

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

LUCIANA LORANDI HONORATO DE ORNELLAS

**Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de
graduação, na área de Ciências Biológicas – um estudo de caso**

Versão corrigida

São Paulo

2019

LUCIANA LORANDI HONORATO DE ORNELLAS

Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas – um estudo de caso

Versão corrigida

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira

São Paulo

2019

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

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

074p Ornellas, Luciana Lorandi Honorato de
Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas - um estudo de caso / Luciana Lorandi Honorato de Ornellas ; orientadora Marília Mendes Ferreira. - São Paulo, 2019.
246 f.

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

1. Comparação. 2. Letramento acadêmico. 3. Inglês. 4. Português. 5. Graduação. I. Ferreira, Marília Mendes, orient. II. Título.



fflch

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

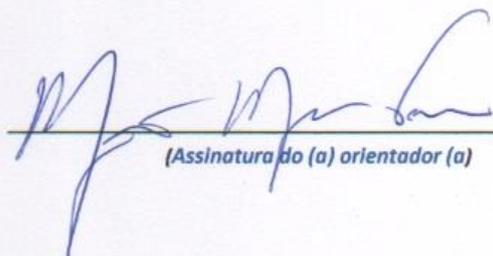
Nome do (a) aluno (a): LUCIANA LORANDI HONORATO DE ORNELLAS

Data da defesa: 12 / 09 / 19

Nome do Prof. (a) orientador (a): MARÍLIA MENDES FERREIRA

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20 / 12 / 19



(Assinatura do (a) orientador (a))

Dedicatória

A minha querida avó Laura Honorato de Medeiros (*in memoriam*).

Agradecimentos

A Deus, por me conceder fé para acreditar no impossível aos olhos dos homens.

Ao meu esposo, por me provocar a superar meus limites.

A minha filha, por me ensinar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais, por cuidarem de mim.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marília, pela presteza, disponibilidade, zelo, dedicação e confiança.

À professora Dra. Heloísa Albuquerque, pelas sugestões ao projeto no estágio inicial.

À professora Dra. Solange Aranha, pelos comentários e sugestões à tese.

Aos amigos do grupo de pesquisa do LLAC: Carlos, Dani, Malyina, Julia, José, Layanne, Gabriela e Marina, pela amizade e sugestões.

Aos participantes A, N, M e R, pela colaboração, disposição e paciência.

À Clara, pela revisão do texto.

Ao IFSP-Boituva, pelo incentivo à pesquisa, por meio da capacitação docente.

RESUMO

ORNELLAS, L. L. H. de. **Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas – um estudo de caso.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

Consciente acerca da importância do letramento acadêmico, sobretudo da escrita para a internacionalização e inserção de pesquisadores brasileiros na comunidade científica mundial (FERREIRA, 2015), este estudo teve como objetivo comparar as práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, promovidas em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, cursadas em uma instituição americana (A) e uma brasileira (B), dentro do contexto do Programa Ciências Sem Fronteiras. Esta pesquisa respalda-se nos Novos Estudos de Letramento Acadêmico propostos por Lea & Street (1998), e na concepção de gênero desenvolvida por Bakhtin (1979). Os dados, compostos por: documentos pedagógicos, atividades avaliativas, entrevistas e questionários, foram fornecidos por intermédio de um aluno, de uma universidade federal, participante do programa de mobilidade internacional, já mencionado. A análise foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Para compreender as práticas de letramento acadêmico foram analisados os seguintes aspectos: 1) produções textuais orais e escritas; 2) habilidades gerais necessárias ao LA, 3) avaliação; 4) *feedback* e 5) ações institucionais de apoio ao LA. Os resultados revelam que: 1) as produções textuais exercem duas funções: verificar conhecimento e aplicar conhecimento. No contexto A há predominância da primeira função, devido à utilização de diversos gêneros acadêmicos para auxiliar na socialização acadêmica; já no contexto B, há predominância da segunda função, uma vez que o instrumento pedagógico prova é predominante; 2) as habilidades gerais necessárias ao LA diferem nos dois contextos. No contexto A predominam habilidades mais complexas dentre os gêneros acadêmicos e menos complexas dentre as provas. Ao passo que no contexto B ocorre o oposto, ou seja, habilidades mais complexas nas provas e menos complexas nos gêneros; 3) a avaliação no contexto A é pautada em gêneros textuais acadêmicos diversificados atrelados ao ensino, por meio do fornecimento de modelos e instruções; além de estabelecer critérios para auxiliar na avaliação e no *feedback*. No que concerne à instituição B, a avaliação é pautada em provas; em instruções generalizadas para elaboração dos gêneros e não foram encontrados critérios para auxiliar na avaliação e *feedback*; 4) o *feedback* no contexto A é fornecido por meio de nota e comentários escritos, e, também, de revisão por pares. Ao passo que, no contexto B, o *feedback* ocorre somente por intermédio de notas; 5) as ações institucionais de apoio ao LA no contexto A são desenvolvidas tanto por meio de uma disciplina voltada para a escrita acadêmica, quanto pelas disciplinas específicas do curso. Ademais, há o *Research Project*, um projeto de pesquisa que deve ser desenvolvido ao longo de três semestres. No que se refere ao contexto B, as ações relacionam-se à oferta de duas disciplinas para auxiliar na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Palavras-chave: Comparação. Letramento Acadêmico. Inglês. Português. Graduação.

ABSTRACT

ORNELLAS, L. L. H. de. **Academic literacy practices, in English and Portuguese, in Biological Sciences undergraduate disciplines** – a case study. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

Given the importance of academic literacy, and especially academic writing, to the insertion of Brazilian research in the international scientific community (FERREIRA, 2015), this study had the aim of compare the practice of academic writing in English and in Portuguese in seven undergraduate courses in the field of Biological Sciences, from one American (A) and one Brazilian (B) institution, throughout Sciences Without Borders context. The theoretical framework is based on the New Literacy Studies of Lea and Street (1998), and in Bakhtin's concept of genre (1979). One student, who studied in a Brazilian federal university and participated in the Science Without Borders mobility program, provided the data, which includes pedagogical documents, assessments, interviews and questionnaires. The data was analyzed using Content Analysis (BARDIN, 2009). In order to better understand the academic literacy practices, the following aspects were observed: 1) textual productions, 2) general skills required for AL, 3) assessment, 4) feedback and 5) institutional actions in support of AL. Results reveal that: 1) genres perform two functions: verify and apply knowledge. In the A context, the focus is on the first function, as genres are used to assist in academic socialization; in the B context, the second function dominates, since tests are the most common form of assessment; 2) the general skills required for AL are different in each context. In the A context academic genres demand more complex skills than tests. In the B context tests demand more complex skills than academic genres; 3) Assessment in the A context is built on a variety of academic genres connected to the teachings through models and instructions, with established criteria for grading and feedback. In the B context, assessment consists of tests, with generalized instructions for the writing of genres and no criteria to assist in grading and feedback; 4) In the A context, feedback is provided through grades, written comments and peer review, while in the B context, feedback is provided only through grades; 5) Institutional action in support of AL, in the A context, occurs through an academic writing discipline in the first semester and in specific disciplines throughout the course. Furthermore, students have three semesters to write a Research Project. In the B context, two disciplines are offered, to assist in writing the Undergraduate Thesis.

