS, 2002, p.13).⁸

⁷ O Comitê Intersegmental dos Senados Acadêmicos é um grupo de líderes do Senado Acadêmico dos segmentos do ensino superior público na Califórnia, que tem como objetivo abordar, em conjunto, assuntos de importância acadêmica para esses segmentos.

⁸ Tradução minha do original: The dispositions and habits of mind that enable students to enter the ongoing conversations appropriate to college thinking, reading, writing, and speaking are inter-related and multi-tiered. Students should be aware of the various logical, emotional, and personal appeals used in argument; additionally, they need skills enabling them to define, summarize, detail, explain, evaluate, compare/contrast, and analyze. Students should also have a fundamental understanding of audience, tone, language usage, and rhetorical strategies to navigate appropriately in various disciplines (ICAS, 2002, p.13).

Este documento foi publicado pelo ICAS (2002) relatando o que as faculdades de todos os três segmentos do sistema de ensino superior da Califórnia, Estados Unidos, esperam em relação às habilidades de seus alunos para ler, escrever e pensar criticamente. Nesse âmbito, a universidade e sua comunidade compõem uma esfera social específica, na qual os alunos devem apropriar-se das práticas discursivas e propósitos comunicativos recorrentes nesse meio, compartilhando, assim, a língua, o estilo e os gêneros textuais, conceitos esses explicados na subseção 2.3 deste capítulo.

Isso posto, pensamento, leitura e escrita crítica são habilidades esperadas de alunos que ingressam em um contexto de ensino superior de qualquer país, e não apenas nos EUA. Nessa perspectiva, Bazerman (2015a, p.57) reitera que uma das funções importantes das práticas que envolvem a escrita “[...] é trazer novas informações ou pontos de vista para algum tipo de contemplação coletiva, de compartilhamento de informações ou de coordenação de perspectivas.” Tais práticas são as que permeiam a produção e o compartilhamento do conhecimento científico na universidade.

Sob esse prisma, é importante ressaltar que o letramento acadêmico para alunos inseridos em um contexto de segunda língua⁹ ou língua estrangeira¹⁰, vai além da capacidade de produzir ou interpretar textos na língua-alvo¹¹. Envolve também “uma consciência crítica das relações entre textos, convenções discursivas e contextos sociais e culturais.” (KERN, 2000, p. 6). Nesse sentido, Curry (2004) argumenta que os alunos estrangeiros, para terem sucesso em uma universidade americana, devem dominar muito mais que o idioma da língua-alvo. Eles devem aprender também as práticas especializadas de escrita, leitura e conversação acadêmicas, específicas de um contexto de comunicação de nível universitário. A autora relata que

[a]prender letramento acadêmico abrange uma variedade de práticas sociais acadêmicas; esse esforço envolve muito mais do que aprender a falar ou escrever em um novo idioma. Em vez disso, obter letramento acadêmico

⁹ Língua estudada em um país onde a língua alvo é a língua utilizada socialmente. Ex.: um brasileiro aprendendo inglês nos EUA.

¹⁰ Língua estudada em um país onde a língua falada não é a língua alvo. Ex.: um brasileiro aprendendo inglês no Brasil.

¹¹ Língua que se pretende aprender. Neste caso, na qual o aluno pretende escrever os seus textos.

envolve negociar vários discursos acadêmicos em múltiplas circunstâncias (CURRY, 2004, p. 52).¹²

A autora menciona, ainda, que “essas práticas de letramento acadêmico representam visões particulares do mundo, usos da linguagem e das formas de construção do conhecimento dentro das disciplinas acadêmicas” (CURRY, 2004, p.51).¹³ Nessa perspectiva, o letramento acadêmico em língua estrangeira ou segunda língua implica não apenas o domínio da língua-alvo em si, mas também as práticas sociais e culturais que esse novo contexto envolve.

Em contextos acadêmicos, de acordo com Lea e Street (2006), a escrita e o letramento podem ser caracterizados por três modelos de abordagem para o ensino, quais sejam: a) modelo de habilidades de estudo, b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramento acadêmico. No primeiro modelo, escrita e letramento são considerados como habilidades individuais e cognitivas, estabelecendo como foco o conhecimento da forma da linguagem, compreendendo que tal conhecimento pode ser transferido para diferentes contextos, sem dificuldades. No segundo modelo, a importância é dada ao discurso acadêmico/científico e em sua apropriação pelos alunos. Esse modelo considera a maneira de falar e escrever os gêneros textuais veiculados ao meio acadêmico, porém, ainda, são compreendidos como estáveis e com regras imutáveis. O terceiro modelo, por sua vez, concentra o ensino baseado na construção de significados (há reflexão e integração de saberes prévios com novos saberes), identidades sociais (leva em consideração as particularidades identitárias dos estudantes), relações de poder (relacionadas às formas de interação de valores, das normas e dos elementos culturais em múltiplos círculos sociais) e autoridade institucional (relacionada às relações de poder e organização social em contextos formais).

Para melhor exemplificar os três modelos de abordagem de ensino mencionados anteriormente, Street (2010) estruturou um quadro-resumo no qual destaca as principais características e funções de cada modelo:

¹² Tradução minha do original: Learning academic literacy involves engaging in a range of academic social practices; this effort entails much more than learning to speak or write in a new language. Rather, gaining academic literacy involves negotiating various academic discourses in multiple circumstances (CURRY, 2004, p. 52).

¹³ Tradução minha do original: “these academic literacy practices represent particular views of the world, uses of language, and ways of constructing knowledge within academic disciplines” (CURRY, 2004, p.51).

Quadro 2 — Modelos de escrita do aluno no ensino superior.

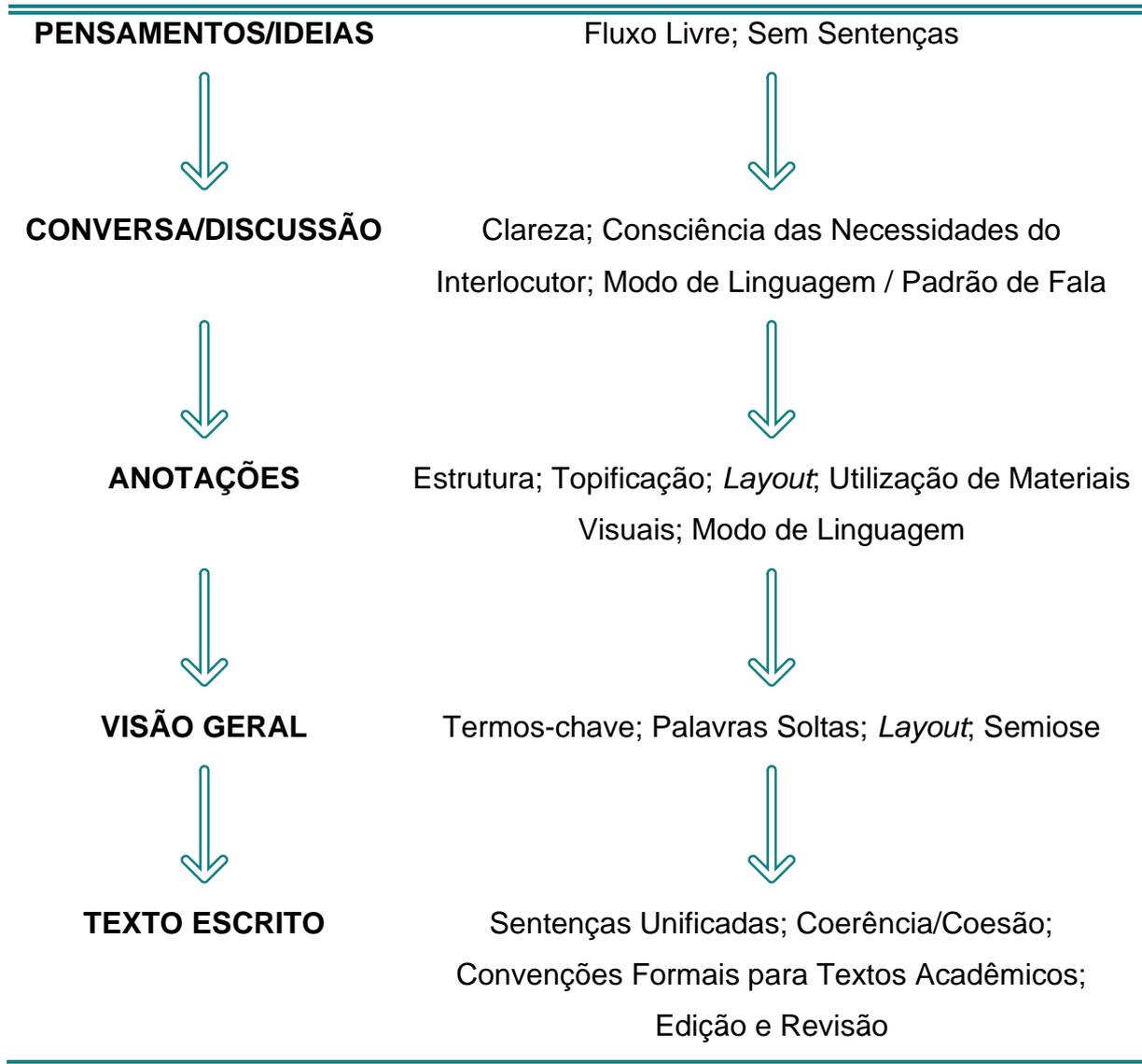
a. Habilidades de Estudo:	'consertá-lo'; habilidades atomizadas; linguagem superficial, gramática, ortografia; déficit. fontes: psicologia comportamental; Treinamento. > <i>escrita do aluno como habilidade técnica e instrumental.</i>
b. Socialização Acadêmica:	inserir os alunos em uma nova 'cultura'; foco na orientação do aluno para a aprendizagem e interpretação da tarefa de aprendizagem, por exemplo. Aprendizado 'profundo' e 'superficial' 'cultura' homogênea, falta de foco nas práticas institucionais, poder de mudança. fontes: psicologia social; antropologia; construtivismo. > <i>a escrita do aluno como meio transparente de representação.</i>
c. Letramento acadêmico:	letramentos como práticas sociais; a nível de epistemologia e identidades, instituições como locais de / constituídos em discursos e variedade de poder do repertório comunicativo. gêneros, campos, disciplinas em contexto com práticas linguísticas, significados sociais e identidades. fontes: 'Novos estudos de letramento'; Análise crítica do discurso; Linguística Sistêmica; Antropologia Cultural. > <i>a escrita do aluno como constitutiva e contestada.</i>

Fonte: Traduzido de Street (2010, p. 350) pelo pesquisador.

Esses três modelos de abordagem para a escrita no ensino superior nos permitem analisar e compreender as formas como as práticas do processo de letramentos vêm sendo abordadas no meio acadêmico, assim como delinear propostas de estrutura curricular para o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica, conforme propuseram Lea e Street (2006). Os autores elaboraram um método de ensino de escrita baseado nas teorias de letramentos, o qual foi denominado *Genre/Mode Switching* (Mudança de Gênero/Modo). As etapas desse

processo de ensino constituem: pensamentos/ideias, conversa/discussão, anotações, visão geral e texto escrito. A seguir, o Quadro 3 apresenta os objetivos de cada etapa do método proposto:

Quadro 3 — *Genre/ mode switching*.



Fonte: Traduzido de Lea e Street (2006, p.230) pelo pesquisador.

2.2 Os desafios da escrita no ensino superior

Anteriormente, neste trabalho, vimos que ao ingressar em um contexto de ensino superior, o aluno precisa passar por um processo de adaptação e aquisição das diferentes práticas de letramento acadêmico, como conhecer a função, a

linguagem e a interação dos gêneros textuais com a comunidade discursiva. Em estudos de Motta-Roth (2009, 2012) e Gil, Facundes e Muniz (2021), somos apresentados a diversos desafios nesse processo de desenvolvimento das práticas da escrita acadêmica no ensino superior, relacionados tanto aos processos de aprendizagem, quanto aos de ensino. Dentre os quais, cabe destacar o incentivo à participação mais ativa do aluno nas ações da universidade, além do delineamento de processos de ensino da escrita que contemplem as necessidades do aluno nesse contexto.

A esse respeito, Gil, Facundes e Muniz (2021) ressaltam que conhecer as práticas de escrita não significa saber ensiná-las aos alunos:

Diante disso, o principal desafio está em estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, propor metodologias que se ajustem às possibilidades dos estudantes; que sejam suficientemente desafiadoras para que eles possam avançar sem, no entanto, estarem muito distantes do que já são capazes de fazer, a fim de evitar bloqueios (GIL; FACUNDES; MUNIZ, 2021, p.776).

Portanto, cabe ao professor estabelecer um equilíbrio entre os tipos de atividades e os tipos de conhecimentos que as práticas de escrita mobilizam para fomentar a aprendizagem de forma processual. Nessa linha, Motta-Roth (2009) destaca que é necessário, além de desafiador, que o ensino da escrita contemple não somente as normas padrões da língua, mas também o conhecimento sobre os diversos usos da língua e das interações no contexto do ensino superior. A autora afirma que “um dos principais desafios do ensino e da pesquisa em línguas é ensinar formas criativas de negociar as normas do sistema linguístico (gramática) dentro da cultura acadêmica [...]”¹⁴ (MOTTA-ROTH, 2009, p. 317). Motta-Roth (2009) enfatiza também que é preciso estabelecer relações claras entre o texto e o contexto em que ele é veiculado.

Sobre essas relações entre a escrita dos gêneros textuais e suas funções, Rodrigues (2012) relata as crenças e as estratégias dos alunos do ensino superior quanto às produções de gêneros textuais e seus usos na academia. A autora argumenta que, ao iniciar a graduação, os alunos trazem consigo algumas crenças¹⁵

¹⁴ Tradução minha do original: “One of the main challenges in language education and research is to teach creative ways to negotiate the norms of the language system (grammar) within the academic culture [...]” (MOTTA-ROTH, 2009, p. 317).

¹⁵ As crenças podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos, ideias e pressupostos populares que podem ser intuitivos, estáveis, declaráveis, explícitos ou implícitos. É uma área do conhecimento metacognitivo. (BARCELOS, 2004).

sobre o ensino de línguas e as práticas acadêmicas, principalmente no que se refere ao ensino da língua escrita. Algumas das crenças que os alunos podem ter são: aprender a escrever é muito difícil; ou é fácil falar português, mas escrever é outra coisa; ou ainda, se antes de entrar na universidade os textos produzidos eram bons, não haverá dificuldade em escrever nesta nova situação. A autora também nos chama a atenção que muitas dessas crenças são reveladas pelo comportamento dos alunos nas atividades de produção textual realizadas na universidade, quando eles esperam ter uma forma padronizada e, portanto, única de escrever um determinado exemplar de um gênero textual.

É comum que alunos ingressem em contextos de ensino superior fora de seus países, onde a língua inglesa é a língua de instrução. É esperado que esses alunos tenham desenvolvido algumas habilidades de escrita, considerando que devem ter certo domínio do inglês e da escrita para se candidatarem à vaga. No entanto, suas abordagens para a escrita, às vezes, não são as esperadas pelas comunidades acadêmicas. As práticas de letramento no ensino superior podem, muitas vezes, ser confusas e desorientar os alunos, "[...] principalmente aqueles que trazem consigo um conjunto de convenções que estão em desacordo com as do mundo acadêmico em que estão ingressando" (KUTZ; GRODEN; ZAMEL, 1993, p. 30)¹⁶.

Nesse sentido, Sajid e Siddiqui (2015) descrevem o que é necessário para que os alunos de inglês como LE alcancem desempenhos adequados nas tarefas de escrita. Para os autores, escrever em língua estrangeira

[...] requer não só a reestruturação do desenvolvimento curricular da língua inglesa com base nas práticas e abordagens atuais em relação à habilidade de escrita acadêmica, mas também envolve os alunos na realização de exercícios que podem, simultaneamente, levar ao aprimoramento do uso da compreensão léxico-gramatical sobre abordagens baseadas em gênero. (SAJID; SIDDIQUI, 2015, p. 175).¹⁷

Na mesma linha de pensamento, Singh (2016) aponta que as práticas de textos acadêmicos em um contexto de língua inglesa são mais desafiadoras para alunos cuja língua materna não é o inglês. Uma das razões pelas quais isso acontece deve-se ao

¹⁶ Tradução minha do original: "[...] particularly those who bring with them a set of conventions that are at odds with those of the academic world they are entering" (KUTZ; GRODEN; ZAMEL, 1993, p. 30).

¹⁷ Tradução minha do original: "[...] it requires not only to restructure curriculum development of English language based on current practices and approaches regarding academic writing ability but also involves the learners in undertaking exercises which may, simultaneously, lead to enhancement in use of lexico-grammatical understanding about process genre-based approaches (SAJID; SIDDIQUI, 2015, p. 175).

fato que “os gêneros e as formas de interagir com eles variam de acordo com a cultura, tal visão começa a explicar a grande variação que encontramos na forma como os alunos de diferentes culturas atuam em ambientes acadêmicos” (NEWMAN; TRENCHS-PARERA; PUJOL, 2003, p. 46).

Por esse prisma, Jordan (1997) revela que existem vários elementos a serem considerados ao escrever em uma língua estrangeira:

Muitos alunos, cuja língua materna não é o inglês, já possuem habilidades de estudo em um nível avançado em sua própria língua. Eles podem simplesmente precisar de ajuda para transferir suas habilidades para o inglês e, possivelmente, para ajustá-las a um ambiente acadêmico diferente. No entanto, eles podem precisar de ajuda com os outros elementos do EAP¹⁸, por exemplo, estilo (JORDAN, 1997, p. 5).¹⁹

Desse modo, a escrita em língua estrangeira não compreende apenas uma transposição interlinguística. Muito além disso, para que os alunos realizem tarefas de escrita significativas em diferentes contextos, eles devem analisar variáveis complexas na produção da escrita e aplicar alternativas linguísticas e retóricas ao texto de acordo com o contexto diferente em que estão escrevendo (JOHNS, 1995). Tais fenômenos são identificados em vários estudos sobre as práticas da escrita e do ensino da escrita acadêmica em diferentes contextos, alguns dos quais serão apresentados a seguir.

Um estudo conduzido por Hsieh e Liou (2008) coletou 100 resumos de artigos de pesquisa escritos em inglês para comparação e análise de estruturas retóricas — 50 dos quais eram *abstracts* escritos por autores experientes de artigos de periódicos, na área da Linguística Aplicada, enquanto 50 eram *abstracts* submetidos em eventos acadêmicos, na mesma área, escritos por estudantes não-falantes de inglês. Entre os principais problemas observados nas produções dos estudantes não-falantes de inglês estavam “resumos desproporcionais”, resumos cuja organização não dá a mesma importância a todos os movimentos retóricos do gênero. Outro problema observado foi a apresentação de uma organização retórica, organização das informações presentes no gênero textual, que não atendia às expectativas da comunidade científica.

¹⁸ EAP: *English for Academic Purposes* (Inglês para Fins Acadêmicos).

¹⁹ Tradução minha do original: Many students, whose mother tongue is not English, already possess study skills to an advanced level in their own language. They may simply need help to transfer their skills into English and, possibly, to adjust them to a different academic environment. However, they may need help with the other elements of EAP, e.g. style (JORDAN, 1997, p. 5).

Pittam *et al.* (2009) descrevem um estudo sobre crenças e atitudes de alunos de graduação em Psicologia, em relação à identidade autoral na escrita acadêmica. Os resultados mostraram que a confiança na escrita e o conhecimento para evitar o plágio foram expressivamente maiores entre os alunos do 2º ano da graduação do que do 1º ano. Os autores também destacam que

nenhum dos alunos se identificou espontaneamente com o papel de autor em um contexto acadêmico, e quase todos os alunos viam a autoria como aplicável principalmente a escritores profissionais fora da academia (PITTAM *et al.*, 2009, p. 159).

Esse fato mostra que os alunos ainda não compreenderam totalmente uma das funções da escrita, a saber, compartilhar conhecimento com responsabilidade.