Key words: Comparison. Academic Literacy. English. Portuguese. Higher Education.

Sumário

Introdução.....	9
1 - Revisão da Literatura.....	14
1.1 Educação Internacional e Internacionalização.....	14
1.2 Pesquisas internacionais sobre Internacionalização da Educação Superior e Letramento acadêmico.....	20
1.3 Pesquisas nacionais sobre Internacionalização da Educação Superior e Letramento acadêmico.....	39
1.4 Os programas Ciências Sem Fronteiras e Idiomas Sem Fronteiras.....	49
2 - Metodologia.....	54
2.1 Contexto da pesquisa.....	55
2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	57
2.3 Metodologia de análise de dados.....	61
3 - Análise e discussão dos dados.....	64
3.1 Produções textuais e habilidades gerais necessárias ao LA – gêneros escritos e orais.....	64
3.2 Produções textuais e habilidades gerais necessárias ao LA – perguntas e respostas – instrumento pedagógico prova.....	102
3.3 Avaliação e <i>feedback</i>	132
3.4 Ações institucionais de apoio ao LA.....	168
Considerações finais.....	199
Referências.....	205
Apêndices.....	217

Introdução

A internacionalização da educação superior tem sido incentivada mundialmente há mais de três décadas, motivada pela pressão global (DOLBY; RAHMAN, 2008), resultante da globalização (ALTBACH; KNIGHT, 2007; HUANG, 2007; STIASNY; GORE, 2012), aliada à necessidade das nações em suplantar desafios econômicos, falta de profissionais especializados (WENDE, 2007) e competitividade (STIASNY; GORE, 2012).

Buscando suprir tais necessidades, em 2011, o governo federal brasileiro criou o programa Ciências sem Fronteiras (CSF), incentivando a mobilidade internacional, sobretudo de alunos de graduação, de algumas áreas definidas como prioritárias ao desenvolvimento do país. Para auxiliar nas demandas referentes a idiomas estrangeiros e viabilizar as oportunidades de ingresso dos alunos brasileiros em universidades estrangeiras, foi lançado, no mesmo ano, o programa Inglês sem Fronteiras que, mais tarde, tornou-se o Idiomas sem Fronteiras (ISF)¹.

Inicialmente, as ações de internacionalização do programa Idiomas sem Fronteiras ocorriam no âmbito da aplicação de exames internacionais (TOEFL IBT); na oferta de cursos on-line, com foco em ouvir, ler e falar, habilidades requeridas no referido exame, e na oferta de cursos presenciais, em Núcleos de Línguas (NucLi) instalados em Universidades públicas federais e estaduais. Dentre os principais cursos presenciais oferecidos destacavam-se: os preparatórios para os exames internacionais; os de conversação; os de leitura e os de Inglês para fins acadêmicos.

Entre 2012 e 2016, vários estudantes brasileiros, sobretudo das Ciências Exatas e Biológicas, tiveram a oportunidade de estudar em uma instituição de Ensino Superior internacional, devido ao programa CSF. Na época, houve diversos relatos sobre alunos que apresentavam um ótimo desempenho escolar, mas não possuíam o conhecimento da língua inglesa, e, por isso, não poderiam candidatar-se ao intercâmbio.

Sabe-se que para acompanhar as aulas, elaborar as atividades acadêmicas, e ter êxito nas disciplinas em uma universidade estrangeira, o fato de saber utilizar a língua no cotidiano não é suficiente. São necessários, também, conhecimentos relacionados às características linguísticas, semânticas, discursivas, pragmáticas e sociais que envolvem

¹ Ao término desta tese os programas CsF e IsF não estavam mais em atividade.

os gêneros textuais acadêmicos, além de conhecer e utilizar as habilidades gerais necessárias ao LA (FERREIRA, 2015), para compor tais gêneros.

Em grande parte das universidades de Língua Inglesa, sobretudo na Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, o número de alunos internacionais tem aumentado a cada ano, crescendo também a preocupação de professores, pesquisadores e instituições de ensino superior com o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, no que se refere ao letramento acadêmico.

A relação entre o aumento de alunos e a escrita acadêmica é motivo de atenção, nos Estados Unidos, desde o final da década de 1970, quando teve início um movimento, que envolvia teoria, pesquisa e prática, conhecido como WAC (*Writing across the curriculum*) (RUSSEL et al., 2009). Ao passar dos anos, tal iniciativa tem se consolidado por meio de parcerias com universidades e disponibilização de cursos para professores das disciplinas específicas, sobre como utilizar e promover a escrita nas disciplinas, tendo como foco os gêneros acadêmicos.

Ademais, pesquisas internacionais na área de Internacionalização da Educação Superior e Ensino de Línguas vêm sendo realizadas há mais de uma década. Dentre os estudos atuais, encontram-se investigações sobre: as dificuldades dos alunos internacionais (NAMBIAR; IBRAHIN, 2013), os desafios desses alunos (BAILEY, 2012), a eficácia dos exames internacionais (RIAZI, 2016), as experiências prévias de alunos locais e internacionais com a escrita (BAILEY; PIETERICK, 2008), entre outros aspectos que influenciam a aprendizagem dos alunos internacionais.

Ao buscar pesquisas internacionais, utilizando-se as palavras-chave letramento acadêmico e internacionalização, na base de dados do portal de periódicos Capes, por meio da comunidade acadêmica federada da Universidade de São Paulo, não foram encontrados estudos de cunho comparativo, como o apresentado nesta tese. Além disso, não se localizaram investigações, em âmbito internacional, cujos alunos internacionais fossem brasileiros. Notou-se que a maior parte desses alunos era asiática.

No que se refere ao Brasil, pode-se dizer que a Internacionalização ainda é um fenômeno recente, uma vez que as ações na área ocorriam, mas, de modo fragmentado nas instituições. Com a implantação do CSF, tais ações alcançaram uma abrangência nacional. As pesquisas sobre o assunto supracitado começaram a ser realizadas a partir de 2013, e ainda estão em desenvolvimento. Nota-se que elas têm como objeto de

estudo políticas linguísticas (DORIGON, 2015) e formação de professores (SARMENTO; KIRSCH, 2015).

Acrescenta-se que o programa ISF revelou-se um *locus* apropriado e fértil para o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto. Um exemplo disso é a publicação do livro *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras* (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Na obra, são apresentados os aspectos políticos que envolvem o referido programa; pesquisas sobre formação de professores no ISF, além de investigações sobre elaboração de material didático para o ISF. No entanto, não há abordagens sobre práticas de letramento acadêmico envolvendo alunos intercambistas do programa CSF, como é o caso desta investigação.

Sendo assim, esta pesquisa busca preencher parte da lacuna referente a estudos comparativos na área de Letramento Acadêmico e Internacionalização da Educação Superior, ao comparar as práticas de Letramento Acadêmico, por meio de disciplinas de um curso de graduação, no contexto americano e brasileiro.

Acrescenta-se que este estudo de caso revela práticas de letramento acadêmico nas disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, nos dois contextos, contribuindo para a reflexão acerca da reestruturação de políticas relacionadas ao letramento acadêmico e ao Ensino Superior. Somado a isso, a investigação, pode, ainda, servir como subsídio aos cursos de programas que venham a substituir ou retomar o Idiomas sem Fronteiras.

Em termos aplicados, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de cooperar com dados empíricos para o projeto do Laboratório de Letramento Acadêmico da FFLCH-USP, do qual esta pesquisadora é integrante. No que se refere ao aspecto teórico, esta investigação almeja contribuir como uma possibilidade de se compreender e descrever as práticas de letramento acadêmico em contextos distintos.

Conforme mencionado anteriormente, esta tese integra os estudos conduzidos pelo projeto de pesquisa, denominado “Letramento Acadêmico em Inglês e Português: uma investigação em múltiplos aspectos”, sob a coordenação da professora Dra. Marília Mendes Ferreira, professora da Universidade de São Paulo - USP. Uma das principais ações do grupo é promover sessões de tutoria acadêmica para alunos da graduação e pós-graduação, por meio do projeto supracitado: “Laboratório de Letramento Acadêmico”, desenvolvido no Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP.

Sendo assim, com o intuito de contribuir para os estudos do Letramento Acadêmico e da Internacionalização da Educação Superior, elaborou-se este estudo de caso, que teve como objetivo geral comparar as práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, promovidas em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, cursadas em uma instituição americana (A) e uma brasileira (B). Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e comparar as produções textuais orais e escritas, solicitadas nas disciplinas cursadas nas instituições A e B;
2. Identificar e comparar as habilidades necessárias ao LA, envolvidas nas produções textuais dos dois contextos de ensino;
3. Identificar e comparar as práticas de avaliação, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos;
4. Identificar e comparar as práticas de feedback, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos;
5. Identificar e comparar as ações institucionais de apoio ao LA, observadas, por meio dos dados, dos dois contextos.

Este estudo está organizado em 3 capítulos. O primeiro apresenta uma revisão da literatura sobre Educação Internacional e Internacionalização, focaliza pesquisas internacionais e nacionais sobre Letramento Acadêmico e Internacionalização, e, por fim, trata dos programas Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras.

No segundo capítulo, faz-se a descrição da metodologia de investigação, apresentando a abordagem metodológica, a descrição dos contextos A e B, o participante, os procedimentos de coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados. O capítulo encerra-se com a descrição da metodologia de análise de dados.

O terceiro capítulo é reservado à análise e discussão dos dados. Primeiramente, os enunciados das atividades avaliativas de cada contexto são analisados com o intuito de se compreender as características e funções dos gêneros textuais orais e escritos a serem produzidos pelos alunos. Em seguida, os roteiros, modelos e instruções são analisados de modo que se compreenda como ocorrem a avaliação e o *feedback* em cada contexto. Finalmente, comparam-se as ações de apoio ao LA promovidas em cada instituição.

O texto encerra-se com as Considerações Finais, nas quais se almeja responder os objetivos específicos delineados para o estudo. Ademais, discorre-se acerca da importância da pesquisa para a área e apresentam-se reflexões sobre o contexto B. Por fim, sugerem-se implementações para pesquisas futuras.

1 - Revisão da Literatura

1.1 Educação Internacional e Internacionalização

Desde o final da década de 1990, há uma pressão global na área de Educação, para que instituições de ensino se internacionalizem (DOLBY; RAHMAN, 2008). Atualmente, estudiosos da área concordam que a Internacionalização da Educação Superior, doravante (IES), é decorrente da globalização (ALTBACH; KNIGHT, 2007; HUANG, 2007; STIASNY; GORE, 2012) e consiste em uma estratégia dos governantes para superar desafios econômicos, suprir as demandas do mercado de trabalho globalizado (WENDE, 2007) e manter a competitividade na economia global (STIASNY; GORE, 2012, p. xv).

O número de estudantes interessados em mobilidade internacional, a fim de ampliar suas oportunidades e visão de mundo, para além do contexto em que estão inseridos (STIASNY; GORE, 2012, p. xv), tem crescido consideravelmente. Em 1999, eram 1,75 milhões de alunos; em 2004, o número cresceu para 2,5 milhões e, em 2009, atingiu 3 milhões (Observatory on Borderless Higher Education Report, 2009²).

De acordo com Sylvester (2002), a educação internacional não é algo recente, ao contrário, no século XVI, John Amos Comenius (1592-1670), um bispo conhecido como “o professor das nações”, defendia a criação de uma “faculdade Pansófica”, em busca da construção coletiva de conhecimento internacional (BRICKMAN, 1950; CARR, 1945; SCANLON, 1960).

No século XVIII, surge mais uma personagem importante para a educação internacional: Marc-Antoine Jullien (1775-1848), a quem é creditado o primeiro uso do termo educação comparada (GOOD, 1960). O termo é decorrente de um trabalho proposto por Jullien, denominado *A preliminary outline of a study in comparative education*³, e apresenta um apanhado de informações sobre as atividades educacionais desenvolvidas na Europa (BRICKMAN, 1950, p. 619; CARR, 1945).

O século seguinte foi marcado por diversos encontros e congressos internacionais sobre educação internacional. Sylvester (2002), baseado em documentos históricos,

² Disponível em: < http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=759>. Acesso em 20/05/2016.