Bueno Junior (2011) descreve um estudo cujo objetivo foi identificar crenças sobre a produção escrita em inglês no contexto da educação a distância no Programa de Letras-Inglês de uma Universidade de Santa Catarina. Os dados coletados revelam que esses alunos acreditam que a produção escrita em inglês é: a) uma atividade de transmissão de uma mensagem específica a partir do uso correto de recursos gramaticais; b) um instrumento escrito de expressão e comunicação; c) a própria prática de reunir palavras; d) uma prática somente possível aos falantes de inglês; e) a prática que melhor o integra aos textos literários e clássicos; e f) uma prática para aprender uma segunda língua.

Outros problemas também foram identificados em um estudo realizado por Ferreira (2012). A autora discute sobre as dificuldades de um aluno de pós-graduação da área de Energia ao preparar a introdução de um artigo acadêmico em inglês. Alguns problemas detectados foram a presença da narração como modo de organização retórica e a escolha inadequada do léxico. Os problemas encontrados, segundo a autora, “[...] impediam o texto de apresentar o valor cultural do trabalho acadêmico como gênero: a autopromoção” (FERREIRA, 2012, p. 1025).

Na Malásia, Abdulkareem (2013) conduziu um estudo com alunos de pós-graduação falantes nativos da língua árabe para investigar os tipos de erros e problemas com a redação acadêmica em inglês. Um questionário foi aplicado a 80 alunos e buscava investigar suas percepções a respeito das causas e dos problemas de escrita acadêmica. Em adição, uma tarefa escrita foi solicitada a outros cinco alunos, os quais escreveram dois parágrafos curtos sobre suas áreas de pesquisa.

Os resultados do estudo mostraram que os alunos tiveram mais problemas em relação à estrutura das frases, do vocabulário e da expressão de ideias. A atividade de escrita e as perguntas do questionário tiveram foco apenas nos aspectos estrutural e gramatical do texto.

Em outro contexto, Al Badi (2015) conduziu uma pesquisa em pequena escala para investigar as dificuldades de escrita acadêmica encontradas por alunos de inglês como segunda língua (SL) e os fatores que podem causar essas dificuldades. As dificuldades mais recorrentes são listadas a seguir: “uso da linguagem, coerência e coesão seguidos tanto da expressão da própria voz quanto da seleção de um tema significativo e referências relevantes” (AL BADI, 2015, p. 70). Por outro lado, parafrasear, fazer referência e citações foram consideradas aspectos menos problemáticos nesta pesquisa.

Outra pesquisa na área da escrita acadêmica foi conduzida por Maznun, Monsefi e Nimehchisalem (2017), a qual objetivou investigar as dificuldades encontradas por alunos de inglês como SL de graduação ao escrever a seção de introdução de seus relatórios de projeto com base no modelo de organização *CARS*²⁰ proposto por Swales (1990). Este modelo de organização retórica consiste em três movimentos (ordem de organização das informações no texto), quais sejam: 1) estabelecer um território, 2) estabelecer um nicho e 3) ocupar o nicho. Cinco alunos do curso de *Bachelor of Arts with Major in English Language*²¹ participaram da pesquisa e submeteram suas introduções para análise com base no modelo *CARS*. Posteriormente, foi conduzida uma entrevista com um dos participantes. Como resultado, ocorreram problemas nos três movimentos retóricos, mas principalmente no movimento 2, o qual compreende apresentar pesquisas anteriores, apontando lacunas e contribuições. Apenas dois documentos incluíram pelo menos uma etapa do movimento 2 na introdução. Quanto à entrevista, a área mais problemática relatada foi em relação ao enunciado do problema e do referencial teórico. Os autores reconhecem que a amostra da pesquisa é pequena, porém ressaltam a contribuição dos resultados para replicações com maior amostra e para o desenvolvimento de modelos de ensino de escrita acadêmica.

²⁰ *CARS* - *Create a Research Space* (Criar um Espaço de Pesquisa). A ser discutido no próximo subcapítulo.

²¹ Em tradução direta: Bacharelado em Arte com habilitação em Língua Inglesa.

Em sua dissertação, Dantas-Lunn (2018) descreve sua pesquisa, a qual teve o objetivo de investigar as percepções de alunos pós-graduandos sobre suas dificuldades com os processos de escrita acadêmica em inglês e averiguar se havia convergências ou divergências nas percepções desses alunos. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico, respondido por 303 alunos de pós-graduação de programas variados e 82 professores. Mediante uma análise quantitativa e qualitativa, a pesquisadora destacou três principais percepções das dificuldades dos alunos: (a) escrever um texto que “soe natural” em inglês; (b) usar preposições corretamente; e (c) escrever um novo gênero pela primeira vez. Com isso, Dantas-Lunn (2018) conclui que as percepções dos alunos estão mais relacionadas a uma visão tradicionalista de ensino de escrita e também que as percepções de tais alunos sobre suas próprias dificuldades não são claras.

O Quadro 4, a seguir, apresenta um resumo das pesquisas citadas anteriormente para melhor visualização de seus objetivos e suas dificuldades/impressões encontradas.

Quadro 4 — Resumo das pesquisas sobre escrita acadêmica.

Autor(es)	Ano	Público-alvo	Gênero Textual / tarefa	Objetivo(s)	Dificuldades / impressões encontradas
Wen-Ming Hsieh; Hsien-Chin Liou.	2008	Alunos de graduação não-falantes do inglês	<i>Abstract</i>	Analisar os principais erros dos participantes ao escrever um <i>abstract</i> e desenvolver um curso <i>on-line</i> de escrita considerando os erros identificados.	Sequência de organização invertida; falta de informações relevantes; <i>abstracts</i> desproporcionais.
Gail Pittam; James Elander; Joanne Lusher; Pauline Foxd; Nicola Paynee.	2009	Alunos de graduação em Psicologia.	Não mencionado	Identificar as crenças de alunos de Psicologia com relação à identidade autoral na escrita acadêmica.	Falta de identificação com o papel de autor no contexto acadêmico; visão de autoria como exclusiva para escritores profissionais fora do contexto acadêmico. Escrita como uma atividade de

Sebastião Bueno Júnior.	2011	Alunos de graduação em Letras-Inglês (EaD)	Não mencionado	Identificar as crenças dos alunos com relação à escrita acadêmica em língua inglesa no contexto de educação a distância.	transmissão de mensagem; um instrumento escrito de expressão e comunicação; prática de reunir palavras; prática somente possível aos falantes de inglês; mais relacionadas aos textos literários e clássicos; indicativo de aprendizagem de uma segunda língua.
Marília Ferreira.	2012	Um aluno de pós-graduação da área de Energia.	Seção de introdução de artigo acadêmico	Identificar as dificuldades na confecção da seção de introdução de um artigo acadêmico em inglês.	Narração como modo de organização retórica do texto; ausência de informação relevante; escolha inadequada de léxico.
Mustafa Abdulkareem .	2013	Alunos de pós-graduação falantes da língua árabe.	Escrita de um parágrafo sobre a área de atuação.	Identificar os erros cometidos por falantes da língua árabe ao escrever um texto acadêmico em inglês.	Problemas com estrutura das frases, do vocabulário e da expressão de ideias.
Ibtisam Al Badi.	2015	Estudantes de pós-graduação de diferentes nacionalidades da <i>University of Australia</i>	Não mencionado	Identificar as dificuldades de escrita acadêmica de alunos de inglês como Segunda Língua (SL) e os fatores que podem causar essas dificuldades.	Uso inadequado da linguagem; falta de coerência e coesão; expressão inapropriada da própria voz; dificuldades em selecionar temas significativos; dificuldades em selecionar referências relevantes.
Mirrah Maznun;		Alunos de graduação	Seção de introdução	Investigar as dificuldades de alunos de inglês	Inexistência da apresentação de pesquisas anteriores; falta

Roya Monsefi; Vahid Nimehchisalem.	2017	em Bacharelado em Arte com habilitação em Língua Inglesa.	de relatório de projeto.	como SL de graduação ao escrever a seção de introdução de seus relatórios de projeto.	de clareza com o enunciado do problema; dificuldades em selecionar referências relevantes.
Marina Dantas-Lunn	2018	Alunos de pós-graduação	Não mencionado	Investigar as percepções de pós-graduandos sobre suas dificuldades com a escrita acadêmica em inglês; averiguar convergências ou divergências naquelas percepções.	Dificuldades em: escrever um texto que “soe natural” em inglês; usar preposições corretamente; escrever um novo gênero pela primeira vez.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Em suma, este subcapítulo apresenta uma série de problemas que alunos enfrentam relacionados às práticas de letramento acadêmico em diferentes contextos. Problemas que abrangem tanto conhecimentos sobre a língua como forma gramatical e vocabulário, quanto conhecimento sobre os usos da língua em um contexto de ensino superior, como função dos gêneros textuais, do público-alvo e das interações sociais e culturais. Estes fatos mostram que a escrita acadêmica não é uma tarefa simples, e justificam promover ações que fomentem as práticas da escrita na universidade. Uma das formas de promover essas ações é proposta aqui utilizando os construtos teóricos de gêneros textuais, os quais serão apresentados a seguir.

2.3 Os gêneros do texto

Os estudos na área de gêneros não são recentes. Vários estudiosos da filosofia clássica ocidental, como Platão e Aristóteles, já postulavam seus estudos no campo do discurso e da retórica e introduziram os estudos de gêneros, inicialmente relacionados ao discurso e à literatura (MARCUSCHI, 2008; MOTTA-ROTH, 2008). Em Marcuschi (2008), vemos que os estudos de Aristóteles introduziram três tipos de gêneros na área do discurso: (a) o judiciário, cuja função é acusar ou defender; (b) o deliberativo, tem a função de aconselhar; e o (c) epidítico, com a função de elogiar ou censurar. Aristóteles também descreve três gêneros na área da literatura: (a) epopéia

(narra uma história heróica, poema épico), (b) tragédia (narra uma história dramática) e (c) comédia (narra aspectos da sociedade com humor).

Além disso, conforme relatam Bhatia e Nodoushan (2015), os estudos da Retórica Grega Tradicional pautavam-se em três princípios, "*logos*", com a utilização de argumentos lógicos, "*ethos*", com o objetivo de obter uma reação emotiva, e "*pathos*", com a função de convencer o interlocutor. Os autores afirmam que esses princípios tinham o objetivo de auxiliar as pessoas a convencer e influenciar as autoridades em suas tomadas de decisão em cortes judiciais. Esses conceitos foram amplamente estudados e vários outros estudos foram conduzidos na área, desde a Idade Média, dando origem a diversas correntes teóricas, de acordo com Marcuschi (2008). O autor enfatiza, ainda, que há "[...] uma dificuldade natural no tratamento desse tema [...]" (MARCUSCHI, 2008, p. 147) devido a essa pluralidade de correntes teóricas para pesquisa e análise dos gêneros textuais.

Mesmo com esses variados estudos e essas contribuições de autores importantes como Mikhail Bakhtin (1895-1975), os estudos de gêneros ganharam maior proporção na literatura internacional apenas a partir dos anos 1980, com novas perspectivas para as análises de gênero, não mais vinculadas à literatura, conforme apresenta Motta-Roth (2008). De fato, Swales (2004) relata que o primeiro uso do termo gênero na área do ensino de Inglês para Fins Específicos (*English For Specific Purposes-ESP*) ocorreu somente em 1981. Dentre as várias abordagens nas teorias modernas de gêneros, três são apresentadas a seguir:

a) sociodiscursiva, cujo foco de pesquisa prioriza o caráter social dos gêneros e sua interação, por meio das teorias críticas do discurso, e tem como principais representantes Bakhtin, Bronckart, Schneuwly e Dolz;

b) sociossemiótica, na qual concentram-se os estudos no campo léxico-gramatical dos gêneros analisando também suas funções em contextos sociais, e tendo como principais representantes estudiosos como Halliday, Martin, Fairclough e Kress;

d) sociorretórica, a qual analisa principalmente a organização retórica dos gêneros e sua função comunicativa dentro de uma comunidade discursiva, possuindo como principais teóricos Swales, Bazerman, Miller e Bhatia.

Ainda que existam diversas visões a respeito dos gêneros textuais, Motta-Roth (2008) ressalta que elas possuem características em comum, todas essas abordagens convergem em dois pontos principais: os gêneros constituem eventos de comunicação

e, por serem recorrentes, apresentam certa estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Um dos precursores dessas perspectivas modernas no estudo dos gêneros foi Mikhail Bakhtin, que nasceu em Oriol, Rússia, em 1895. Bakhtin é considerado um dos mais expressivos estudiosos da área da linguagem, nas diversas áreas de conhecimento, dentre as quais análise do discurso, sociolinguística e semiótica, e principalmente para os estudos de gêneros do discurso. Em 1918, diplomou-se em História e Filologia em São Petersburgo e, posteriormente, ingressou em um grupo formado por estudiosos de diferentes campos de estudo, dentre os quais ciências humanas e artes. Conforme Yaguello (2006), tal grupo se destacou por suas ideias inovadoras para as perspectivas teóricas da época e, posteriormente, ficou conhecido como Círculo de Bakhtin.

Na visão bakhtiniana, a linguagem está presente em todas as esferas da comunicação humana, assumindo caráter fundamental para a realização das práticas sociais. Dessa forma, os padrões de comunicação se tornam diversos conforme os limites da criatividade humana, que adapta, une e gera novos padrões segundo as necessidades de determinada esfera social. Em duas de suas principais obras *Os Gêneros do Discurso* e *O Texto na Linguística, na Filosofia e em Outras Ciências Humanas* (ambas edições publicadas em 2016 e organizadas e traduzidas por Paulo Bezerra), o autor discute a problemática dos gêneros do discurso (assim denominados por Bakhtin) em suas diferentes formas de interação nas esferas sociais e traz à luz conceitos significativos como o enunciado, a linguagem dialógica e os próprios gêneros do discurso (primários e secundários).

Quanto ao primeiro conceito, Bakhtin (2016, p. 99) compreende “o enunciado como uma totalidade de *sentidos*”, uma unidade do discurso com propósito comunicativo. É um evento único na comunicação, cuja realização se dá por meio da linguagem, e não pode ser repetido, apenas citado, do contrário constitui-se um novo evento discursivo. Pelo fato de nos comunicarmos por meio de enunciados, eles podem se materializar em diversas formas, desde um gesto, como acenar com a cabeça, uma interjeição ou um agradável “olá”, até um parágrafo, um romance ou um artigo científico. A delimitação dos enunciados encontra-se na mudança de turnos dos participantes da comunicação.

Além disso, é necessário que se dê a devida atenção ao contexto no qual se enuncia para a utilização da variedade da língua mais adequada, pois a língua está

em função da comunicação. Dessa forma, o locutor lança mão de diferentes recursos linguísticos para a realização de um enunciado, visando estabelecer uma comunicação concreta com o interlocutor, conforme podemos observar nas palavras de Bakhtin (2016, p. 93):

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHITIN, 2016, p. 93-94).

Em suma, os enunciados são considerados elementos concretos na comunicação e envolvem a participação ativa de ambos, locutor e interlocutor. Portanto, esse processo não está restrito apenas à ação do falante/escritor, mas também à responsividade do ouvinte/leitor.

Em seus estudos, Bakhtin (2016) analisa a língua estritamente ligada às relações sociais humanas, com ênfase na interação verbal. Dentro dessa perspectiva, o autor exemplifica o conceito de relações dialógicas, as quais compreendem “complexas e dinâmicas relações semânticas.” (BAKHITIN, 2016, p. 91). Em outras palavras, a comunicação ocorre em duas vias e os participantes dessa comunicação, locutor e interlocutor, são responsáveis pela atribuição de significados na interação.

Para reforçar esta ideia, vejamos o seguinte trecho de Bakhtin (2006):

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem a meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos) (BAKHITIN, 2016, p. 91).

Dessa forma, só há comunicação mediante enunciados completos entre interlocutores. Todos os enunciados, sejam eles formais ou informais, expressam-se a partir de gêneros do discurso, que por sua vez, organizam as formas de comunicação em nossas interações diárias. Assim, Bakhtin (2016) define o conceito de gêneros do discurso, como veremos a seguir:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da

atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — são indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Em outras palavras, Bakhtin (2016) define um gênero como uma forma de comunicação recorrente em certas esferas sociais e que apresenta características similares em toda ocorrência, a depender das necessidades de tal esfera. Essas características compreendem: (a) o conteúdo temático, que está relacionado às informações contidas nessa comunicação; (b) o estilo, referente às escolhas léxico-gramaticais, semânticas e pragmáticas da língua; e (c) a construção composicional, relativa aos aspectos formais de estruturação do texto.

Os gêneros são descritos por Bakhtin (2016) como tendo infinitas possibilidades, considerando-se as diferentes atividades sociais humanas mediadas pela comunicação. Dentre tantas atividades sociais de comunicação podemos mencionar as rodas de conversas, leitura de notícias, lembretes, postagens em mídias sociais, relatórios de trabalho, entre muitas outras. Este fato traz aos gêneros um aspecto heterogêneo, estável (conserva traços que o identificam como um gênero) e mutável (está em constante transformação).

Por serem veiculados em diferentes esferas sociais, Bakhtin (2016) classifica os gêneros discursivos em dois grandes grupos, os gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão inseridos em situações de comunicação mais espontânea e cotidiana, como a postagem em mídias sociais, no caso do exemplo mencionado anteriormente. Os secundários, por outro lado, encontram-se em atividades de comunicação sociais e culturais mais complexas, apresentando função mais formal, de caráter público, como um relatório, uma ata ou um romance, por exemplo. Esses envolvem maior esforço para serem produzidos. Nessa perspectiva, Bakhtin (2016) ressalta a importância do contexto comunicativo, pois os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas, especificamente, nos processos interativos. Nas palavras do autor:

[a] língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramática mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Várias outras correntes teóricas sobre gêneros se organizam a partir dos estudos de Bakhtin (2016), e conforme mencionado anteriormente, trataremos, a seguir, da abordagem sociorretórica de gêneros, a qual traz a denominação gêneros textuais. Sobre essa perspectiva de gêneros, Marcuschi (2008, p.153) reitera que a sociorretórica “[...] preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem.” Assim sendo, veremos aspectos dos gêneros textuais, nesta perspectiva, na visão de alguns autores dessa linha, como Carolyn Miller, John Swales, Vijay Bhatia e Charles Bazerman.

Em uma de suas obras fundamentais para os estudos contemporâneos de gêneros textuais, Miller (1984) traz questionamentos a respeito dos estudos tradicionais de gêneros, assim como contribuições importantes para as teorias modernas da área. Tais contribuições incluem a visão de recorrência do gênero, modelos hierárquicos de comunicação e o gênero como ação social. A autora aponta alguns problemas nas definições de gêneros e como eram vistos até então. O primeiro problema trata da relação entre retórica e contexto, o que segundo a autora, é um ponto central para compreender o gênero como uma ação retórica. O segundo problema está relacionado ao entendimento da forma como os aspectos formais e situacionais se “fundem” no gênero. O terceiro problema situa “o gênero numa escala hierárquica de generalizações sobre os usos da língua” (MILLER, 1984, p.155). Assim, a autora elabora cinco implicações, considerando o gênero como ação retórica:

1. Gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em larga escala da ação retórica; como ação, adquire sentido da situação e do contexto social em que essa situação surgiu.
2. Como ação significativa, o gênero pode ser interpretado por meio de regras; as regras de gênero ocorrem em um nível relativamente alto em uma hierarquia de regras para interação simbólica.
3. Gênero é diferente de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. Gênero é uma forma em um nível particular que é uma fusão de formas de nível inferior e substância característica.
4. O gênero serve como a substância das formas em níveis superiores; como padrões recorrentes de uso da linguagem, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.

5. Um gênero é um meio retórico para mediar intenções privadas e exigências sociais; motiva ao conectar o privado com o público, o singular com o recorrente (MILLER, 1984, p.163).²²

Portanto, as visões de Miller (1984) em relação aos gêneros textuais enfatizam a importância da retórica e das ações de uma comunidade. A autora também estabelece uma relação entre gêneros textuais e ensino, e afirma que a aprendizagem ocorre da melhor forma nos contextos situacionais, onde há possibilidade de errar e acertar. Também afirma que os gêneros nos ajudam a entender de que forma acontecem as ações em comunidade, facilitando também a participação.

Em 2014, Miller realizou uma releitura do seu artigo publicado em 1984 para trazer novas considerações a respeito dos gêneros como ação social. Algumas dessas considerações compreendem que os gêneros são mais facilmente reconhecidos por aqueles que os utilizam; ajudam na construção da sociedade de forma coletiva; estão abertos a constantes mudanças; são tipificados de forma atrelada à cultura (MILLER, 2014). A autora chega à conclusão de que

gênero se tornou um fenômeno social muito mais complexo e multidimensional, um nexos estruturacional entre ação e estrutura, entre agente e instituição, entre passado e futuro (MILLER, 2014, p. 69).²³

Tal afirmação expressa a complexidade de estudar os gêneros textuais. Considerando o fato de que os gêneros textuais se transformam em conformidade com a necessidade de uso, muitas das novas mudanças ocorridas atualmente são causadas pela interação com as tecnologias digitais em várias esferas. A esse respeito, Miller (2016) discute dois termos que passaram a ser utilizados para expressar o surgimento de novos gêneros em ambientes virtuais: evolução e

²² Tradução minha do original: 1. Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose. 2. As meaningful action, genre is interpretable by means of rules; genre rules occur at a relatively high level on a hierarchy of rules for symbolic interaction. 3. Genre is distinct from form: form is the more general term used at all levels of the hierarchy. Genre is a form at one particular level that is a fusion of lower-level forms and characteristic substance. 4. Genre serves as the substance of forms at higher levels; as recurrent patterns of language use, genres help constitute the substance of our cultural life. 5. A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigence; it motivates by connecting the private with the public, the singular with the recurrent (MILLER, 1984, p.163).

²³ Tradução minha do original: "genre has become a much more complex, multidimensional social phenomenon, a structural nexis between action and structure, between agent and institution, between past and future" (MILLER, 2014, p. 69).

emergência. A autora relata que os termos não são novos, porém passaram a ter grande uso recentemente.

Ambos estão relacionados aos conceitos biológicos, onde evolução “[...] invoca uma analogia entre mudança cultural e mudança orgânica ou biológica ao longo do tempo” (MILLER, 2016, p. 5).²⁴ O termo permite que os estudos de gêneros analisem tanto mudanças diacrônicas (diferenças que surgem nos gêneros com o passar do tempo) como variações sincrônicas (diferenças que existem nos gêneros no mesmo período). Essas mudanças e variações também são comparadas a processos biológicos como seletividade, no qual os gêneros “competem” e se adequam ao meio conforme a necessidade.

Por outro lado, o termo emergência é descrito como o surgimento de algo novo e sem precedências. Miller (2016) compreende o termo, em um sentido fenomenológico, como uma percepção coletiva de que algo é relativamente novo, porém reitera que o sentido de novidade apenas é possível em contraste com algo já estabelecido.

Outro teórico, um dos mais expressivos dessa perspectiva, John Swales, publicou um de seus trabalhos de maior destaque, *Genre Analysis* (1990), abordando os diferentes usos da língua em contextos específicos, no qual introduz três conceitos-base para seus estudos de gênero: comunidade discursiva, gêneros e tarefas. Swales (1990) desenvolve o conceito de comunidade discursiva como abrangente a um grupo de pessoas que possuem o mesmo objetivo público, acordado formalmente (associações) ou implicitamente e que compartilham das mesmas ferramentas de comunicação e modo de linguagem, razão pela qual têm familiaridade com gêneros específicos utilizados dentro desta comunidade.

Nessa perspectiva, Swales (1998) menciona que outros termos também são utilizados para designar esse conceito, como: comunidade disciplinar, comunidade comunicativa, comunidade retórica e comunidade de prática. O autor complementa que “[...] nas comunidades discursivas, as comunalidades residem no que as pessoas fazem, e não em quem elas são” (SWALES, 1998, p. 20).²⁵ Dessa forma, uma comunidade discursiva não constitui espaços físicos, mas vínculos sociais onde

²⁴ Tradução minha do original: “[...] invokes an analogy between cultural change and organic or biological change over time” (MILLER, 2016, p. 5).

²⁵ Tradução minha do original: “[...] in discourse communities, communalities reside in what people do, rather than in who they are” (SWALES, 1998, p. 20).

ocorrem práticas culturais compartilhadas, nas quais a língua se modifica e se adapta ao uso de certo grupo social.

Apesar de existirem vários termos e conceitos para definir comunidade discursiva, Swales (1998) reitera que ainda há expressivo potencial exploratório e que esse conceito permite analisar de forma proveitosa como novos membros de uma comunidade discursiva acadêmica se estabelecem como membros experientes. Todavia, o conceito ainda não contempla inteiramente grupos menores, tais quais os de um escritório, bar ou fábrica, por exemplo, segundo o autor, o que gera questionamentos por estudantes e autores da área. Swales (1998) conclui que o termo comunidade discursiva permanece em uso em vários campos de estudo, porém sem tanta abrangência em significado, limitando-se a contextos específicos.

Quanto ao conceito de gêneros, esses são eventos de comunicação que possuem características típicas e pertencem às comunidades discursivas. As tarefas, por sua vez, constituem os passos ou atividades para a produção e compreensão de textos. Esses três conceitos unem-se em um único ponto, a saber, o propósito comunicativo. Desta forma, temos a visão de gêneros definida por Swales (1990):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas desta comunidade discursiva e, portanto, constituem a razão para o gênero. Este fundamento lógico molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado quanto aquele que opera para manter o escopo de um gênero como aqui concebido estreitamente focado em ação retórica comparável. Além da finalidade, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem realizadas, o exemplar será visto como um protótipo pela comunidade de discurso da qual pertence. Os nomes de gênero herdados e produzidos por comunidades de discurso e importados por outras constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58).²⁶

²⁶ Tradução minha do original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused in comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (SWALES, 1990, p. 58).

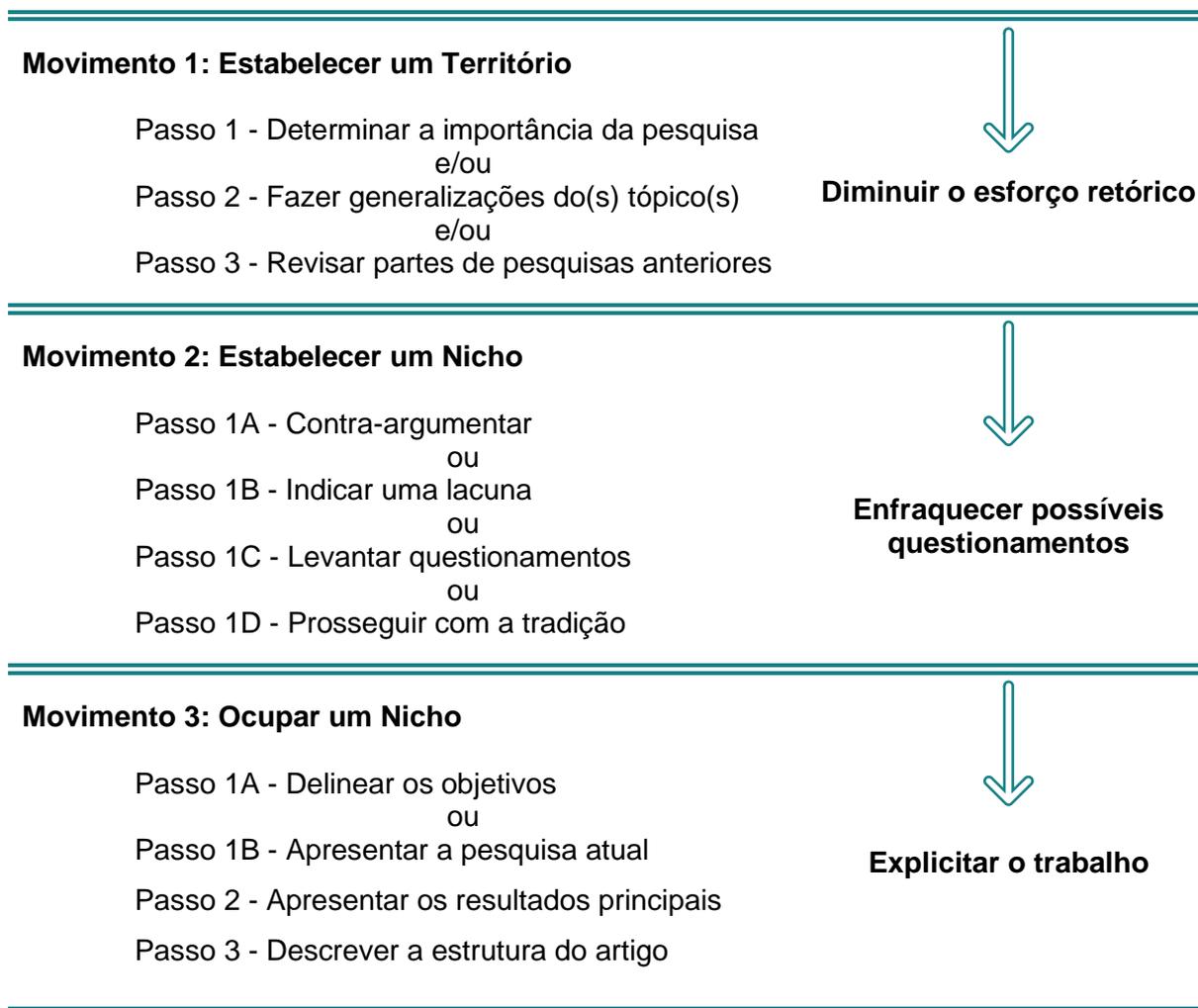
Portanto, o propósito comunicativo é visto como razão fundamental de sua existência e seu critério-chave para a categorização dos gêneros textuais. Este ponto é discutido por Askehave e Swales (2001) ao trazerem à luz problemáticas na definição de propósito comunicativo e ao considerarem que o termo “[...] assumiu um caráter inquestionável, um ponto de partida conveniente, porém pouco ponderado pelo analista” (p. 197)²⁷. Ainda que o termo tenha assumido esse papel, os autores declaram que especialistas de uma comunidade profissional podem, muitas vezes, discordar a respeito do propósito comunicativo de um gênero, e que, portanto, não seria uma tarefa simples atribuí-lo a uma classe de texto. A esse respeito, Swales (2004) analisa alguns exemplares do gênero *form letter* (carta com estrutura padronizada) para identificar seu propósito comunicativo. O autor conclui que não há um método razoável para atribuição de um único propósito social aos exemplares do gênero analisados e que, conseqüentemente, possuem propósitos múltiplos.

Após abordar as definições de gêneros textuais, comunidades discursivas e tarefas, e explorar tais conceitos em diferentes perspectivas (folclore, literatura, linguística e retórica), Swales (1990) apresenta um apanhado histórico do gênero artigo científico, pontuando a mudança de suas características com o passar do tempo, até se estabelecer as configurações conhecidas atualmente. Isso posto, o autor busca identificar a organização das informações apresentadas em um artigo científico, movimentos retóricos, e analisar a seção de introdução desse gênero textual. A partir dessas análises, feitas com base em um *corpus* de 48 introdução de artigos de pesquisa, Swales (1990) expande um modelo de organização retórica, proposto em seus trabalhos anteriores, denominado *Create a Research Space (CARS)*, em tradução livre, Criar um Espaço de Pesquisa.

O modelo *CARS* descreve a realização de três movimentos retóricos ao escrever a seção de introdução de um artigo científico: estabelecer um território, estabelecer um nicho e ocupar o nicho. Inserido em cada movimento, estão alguns passos que podem ser tomados para melhor estruturar a escrita desse subgênero. A seguir, o Quadro 5 apresenta uma ilustração de como se comportam os movimentos e passos propostos por Swales (1990).

²⁷ Tradução minha do original: “[...] has assumed a taken-for granted status, a convenient but under-considered starting point for the analyst” (p. 197).

Quadro 5 — Modelo CARS de organização retórica para introdução de artigos acadêmicos.



Fonte: Traduzido pelo autor da pesquisa de Swales (1990, p. 141).

Dessa forma, o Movimento 1, *estabelecer um território*, se preocupa em trabalhar o contexto geral da pesquisa, enfatizando a sua importância, fazendo as generalizações dos tópicos a serem abordados no artigo, assim como apresentando pesquisas já realizadas na área. O Movimento 2, *estabelecer um nicho*, por sua vez, trabalha a exposição de uma linha de pesquisa específica, sendo possível levantar argumentos contra outros estudos, apontar possíveis falhas, questionar ou continuar a tradição de pesquisas desta linha de pesquisa. Quanto ao Movimento 3, *ocupar um nicho*, preocupa-se em delimitar o campo de pesquisa, estabelecendo os objetivos do estudo, seus resultados principais, assim como apresenta a forma como o artigo está organizado (SWALES, 1990).

Esse modelo de organização nos ajuda a compreender melhor a forma como é apresentada a seção de introdução de artigos acadêmicos, facilitando tanto a sua

leitura, como a sua escrita, assim como pode ser utilizado para a compreensão de diferentes unidades retóricas. Assim sendo, podemos observar também os movimentos retóricos de outros gêneros textuais, como os que serão abordados nesta pesquisa (resumo e resenha), para facilitar o ensino da escrita acadêmica, considerando a comunidade discursiva e o propósito comunicativo. É importante ressaltar que o Modelo CARS de Swales (1990) inspirou outras pesquisas na linha da sociorretórica na análise de organização retórica de diversos gêneros acadêmicos.

Portanto, todo gênero textual, sendo um evento de comunicação, apresenta uma função comunicativa específica, que é compreendida e compartilhada pelos membros da comunidade na qual é veiculado. Compartilhando da ideia de que o propósito comunicativo é um critério importante para o reconhecimento de cada gênero, Bhatia (1993) também apresenta contribuições significativas que são fundamentos desta pesquisa. Para o autor o gênero é

[...] um exemplo de realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico usando conhecimento convencional de recursos linguísticos e discursivos. Uma vez que cada gênero, em certos aspectos importantes, estrutura o estreito mundo da experiência ou da realidade de uma maneira particular, a implicação é que a mesma experiência ou realidade exigirá uma forma diferente de estruturação, se for para operar em um gênero diferente (BHATIA, 1993, p.116).²⁸

Nesse ponto, três aspectos são destacados pelo autor, quais sejam: (a) a recorrência de ações retóricas, ações de comunicação ocorridas com uma certa frequência; (b) regularidade dessas ações, cuja organização obedece padrões específicos; e (c) os propósitos comunicativos compartilhados, em que as intenções de comunicação são compreendidas e compartilhadas pelo mesmo grupo social. Bhatia (1993) reitera que as convenções estruturais internas dos gêneros são resultado da experiência dos membros da comunidade profissional ou acadêmica, sendo possível para os participantes desta comunidade explorarem tais regras e convenções para alcançarem resultados específicos.

Outra contribuição significativa para as pesquisas sobre gêneros textuais na perspectiva sociorretórica são os estudos desenvolvidos por Charles Bazerman, os

²⁸ Tradução minha do original: [...] an instance of a successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistic and discursal resources. Since each genre, in certain important respects, structures the narrow world of experience or reality in a particular way, the implication is that the same experience or reality will require a different way of structuring, if one were to operate in a different genre (p.116).

quais têm grande influência das teorias dos atos de fala de John Austin e John Searle, e fazem uma relação dos gêneros com propósitos sociais. Assim sendo, Bazerman (2005) elabora que se um ato de fala é eficaz em uma determinada situação, ao nos encontrarmos novamente nessa situação tendemos a repetir esse ato de fala. Por sua vez, ao utilizarmos repetidos atos de fala em situações específicas, estes passam a estabelecer padrões de comunicação que podem ser reconhecíveis e auto-reforçados, configurando-se, assim, como gêneros. O autor também reflete sobre a tipificação das situações, as quais apresentam regularidade e características que as tornam previsíveis, requerendo atos de fala e gêneros específicos para tais situações.

Ao refletir sobre a escrita, Bazerman (2006) considera que os conceitos de gêneros precisam ser dinâmicos para abarcar a criatividade improvisadora na produção e compreensão dos gêneros, considerando-os como formas de vida. Dessa forma, no contexto acadêmico, mas especificamente em sala de aula, os gêneros podem se comportar de maneiras diferentes, a depender de uma negociação entre professor, aluno e instituição sobre os objetivos de aprendizagem. A esse respeito, o autor afirma que “a escrita é imbuída de agência. [...] não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. [...] para compartilhar nossos pensamentos, para interagir [...]” (BAZERMAN, 2006, p.11). Em outras palavras, a agência é a disposição para a prática da escrita, sendo relacionada às ações sociais que envolvem tais práticas em diversas esferas. Portanto, se não houver agência, não há participação social.

Bazerman (2007) também reflete sobre a escrita e seu papel na interação social. Para o autor, ao escrevermos, assumimos diferentes papéis na interação e “nesse complexo processo interativo, emerge o texto” (BAZERMAN, 2007, p.53). Nessa perspectiva, a interação não está apenas na oralidade, mas é permeada pelos gêneros em suas diversas formas. A escrita configura-se como uma forma complexa de interação entre escritor, texto e leitor.

Em um de seus trabalhos mais importantes, *Retórica da Ação Letrada*, Bazerman (2015b) aborda a escrita a partir de processos psicológicos e sociais, concebendo a escrita como uma atividade que transpõe tempo e espaço. Dessa forma, a compreensão dos gêneros torna-se fundamental para situar o leitor na situação comunicativa, conforme afirma o autor.

O gênero ajuda a dar objetivo e forma ao que escrevemos, bem como identifica as prováveis expectativas dos leitores. O gênero também pode ajudar-nos a saber como nossa escrita se ajusta a situações historicamente desenvolvidas e relaciona-se a textos anteriormente escritos que são relevantes para esse sistema de atividade (BAZERMAN, 2006, p.35).

Portanto, o ensino da escrita acadêmica com uma abordagem de gêneros textuais permite apresentar ao aluno oportunidades de se localizar o contexto no qual se escreve, compreender o propósito da escrita e auxiliar na identificação do propósito de leitura na comunidade discursiva (BAZERMAN, 2006, 2015b). Ao considerar esses aspectos, o ensino dos gêneros resumo e resenha, foco desta pesquisa, pode ser benéfico para que os alunos compreendam como funcionam as práticas da escrita como processo e a interação no contexto do ensino de graduação.

Vale mencionar também os trabalhos importantes de alguns dos pesquisadores brasileiros no campo dos gêneros, nos quais buscam trazer discussões teóricas das diferentes abordagens e escolas internacionais da área, assim como estabelecer uma característica própria para as pesquisas brasileiras, além de trabalhos trazendo aplicações práticas dos estudos de gêneros para o ensino da escrita, como, por exemplo:

- a) Luiz Antônio Marcuschi (2008) apresenta uma coletânea de materiais preparados para o curso de graduação em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. Esse estudo aborda a produção textual no ensino sob a perspectiva sociointeracionista, tendo como foco os gêneros textuais, compreensão, produção de sentido e cognição.
- b) Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges (2010) discutem o papel da escrita acadêmica para a produção científica. As autoras trabalham o ensino de gêneros acadêmicos, como resenha, *abstracts*, artigo acadêmico e projetos de pesquisa, com o objetivo de levar os alunos a desenvolver seu letramento científico.
- c) Angela Dionisio, Anna Machado e Maria Bezerra (2010) apresentam uma coletânea de ensaios sobre o ensino de gêneros textuais sob a perspectiva textual-discursiva, com o objetivo de abordar o ensino da língua portuguesa no ensino básico, criticando também, a forma como os gêneros textuais são abordados em livros de ensino da língua portuguesa.
- d) Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa (2015) trazem discussões sobre o ensino dos gêneros textuais na hipermodernidade, fazendo um paralelo de discussão

teórica e propostas de atividades que envolvam o ensino da escrita considerando os multiletramentos.