³ Um panorama preliminar de um estudo em Educação Comparada. (tradução nossa).

aponta que o encontro mais significativo e que delineia os rumos da educação internacional aconteceu na universidade de Colúmbia, em Chicago, em 1893 (*The International Educational Congresses of the Columbian Exposition*), reunindo representantes de 27 países. Conforme o relatório de Waterman (1893, p. 158), sobre o encontro:

Havia um senso muito forte de unidade e companheirismo subjacentes aos relatórios e documentos, exercendo nesses uma influência não comum nessa espécie de encontro. Homens e mulheres ilustres vieram de todas as partes do mundo para se encontrar em um mesmo local, para discutir interesses comuns e contribuir com o seu melhor para um repositório comum de experiência, o qual delineará o futuro da educação.⁴ (tradução nossa)

Os ideais de uma educação internacional, discutidos na Conferência de 1893, ficaram adormecidos com a I Guerra Mundial e foram revisitados somente na Conferência Mundial sobre Educação, ocorrida em 1923, em São Francisco, explica Sylvester (2002). Apesar de ser um encontro menor que o anterior, resultou na criação, em 1926, da Federação Mundial de Associações educacionais (WFEA), possibilitando a participação de associações de educação profissional.

Sawayanagi (1923) menciona que as visões de educação internacional que permearam o encontro foram a busca pela paz internacional, pela reconciliação entre nacionalismo e internacionalismo e pelo patriotismo e humanismo. Ademais, priorizou-se o estabelecimento de uma educação que faça com que as crianças se tornem bons cidadãos tanto de seu país quanto do mundo; e de uma educação cívica mundial, por meio de materiais didáticos e capacitação de professores, com o objetivo de enfatizar os males da guerra e a necessidade de paz mundial (BUELL, 1925).

A preocupação com uma educação cívica mundial, o desenvolvimento de um currículo internacional prático e a necessidade de cursos de capacitação para os professores podem ser percebidos no discurso do líder da Conferência, Augustus O. Thomas (1923):

Hoje o cidadão deve ser um cidadão do mundo. Ele deve conhecer o mundo, o que está transpirando no mundo, e conhecer como interpretar estas informações

⁴ “There was a strong sense of unity and fellowship underlying the proceedings that gave to them a far greater influence than is usually exerted by such gatherings. Eminent men and women had come from all parts of the world to meet on common ground, discuss common interests, and contribute their best to the common fund of experience which will shape the future of education”.

na linguagem das relações do mundo. Portanto, as crianças de hoje devem receber esta visão e conhecimento amplos. Tal conhecimento e visão devem vir por meio dos professores das escolas dos nossos países. (THOMAS, 1923, p. 405, tradução nossa).⁵

Após a II Guerra Mundial, Brickman (1950, p. 617-619) propõe, de modo amplo, uma definição para o termo educação internacional que, para ele, refere-se a relações internacionais no âmbito educacional e cultural, estabelecidas entre diferentes nações, caracterizadas pela cooperação e pela busca de consenso quanto ao que entendem como educação internacional. Assim, tais relações envolvem o intercâmbio de professores e alunos, a revisitação de aspectos culturais e a compreensão mútua construída por meio da instrução.

A partir da segunda metade dos anos 1980 e com o advento da globalização, a Educação Internacional tornou-se área importante nas pesquisas em Educação, além de ser utilizada como um conceito ‘guarda-chuva’, isto é, que abarca diferentes campos de estudo. Dolby e Rahman (2008), em uma revisão de literatura sobre o assunto, elencam seis abordagens⁶ de pesquisa em Educação Internacional, a saber: i. educação comparada e internacional; ii. internacionalização da educação superior; iii. escolas internacionais; iv. pesquisa internacional sobre ensino e formação do professor; v. internacionalização da Educação Básica (do Ensino Fundamental ao Médio); e vi. globalização e educação. (DOLBY; RAHMAN, 2008, p. 677)

Os pesquisadores oferecem uma análise e discussão crítica de cada abordagem do ponto de vista histórico, político, econômico, social e cultural, além do público-alvo e da comunidade de pesquisa. A seguir, será apresentada cada uma dessas abordagens, demonstrando, assim, como se deu a evolução da educação internacional após a II Guerra Mundial.

1) Educação Comparada e Internacional

⁵ “Today the citizen must be a citizen of the world. He must know the world, what is transpiring in the world, and know how to interpret that in the language of the relationships of the world. Therefore, the children of today must receive that larger viewpoint and that larger understanding. That understanding and viewpoint must come through the teachers of the schools of our country”.

⁶ “(...) as John Creswell (2007) did, to indicate a body of research with an identifiable core of scholarship or, as in the case of some of the approaches identified here, multiple cores that developed simultaneously and are connected at a metalevel”.

Apesar de serem duas subáreas da educação, não é possível discutir educação comparada e educação internacional separadamente (DOLBY; RAHMAN, 2008), uma vez que as pesquisas desenvolvidas nessas áreas se interconectam, não sendo possível enxergar as fronteiras que as separam. A dificuldade de separação pode ser compreendida remontando à origem das referidas áreas que, segundo Brickman (1950), desenvolveram-se lado a lado, uma alimentando a outra, de modo que a educação internacional inclui a educação comparada.

A primeira abordagem de educação internacional, conhecida como educação comparada e internacional, realiza publicações desde o início dos anos 1960 e traz descrições e observações de práticas educacionais de outras nações, com o objetivo de reestruturar e melhorar as próprias práticas. Os textos também contemplam estudos históricos e culturais, além de apresentar a educação comparada e a educação internacional como um campo das ciências sociais.

Conforme Dolby e Rahman (2008), a partir dos anos 1980, a área educação comparada e internacional se desenvolveu por meio de quatro trajetórias de pesquisa, a saber: i. tradicional – envolve a comparação por meio do contraste entre contextos nacionais em seus diferentes níveis educacionais (da pré-escola ao ensino superior). Tal trajetória compara sistemas e políticas educacionais, práticas pedagógicas e currículo, com vistas à reelaboração e aperfeiçoamento da educação; ii. educação internacional tradicional – baseada na abordagem histórica e cultural para estudar, entre outras, as práticas e as políticas educacionais, em um contexto nacional específico, sem o objetivo de fazer comparação; iii. aplicadas – sobre desenvolvimento e avaliação de políticas em países do terceiro mundo ou em desenvolvimento; e iv. teóricas – buscam definir a orientação metodológica, as bases teóricas, as conexões com as novas estruturas econômicas, políticas sociais e culturais do pós-guerra e o papel da educação comparada e da educação internacional dentro das pesquisas em Educação.