- e) Benedito Bezerra (2017) apresenta um panorama sobre as teorias de gêneros e faz uma discussão estabelecendo uma relação dos construtos teóricos internacionais com as produções brasileiras nessa área.
- f) Júlio Araújo (2021) faz uma reflexão dos estudos de gêneros no contexto brasileiro, chamando atenção para uma consolidação da escola brasileira, além de buscar construir uma definição própria para "constelação de gêneros", que na visão do autor, é constituída por um conjunto de situações comunicativas, ao redor das quais orbitam os gêneros textuais, compartilhando características em comum quanto a esfera de comunicação, processo de formação e propósito comunicativo.

Destaca-se, aqui, a relevância dos construtos teóricos apresentados neste capítulo para a construção das bases do método de ensino de escrita acadêmica proposto nesta dissertação. O estudo dos letramentos e dos gêneros textuais convergem ao estabelecerem que para apropriar-se da leitura e da escrita é necessário que haja interação do leitor/escritor com o texto e com o meio social, além da compreensão dessas relações sociais permeadas pela escrita. Essas teorias permitirão que se aborde, nas atividades, a relação da escrita com o contexto e com a função do gênero no contexto do ensino superior. Tais atividades deste processo de ensino, assim como o produto educacional que será desenvolvido a partir dele, serão descritos posteriormente nesta dissertação. Quanto aos procedimentos metodológicos tomados para a pesquisa e a construção do método *PLAN*, estes serão abordados no capítulo seguinte.

3 DESENVOLVENDO UM MÉTODO DE ENSINO E UM PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da criação do processo e produto educacional, denominado de método *PLAN – Mapping, Writing, Learning*. O primeiro subcapítulo apresenta os objetivos da pesquisa e a pergunta-foco. O segundo subcapítulo descreve os passos para a elaboração do método *PLAN* e suas etapas. O terceiro subcapítulo apresenta a descrição do desenvolvimento do *e-book* como material de aprendizagem digital. Por fim, o quarto subcapítulo discute o aspecto criativo e inovador do método *PLAN*.

3.1 Objetivos e pergunta-foco da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo principal desenvolver um método de ensino de escrita para os gêneros acadêmicos resumo e resenha, com o uso de mapas mentais, pelos quais alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa compreendam e exercitem o processo da escrita em inglês.

Por consequência, a partir deste objetivo, elenco os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) elaborar e propor os passos do método de ensino *PLAN – Mapping, Writing, Learning* – para o ensino dos gêneros resumo e resenha, com uso de mapas mentais;
- b) validar o método de ensino *PLAN* por meio de um Painel de Especialistas; e
- c) criar um *e-book* interativo explorando este método e as atividades para a aprendizagem da escrita de resumo e resenha.

Diante dos objetivos adotados, a pergunta-foco a seguir norteará esta pesquisa, assim como a idealização de meu produto educacional, a saber: *como abordar o ensino dos gêneros textuais resumo e resenha de forma sistemática para auxiliar os alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a melhorar sua produção de escrita acadêmica na universidade?*

Nesse ponto de vista, a condução desta pesquisa se deu sob uma perspectiva qualitativa que, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.376), tem como foco “[...] compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em ambiente natural e em relação ao contexto”. Dessa forma, o desenvolvimento do método *PLAN* realizou-se sob um

olhar interpretativo das demandas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da FALEM, além de os processos de escrita acadêmica descritos na literatura e da análise do Painel de Especialistas.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa salienta a importância das interpretações dos eventos em análise (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), razão pela qual o contexto da pesquisa tornou possível compreender quais as possíveis formas de abordar a escrita acadêmica em inglês na universidade, seja a partir da análise do Relatório ENADE (2018), da pesquisa de TCC conduzida no contexto da FALEM, seja a partir da análise de processos de ensino da escrita presentes na literatura. Nessa direção, pude melhor propor um método de ensino que possa auxiliar os alunos em suas produções acadêmicas.

Ressalto, também, que o processo de validação do método *PLAN*, por meio de um Painel de Especialistas, expressa o caráter interpretativo sobre o processo educacional a partir de um determinado ponto de vista dos especialistas. Suas contribuições para a melhoria do método também foram analisadas considerando os objetivos do método e a sua aderência ao contexto para o qual foi proposto.

3.2 Elaboração do método *PLAN*

Conforme mencionado anteriormente nesta dissertação, o método *PLAN* foi desenvolvido como um processo de ensino e aprendizagem para a produção escrita na universidade. Logo, foram considerados os aspectos formais da língua inglesa, assim como os aspectos sociais inserido no contexto universitário. Tendo como bases teóricas os letramentos e os gêneros textuais, o método *PLAN* objetiva facilitar a compreensão dos processos de escrita em língua inglesa no contexto acadêmico a partir de uma abordagem dos gêneros textuais resumo e resenha.

Nessa perspectiva, o método *PLAN* constitui uma sequência de oito etapas que buscam auxiliar os alunos a descrever as funções sociais dos gêneros resumo e resenha no contexto acadêmico; avaliar as especificidades da escrita acadêmica em língua inglesa desses gêneros; organizar as ideias para a escrita acadêmica em língua inglesa por meio de mapas mentais; e elaborar os gêneros acadêmicos resumo e resenha em língua inglesa considerando seus movimentos retóricos.

As atividades presentes em cada etapa do *PLAN* foram elaboradas considerando os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, tendo

como base as necessidades identificadas no contexto da FALEM. Contudo, vale ressaltar que, embora o desenvolvimento do método tenha ocorrido atentando à tal contexto, as etapas do *PLAN* podem ser aplicadas em qualquer contexto de ensino de escrita e adaptadas para o ensino de outros gêneros textuais.

3.2.1 Escolha dos gêneros textuais

No capítulo da revisão da literatura desta dissertação, foi fundamentado que existem práticas específicas de interação social e uso da língua em diferentes contextos. Em conformidade, também existem gêneros textuais comumente veiculados dentro de diferentes comunidades discursivas. Logo, no contexto universitário não seria diferente, havendo variados gêneros textuais comuns a essa comunidade, dentre os quais, o resumo e a resenha.

Nossas experiências com os gêneros nos permitem compreender melhor os tipos de enunciados em determinados contextos, nos auxiliando na participação mais ativa e aumentando a probabilidade de obter sucesso como membros de uma comunidade (BAZERMAN, 2015b). Dessa forma, a experiência com os gêneros escolhidos pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as práticas sociais na universidade e a participar mais ativamente das ações sociais dentro dela.

Além disso, o estudo dos gêneros textuais no ensino e na aprendizagem da escrita acadêmica pode ajudar os alunos em aspectos importantes na compreensão e produção de textos, como reconhecer os movimentos retóricos e os propósitos comunicativos. Ao observar tais movimentos e propósitos, o aluno terá a oportunidade de compreender melhor o significado dos textos e ter inspiração para escrever os seus próprios (MOTTA-ROTH, 2000). A seguir, serão apresentadas algumas características dos gêneros resumo e resenha e como eles podem ajudar os alunos.

O gênero resumo constitui um texto sintetizado a partir de um texto fonte, escrito de acordo com a norma padrão da língua, possui significado por si só e requer prática de leitura, compreensão e síntese, conforme Therezo (2001). A autora defende que quem resume precisa compreender com clareza a informação a ser resumida e apresentar os pontos principais do texto de forma coerente e coesa. Therezo (2001) também lista quatro competências necessárias para a escrita de um resumo:

1. Compreender claramente o conteúdo, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (idéias principais);
2. Organizar as idéias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;
3. Ser absolutamente fiel às idéias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. Usar nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias) (THEREZO, 2001, p. 21).

Corroborando os conceitos e as competências listadas por Therezo (2001), Silva (2009, p. 4) ressalta que “o resumo acadêmico, portanto, não deve ser uma atividade de retirada de partes do texto original ou base, pois se trata de uma produção do aluno em busca de um texto autônomo.” Assim sendo, o resumo se caracteriza como um texto novo que reporta o conteúdo de outro texto.

A esse respeito, Silva e Mata (2002) discutem o funcionamento do gênero resumo em várias esferas sociais, sobretudo no contexto acadêmico. As autoras concluem que, considerando a sua finalidade discursiva nesse contexto, o gênero resumo se apresenta em dois tipos: “avaliação de leitura e registro de leitura para recuperação futura de informações” (SILVA; MATA, 2002, p. 126). O primeiro tipo, avaliação de leitura, consiste na escrita do gênero com o objetivo de cumprir demandas avaliativas institucionais, de forma a verificar a compreensão da leitura por parte dos alunos, assim como a sua produção escrita. Quanto ao segundo tipo, registro de leitura para recuperação futura de informações, constitui a escrita do gênero para estudo e consulta posteriores do aluno e que poderá auxiliá-lo na produção de outros gêneros textuais, como resenhas, artigos ou relatórios, por exemplo.

Com relação ao gênero resenha, tem a função de expressar um tipo de avaliação sobre alguma produção intelectual, destacando suas limitações e suas potencialidades. Para resenhar é preciso analisar a obra e expressar a opinião sob uma determinada perspectiva (ANDRADE, 2009). Andrade (2009) também exprime que as resenhas são importantes, pois a partir da sua leitura podemos conhecer novas publicações e decidir ler ou não a obra-fonte, e assim, ter mais agilidade no levantamento bibliográfico para a escrita de outros gêneros que circulam no meio acadêmico. Para Motta-Roth e Hendges, (2010), publicações de resenhas em periódicos são muito comuns nas áreas de Letras e Linguística Aplicada, por isso a importância do gênero para alunos dessas áreas.

Assim como no resumo, é necessário ter capacidade de síntese de ideias e de exposição clara dos trabalhos de outros autores, porém, aqui acrescenta-se a argumentação para expressar uma crítica. Nessa perspectiva, Andrade (2009) baseia-se em Severino (2000)²⁹ para estruturar uma ordem retórica para o gênero resenha:

1. Cabeçalho: onde são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada.
2. Informação sobre o autor: esta parte deve ser breve e pode ser dispensável se o autor for bastante conhecido.
3. Exposição sintética do conteúdo do texto: esta síntese deve ser clara e objetiva, apresentando os pontos principais da obra analisada. [...]
4. Comentário crítico: avaliação crítica elaborada pelo resenhista que pode assinalar aspectos positivos (contribuição para determinados setores da cultura, sua qualidade científica, filosófica ou literária, sua originalidade) ou negativos (falhas, incoerências, limitações) do texto em pauta. Cabe lembrar que as críticas devem ser relacionadas às ideias e posições do autor, jamais a sua pessoa (ANDRADE, 2009, p. 23-24).

Por esse mesmo ângulo, Motta-Roth e Hendges, (2010, p. 29) apresentam quatro etapas nas quais o resenhista realiza ações específicas ao escrever uma resenha, quais sejam: “apresentar > descrever > avaliar > (não) recomendar o livro”. Na primeira etapa, apresentar, o resenhista faz uma introdução sobre a obra, informando sobre tema central e público-alvo, por exemplo. Na segunda etapa, descrever, o resenhista descreve cada tópico organizacional da obra. Na terceira etapa, avaliar, o resenhista tece suas considerações a respeito das potencialidades e/ou limitações da obra. Por fim, na quarta etapa, (não) recomendar, o resenhista esclarece o seu ponto de vista recomendando ou não a obra. Sobre essas etapas, as autoras esclarecem que essa ordem pode variar em ordem e extensão a depender da ênfase pretendida pelo resenhista.

A seguir, apresento um quadro-resumo descrevendo as características, o uso e a função social e a organização retórica dos gêneros acadêmicos resumo e resenha:

²⁹ SEVERINO, A, J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

Quadro 6 — Características dos gêneros resumo e resenha.

	RESUMO	RESENHA
CARACTERÍSTICAS	<p>Constitui um texto sintetizado a partir de um texto fonte (THEREZO, 2001).</p> <p>Um texto novo que reporta o conteúdo de outro texto (SILVA, 2009).</p>	<p>Constitui um texto resumido a partir de uma obra intelectual seguido de um comentário avaliativo a respeito dessa obra (ANDRADE, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).</p>
USO E FUNÇÃO SOCIAL	<p>Avaliação de leitura e registro de leitura para recuperação futura de informações (SILVA; MATA, 2002).</p>	<p>Avaliação a respeito de alguma produção intelectual; divulgação de novas publicações (ANDRADE, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).</p>
ORGANIZAÇÃO RETÓRICA	<p>Comumente segue a organização do texto de referência (THEREZO, 2001).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1. cabeçalho; • 2. informações sobre o autor; • 3. exposição do conteúdo; • 4. comentário crítico (ANDRADE, 2009). <ul style="list-style-type: none"> • 1. apresentar; • 2. descrever; • 3. avaliar; • 4. (não) recomendar (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2.2 Mapas mentais

O mapa mental foi escolhido como uma ferramenta de auxílio para o processo de escrita dos gêneros anteriormente mencionados. O termo *mind map* (mapa mental) foi popularizado nos anos de 1970 pela série de televisão britânica *Use Your Head*

(Use Sua Mente) apresentada pelo psicólogo e escritor, também britânico, Tony Buzan (ALL, 2019; BUZAN, 2005). Porém, a ideia de reorganizar visualmente textos escritos data de um período mais antigo. Ainda no Século III, o filósofo grego Porfírio de Tiro mapeou visualmente alguns construtos teóricos de Aristóteles (relações de gênero, espécie e indivíduo) criando um diagrama, que mais tarde ficou conhecido como Árvore de Porfírio. Tal diagrama não incluía ilustrações em princípio, mas outros pensadores as adicionaram posteriormente (ALL, 2019).

Assim como a Arvore de Porfírio, os mapas mentais são diagramas utilizados para representar tarefas, conceitos, ideias, entre outros aspectos, dispostos ao redor de um tema/conceito central. Sua organização se dá por meio de ramificações partindo do tema central, gerando outros grupos de ramificações. A principal característica dos mapas mentais é que eles não representam as ideias linearmente, deixando as conexões fluírem de forma livre (BUZAN, 2005; SIQUEIRA, 2015).

Sobre a forma de construção dos mapas mentais, Buzan (2005, p. 29) considera que “[...] é a maneira mais fácil de *introduzir* e de *extrair* informações do seu cérebro – é uma forma criativa e eficaz de anotar que literalmente ‘mapeia’ os seus pensamentos” (grifo do autor). Corroborando essa ideia, Siqueira (2015) lista as vantagens de se utilizar mapas mentais, relacionando com a forma de funcionamento do cérebro humano:

1. [n]ão trabalha de forma linear, mas pula de uma ideia para outra, de forma aleatória, seguindo as associações que vai descobrindo.
2. [p]rocessa melhor, memoriza e relembra mais facilmente informações que combinam palavras, números, ordem e sequência com cores, imagens, dimensões, símbolos e ritmo visual (SIQUEIRA, 2015, p. 53).

Dessa forma, essa ferramenta pode auxiliar os alunos tanto na compreensão escrita como na organização das ideias para as suas próprias produções dos gêneros textuais. Além das vantagens já mencionadas, a Figura 1, a seguir, ilustra outros benefícios da utilização dos mapas mentais, de acordo com Instituto Brasileiro de Neurodesenvolvimento (IBND, 2020):

Figura 1 — Mapa mental e seus benefícios.



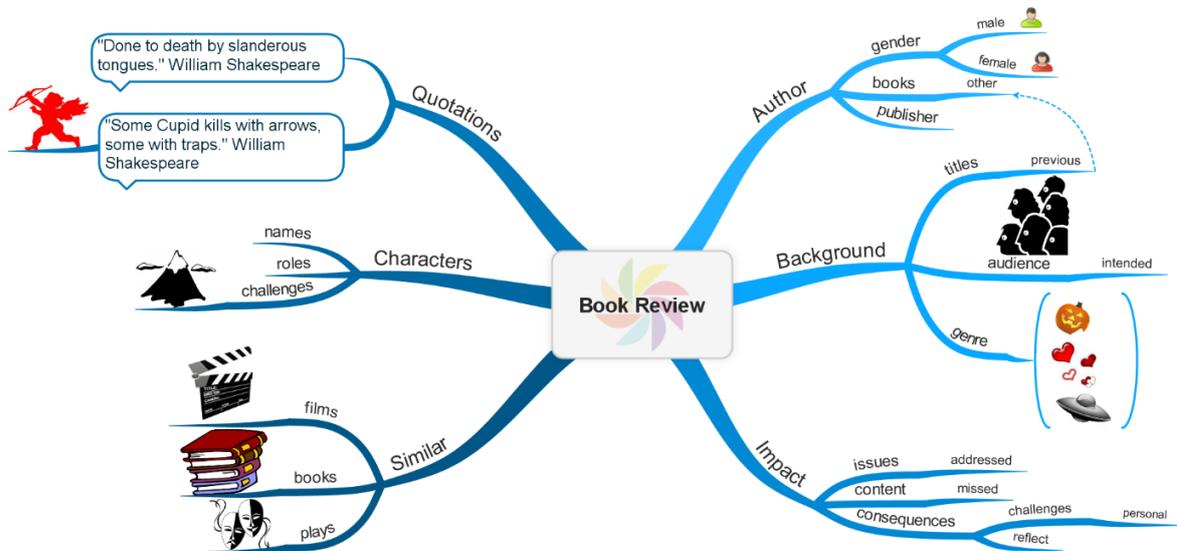
Fonte: IBND-Instituto Brasileiro de Neurodesenvolvimento (2020).

Em vista desses benefícios proporcionados pelos mapas mentais, Sturm (2019) conduziu uma pesquisa e elaborou uma proposta pedagógica para uso do mapa mental como ferramenta de aprendizagem durante a formação no curso de Letras, levando em conta seu potencial de cognição individual, criatividade e desenvolvimento do letramento. A pesquisa foi conduzida na disciplina *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*, no curso de Letras-Português/Inglês da Universidade de Passo Fundo. Atividades utilizando mapas mentais foram ministradas com o objetivo de trabalhar a leitura e compreensão dos textos-base da disciplina. Como resultado, a autora considera que

possibilitar o contato, o uso e a apropriação do gênero mapa mental, por acadêmicos de Letras, significa promover e ampliar o desenvolvimento de seus letramentos, contribuindo para consolidar suas identidades como futuros professores (STURM, 2019, p. 706).

Portanto, os mapas mentais têm amplas possibilidades de uso e podem contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa, facilitando a leitura, a compreensão e a produção de gêneros escritos. Para elucidar o uso dessa ferramenta na compreensão e produção textual, a plataforma *online AYO Mind Mapping* disponibiliza um modelo de mapa mental para a escrita do gênero resenha de livro, como mostra a Figura 2, a seguir:

Figura 2 — Mapa mental de resenha de livro.



Fonte: AYO Mind Mapping.

O mapa mental ilustrado na Figura 2 exemplifica uma forma de compreensão e análise de um livro – observando itens como autor, contexto, impacto, produções similares, personagens e citações – para a escrita de uma resenha de livro. Além disso, existem várias configurações e formas de criar um mapa mental, seja com caneta e papel ou em dispositivos digitais como *smartphones* e computadores. Com essa possibilidade de visualização de um texto, o método *PLAN* busca trabalhar aspectos da função e da forma da língua, ensinando os gêneros resumo e resenha com o auxílio de mapas mentais e seguindo as etapas delineadas a partir das teorias de letramentos e gêneros textuais. Assim sendo, os objetivos do método *PLAN* estão descritos a seguir.

3.2.3 Etapas do método *PLAN*

Com base nos desafios enfrentados por alunos com relação à escrita acadêmica em língua inglesa e nos construtos teóricos apresentados, esta pesquisa observou a necessidade de se trabalhar não somente aspectos formais da língua inglesa, mas também aspectos inerentes às funções dos gêneros nas práticas sociais da comunidade discursiva no contexto do ensino superior. Dessa forma, para alcançar os objetivos de aprendizagem descritos anteriormente, uma sequência de atividades de escrita como processo foi desenvolvida seguindo sete etapas, com base nos trabalhos de Lea e Street (2006), Street (2010) e Swales (1990), as quais estão dispostas no fluxograma a seguir:

Figura 3 — Fluxograma das Etapas do Processo



Fonte: Elaborado pelo autor.