2) Internacionalização da Educação Superior

A segunda abordagem discutida por Dolby e Rahman não é uma área recente, já que remonta à Europa Medieval, tendo como figura central Erasmus de Rotterdam (1465-1536), filósofo e teólogo neerlandês. Os pesquisadores acrescentam, ainda, que o desenvolvimento dela é marcado pela prática profissional.

Meiras (2004), por sua vez, explicita que as pesquisas sobre internacionalização da educação superior iniciaram-se por volta dos anos 1960, concentrando-se em aspectos sociopolíticos. A partir dos anos 1990, o foco volta-se para questões econômicas (educação superior como *commodity*) e acadêmicas (experiências dos alunos internacionais e internacionalização do currículo). Por não possuir um lugar bem definido na academia, as pesquisas se inserem em diversas áreas, dentre elas, educação superior, negócios e marketing, línguas estrangeiras, sociologia, história e ciência política.

3) Escolas Internacionais

Sobre a terceira abordagem, escolas internacionais, Dolby e Rahman (2008) apontam que as pesquisas nesta área começaram a se desenvolver a partir dos anos 1970; e, para os investigadores, elas abordam o desenvolvimento e o crescimento das escolas internacionais ao redor do mundo, bem como a tentativa de se definir o que é a escola internacional. Não há consenso, mas acredita-se que a primeira escola internacional foi a de Genebra, fundada em 1924.

Os autores enumeram algumas ações importantes para o fortalecimento da área: em 1951, a fundação da Associação de escolas internacionais (ISA); em 1964, a referida Associação criou o Baccalaureate Internacional (IB), um diploma do Ensino Médio reconhecido internacionalmente; em 1968, foi criada a organização do Baccalaureate Internacional (IBO), com o objetivo de fornecer um currículo internacional (IB) e ser aceito por instituições de ensino superior em todos os países e, em 1990, o currículo (IB) incluiu, também, o Ensino Fundamental.

4) Pesquisas Internacionais

A quarta abordagem descrita por Dolby e Rahman (2008) desenvolveu-se após a II Guerra Mundial tendo como focos de pesquisas a área de ensino e a formação do professor. Trata-se de um campo de investigações empíricas e aplicadas, que busca discutir tanto questões políticas quanto pedagógicas. As suas abordagens podem ser divididas em quatro trajetórias, isto é: i. formação do professor; ii. políticas

internacionais e nacionais e ensino; iii. vida e trabalho do professor no contexto de mudanças globais; e iv. perspectivas internacionais em áreas de conteúdo específico.

5) Internacionalização da Educação Básica

A quinta abordagem apresentada por Dolby e Rahman refere-se à internacionalização da Educação Básica. Ela abarca quatro trajetórias de pesquisa distintas, que surgem na Educação como uma reação aos problemas sociais. Tais trajetórias funcionam de modo independente, mas se inter-relacionam, a saber: i. educação para a paz; ii. educação global e educação multicultural; iii. educação para os direitos humanos e iv. educação ambiental. Essas áreas de pesquisa têm como foco principal as práticas de sala de aula, além de serem fruto das mudanças políticas, culturais e sociais ocorridas no mundo, a partir dos anos 1960 e 1970.

6) Globalização e Educação

Globalização e Educação é a mais recente dentre as seis abordagens descritas por Dolby e Rahman (2008). Nesta perspectiva, as pesquisas advêm das Ciências Sociais e Humanidades e têm se desenvolvido amplamente desde o final dos anos 1980. Os estudos nessa área circunscrevem-se “em torno dos processos globais que têm alterado a organização econômica, política e cultural mundial” (p. 704). Além disso, desdobram-se em quatro trajetórias distintas, mas com conexões, isto é: i. Educação negra em uma perspectiva global; ii. antropologia e Educação; iii. modelos mundiais em Educação; e iv. estudos globalizados críticos. Há, também, pesquisas fora da área de Educação. Vale destacar, aqui, que, dentre as seis abordagens mencionadas acima, a internacionalização da educação básica e a globalização da educação não funcionam como um campo de pesquisa unificado.

Apresentou-se um breve panorama da educação internacional desde seus primórdios. É relevante lembrar que entender as origens do termo é importante para a compreensão dos contextos nos quais esta pesquisa está inserida, ou seja, as áreas de Educação Comparada e Internacional e Internacionalização da Educação Superior, mais especificamente, pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem do Letramento Acadêmica e Escrita Acadêmica, em contexto de mobilidade internacional. A seguir,

serão apresentadas pesquisas internacionais sobre Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico.

1.2 - Pesquisas internacionais sobre Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico

Com vistas a eliminar mal-entendidos que possam sugerir um erro conceitual, esclarece-se que a expressão Letramento Acadêmico, empregada ao longo desta tese de doutorado, é compreendida como o uso da língua em ambiente acadêmico, para escrever, falar ou ler (HYLAND, 2002).

Salienta-se que há nesse processo uma variedade de práticas comunicativas, expressas por meio de gêneros, que circulam em diferentes disciplinas acadêmicas, inseridas, por sua vez, em diversas áreas do conhecimento (STREET, 2010), as quais levam em consideração os aspectos sociais, culturais e contextuais de todos os envolvidos: alunos, professores e instituição de ensino (LEA; STREET, 1998).

Dentre os estudos levantados, observa-se que alguns têm como sujeitos de pesquisa alunos internacionais, já outros, professores internacionais (não nativos da Língua Inglesa), lecionando em países cuja língua oficial é o Inglês e professores nativos da Língua Inglesa, lecionando tanto em contextos locais, quanto em países cuja língua oficial não é o Inglês. Vale ressaltar que, dentre as pesquisas descritas a seguir, somente a de Nambiar e Ibrahim (2013) busca suporte teórico nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2003).

Para uma melhor compreensão, os estudos cujos sujeitos de pesquisa são alunos serão discutidos separadamente daqueles que possuem os professores como sujeitos de pesquisa. A seguir, serão apresentados alguns estudos que têm como sujeitos de pesquisa alunos internacionais.

Pesquisas envolvendo alunos internacionais

Campbell e Li (2008) pesquisaram a percepção de alunos asiáticos em instituições de ensino superior na Nova Zelândia em relação às suas experiências de aprendizagem, à qualidade da educação, bem como ao crescimento pessoal e intelectual, considerando a adaptação cultural, como estudantes internacionais. Para tanto, utilizaram narrativas pessoais sobre aspectos ocorridos com eles na universidade.

Os resultados revelaram diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos para adaptarem-se à nova realidade acadêmica, dentre elas: falta de conhecimento das normas e convenções acadêmicas; apoio insuficiente por parte da universidade; métodos de ensino diferentes dos quais estavam habituados; e diferenças culturais nas interações em sala de aula.

Na pesquisa de Nambiar e Ibrahim (2013), baseado nos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 2000), os participantes são dois alunos da China Continental; matriculados em dois cursos de leitura, acadêmica e de obras literárias, em uma universidade da Malásia. As atividades envolveram leitura, compreensão e apresentação escrita ou oral sobre o que entenderam dos textos estudados. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas, diários e notas de campo.

A investigação teve como objetivo compreender as dificuldades enfrentadas pelos discentes para acompanhar e realizar os trabalhos e atividades dos cursos de leitura, além de identificar as práticas de letramento utilizadas pelos referidos alunos para lidar com as dificuldades e se engajarem na comunidade escolar.

Os resultados da pesquisa de Nambiar e Ibrahim indicaram que as dificuldades enfrentadas pelos alunos se referiam às leituras, mais especificamente, à falta de vocabulário, o que tornava a leitura muito demorada e cansativa, impactando na resolução dos exercícios e atividades. Além disso, os estudantes relataram que tiveram dificuldades de adaptação às novas práticas de socialização e letramento em sala de aula, tais como: discussões em grupo e apresentações orais. Na China Continental, estavam habituados a memorizar e reproduzir informações.

Quanto às práticas de letramento e fontes de pesquisa utilizadas pelos alunos para lidar com as dificuldades de leitura e falta de vocabulário, Nambiar e Ibrahim (2013) destacam a utilização do tradutor online; explicações online; explicações de amigos e professor; e o uso de paráfrase para compreensão das leituras. Eles identificaram também que, com o passar do tempo, os estudantes começaram a deduzir as palavras de acordo com o contexto, ademais, notaram que as leituras ampliaram o vocabulário e, conseqüentemente, melhoraram a adaptação às novas convenções acadêmicas.

Lax (2014), por sua vez, elaborou e ministrou um curso de escrita acadêmica para alunos internacionais da pós-graduação em Engenharia Elétrica e Computacional, da Universidade de Purdue, Estados Unidos. A maior parte dos cursos de escrita

acadêmica oferecidos na instituição é de nível avançado, no entanto, o referido curso buscou atender aos discentes de nível básico, classificados como B1, segundo o Quadro Comum Europeu de Referências (CCER), ou seja, com nível de língua insuficiente para acompanhar as aulas e atividades acadêmicas. Os participantes do curso eram alunos de doutorado, do 1º ao 5º ano, e as línguas nativas eram Chinês, Coreano, Espanhol, Persa ou Árabe.

As atividades desenvolvidas na primeira metade do curso pertenciam à esfera dos documentos profissionais, tais como, curriculum vitae, carta de apresentação e biodata. Já a segunda metade do curso foi dedicada ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa no site da universidade, à discussão, elaboração e revisão por pares de uma pesquisa etnográfica sobre escrita na área de Engenharia, que constituiria o trabalho final do curso. Foram discutidos aspectos relacionados a características do gênero, comunidade discursiva, retórica, estilo, público-alvo, paráfrase, resumo, citação e referenciação. Tais atividades almejavam preparar os alunos para serem capazes de acompanhar o curso de escrita acadêmica avançada com vistas à elaboração de artigos científicos.

Os resultados da pesquisa de Lax advêm de duas fontes: a) comentários orais em sala acerca do que aprenderam de mais importante sobre escrita na área de Engenharia; e b) questionários individuais e anônimos, nos quais os alunos comentaram os diversos aspectos do curso.

A partir dos comentários tecidos no item a, foi possível identificar que, para alguns, além de aquela ter sido a primeira experiência com a escrita em Inglês no contexto escolar, os alunos entenderam a importância da habilidade de escrita, do público-alvo, de se produzir um texto claro e objetivo; das revisões e correções feitas pelo orientador; das entrevistas na elaboração do trabalho científico, e ainda, as diferenças existentes entre uma conferência e um artigo científico.

Já o item b revelou que os estudantes nunca aprenderam escrita em Inglês antes e que o curso lhes proporcionou melhoras na habilidade escrita. Dentre os documentos profissionais estudados, o curriculum vitae foi considerado o mais útil. Dos suportes oferecidos nas aulas, o mais importante foi a orientação do professor, seguido das orientações oferecidas pela biblioteca sobre como pesquisar. A revisão por pares, no entanto, recebeu críticas em relação à falta de profissionalismo e de experiência dos alunos.

O estudo de Lax demonstra a preocupação das instituições estrangeiras, sobretudo americanas e inglesas, em inserir os alunos internacionais no Letramento Acadêmico, por meio de cursos de escrita; neste caso, foi oferecido um curso básico para que os alunos conseguissem acompanhar, mais adiante, o curso avançado. Já nas universidades brasileiras, segundo Ferreira (2015), poucas são as ações de apoio e auxílio aos alunos em relação à escrita acadêmica. Contudo, a autora menciona duas delas que se destacam nessa área: “o laboratório de escrita acadêmica (<<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>>), criado e coordenado por Ferreira, e o Espaço da escrita da Unicamp (<http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita/>)” (FERREIRA, 2015, p. 28-29). Além desses exemplos, há também iniciativas em outras universidades como a UFPR, a UFMG e a UFSM.

Os estudiosos Maringe e Jenkins (2014) realizaram uma pesquisa exploratória interpretativista, fundamentada nas seguintes teorias: a do posicionamento (HARRÉ; LAGENHOVE, 1999) e a do stigma social (GOFFMAN, 1963). A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade britânica e os participantes foram doze alunos internacionais, cursando Doutorado nas áreas de Educação e Humanidades – eles aceitaram participar, voluntariamente, das três sessões com o grupo focal. Os dados foram examinados por meio de análise de conteúdo (HSIEH; SHANNON, 2005; NEUENDORF, 2001).

O objetivo do estudo consistia em identificar, de modo aprofundado, quais eram as posições assumidas pelos alunos internacionais quanto ao uso e às experiências com a Língua Inglesa e à escrita acadêmica, como estudantes estrangeiros. Além disso, buscou verificar quais intervenções seriam sugeridas, por tais alunos, para amenizar as experiências negativas.

Com relação ao uso da língua e da escrita acadêmica em Inglês, os resultados da pesquisa de Maringe e Jenkins apontaram que os alunos assumem três posições como usuários da língua e da escrita acadêmica: 1) usuários de um contexto específico; 2) aprendizes limitados, restritos, inibidos; e 3) estrangeiros.

Quanto às experiências dos alunos com a língua e a escrita acadêmica em Inglês, foram identificadas duas posições: 1) as convenções para a escrita acadêmica são baseadas em um padrão implícito; 2) a escrita acadêmica é vivenciada como um conflito com: a) as convenções acadêmicas implícitas, b) a estigmatização e c) as próprias vulnerabilidades.