O fluxograma representa um percurso sequencial, porém com a possibilidade de retorno às etapas anteriores caso haja necessidade. Nas etapas apresentadas, as ações a serem seguidas pelos alunos progredem da observação e análise do gênero textual a ser escrito até a sua publicação como forma de efetivação da produção textual. O Quadro 7, a seguir, descreve os objetivos de cada etapa do processo:

Quadro 7 — Objetivos das etapas do processo.

ETAPA	OBJETIVO DO PROCESSO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
01 Locating	<ul style="list-style-type: none"> -Situar o aluno no contexto da escrita, apresentando o gênero textual, seu propósito comunicativo e sua função na comunidade discursiva; -Facilitar o seu reconhecimento e das atividades sociais que ele permeia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Refletir sobre os diferentes usos desse gênero; -Reconhecer o gênero em vários contextos.

<p>02 Identifying</p>	<p>-Facilitar o reconhecimento dos movimentos retóricos dos gêneros textuais e de suas características formais.</p>	<p>-Identificar as principais características formais do gênero; -Identificar a forma de organização das informações presentes no gênero e nos movimentos retóricos.</p>
<p>03 Adapting</p>	<p>-Facilitar a compreensão de aspectos léxico-gramaticais e de estilo de escrita em língua inglesa.</p>	<p>-Adaptar o estilo de escrita e vocabulário ao dos gêneros textuais escritos em língua inglesa.</p>
<p>04 Mapping</p>	<p>-Fomentar a organização de ideias para compreensão e produção escrita por meio de mapas mentais.</p>	<p>-Utilizar os mapas tanto para exercícios de compreensão como para organizar as suas ideias para escrever produções textuais.</p>
<p>05 Drafting</p>	<p>-Facilitar o processo de reescrita de rascunhos considerando as etapas anteriores.</p>	<p>-Associar as ideias obtidas nas etapas anteriores para produzir os rascunhos do gênero; -Observar a organização retórica de suas produções textuais.</p>
<p>06 Editing</p>	<p>-Facilitar o processo de análise de aspectos léxico-gramaticais e edição do texto.</p>	<p>-Analisar e corrigir itens léxico-gramaticais do texto.</p>
<p>07 Publishing</p>	<p>-Promover a amostra pública do gênero textual produzido para consolidar a produção do exemplar do gênero.</p>	<p>-Disponibilizar publicamente a produção textual para ser apreciada pelos leitores, que podem ser da própria sala de aula ou de fora dela.</p>

Após a definição das etapas e dos objetivos do método *PLAN – Mapping, Writing, Learning*, foram desenvolvidas atividades de escrita que realizassem os objetivos do processo de aprendizagem. Tais atividades foram incorporadas em um *e-book*, que também possui materiais extras para a aprendizagem da escrita acadêmica, como *links* de vídeos, de *sites* e de aplicativos. O processo de elaboração do *e-book* será descrito nas próximas seções deste capítulo.

3.3 Elaboração do *e-book*

Um livro digital ou *e-book* (abreviatura de *electronic book*) é um artefato em meio digital (em formatos como *PDF.mobi* ou *.epub*) que une os conceitos de um livro físico com as funcionalidades do meio eletrônico, podendo abarcar não apenas texto, mas *hiperlinks*, mídia e interação (POSSATTI; SILVA; PERRY, 2018). Tais artefatos podem ser utilizados em diferentes plataformas, como computadores, leitores de livros digitais e *smartphones*, possibilitando, assim, a aplicação de várias abordagens pedagógicas, a disponibilização da informação e a integração de componentes curriculares, segundo Roosen (2010).

O termo *e-book* surgiu com o *Projeto Gutenberg*, nos anos 1970, que tinha como objetivo compartilhar livros de domínio público na Internet. Com isso, o interesse nos livros digitais ganhou força nos anos 1990 e, assim, surgiu a necessidade de criar dispositivos que permitissem o consumo desse artefato. Porém, o desenvolvimento dessa produção digital se consolidou apenas em 2010, com a criação do *iPad* pela empresa de tecnologia *Apple*, abrindo um leque de possibilidades para novos recursos interativos (LIMA; ALMEIDA, 2017; LIMA; BIDARRA, 2015).

A decisão pela produção de um *e-book* se deu pela sua capacidade para armazenar todas as etapas de escrita propostas e atividades do método PLAN. Além disso, esse artefato permitirá a utilização de recursos digitais que podem favorecer a aprendizagem da escrita acadêmica. O formato escolhido para sua produção foi o *PDF*, que pode ser facilmente compartilhado, utilizado em qualquer computador ou *smartphone*, e ainda permite a interação por meio de imagens e *hiperlinks*.

Sobre o uso dos recursos digitais, a grande exposição a essas ferramentas não mudou apenas a forma como somos apresentados à textos variados, mas alterou também a maneira com que interagimos com eles; em consequência, comunicação e aprendizagem ganham diferentes formas no ensino mediado por novas tecnologias

(DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; GUIMARÃES, 2015; ROJO; MOURA, 2019). Desde o começo dessa mudança de paradigma nos anos 1990 (ROJO; MOURA, 2019), estes recursos passaram por um processo de descentralização ganhando mais espaço nas escolas e na comunidade escolar como um todo, permitindo o desenvolvimento de multiletramentos por meio de hipermídias (LEFFA *et al*, 2020; ROJO, 2013).

Nessa perspectiva, Rojo (2013) e Coscarelli (2016) apontam que o uso de recursos digitais promove inúmeras possibilidades de desenvolver no aluno habilidades de leitura, escrita e aprendizagem colaborativa. Além desses benefícios, Pim (2013) e Diallo (2014) também apontam algumas vantagens como promoção a práticas de compreensão e produção oral, descentralização do ensino, situações de exposição e comunicação real em língua estrangeira, e manutenção do engajamento do aluno por um período maior.

3.3.1 Diretrizes para elaboração de um *e-book*

Para o desenvolvimento do *e-book*, foram consideradas as diretrizes propostas por Possatti, Silva e Perry (2018). Os autores conduziram uma pesquisa com profissionais experientes em criação de livros digitais para identificar quais *guidelines* são mais importantes para *designers* iniciantes na produção de *e-books*. A partir dos resultados, os autores propuseram 13 diretrizes para o desenvolvimento de *e-books*, as quais estão descritas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 — Diretrizes para criação de e-books.

Nº	DIRETRIZ	EXPLICAÇÃO
01	Use <i>hiperlinks</i> para conectar partes e seções do <i>e-book</i>. Isto permite ao leitor navegar pelo texto.	Os <i>hiperlinks</i> podem ser usados de várias formas para dar interatividade ao <i>e-book</i> , como conectar um item do sumário ao conteúdo ou uma nota de rodapé a um item do texto, por exemplo.
02	Crie um sumário.	Os sumários organizam os títulos e as seções, além de localizar o leitor, facilitando a navegação pelo <i>e-book</i> .
03	Identifique elementos interativos, para torná-los diferentes dos	É importante destacar visualmente para o leitor os elementos que possuem <i>links</i>

não-interativos.	para elementos de interatividade, assim eles não passam despercebidos.
04 As notas de rodapé devem ser vinculadas ao texto e vice-versa.	As notas de rodapé trazem informação adicional ao texto e devem ser conectadas com o texto por meio de <i>links</i> .
05 Forneça alternativas auditivas e visuais para o conteúdo, como fontes de retorno.	Em caso de <i>e-books</i> em HTML, é importante disponibilizar um retorno (<i>feedback</i>) ao leitor se os <i>links</i> acessados não funcionarem corretamente.
06 Coloque figuras próximas ao texto que faz referência a ele. Sempre use legendas para essas figuras.	É comum que alguns <i>e-books</i> tenham <i>layout</i> fluido e algumas imagens podem se distanciar da parte do texto ao qual fazem referência. Por isso, a importância do uso de legendas e <i>tags</i> para que a imagem não se distancie.
07 Todos os tipos de figuras (por exemplo, fotos, ilustrações, mapas, gráficos) devem ter contraste e qualidade adequados, para que possam ser exibidos claramente em leitores de <i>e-books</i> com telas coloridas ou preto e branco, e <i>e-books</i> com ou sem telas <i>e-Ink</i>.	Ter imagens de qualidade é algo muito importante não apenas para o <i>layout</i> , mas também para a compreensão do conteúdo.
08 Crie uma hierarquia visual.	A hierarquia visual favorece a compreensão e a localização do leitor dentro do <i>e-book</i> .
09 Considere o espaço em branco como um elemento de composição no <i>layout</i>.	Além de facilitar a leitura, os espaços em branco podem fazer parte do <i>design</i> , trazendo um tom de modernidade e sofisticação.
10 Use poucos tipos de letra.	É ideal que sejam usadas fontes de fácil compreensão. Além disso, muitos tipos de fontes podem confundir o leitor.
11 Destaque os títulos.	A marcação dos títulos é importante

	para a definição da hierarquia visual.
12 Defina os alinhamentos do texto, pois os leitores de <i>e-books</i> podem ter diferentes padrões de alinhamento.	É importante definir os padrões de alinhamento para que o <i>e-book</i> não assuma uma configuração diferente da planejada.
13 Faça textos e elementos como: notas de rodapé, legenda e as citações parecem diferentes umas das outras e do corpo do texto.	Novamente, tornar as diferentes partes do texto claras faz parte da formação da hierarquia visual, o que facilita a compreensão do leitor.

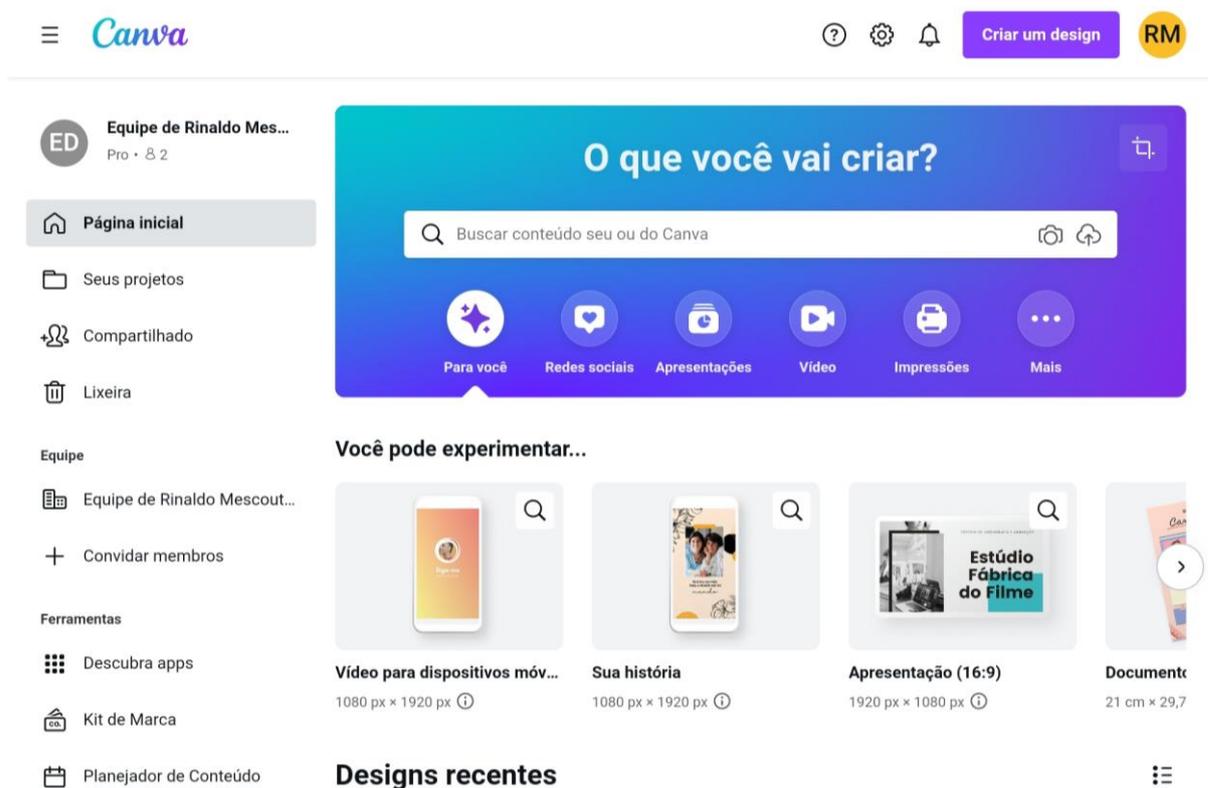
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Possatti, Silva e Perry (2018).

Conforme mencionado anteriormente, o formato escolhido para a elaboração do *e-book* foi o PDF. Portanto, os itens 05 e 12 nas diretrizes propostas por Possatti, Silva e Perry (2018) não se aplicam a esta pesquisa, já que o formato PDF é mais estático e não suporta *pop-ups* (janelas flutuantes). Assim sendo, a diagramação foi feita observando os outros onze itens do Quadro 8, conforme descrito na subseção a seguir.

3.3.2 Diagramação do *e-book*

A identidade visual, a organização do conteúdo e a diagramação do *e-book* foram pensadas e executadas pelo próprio autor da pesquisa utilizando a plataforma de projetos gráficos *Canva*. Tal plataforma permite aos usuários criar diversos projetos gráficos para publicação em mídias sociais, para apresentações orais, para divulgação de pôsteres e infográficos, entre outros conteúdos visuais.

A escolha por essa plataforma ocorreu, principalmente, por ser de fácil utilização e por estar disponível *on-line* e em forma de aplicativo para dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. Além disso, dispõe de diversas ilustrações e imagens profissionais, fontes, modelos, além de outras funcionalidades. A Figura 4, a seguir, mostra algumas dessas funcionalidades no aplicativo para *tablets*:

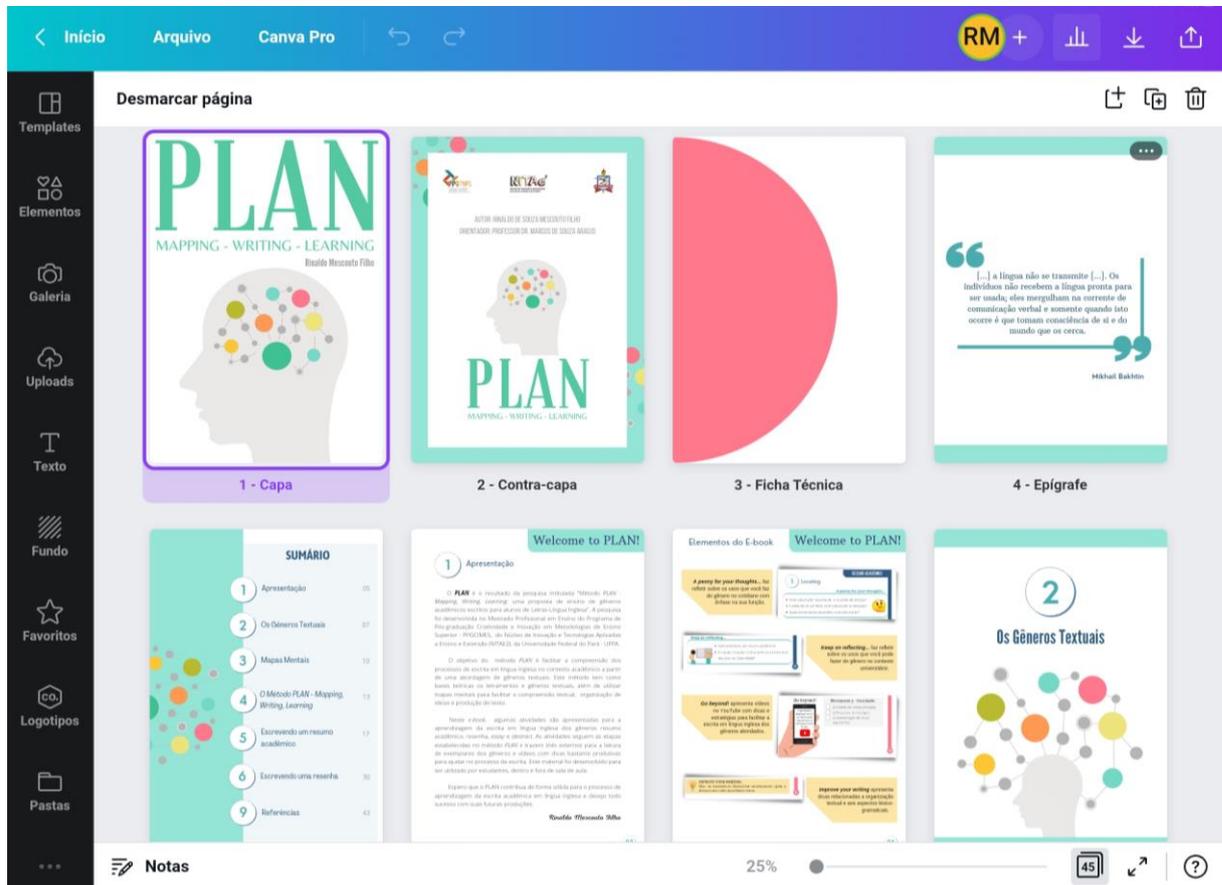
Figura 4 — Tela principal do *Canva*.

Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

Existem duas versões da plataforma *Canva*, sendo uma de uso gratuito e outra de uso pago. A versão gratuita permite a criação de todos os tipos de projetos gráficos disponíveis na plataforma, criação de equipes para os projetos e a colaboração simultânea. No entanto, possui algumas limitações de acesso a funcionalidades, ilustrações e fotografias, por exemplo. Por outro lado, a versão paga permite acesso irrestrito a todas as imagens, gráficos e aplicabilidades, como a ferramenta de remoção de fundo de imagens, por exemplo.

Para fins da produção deste produto educacional e por possuir um valor mensal acessível, optei pela versão paga da plataforma para ter acesso ilimitado a toda galeria de ilustrações e gráficos disponíveis e, assim, desenvolver um produto de maior qualidade visual. A Figura 5, a seguir, mostra o *e-book* diagramado na plataforma *Canva*:

Figura 5 — Diagramação do e-book no Canva.



Fonte: Captura de tela feita pelo autor.

3.3.3 Identidade visual

Uma Identidade Visual (IV) compreende um conjunto de elementos gráficos harmonizados com um objetivo específico. Conforme definem Corrêa e Soares (2019, p.5), “[a] Identidade Visual remete a ‘signos’, que irão produzir um determinado significado para quem for impactado por ela.” Ainda de acordo com os autores, dentre os elementos que compõem uma IV, destacam-se uma imagem icônica (logotipo), a paleta de cores e a tipografia (tipo da fonte).

Nesse sentido, Peón (2011) destaca que um logo é um símbolo que representa visualmente um serviço, produto ou marca. Além disso, para que esse elemento seja considerado eficaz é necessário que ele tenha rápida identificação e que seja facilmente associado ao produto ou instituição que representa. Considerando esses

aspectos, o logo do método *PLAN* foi elaborado contendo três elementos: a imagem de um perfil, esferas coloridas conectadas e o nome do método. Esses elementos podem ser observados na Figura 6, a seguir:

Figura 6 — Logotipo do método *PLAN*.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

A representação do logotipo considerou os propósitos do método *PLAN*, tendo em vista os processos de escrita acadêmica e de práticas sociais, assim como o uso de mapas mentais para auxiliar na escrita de gêneros acadêmicos. Nessa perspectiva, as esferas coloridas interligadas e a imagem de um perfil em cinza como plano de fundo fazem referência ao processo de criação de mapas mentais, que utiliza formas coloridas e ramificações, assim como às conexões sociais estabelecidas por meio da comunicação. Além disso, o nome *PLAN*, em evidência, traz notoriedade ao logotipo, buscando uma associação rápida com o produto educacional desenvolvido.