Maringe e Jenkins (2014) relatam que as sugestões de intervenção para amenizar as experiências negativas dos alunos internacionais compreendem: docentes (conhecer o contexto e as necessidades dos alunos, deixando-lhes claro o que deles se espera); instituições de ensino (orientar e capacitar docentes; estabelecer regras claras quanto aos padrões de uso da língua escrita na elaboração de trabalhos; promover investigações sobre preconceito e estigma, de modo a mudar comportamentos e buscar a interligação entre diferentes culturas); e instituições que elaboram e promovem os exames internacionais (mudar as prioridades dos exames, privilegiando a diferença e não a deficiência).

As investigações apresentadas nesta seção, cujos sujeitos de pesquisa são alunos internacionais, têm como foco as habilidades de ler e escrever, já o estudo descrito a seguir, elaborado por Brooks e Swain (2014), cujos sujeitos de pesquisa também são estudantes internacionais, explora a habilidade de falar. Conforme mencionado no início desta seção, tem-se por objetivo apresentar estudos sobre Internacionalização da Educação Superior que envolvam Letramento acadêmico, compreendido como o uso da língua em ambiente acadêmico, para escrever, falar ou ler (HYLAND, 2002).

A pesquisa de Brooks e Swain embasa-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1986), e tem como objetivo comparar, nos âmbitos gramatical, discursivo e lexical, o desempenho de alunos internacionais em três contextos: a) durante a seção *Speaking* do TOEFL IBT; b) durante atividades que envolviam oralidade em sala de aula como aluno de Pós-graduação; e c) durante interações que envolviam oralidade fora da sala de aula. Ao propor a comparação entre os três contextos mencionados, os autores investigaram se a atividade do teste reflete a realidade acadêmica no uso da oralidade.

Os participantes eram 30 alunos de Pós-graduação, 15 da área de Ciências (Engenharia, Odontologia, Bioquímica e Física) e 15 das Ciências Sociais (Educação e Psicologia). A escolha por alunos de pós se deu pela suposição de que esses discentes realizam mais atividades que envolvem oralidade em sala de aula do que alunos de graduação.

Os resultados observados nos três contextos (TOEFL IBT, atividades que envolvem oralidade dentro e fora da sala de aula), dos pontos de vista gramatical, discursivo e lexical são apresentados a seguir.

Quanto ao aspecto gramatical, observou-se que: a) quanto menos interativa a atividade (teste TOEFL), maior é a complexidade linguística; b) todas as atividades da

vida real envolvem interação e diálogo; c) a presença de erros gramaticais é maior no contexto do teste TOEFL (possivelmente pelo stress de ser testado e ter o tempo limitado; por falta de interação; e por diferenças entre o teste e a vida real).

Do ponto de vista discursivo, notou-se: a) a presença de enunciados mais complexos (maior número de orações e conectivos para ligá-las) tanto no contexto do TOEFL quanto em sala de aula, e enunciados menos complexos fora da sala de aula; b) maior predomínio de perguntas e linguagem informal no contexto fora da sala de aula, seguido do contexto de aula, sendo que no teste TOEFL houve apenas uma pergunta, usada retoricamente.

Sob o aspecto lexical, percebeu-se que quanto maior a interatividade (fora da sala de aula) menor é a amplitude do vocabulário utilizado. Dessa forma, o vocabulário utilizado no TOEFL e em sala de aula é mais amplo do que fora dela.

Em linhas gerais, apesar de não haver correspondência exata entre expressar-se oralmente em um teste e em contexto acadêmico na vida real, pode-se afirmar que há semelhanças no desempenho dos alunos no TOEFL e em sala de aula, em relação ao uso de conectivos, passivização, nominalização e uso de vocabulário diversificado. Já, quanto à complexidade gramatical, erros gramaticais, uso de organizadores do discurso, uso de perguntas e linguagem informal, os três contextos apresentaram-se distintos.

Vale destacar que Riazi (2016) desenvolveu um estudo complementar ao de Brooks e Swain (2014). Esses três pesquisadores escolheram como participantes alunos de pós-graduação, por acreditarem que tais alunos têm mais experiência com a fala e a escrita, em razão de utilizarem mais essas habilidades nas aulas e tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula, comparados a alunos da graduação.

Os participantes da pesquisa de Riazi eram 20 alunos internacionais de Pós-graduação, das seguintes áreas: Ciências, Engenharia, Humanidades e Negócios e Economia, que estudavam nas cinco maiores universidades da região de New South Wales, na Austrália. O objetivo da pesquisa era explorar como as características linguísticas e discursivas dos textos produzidos na seção de escrita do TOEFL-IBT podem ser comparadas às mesmas características nas tarefas que envolvem a escrita acadêmica na vida real.

Riazi (2016) buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Em que extensão as tarefas de escrita do TOEFL-IBT, realizadas pelos alunos, apresentam características relacionadas à complexidade sintática, complexidade lexical e coesão,

que correspondam às tarefas de escrita produzidas por esses alunos nas disciplinas que cursam na Universidade?” O método de análise adotado para comparação entre os três tipos de textos produzidos pelos alunos compreendeu: TOEFL-IBT, seção de escrita – tarefas integradas e independentes⁷ e tarefa acadêmica escrita, constituindo o RMANCOVA⁸. Já o programa utilizado para analisar a qualidade do texto sob os aspectos linguísticos e discursivos foi o Coh-Metrix 3⁹.

Os parâmetros empregados para analisar a complexidade sintática dos textos foram sete, a saber: inteligibilidade, número de sílabas por palavras, número de palavras por sentença, número de palavras antes do verbo principal em cada sentença, número de modificadores por sintagmas nominais, similaridade sintática em todas as sentenças e densidade da voz passiva.

Quanto à sofisticação lexical, foram utilizados nove parâmetros para defini-la: diversidade lexical, frequência com que as palavras aparecem, palavras de conteúdo, palavras concretas, palavras familiares, palavras advindas de imagem mental, eloquência, polissemia, hiperonímia.

Os parâmetros aplicados para identificação da coesão foram os dez seguintes: sobreposição de substantivos, sobreposição de argumentos, sobreposição de palavras derivadas, significado da sobreposição de palavras de conteúdo para todas as sentenças, sobreposição de sentenças adjacentes, análise do significado para informação dada e informação nova, incidência de todos os conectivos, incidência de conectivos causais, incidência de conectivos lógicos e incidência de verbos causais. Os gêneros textuais analisados foram: ensaio, relatório, resolução de problema, explanação e proposta (*explanation* e *proposal*).