3.3.4 Organização do conteúdo

O conteúdo do *e-book* foi organizado de forma a conter uma parte teórica resumida e a parte prática das atividades para a escrita dos gêneros resumo e resenha. O Quadro 9 apresenta os tópicos do *e-book* e sua descrição:

Quadro 9 — Tópicos do *e-book*.

TÓPICO	DESCRIÇÃO
1 Apresentação	Faz a introdução do material didático abordando sua concepção no Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), assim como seu público-alvo e seu objetivo
2 Os gêneros textuais	Faz uma breve explicação dos conceitos de gêneros textuais e apresenta os gêneros resumo e resenha com suas principais características
3 Mapas mentais	Apresenta o conceito de mapas mentais e o passo-a-passo de como eles podem ser elaborados, assim como sugere o uso de algumas ferramentas digitais para sua criação
4 O método <i>PLAN</i> – <i>Mapping, Writing, Learning</i>	Descreve os passos do método e seus objetivos
5 Escrevendo um resumo	Contém as atividades para a escrita de um resumo acadêmico seguindo os passos do método <i>PLAN</i>
6 Escrevendo uma resenha	Contém as atividades para a escrita de uma resenha seguindo os passos do método <i>PLAN</i>

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

A seguir, a Figura 7 apresenta o sumário do *e-book* contendo os tópicos descritos anteriormente:

Figura 7 — Conteúdo do e-book.



SUMÁRIO		
1	Apresentação	05
2	Os Gêneros Textuais	07
3	Mapas Mentais	13
4	<i>O Método PLAN - Mapping, Writing, Learning</i>	16
5	Escrevendo um resumo acadêmico	20
6	Escrevendo uma resenha	33
7	Referências	46

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Além dos tópicos presentes no sumário, o *e-book* também contém alguns elementos elaborados para melhor organizar as atividades, quais sejam: a) *a penny for your thoughts...*, introduz as atividades propondo refletir sobre os usos dos gêneros textuais no cotidiano com ênfase na sua função; b) *keep on reflecting...*, propõe a reflexão sobre os usos dos gêneros textuais no contexto universitário; c) *go beyond!*,

apresenta dicas de vídeos no *YouTube* com estratégias para facilitar a escrita em língua inglesa dos gêneros textuais abordados; d) *improve your writing*, apresenta dicas relacionadas à organização textual e aos aspectos léxico-gramaticais da escrita em língua inglesa.

A Figura 8, a seguir, apresenta a descrição dos elementos organizacionais presentes no *e-book*:

Figura 8 — Elementos do *e-book*.

Elementos do E-book **Welcome to PLAN!**

A penny for your thoughts... faz refletir sobre os usos que você faz do gênero no cotidiano com ênfase na sua função.

RESUMO ACADÊMICO
1 Locating
A penny for your thoughts...

- Você costuma ler resumos de livros antes de comprar?
- E antes de ver um filme, você costuma ler as sinopses?
- Quais outros textos resumidos você costuma ler?

Keep on reflecting...

- Você já escreveu um resumo acadêmico?
- Em quais situações você acredita que irá escrever resumos na universidade?

Keep on reflecting... faz refletir sobre os usos que você pode fazer do gênero no contexto universitário.

Go beyond! apresenta vídeos no *YouTube* com dicas e estratégias para facilitar a escrita em língua inglesa dos gêneros abordados.

Go beyond!

Clique no ícone abaixo para assistir a dicas de como escrever um bom *essay* no canal "Scribble"

Movimento 3 - Conclusão

- a) Síntese das ideias principais.
- b) Propostas de resolução.
- c) Apresentação de novos argumentos.

IMPROVE YOUR WRITING:
Usar os marcadores discursivos corretamente ajuda a deixar o seu texto mais claro e coeso.

Improve your writing apresenta dicas relacionadas a organização textual e aos aspectos léxico-gramaticais.

06

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

3.4 O aspecto criativo

No contexto educacional, Mosé (2013) e Cunha e Miccoli (2016) discutem a respeito de alguns desafios enfrentados pelos professores em suas práticas diárias. Entre tais desafios encontram-se a falta de incentivo, seja da coordenação escolar ou de instâncias superiores, o excesso de expectativa dessas mesmas entidades quanto ao trabalho do professor e a necessidade de rápida adaptação a novos contextos de ensino e aprendizagem. Além desses desafios, os autores descrevem que é esperado que os professores enfrentem tais limitações com a utilização de recursos que estejam disponíveis, com eficiência e com criatividade.

Esses desafios foram evidenciados recentemente, quando enfrentamos a pandemia da Covid-19. Esse problema de saúde mundial fez com que precisássemos ficar reclusos por bastante tempo, ocasionando uma migração rápida e com pouco tempo de planejamento para o ensino remoto *on-line*. É nesse cenário de adaptação que somos convidados a repensar nossas práticas pedagógicas, a buscar conhecimento sobre novos usos para as tecnologias digitais e a experimentar novos ambientes educacionais.

Assim sendo, somos desafiados a não apenas pensar em formas criativas para adaptar o material didático, mas também a tornar nossas aulas um ambiente propício à criatividade dos alunos. Para isso, precisamos refletir sobre algumas características da criatividade e como podemos exercitá-la tanto em nosso trabalho como em nossas tarefas diárias.

Para Moraes (2015), a criatividade precisa ser alimentada e é caracterizada como uma

aplicação intencional, fundamentada e sistemática de atitudes, comportamentos e mesmo estratégias que promovam seres humanos flexíveis, críticos e autônomos, isto é, com competências criativas que permitam o que o futuro lhes exige [...] (MORAIS, 2015, p.135).

À vista disso, a criatividade não ocorre de forma aleatória, mas é fomentada intencionalmente por meio de ações recorrentes que propiciem o pensamento reflexivo.

Ribeiro e Moraes (2014) também entendem que o ambiente educacional deve proporcionar práticas que fomentem o pensamento criativo e afirmam que processos

engessados de ensino, moldes pré-fixados ou “rituais” não contribuem para estímulo do potencial criativo do aluno. As autoras afirmam, ainda, que

[o]s pressupostos que fundamentam uma prática pedagógica ajustada à natureza da criatividade acenam para a existência de um novo ambiente educativo, cuja energia que dele emerge pode trazer subjacente um novo cenário criativo, caracterizado pelo espaço e pelos processos ecossistêmicos que agem na expressão da criatividade (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 262).

Em outras palavras, um material didático criativo também deve promover um espaço de fomento à criatividade. Nessa linha, para identificar os aspectos criativos no método *PLAN*, faz-se necessário, em primeiro lugar, definir o termo criatividade. Assim sendo, esta dissertação utilizará a definição e a caracterização da criatividade propostas por Runco e Jaeger (2012).

Os estudos na área da criatividade, segundo Runco e Jaeger (2012), não são recentes e abarcam muitas pesquisas que datam de antes do Século XX. Em razão disso, buscando apresentar o que eles denominam *standard definition* (definição padrão), os autores fazem uma revisão das definições de criatividade em obras publicadas a partir dos anos 1930.

A partir dessa revisão, os autores definem dois critérios para classificar algo como criativo: originalidade e eficácia. Quanto ao primeiro critério, a originalidade está relacionada ao número de ocorrências de algo (quanto menos ocorrências, mais original), quanto ao segundo, a eficácia está relacionada a sua utilidade para o contexto ao qual se propõe. Nas palavras dos autores “criatividade requer originalidade e efetividade. [...] A originalidade é vital para a criatividade, mas não é suficiente. [...] Coisas originais devem ser eficazes para serem criativas” (RUNCO; JAEGER, 2012, p. 92).³⁰

A originalidade, segundo Runco e Jaeger (2012), é indispensável para caracterizar algo como criativo. Ela está relacionada ao sentido de novidade, algo que não está no “lugar comum” e se diferencia em algum grau de artefatos já estabelecidos. Os autores enfatizam que se algo não apresenta aspectos de originalidade, não pode ser caracterizado como criativo.

³⁰ Tradução minha do original: “Creativity requires both originality and effectiveness. [...] Originality is vital for creativity but is not sufficient. [...] Original things must be effective to be creative” (RUNCO; JAEGER, 2012, p.92).

Entretanto, apenas ser diferente ou original não é o bastante para caracterizar a criatividade, é necessário haver eficácia. Que, por sua vez, está relacionada a adequação e conveniência de um produto ou artefato ao contexto para o qual foi elaborado. A esse respeito, Runco e Jaeger (2012, p. 92) declaram que “[u]m processo verdadeiramente aleatório muitas vezes gerará algo que é meramente original”.³¹ Em outras palavras, ser diferente, apenas, não caracteriza algo como criativo se este objeto não for útil de alguma forma.

Logo, a criatividade pode ser refletida em novas práticas pedagógicas, materiais didáticos e em ambientes educacionais que estimulem a aprendizagem criativa nos alunos. Nessa perspectiva, o método *PLAN* apresenta esses aspectos criativos de originalidade e eficácia, considerando seus processos de ensino e aprendizagem e o uso de recursos digitais de forma integrada.

Além disso, o método fomenta práticas reflexivas a respeito dos gêneros textuais e traz os mapas mentais como ferramentas criativas de organização de ideias (BUZAN, 2005; SIQUEIRA, 2015) para a compreensão e a produção de textos. Espera-se, assim, que a adaptação desse processo de ensino e aprendizagem para um material didático em ambiente digital possa criar um ambiente favorável à aprendizagem e à criatividade.

Tais aspectos criativos, assim como as etapas do método *PLAN* e a organização do *e-book*, foram analisadas por um Painel de Especialistas como parte do procedimento de validação do processo educacional proposto. O próximo capítulo abordará esse procedimento descrevendo o Painel de Especialistas com seus integrantes, a ficha utilizada para a avaliação do *PLAN*, assim como contribuições feitas pelos especialistas.

³¹ Tradução minha do original: “A truly random process will often generate something that is merely original” (RUNCO; JAEGER, 2012, p. 92).

4 IDENTIFICANDO LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

Neste capítulo, apresento a avaliação do método *PLAN* pelo Painel de Especialistas. No primeiro subcapítulo, são descritos os passos para a validação, com a formação dos membros do Painel de Especialistas e as diretrizes de avaliação do produto e do processo educacional desenvolvidos. Nos subcapítulos posteriores, é descrita a análise do Painel de Especialistas organizada em três dimensões. No último subcapítulo, são apresentados o parecer e as sugestões dos especialistas para o processo e o produto educacional.

4.1 Validação do processo e do produto

O PPGCIMES faz parte dos programas de pós-graduação de modalidade profissional, cujo principal objetivo é desenvolver produtos educacionais (PE). Nesse contexto, Rizzatti *et al.* (2020, p. 2) afirmam que “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. Particularmente, no PPGCIMES, são produzidos produtos educacionais com características criativas e inovadoras voltados para o contexto do ensino superior. Ainda de acordo com Rizzatti *et al.* (2020), uma etapa importante na elaboração de um produto ou processo educacional é a sua validação, a qual consiste em coletar evidências para verificar o funcionamento e a adequação do processo ou produto educacional.

Nesta etapa, o método *PLAN* e o *e-book* foram validados por meio de um Painel de Especialistas. Este instrumento de coleta de dados, de acordo com Pinheiro, Farias e Abe-Lima (2013, p.185), “[...] reúne várias pessoas consideradas capazes para o tratamento das questões envolvidas no objetivo da pesquisa, geralmente implicando a análise de tema complexo e controverso.” Em outras palavras, os painéis de especialistas buscam a interação entre profissionais da área para alcançar um determinado grau de consenso sem, no entanto, descartar suas divergências.

Quanto à execução de um Painel de Especialistas, ocorre, por exemplo, pela aplicação de questionários, entrevistas e, no caso desta pesquisa, por meio de uma ficha de avaliação. Além disso, devem investigar e analisar os temas propostos e dar um parecer apresentando suas conclusões e recomendações, dispondo de mesma

integridade e conduta de outros estudos científicos. Dessa forma, os painéis de especialistas constituem uma forma eficiente de obter percepções de especialistas e vêm sendo utilizados amplamente em diversas pesquisas multimétodos nacionais e internacionais (PINHEIRO; FARIAS; ABE-LIMA, 2013).

4.1.1 Integrantes do Painel de Especialistas

Dois professores foram convidados a integrar o Painel de Especialistas, ambos com doutorado em Tradução e Terminologia e com atuação na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino superior. A área de especialidade dos integrantes, bem como a de atuação, são pontos benéficos para análise, pois os especialistas possuem conhecimento teórico e prático para contribuir para a consolidação do método *PLAN* e do *e-book* produzido a partir desse método. A seguir, o Quadro 10 apresenta informações pertinentes a respeito dos componentes do Painel de Especialistas constituído para a avaliação do método *PLAN*:

Quadro 10 — Integrantes do Painel de Especialistas.

INFORMAÇÕES	 ESPECIALISTA 1	 ESPECIALISTA 2
	● Titulação	Doutorado em Tradução e Terminologia
● Área de atuação	Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira	Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira
● Local de atuação	Ensino Superior	Ensino Superior
● Tempo de atuação	40 Anos	15 Anos

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Um Termo de Consentimento Livre (vide APÊNDICE A) foi enviado aos componentes do painel de especialistas via *e-mail* para esclarecimento dos objetivos da pesquisa e do produto educacional. Além disso, juntamente com o Termo de

Consentimento Livre, foi enviada a ficha de avaliação (vide APÊNDICE B) para a análise do produto e do processo educacional, a qual será descrita a seguir.

4.1.2 A ficha de avaliação

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, o instrumento de avaliação utilizado pelo Painel de Especialistas foi uma ficha de avaliação. Tal instrumento foi organizado em três dimensões, quais sejam: a primeira dimensão está relacionada à organização metodológica e às etapas que constituem o método *PLAN*; a segunda dimensão compreende a organização do *e-book* elaborado como material didático digital onde o método se materializará; e a terceira dimensão se relaciona ao caráter criativo e inovador do processo educacional desenvolvido. Cada dimensão foi constituída de perguntas fechadas direcionadas ao seu respectivo tema, com três opções de resposta: (a) S - Sim, (b) N - Não, e (c) P - Parcialmente. A cada resposta marcada na ficha de avaliação também foi possível adicionar um comentário que estava relacionado à discussão de cada pergunta, caso houvesse necessidade. A seguir, apresento as três dimensões da ficha de avaliação:

Na Dimensão 1, foi avaliado o método *PLAN*, constituinte de oito etapas, observando os princípios de letramentos e de gêneros textuais, na perspectiva sociorretórica. Nessa dimensão foi solicitado ao Painel de Especialistas que expressasse a sua percepção sobre os passos do método *PLAN*, observando sua base teórica, seus objetivos propostos, sua adequação ao público-alvo e sua adaptabilidade a outros contextos e gênero textuais, conforme expresso no Quadro 11:

Quadro 11 — Dimensão 1 da ficha de avaliação.

DIMENSÃO 1: QUANTO ÀS ETAPAS DO MÉTODO <i>PLAN</i>:
a) Seguem uma ordem adequada para a aprendizagem de gêneros escritos segundo as teorias de base?
b) Facilitam a compreensão das funções dos gêneros textuais?
c) Facilitam a identificação das especificidades da escrita em língua inglesa?
d) Auxiliam na organização de ideias para a prática da escrita?
e) São adequadas para o público-alvo?

f) É possível adaptar as etapas do *PLAN* para outros contextos e gêneros textuais?

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Quanto à Dimensão 2, foi avaliado o *e-book*, o qual foi desenvolvido para ser um objeto de aprendizagem digital e apresenta as etapas do método *PLAN* com atividades para desenvolver o processo de escrita dos gêneros resumo e resenha. Nessa dimensão, foi solicitado ao Painel de Especialistas que expressasse a sua percepção sobre o *e-book*, observando o alinhamento dos gêneros textuais, da organização e do conteúdo, aos objetivos de cada etapa do método e ao público-alvo. Também foram analisados os elementos gráficos, as ilustrações e os *hiperlinks* presentes no *e-book*. Esses elementos são apresentados no Quadro 12:

Quadro 12 — Dimensão 2 da ficha de avaliação.

DIMENSÃO 2: QUANTO AO E-BOOK.
a) Os gêneros textuais escolhidos estão alinhados às competências dos alunos de Letras-Língua Inglesa?
b) Os conteúdos e a forma em que eles são apresentados estimulam a reflexão e a curiosidade?
c) Os elementos extratextuais (cores, imagens, ilustrações e diagramação) são pertinentes e visualmente agradáveis?
d) A atividades propostas cumprem os objetivos de cada etapa do <i>PLAN</i>?
e) Os <i>hiperlinks</i> e materiais externos são pertinentes e adequados aos objetivos do <i>PLAN</i>?
f) A organização do <i>e-book</i> é de fácil compreensão?

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Na Dimensão 3, foi avaliado o aspecto criativo e inovador deste produto educacional com base em duas características principais propostas por Runco e Jaeger (2012) para definir a criatividade: originalidade, que, no contexto desta pesquisa, está relacionada ao número de ocorrências de um produto ou processo educacional; e eficácia, que tem relação a sua utilidade dentro do contexto ao qual o produto ou processo está sendo proposto. Esses aspectos estão expressos no

Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 — Dimensão 3 da ficha de avaliação.

DIMENSÃO 3: QUANTO AO ASPECTO CRIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL.
a) Com base na sua observação de ocorrências de materiais didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa, você classificaria este material didático proposto como original?
b) Com base nos objetivos, nas etapas do método e nas atividades propostas, você considera este material didático útil e adequado para o público-alvo?

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Essas três dimensões compreendem aspectos importantes para direcionar a análise e as possíveis alterações no processo educacional desenvolvido. Assim sendo, o método *PLAN* materializado no protótipo do *e-book*, bem como a ficha de avaliação, foi enviado ao Painel de Especialistas para apreciação e análise. A partir da análise feita pelos especialistas, com base em seus conhecimentos teóricos e práticos na área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e observando as três dimensões da ficha de avaliação, apresento o parecer e as contribuições realizadas pelos integrantes do painel nos subcapítulos seguintes.

4.2 Análise da Dimensão 1: quanto às etapas do método *PLAN*

O Quadro 14, a seguir, descreve a percepção e as sugestões dos especialistas em relação à dimensão 1 da ficha de avaliação, a qual trata da organização lógica, adaptabilidade e aderência das etapas do método *PLAN*.

Quadro 14 — Análise da dimensão 1.

Especialista	Percepção	Comentário
 E 1	SIM	*Não comentou.

 E 2	SIM	Sim. Há ordenação lógica.
---	-----	---------------------------

b) Facilitam a compreensão das funções dos gêneros textuais?

 E 1	Parcialmente	Se explicitados os gêneros apresentados.
---	--------------	--

 E 2	SIM	Sim. Há explicações razoáveis sobre gêneros.
---	-----	--

c) Facilitam a identificação das especificidades da escrita em língua inglesa?

 E 1	Parcialmente	*Não comentou.
---	--------------	----------------

 E 2	Parcialmente	A teoria de gêneros é apresentada de forma genérica sem especificidades relacionadas à língua estrangeira. Os exemplos são em língua estrangeira, entretanto não há observações relevantes que apresentem diferenciação entre-línguas. Ressalto que na etapa 4 (adapting) a ideia é realizar esta adaptação entre-línguas, mas as propostas de atividades não consolidam este objetivo.
---	--------------	---

d) Auxiliam na organização de ideias para a prática da escrita?

 E 1	Parcialmente	*Não comentou.
---	--------------	----------------

 E 2	SIM	Sim, há ordenação lógica das etapas que favorecem a organização das ideias.
---	-----	---

e) São adequadas para o público-alvo?

 E 1	SIM	Pode ser adequada a qualquer público-alvo, mas neste seria recomendável definir bem a qual gênero ou subgênero estão se referindo em cada parte do trabalho.
---	-----	--

 E 2	Parcialmente	O público-alvo são acadêmicos de língua inglesa (nível superior). Considerando este
---	--------------	---

		aspecto algumas explicações apresentam-se muito simplificadas ou “engessadas” como única solução.
--	--	---

f) É possível adaptar as etapas do PLAN para outros contextos e gêneros textuais?

 E 1	SIM	*Não comentou.
 E 2	SIM	Há um senso bastante genérico nesta aplicabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Considerando os aspectos da Dimensão 1, há um consenso favorável dos especialistas em relação às etapas do método *PLAN*. Nesse ponto, os especialistas concordam que há uma sequência lógica de ensino e aprendizagem da escrita com base nas teorias de letramentos e gêneros textuais. Com relação à compreensão das funções dos gêneros, observa-se, no comentário dos especialistas, que o método facilita em certo ponto, porém é necessária maior explicitação das funções dos gêneros. Sobre esse aspecto, considero que o *PLAN* abre espaço para discussões sobre as funções dos gêneros textuais nas etapas iniciais, ficando a cargo do professor ou do material didático abranger essas discussões. Assim sendo, essa foi uma contribuição válida para a melhoria do *e-book*.

Com relação às especificidades da escrita em língua inglesa, os especialistas concordam que o método promove essa compreensão de forma parcial, necessitando de atividades que possam consolidar a adaptação “entre-línguas”. Em outro ponto, foi considerado que o método *PLAN* possui uma organização que favorece a organização de ideias para a prática da escrita e que é adequado para o público-alvo, porém com a sugestão de que, considerando o ensino superior, poderia conter explicações mais específicas a respeito das diferentes formas de organização retórica nesse contexto. Ressalto a importância de promover a observação das variadas ordens retóricas de um gênero textual em determinado contexto e foi considerado explorar de forma mais ampla esses aspectos no material-final produzido. Por fim, foi considerado que o método possui adaptabilidade para outros contextos e gêneros textuais.

4.3 Análise da Dimensão 2: quanto ao e-book

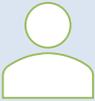
Em relação à Dimensão 2 da ficha de avaliação, a qual trata da organização estrutural, conteúdo das atividades e do e-book, o Quadro 15, a seguir, descreve a percepção e as sugestões dos especialistas quanto a esses aspectos.

Quadro 15 — Análise da dimensão 2.

a) Os gêneros textuais escolhidos estão alinhados às competências dos alunos de Letras-Língua Inglesa?

Especialista	Percepção	Comentário
 E 1	Parcialmente	*Não comentou.
 E 2	SIM	São gêneros acadêmicos bastante solicitados.

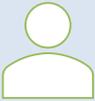
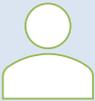
b) Os conteúdos e a forma em que eles são apresentados estimulam a reflexão e a curiosidade?

 E 1	Parcialmente	*Não comentou.
 E 2	SIM	A exemplificação e os exercícios de consolidação propostos levam para a via cognitiva e estimulam a curiosidade.

c) Os elementos extratextuais (cores, imagens, ilustrações e diagramação) são pertinentes e visualmente agradáveis?

 E 1	Parcialmente	Bastante agradáveis, mas algumas imagens não estão bem nítidas.
 E 2	SIM	Considero que esteticamente o material tem boa qualidade e apelo visual. As cores são em tons agradáveis. As imagens são compatíveis com o conteúdo. Corrobora sua compreensão e tem tamanho facilitador.

d) A atividades propostas cumprem os objetivos de cada etapa do PLAN?

 E 1	SIM	*Não comentou.
 E 2	SIM	Sim, embora observe-se uma desproporção da fase 1- Locating (mais propostas) em relação às demais etapas.
e) Os <i>hiperlinks</i> e materiais externos são pertinentes e adequados aos objetivos do <i>PLAN</i>?		
 E 1	Parcialmente	Há necessidade de revisar as fontes informadas, pois nem todos os links estão acessíveis
 E 2	SIM	*Não comentou.
f) A organização do <i>e-book</i> é de fácil compreensão?		
 E 1	Parcialmente	Há alguns enunciados de questões que precisam ser reescritos.
 E 2	Parcialmente	Alguns aspectos podem ser melhorados.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Na Dimensão 2, também se observa um consenso favorável à organização elaborada para o *e-book* produzido segundo as etapas do método *PLAN*. Os gêneros textuais escolhidos, resumo e resenha, foram considerados apropriados às demandas do público-alvo, aos alunos de Letras-Língua Inglesa. Além disso, o conteúdo geral do *e-book*, gêneros, atividades, mapas mentais e *links* de vídeos e aplicativos, e sua forma de apresentação podem estimular a curiosidade e reflexão dos alunos. Com relação à pertinência dos *links* para materiais extras, foi considerado que possuem relevância, entretanto alguns *links* precisariam ser revisados para que funcionem corretamente. Esta revisão dos *links* foi realizada para verificar o seu funcionamento correto.

Em outro ponto, foi considerado que o *e-book* possui uma boa estética, com cores agradáveis, apropriada ao contexto e em consonância com o conteúdo, porém algumas imagens precisariam ter maior qualidade de visibilidade. Este ponto foi

observado e as imagens com menor qualidade foram substituídas. Ademais, o Painel concorda que as atividades propostas no *e-book* estão de acordo com os objetivos de cada etapa do método *PLAN*, com a observação de que a etapa *locating* contém mais atividades do que as demais etapas. Dessa forma, o número de atividades em cada etapa foi analisado e modificado para que houvesse maior simetria no material didático. No último tópico da dimensão 2, sobre a organização do *e-book* ser de fácil compreensão, o Painel concordou que ainda precisava de alguns ajustes para se tornasse mais clara.

4.4 Análise da Dimensão 3: quanto ao aspecto criativo do produto educacional

Quanto à Dimensão 3 da ficha de avaliação, o Quadro 16, a seguir, descreve a percepção e as sugestões dos especialistas em relação aos aspectos criativo e inovador do método *PLAN* e do *e-book* elaborado a partir dele.

Quadro 16 — Análise da dimensão 3.

a) Com base na sua observação de ocorrências de materiais didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa, você classificaria este material didático proposto como original?

Especialista	Percepção	Comentário
 E 1	Parcialmente	Com as devidas revisões, o material poderá trazer grandes contribuições ao público ao qual se destina, especialmente pelo caráter inovador a que se propõe.
 E 2	Parcialmente	Estudos de gêneros discursivos, geralmente associados à sequências didáticas, apresentam essa abordagem sequenciada em fases, bastante semelhante às propostas deste trabalho. As etapas finais 6, 7 e 8 são concebidas tradicionalmente como etapas de <i>Process Writing</i> (favorecendo o aspecto mais cognitivo e subjetivo da produção escrita em comparação com o que propriamente é sugerido na pragmática dos gêneros

		discursivos). A originalidade fica, portanto, atrelada à junção destas duas vertentes teóricas em um suporte tecnológico (<i>E-book</i>) e a proposição de aplicativos etc.
--	--	---

b) Com base nos objetivos, nas etapas do método e nas atividades propostas, você considera este material didático útil e adequado para o público-alvo?

 E 1	Parcialmente	O método é interessante, mas precisa de um alinhamento dos objetivos com as atividades propostas.
 E 2	SIM	Considero útil. Penso que (talvez) 8 etapas seja uma trajetória demasiado longa e que algumas fases possam ser aglutinadas e aprofundadas... por exemplo 2 e 3 (<i>analyzing</i> e <i>Identifying</i>). A fase 4 (<i>adapting</i>) sugere um movimento produtivo de escrita, mas é em realidade um movimento de observação... o qual enquadrar-se-ia em <i>analysing</i> . Faço esta observação pelo fato de durante a leitura ter me causado estranhamento a fase de " <i>Mapping</i> " vir depois de " <i>Adapting</i> ".

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Com relação ao aspecto criativo do método *PLAN* e do *e-book*, foram analisadas duas características, originalidade e eficácia (RUNCO; JAEGER, 2012). Quanto à originalidade, o Painel considera que o material cumpre parcialmente esse quesito. Sobre esse ponto, o especialista 1 sugere que, com as devidas correções, o material tem potencial para atingir o caráter inovador proposto. Já o especialista 2, considera que aspecto de originalidade está na união de duas vertentes de ensino da escrita, *process writing* e gêneros textuais, inseridas em um material didático em meio digital.

Considerando a sua utilidade e eficácia dentro do contexto ao qual se propõe, o especialista 1 afirma que o método cumpre parcialmente esse quesito justificando que há a necessidade de alinhamento dos objetivos das etapas com as atividades

propostas. Vale lembrar que na Dimensão 2 da ficha, o especialista 1 considerou que as atividades do *e-book* cumpriam os objetivos das etapas do método *PLAN*. Por outro lado, o especialista 2 compreende que o material é eficaz e útil ao contexto proposto, reiterando que a sequência inicial de oito etapas poderia ser demasiada longa e propôs que algumas etapas pudessem ser unificadas.

Uma das sugestões foi a unificação das etapas 2 e 3, as quais eram *analyzing* e *identifying*, cujos objetivos seriam de identificar as características formais dos gêneros textuais e identificar a organização retórica desses gêneros. Embora considerasse como dois objetivos distintos, compreendi a possibilidade e utilidade da unificação das duas etapas, que após a revisão do material, se tornaram uma só denominada *identifying*. Outra sugestão foi a inserção da etapa *adapting*, também na etapa 2, pois, de acordo com o especialista 2, tratava-se de uma etapa de observação, assim como as anteriores. A esse respeito, a etapa *adapting* tem o objetivo de adaptar o estilo de escrita ao dos gêneros textuais em língua inglesa, enquanto as etapas anteriores estão mais relacionadas à função social e organização do gênero. Assim sendo, embora as etapas mencionadas tenham objetivos de caráter observacional, seus objetos de análise não são semelhantes, por conta disso não foram unificadas.

4.5 Parecer e sugestões dos especialistas

Após analisarem o material e emitirem suas sugestões, os especialistas apresentaram a sua percepção geral e o seu parecer em relação ao método *PLAN* e ao *e-book* como material didático digital. Tal parecer está descrito no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 — Parecer dos especialistas.

Especialista	Parecer
 E 1	<p>O material está visualmente atraente, os objetivos do método <i>PLAN</i> podem proporcionar não somente a compreensão, o reconhecimento, a adaptação e a produção de material acadêmico de excelência, alinhados ao estilo de escrita de cada gênero textual, e das especificidades estruturais da língua alvo.</p>



E 2

Parabenizo a execução do produto e a orientação do trabalho. Considero que o produto tem qualidade e tem meu parecer de aprovação.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Observa-se que o parecer geral dos dois especialistas foi favorável ao método *PLAN* e ao *e-book*, sendo ambos considerados pelo Painel como um processo e um produto de qualidade. Dessa forma, levando em consideração os comentários realizados nas três dimensões da ficha de avaliação, o método *PLAN* contém uma organização lógica e adequada aos seus objetivos, além de adaptabilidade, podendo ser utilizado em outros contextos de ensino e com outros gêneros textuais. Em relação ao *e-book*, apresenta uma organização e uma diagramação também adequadas e favorecem a aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa. Observa-se, também, que o trabalho proposto foi considerado pelos especialistas como inovador e criativo em certo grau, características que são fundamentais para os produtos e processos educacionais produzidos no PPGCIMES.

Além das sugestões pontuadas no campo de comentário de cada pergunta da ficha, os especialistas também deram contribuições para a melhoria do trabalho no campo de comentários gerais. O Quadro 18, a seguir, descreve as sugestões feitas pelos especialistas e as mudanças que foram feitas no método *PLAN* e no *e-book* considerando tais sugestões.

Quadro 18 — Sugestões dos especialistas.

PARTE DO MÉTODO/E-BOOK MENCIONADO	PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR	SUGESTÃO DOS ESPECIALISTAS	VERSÃO FINAL DO PRODUTO
Parte teórica sobre gêneros textuais no <i>e-book</i> .	Esta parte teórica foi inserida no <i>e-book</i> para dar uma concepção geral sobre os	Maior explicitação dos gêneros textuais (resumo e resenha)	Considerando que o público-alvo são alunos de Letras-Língua inglesa, essa

	gêneros, sendo esses melhor explorados nas atividades.	abordados no <i>e-book</i> .	parte teórica foi melhor explorada no <i>e-book</i> .
Atividades da etapa <i>adapting</i> no <i>e-book</i> .	A etapa 4, <i>adapting</i> , tem o objetivo de analisar algumas características da escrita em língua inglesa e adaptar-se a elas.	Incluir atividades que melhor consolidem o objetivo de adaptação “entre-línguas”.	As atividades foram revistas e outras foram incluídas, conforme sugerido pelo Painel.
Atividades da etapa <i>analyzing</i> e <i>identifying</i> no <i>e-book</i> .	As etapas <i>analyzing</i> e <i>identifying</i> têm o objetivo de identificar as características formais dos gêneros e sua organização retórica.	Incluir atividades que ampliem a observação de diferentes formas de organização retórica dos gêneros.	Foram incluídas atividades que contemplem a variedade da organização retórica dos gêneros textuais resumo e resenha.
Imagens no <i>e-book</i> .	Algumas imagens utilizadas no <i>e-book</i> foram retiradas da plataforma <i>Canva</i> e outras são capturas de tela feitas pelo autor da pesquisa.	Substituição de algumas imagens que não estão muito nítidas.	As imagens foram revistas e substituídas, de acordo com a necessidade.

<i>Links no e-book.</i>	Os <i>links</i> são recursos incluídos no <i>e-book</i> para disponibilizar materiais extras aos alunos.	Revisão de alguns <i>links</i> que não funcionam corretamente.	Os <i>links</i> foram revisados e corrigidos devidamente.
Etapas 2 e 3, <i>analyzing</i> e <i>identifying</i> , do método <i>PLAN</i> .	As etapas <i>analyzing</i> e <i>identifying</i> têm o objetivo de identificar as características formais dos gêneros e sua organização retórica.	Unificação das etapas 2 e 3 do método.	As etapas 2 e 3 foram aglutinadas em uma única etapa denominada <i>identifying</i> e suas atividades foram adaptadas.
Etapa 4, <i>adapting</i> , do método <i>PLAN</i> .	A etapa 4, <i>adapting</i> , tem o objetivo de analisar algumas características da escrita em língua inglesa e adaptar-se a elas.	Inserção da etapa 4 na etapa 2.	Essas etapas não possuem objetivos similares, portanto, não foram unificadas.
Enunciados do <i>e-book</i> .	Os enunciados foram redigidos de forma direta para terem fácil compreensão.	Revisão de alguns enunciados para melhor compreensão.	Os enunciados foram revisados e reescritos de acordo com a necessidade.

Parte teórica do método <i>PLAN</i> no <i>e-book</i> .	Esta parte trata dos objetivos do método <i>PLAN</i> e as principais obras que foram utilizadas como base teórica para as atividades.	Contextualizar a referência indicada, Swales (1990) e Lea e Street (2006).	A referência mencionada foi melhor contextualizada.
Parte teórica dos gêneros no <i>e-book</i> .	Esta parte teórica foi inserida no <i>e-book</i> para dar uma concepção geral sobre os gêneros, sendo esses melhor explorados nas atividades.	Justificar a escolha pelos gêneros resumo e resenha.	A escolha pelos gêneros mencionados foi melhor explorada e justificada no <i>e-book</i> .
Parte teórica do gênero resumo no <i>e-book</i> .	O gênero resumo foi explicado de forma breve na parte teórica do <i>e-book</i> com a intenção de ser melhor explicado no decorrer das atividades.	Ressaltar a função do texto original e integral nas etapas compreensão e produção.	Esta informação é relevante e foi ressaltada no <i>e-book</i> .
Quadro <i>improve your writing</i> no <i>e-book</i> .	Este quadro foi inserido no <i>e-book</i> para apresentar dicas relacionadas à organização	Apresentar informações mais detalhadas, considerando-se que o público-alvo	As informações presentes no quadro foram revisadas e detalhadas.

	textual e aos aspectos léxico-gramaticais da escrita em língua inglesa.	é do ensino superior.	
--	---	-----------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

A perspectiva geral do Painel de Especialistas quanto ao método *PLAN* e ao *e-book* foi de um produto e um processo de ensino que apresenta qualidade e criatividade. Além disso, as contribuições feitas foram relevantes para a melhoria tanto do método de ensino, quanto do *e-book* como material didático, e as sugestões do Painel foram consideradas no detalhamento da versão final do produto. Dessa forma, as implicações desse processo de pesquisa e concepção de um método de ensino e produto educacional serão abordadas no capítulo a seguir.

5 PROPONDO NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO DA ESCRITA

Vários são os desafios e as dificuldades relacionados às práticas de escrita na universidade. Alguns desses desafios, conforme abordado nesta dissertação, partem da falta de apropriação da língua-alvo a falta de conhecimento das práticas sociais que envolvem a escrita no contexto acadêmico. Isso faz com que muitos alunos não sejam capazes ou não tenham segurança para produzir um texto acadêmico em inglês, especialmente os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, os quais precisam produzir vários gêneros escritos nessa língua-alvo.

Uma abordagem de ensino da escrita com base em letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON, 1994; GEE, 2008; LEA; STREET, 2006; STREET, 2014, 2010), que leva em consideração o uso da escrita em contextos sociais, e em gêneros textuais (BAZERMAN, 2005, 2006; BHATIA, 1993; MILLER, 1984; SWALES, 1990), que observa a função comunicativa dos gêneros escritos, mostra-se efetiva na literatura sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dessa forma, refletindo sobre os desafios nas práticas da escrita, de letramentos e de gêneros textuais, é pertinente propor novas possibilidades de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica em inglês, foco desta pesquisa.

Considerando minhas experiências, como ex-aluno e ex-professor substituto do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da FALEM, associadas às dificuldades de escrita em língua inglesa no contexto acadêmico já identificadas por outros pesquisadores e já mencionadas nesta dissertação, emergiu a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: *como abordar o ensino dos gêneros textuais resumo e resenha de forma sistemática para auxiliar os alunos de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a melhorar sua produção de escrita acadêmica na universidade?*

Para responder essa pergunta norteadora, a pesquisa descrita nesta dissertação teve como objetivo principal desenvolver um método de ensino de escrita para os gêneros acadêmicos resumo e resenha, com o uso de mapas mentais, pelos quais os alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa compreendam e exercitem o processo da escrita em inglês.

Por consequência, a partir deste objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- (a) elaborar e propor os passos do método de ensino *PLAN – Mapping, Writing,*

Learning – para o ensino dos gêneros resumo e resenha, com uso de mapas mentais;
(b) validar o método de ensino *PLAN* por meio de um Painel de Especialistas;
e

(c) criar um *e-book* interativo explorando este método e as atividades para a aprendizagem da escrita de resumo e resenha.

Seguindo tais objetivos, foi desenvolvido o método *PLAN – Mapping, Writing, Learning*, constituído de sete etapas: 1 *Locating*; 2 *Identifying*; 3 *Adapting*; 4 *Mapping*; 5 *Drafting*; 6 *Editing*; e 7 *Publishing*. Tendo como bases teóricas os letramentos e os gêneros textuais e o uso de mapas mentais, o método *PLAN* objetiva facilitar a compreensão dos processos de escrita em língua inglesa no contexto acadêmico a partir de uma abordagem dos gêneros textuais resumo e resenha.

Por conseguinte, os alunos terão a oportunidade de descrever as funções sociais dos gêneros resumo e resenha no contexto acadêmico, avaliar as especificidades da escrita acadêmica em língua inglesa desses gêneros, organizar as ideias para a escrita acadêmica em língua inglesa por meio de mapas mentais, e elaborar os gêneros acadêmicos resumo e resenha em língua inglesa considerando seus movimentos retóricos.

Tais gêneros textuais foram escolhidos pelo seu uso e sua função social no contexto acadêmico, além das competências necessárias para escrevê-los. Os resumos são textos sintetizados a partir da leitura e compreensão de outras obras, assim sendo, para escrever um resumo é necessário síntese e encadeamento de ideias. Seu uso pode ser de avaliação de compreensão de leitura ou de registro de leitura para recuperações futuras (SILVA; MATA, 2002; SILVA, 2009; THEREZO, 2001). Em relação às resenhas, além das competências e características já mencionadas no resumo, possui a função de divulgar e fazer uma avaliação sobre uma obra, e, portanto, para escrever uma resenha é necessária, também, a capacidade de argumentação crítica (ANDRADE, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Sob esse enfoque, as experiências que temos ao utilizar os gêneros textuais fazem com que possamos compreender melhor os tipos de comunicação em contextos distintos, além de participar mais ativamente das práticas sociais. Em adição a isso, identificar a organização retórica e o propósito comunicativo dos gêneros textuais nos ajuda a compreendê-los melhor e, assim sendo, também produzi-los (BAZERMAN, 2015b; MOTTA-ROTH, 2000).

Aliado às abordagens de gêneros textuais e letramentos, o método *PLAN* também conta com o auxílio de mapas mentais, visto que essas ferramentas são formas criativas para compreender e produzir textos (BUZAN, 2005; SIQUEIRA, 2015). Os mapas mentais também podem desempenhar um papel importante na formação de futuros professores, pois são capazes de proporcionar o desenvolvimento de letramentos e sua identidade profissional (STURM, 2019).

Para a materialização do método *PLAN*, foi elaborado um *e-book* interativo seguindo as diretrizes para criação de livros digitais propostas por Possatti, Silva e Perry (2018). A diagramação do *e-book* foi feita pelo próprio pesquisador utilizando a plataforma de projetos gráficos *Canva*. Este material didático digital contém as atividades seguindo as oito etapas do método *PLAN*, assim como *links* para vídeos, *sites* e aplicativos que podem auxiliar os alunos em sua aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa.

Para que o método *PLAN* e o *e-book* fossem validados, ambos foram conduzidos a um Painel de Especialistas para identificar suas limitações e potencialidades. A avaliação se deu por meio de uma ficha de avaliação organizada em três dimensões. A Dimensão 1 tratou da organização lógica das etapas do método *PLAN*, levando em consideração as teorias que o embasaram. Em seguida, a Dimensão 2 tratou do funcionamento do *e-book* como material didático em meio digital. Por fim, a Dimensão 3 tratou do aspecto criativo do método, considerando duas características principais, explicadas por Runco e Jaeger (2012): originalidade e eficácia.

Os especialistas do Painel sugeriram algumas modificações no método, como a união das etapas 2 e 3, *analyzing* e *identifying*, respectivamente (na primeira versão do *PLAN*). Além disso, outras sugestões foram realizadas em relação ao *e-book*, como a revisão e adição de algumas atividades em cada etapa do método, o esclarecimento de alguns tópicos teóricos, a revisão dos *links* e a substituição de algumas imagens de qualidade baixa. Essas sugestões serão levadas em consideração na finalização do processo e do produto educacional. No mais, o parecer geral do Painel de Especialistas foi favorável classificando o método *PLAN* e o *e-book* interativo como um material criativo e de qualidade, apresentando também grandes contribuições para a finalização deste material didático.

Este processo adotado para a elaboração do método *PLAN* e do *e-book* interativo foi conduzido de forma adequada, entretanto, há algumas limitações na

pesquisa para a criação desse processo e produto educacional, dentre as quais destaco duas: (a) ausência de uma pesquisa atualizada e mais ampla com alunos de Licenciatura em Letras-Língua inglesa sobre as suas necessidades em relação à escrita acadêmica em inglês e (b) ausência de uma condução prática das atividades do *e-book* com esses alunos. A razão para a ausência dessas etapas encontra-se em dificuldades ocasionadas por infortúnios de saúde física e mental deste pesquisador, atrasando passos metodológicos planejados anteriormente. Essas duas etapas trariam grandes contribuições para o método *PLAN* e para o *e-book* interativo, enriquecendo as etapas do método e das atividades. Além disso, trariam maior robustez ao processo de validação com os resultados da aplicação e, conseqüentemente, à pesquisa como um todo.

Ainda com essas limitações, vale ressaltar as implicações positivas da pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente da escrita acadêmica em inglês. Nesse ponto, destaco que, mesmo com várias pesquisas realizadas na área da escrita acadêmica, tais práticas ainda se apresentam desafiadoras no contexto universitário, justificando, assim, a proposição de novas possibilidades de ensino da escrita. Aliado a isso, o método *PLAN* se mostrou um processo criativo e adaptável a outros contextos de ensino e a outros gêneros textuais. Isso mostra que há possibilidade de elaborar novos processos criativos e inovadores na área da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ABDULKAREEM, M. N. An Investigation study of academic writing problems faced by Arab postgraduate students at Universiti Teknologi Malaysia (UTM). **Theory and Practice in Language Studies**, v. 3, n. 9, p. 1552-1557, 2013.
- ALL About Mind Maps. Lucidchart, 2019. Disponível em: <https://www.lucidchart.com/pages/mind-map> Acesso em: 15 set. 2021.
- AL BADI, I. A. H. Academic writing difficulties of ESL learners. **The 2015 WEI International Academic Conference Proceedings**, Barcelona. p. 65-78, 2015.
- ANDRADE, M. L. C. V. O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2009.
- ARAÚJO, J. **Constelações de gêneros: a construção de um conceito**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ARAÚJO, M. S. Enfoques epistemológicos sobre (novos) letramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 1, p. 27-40, 2020.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purposes: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195 - 212, 2001.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (org., trad., posfácio e notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (12º edi.). Hucitec, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. London: Blackwell, 1994.
- BHATIA, V. K.; NODOUSHAN, M. A. S. Genre analysis: the state of art (an online interview with Vijayn Kumar Bhatia). **International Journal of Language Studies**, v. 9, n. 2, p. 121 - 130, 2015.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. Nova York: Longman, 1993.
- BAZERMAN, C. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUENO JUNIOR, S. S. **Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EaD**. 2011. 222f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração: um sistema de pensamento que transformará sua vida**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CHUIKOVA, E. S. Teaching academic writing: a shift towards intercultural rhetoric. **Training, Language and Culture**. v. 4, n. 1, p. 22-32, 2020.

CORRÊA, G. P.; SOARES, V. D. Identidade visual: técnicas e processos de criação. **Revista Práxis - Teoria e prática publicitária**. v. s/n, n. 1, p. 5-14, 2019.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 1 mai. 2021.

CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CURRY, M. J. Academic literacy for English language learners. **Community College Review**. v. 32, n. 2, p. 51-68, 2004.

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

DIALLO, A. **The use of technology to enhance the learning experience of ESL students**. 2014. 44f. Dissertação (Mestrado em *Education in TESOL*) – Concordia University, Portland. 2014.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, M. M. English academic literacy: difficulties in writing the introduction section of research articles. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2a parte, 2011.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá. v. 30, n.2, p. 177-187, 2008.

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

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 3ed. New York: Routledge, 2008.

GIL, N. L.; FAGUNDES, C. V.; MUNIZ, K. C. P. A construção da escrita acadêmica: modelo de aprendizagem e processo partilhado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 772-793, abr./jun. 2021

GUIMARÃES, L. S. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (orgs.). **Sujeitos em Ambientes Virtuais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HSIEH, W. M.; LIOU, H. C. A Case study of corpus-informed online academic writing for EFL graduate students. **Calico Journal**. v. 26, n. 1, p. 28-47, 2008.

INTERSEGMENTAL Committee Of The Academic Senates (ICAS). **Report academic literacy**: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. California, 2002.

JOHNS, A. Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses. In BELCHER, D.; BRAINE, G. **Academic writing in a second language**. p. 277-291. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co. 1995.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes**: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press. 2000.

KUTZ, E.; GRODEN, S.; ZAMEL, V. **The discovery of competence**: Teaching and learning with diverse student writers. Portsmouth. NH: Boynton/Cook Publishers. 1993.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**. v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LIMA, E. H.; ALMEIDA, M. E. A produção e a utilização de *e-books* interativos em cursos de modalidade a distância: o caso do NEAD/UFSJ no Brasil. *In: 7º SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Anais Eletrônicos*. ISSN: 1984-1175, dez. 2017. p. 871-891.

LIMA, E. H.; BIDARRA, José. A Produção e a utilização de ebooks interativos e multimídia em EaD. *In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Anais Eletrônicos*. 2015. p. 712-720.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZNUN, M. D. B.; MONSEFI, R.; NIMEHCHISALEM, V. Undergraduate ESL students' difficulties in writing the Introduction for Research Reports. **Advances in Language and Literary Studies**, v. 8, n. 1, p. 9-16, 2017.

MENEGHINI, R.; PACKER, A.L. Is there science beyond English? Initiatives to increase the quality and visibility of non-English publications might help to break down language barriers in scientific communication. **EMBO Reports**. vol. 8, no. 2, pp. 112-116, 2007.

MESCOUTO FILHO, R. S. **EFL students' difficulties and beliefs about academic writing**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Língua Inglesa) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MILLER, C. R. Genre Innovation: evolution, emergence, or something else? **The Journal of Media Innovations**, v. 3, n. 2, p. 4 - 19, 2016.

MILLER, C. R. Genre as social action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 56–72, 2014. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580>. Acesso em: 6 jan. 2022.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, M. F. Criatividade: conceitos e desafios. **Educação e Matemática**, v.18, n.135, p.3-7, 2015.

MOSÉ, V. (org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Academic literacies in the south: practices in a brazilian university. *In*: THAISS, Chris; *et al.* (ed.). **Writing Programs Worldwide**: profiles of academic writing in many places. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2012, p.105-116.

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

MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, v. 1, p. 317-336.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. *In*: MAILCE BORGES MOTA FORTKAMP; LÊDA MARIA BRAGA TOMITCH. (orgs.) **Aspectos da Lingüística Aplicada**: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, v. 1, p. 167-184.

NEWMAN, M.; TRENCHS-PARERA, M.; PUJOL, M. Core academic literacy principles versus culture-specific practices: a multi-case study of academic achievement. **English for Specific Purposes**. v. 22, s/n, p. 45-71, 2003.

PEÓN, M. L. **Sistemas de identidade visual**. Teresópolis: 2AB, 2011.

PIM, C. Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. *In*: MOTTERAM, G. **Innovations in learning technologies for English language teaching**. London: British Council, 2013. p.17-42.

PINHEIRO, J. Q.; FARIAS, T. M.; ABE-LIMA, J. Y. Painel de especialistas e estratégia multimétodos: reflexões, exemplos, perspectivas. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 184-192, abr./jun. 2013.

PITTAM, G.; *et al.* Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 2, p.153–170, 2009.

POSSATTI, G. M.; SILVA, R. P.; PERRY, G. T. Guidelines for e-book design. **Revista Brasileira de Design da Informação**. v. 15, n. 2, p. 197-213, 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura em Letras. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010, 204p.

RELATÓRIO de Curso ENADE 2017: Letras - Inglês, Universidade Federal do Pará, Belém - 23777. Brasília: INEP, 2018. 24p.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.

RIZZATTI, I. M.; *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RODRIGUES, M. C. **Gêneros acadêmicos escritos**: crenças e estratégias de aprendizagem. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos mídias linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROOSEN, C. **The renaissance of the interactive book**: three key lessons for designing interactive books for touchscreen devices. [S. l.]. UX Magazine, 2010. Disponível em: <https://uxmag.com/articles/the-renaissance-of-the-interactive-book>. Acesso em: 01 jul. 2021.

RUNCO, M. A.; JAEGER, G. J. The standard definition of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 24, n. 1, p. 92-96, 2012.

SAJID, M.; SIDDIQUI, J. A. Lack of academic writing skills in English language at higher education level in Pakistan: causes, effects and remedies. **International Journal of Language and Linguistics**. v. 2, n. 4, p. 174-186, 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. (5ª Ed.). Recurso Eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. O gênero resumo na perspectiva de universitários. *In*: SIGET, n.5, 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2002.

SINGH, M. K. M. An emic perspective on academic writing difficulties among international graduate students in Malaysia. **Journal of Language Studies**, v. 16, n. 3, p. 83-97, 2016.

SIQUEIRA, J. **Criatividade aplicada**: habilidades e técnicas essenciais para criatividade, inovação e solução de problemas. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? **RBLA**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

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

STURM, L. O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, 689-709, 2019.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. London: Routledge, 1998.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THEREZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. **R. LETRAS**, PUC-Campinas, v.20, n.1, p. 20-43, 2001.

UFPA. **Instituto de Letras e Comunicação**, 2018. Letras - Inglês. Disponível em: <http://www.ilc.ufpa.br/index.php/letras-ingles>. Acesso em: 1 mai. 2021.

YAGUELLO, M. Introdução. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (12ª ed.). Hucitec, 2006.

ANEXO A

Grade de disciplinas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa
(PROJETO PEDAGÓGICO-FALEM, 2010).

Habilitação em Inglês

EIXO	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Uso da língua	Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, Língua Inglesa V, Produção Escrita em Inglês, Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Espanhol ou Francês), Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras	714 horas
Reflexão sobre a língua	Fundamentos da Lingüística, Teorias do Uso da Língua, Teorias do Texto e do Discurso, Fundamentos da Teoria Literária, Psicologia da Aprendizagem, LIBRAS, Culturas Anglófonas, Prosa Anglófona, Poesia Anglófona, Teatro Anglófono, Fonética e Fonologia do Inglês, Morfologia do Inglês, Sintaxe do Inglês	884 horas
Prática profissional	Metodologia do Ensino de Inglês I, Metodologia do Ensino de Inglês II, Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês, Prática de Compreensão e Produção Ora, Prática de Compreensão e Produção Escrita, O Texto Literário no Ensino de Inglês, Tecnologias do Ensino /Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Política Educacional, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras	1.088 horas
TCC		68 horas
Atividades extensionistas		280 horas
Atividades complementares		200 horas
Total Geral		3.234 horas

Obs.: Algumas disciplinas estão inegavelmente situadas em mais de um eixo, tais como Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, que se encaixa no eixo do uso ao ler e produzir esses textos, ao da reflexão ao ser levado a identificar as características textuais obrigatórias e ao eixo da prática profissional quando o aluno empregar os conhecimentos adquiridos para produzir seus próprios textos com resultados de pesquisas acadêmicas que venha a fazer. Além disso, é fácil verificar que todas as disciplinas lecionadas em inglês servirão para praticar e aprofundar os conhecimentos do aluno nessa língua.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar do processo de validação do produto educacional intitulado *PLAN - Mapping, Writing Learning* – o qual consiste em um método de ensino de gêneros acadêmicos escritos para os discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Este produto será apresentado como resultado da pesquisa de mestrado acadêmico cujo título é *Método PLAN - Mapping, Writing Learning: uma proposta de ensino de gêneros acadêmicos escritos para alunos de Letras-Língua Inglesa*. O trabalho está sendo desenvolvido pelo discente Rinaldo de Souza Mescouto Filho (e-mail de contato: rinaldo.filho@ilc.ufpa.br), sob orientação do Professor Dr. Marcus de Souza Araújo (e-mail de contato: marcusaraujo@ufpa.br), no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE₂) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Leia cuidadosamente o que se segue e sinta-se livre para solicitar qualquer esclarecimento. Caso esteja de acordo com as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte deste processo de validação, peça que assine ao final deste documento. A participação é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento.

- 1. Título:** PLAN - Mapping, Writing Learning.
- 2. A quem se destina:** discentes do curso de graduação de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa.
- 3. Objetivo Geral do Produto:** Facilitar a compreensão dos processos de escrita em língua inglesa no contexto acadêmico a partir de uma abordagem dos gêneros textuais resumo e resenha.

4. Objetivos Específicos do Produto:

- A. Descrever as funções sociais dos gêneros resumo e resenha no contexto acadêmico;
- B. Avaliar as especificidades da escrita acadêmica em língua inglesa dos gêneros resumo e resenha;
- C. Organizar as ideias para a escrita acadêmica em língua inglesa por meio de mapas mentais;
- D. Elaborar conscientemente os gêneros acadêmicos resumo e resenha em língua inglesa.

4. A participação nesta pesquisa consistirá em: Contribuir com seus conhecimentos na área do ensino e da aprendizagem de inglês como língua estrangeira compondo o Painel de Especialistas para a análise deste produto educacional. A análise será feita com o auxílio de uma ficha de avaliação.

5. Confidencialidade: ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e sugestões serão registradas para fins de contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

6. Disseminação dos resultados: os resultados desta pesquisa aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico. No entanto, reiteramos que qualquer tipo de publicação preservará a identidade dos colaboradores da pesquisa.

Você concorda com esses termos?

*Ao preencher e enviar o documento de validação das atividades, seu consentimento livre e esclarecido é implícito e indica que você entende as condições de colaboração neste trabalho, mencionadas anteriormente.

Belém, _____ de março de 2022.

Assinatura

APÊNDICE B

- Este instrumento de validação está organizado em três dimensões: a primeira está relacionada às etapas que constituem o método PLAN; a segunda compreende a organização do *e-book* como material didático digital; e a terceira se relaciona ao caráter criativo e inovador do produto educacional em desenvolvimento.
- Cada dimensão contém perguntas fechadas direcionadas ao seu respectivo tema, com três opções de resposta: **S - Sim** | **N - Não** | **P - Parcialmente**.
- A cada resposta é possível adicionar um comentário, caso haja necessidade.

INTEGRANTE DO PAINEL DE ESPECIALISTAS

a) Nome:		b) Pseudônimo:	
c) Titulação:		d) Área de Atuação:	
e) Local de Atuação:		f) Tempo de Atuação:	

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A AVALIAÇÃO:

DIMENSÃO 1: QUANTO ÀS ETAPAS DO MÉTODO PLAN:	O método <i>PLAN</i> consiste em oito etapas e foi desenvolvido observando os princípios de letramentos e de gêneros textuais na perspectiva sociorretórica. Expresse a sua visão sobre os passos do método.			
	S	N	P	COMENTÁRIO
a) Seguem uma ordem adequada para a aprendizagem de gêneros escritos segundo as teorias de base?				
b) Facilitam a compreensão das funções dos gêneros textuais?				
c) Facilitam a identificação das especificidades da escrita em língua inglesa?				
d) Auxiliam na organização de ideias para a prática da escrita?				

e) São adequadas para o público-alvo?				
f) É possível adaptar as etapas do PLAN para outros contextos e gêneros textuais?				

DIMENSÃO 2: QUANTO AO <i>E-BOOK</i> .	O <i>e-book</i> foi desenvolvido para ser um objeto de aprendizagem digital apresentando as etapas do método <i>PLAN</i> e propondo atividades para desenvolver a escrita dos gêneros resumo e resenha. Expresse a sua visão sobre a organização e o conteúdo do <i>e-book</i> .			
	S	N	P	COMENTÁRIO
a) Os gêneros textuais escolhidos estão alinhados às competências dos alunos de Letras-Língua Inglesa?				
b) Os conteúdos e a forma em que eles são apresentados estimulam a reflexão e a curiosidade?				
c) Os elementos extratextuais (cores, imagens, ilustrações e diagramação) são pertinentes e visualmente agradáveis?				
d) A atividades propostas cumprem os objetivos de cada etapa do <i>PLAN</i> ?				
e) Os <i>hiperlinks</i> e materiais externos são pertinentes e adequados aos objetivos do <i>PLAN</i> ?				
f) A organização do <i>e-book</i> é de fácil compreensão?				

DIMENSÃO 3: QUANTO AO ASPECTO CRIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL.

Runco e Jaeger (2012) propõem que existem dois aspectos principais ao definir a criatividade: originalidade (com relação ao número de ocorrências) e efetividade (com relação a sua utilidade dentro do contexto). Expresse a sua visão sobre este material didático observando esses aspectos.

	S	N	P	COMENTÁRIO
a) Com base na sua observação de ocorrências de materiais didáticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita acadêmica em língua inglesa, você classificaria este material didático proposto como original?				
b) Com base nos objetivos, nas etapas do método e nas atividades propostas, você considera este material didático útil e adequado para o público-alvo?				

COMENTÁRIOS ADICIONAIS E SUGESTÕES PARA A MELHORIA DESTES PRODUTOS EDUCACIONAIS

--

Belém, _____ de março de 2022.

Assinatura