Os resultados do estudo de Riazi corroboram o argumento de validade do TOEFL-IBT, segundo o qual o desempenho do aluno nas tarefas escritas do exame pode ser generalizado para as tarefas acadêmicas que realizarão no contexto universitário (CHAPELLIE; ENRIGHT; JAMIESON, 2008; ENRIGHT; TYSON, 2008). Todavia, a autora afirma que há limitações a serem consideradas, dentre elas o escopo da pesquisa, o número de participantes, o contexto da investigação e o fato de apenas a proficiência linguística ter sido considerada.

⁷ Tarefas integradas (ler, ouvir e escrever); tarefas independentes (responder a tópicos escritos).

⁸ Repeated measures analysis of covariance.

⁹ Ferramenta de análise textual que auxilia a diagnosticar diferenças linguísticas e discursivas em textos escritos.

Ainda sobre os resultados e limitações da pesquisa, Riazi (2016, p. 25) assevera que escrever academicamente, em diferentes disciplinas, pressupõe diversas proficiências, dentre elas: conhecimento do conteúdo, estilos de escrita, argumentação, pensamento disciplinar, vocabulário e expressões específicas de cada disciplina.

Ressalta-se que o teste TOEFL-IBT envolve apenas uma dessas proficiências – a linguística. Dessa forma, os resultados deste estudo não representam todos os aspectos que envolvem a proficiência escrita nas disciplinas, devendo ser observados, apenas, na perspectiva do escopo da pesquisa.

A partir da identificação das dificuldades de alunos internacionais com a primeira experiência de escrita acadêmica, Bailey (2012), sob um ponto de vista pedagógico-crítico, propõe que professores e instituições de ensino superior repensem as práticas de avaliação relacionadas à escrita acadêmica. A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade do Reino Unido, de 2005 a 2009, e teve como participantes 311 alunos internacionais tanto de graduação quanto de pós-graduação.

Os participantes frequentaram o curso de aperfeiçoamento da Língua Inglesa, com duração de 3 meses, para então ingressar no 1º, 2º ou 3º ano da graduação ou na pós-graduação. Dentre as atividades do curso mencionado foi solicitado aos alunos que escrevessem um ensaio de 1200 a 2000 palavras e que refletissem, posteriormente, sobre o seu processo de escrita.

A partir da análise das reflexões foi possível detectar os principais desafios enfrentados pelos alunos internacionais, a saber: escrever textos extensos, buscar e selecionar fontes de pesquisa, ler em língua estrangeira, selecionar informação relevante, estruturar um texto, usar um estilo apropriado, utilizar a gramática, a pontuação e as convenções de escrita acadêmica corretamente, além de evitar o plágio.

Sob o ponto de vista pedagógico-crítico, Bailey explica que as dificuldades desses alunos com a escrita acadêmica é uma questão complexa e envolve estudantes, instituições responsáveis pelo desenvolvimento e aplicação de exames internacionais, instituições de ensino superior e professores.

Quanto aos alunos, suas dificuldades são fruto da falta de familiaridade com a escrita de textos extensos, o letramento informacional (procurar e selecionar fontes de pesquisa e informações) e as convenções da escrita acadêmica.

No que se refere aos testes de proficiência, eles se mostram deficientes para avaliar o possível desempenho do aluno na escrita acadêmica.

A respeito das instituições de ensino superior, é importante que se ofereçam as disciplinas Inglês para fins acadêmicos ou Habilidades acadêmicas como parte do curriculum e não como optativas.

No que tange às instituições de ensino e aos professores, é necessário repensar as práticas de avaliação, levando-se em consideração não somente os estudantes locais, como se é de costume, mas, sobretudo, os alunos internacionais¹⁰, que têm composto, cada vez mais, grande parte do corpo discente.

Ainda no que diz respeito à reavaliação das práticas de avaliação, Bailey, de modo crítico, afirma que há resistência por parte dos professores e instituição para que ela ocorra. Dentre os motivos citados pela autora estão a preocupação em manter o *status quo* das instituições, reconhecidas mundialmente, e o receio de diminuir os padrões acadêmicos.

É compreensível a preocupação das instituições britânicas tanto em manter o *status quo* como em não diminuir os padrões, uma vez que a Educação Superior envolve a formação de profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo mundialmente, bem como a formação de futuros pesquisadores, que precisam conhecer e dominar as regras da escrita acadêmica para serem bem-sucedidos na economia do conhecimento (FERREIRA, 2012; BRANDT, 2005; JUSWICK et al., 2006; WARSCHAUER, 2000).

Os estudos anteriormente reportados auxiliam a compreender quais são os agentes envolvidos na internacionalização da Educação Superior, e contribuem para a reflexão acerca dos interesses, papéis e influências que circundam o assunto.

As três últimas pesquisas mencionadas (RIAZI, 2016; BROOKS; SWAIN, 2014; BAILEY, 2012) levantaram questões que apontam para a ineficácia, imprecisão, deficiência e artificialidade dos testes internacionais em avaliar adequadamente o futuro desempenho dos alunos internacionais na Educação Superior em países de Língua Inglesa. Essa preocupação não é recente, sobretudo em relação à escrita acadêmica, já que Foley (1989), Moore e Morton (2005) e Uysal (2010), também questionaram a inadequação dos exames internacionais.

Concorda-se com esses autores que o argumento de validade do TOEFL-IBT deve ser testado e que são necessárias mais pesquisas que contemplem elementos além

¹⁰ No período de 2008 a 2009 os estudantes internacionais constituíam 68% dos alunos de Pós-graduação do Reino Unido (UKCISA, 2011, baseado nos dados da Agência de Estatísticas da Educação Superior).

dos linguísticos, abrangendo também habilidades relacionadas ao letramento acadêmico, tais como as citadas por Ferreira (2015, p. 18):

(...) expor, argumentar, resumir, buscar, hierarquizar e relacionar informações, valorizar raciocínios, debater (CARLINO, 2013 citado por Ferreira, 2015), ter consciência retórica das regras da comunidade discursiva (HYLAND, 2002, 2009; SWALES e FEAK, 2004 citado por FERREIRA, 2015), persuadir sobre a validade dos argumentos, negociar conhecimento, valores (HEWINGS, 2001 citado por FERREIRA, 2015).

de modo a verificar se o desempenho do aluno no teste, pode, realmente, ser generalizado para o desempenho acadêmico real.

Pennycook (1994) explica que os exames internacionais fazem parte da indústria do ELT, composta por editoras e universidades renomadas, em sua maioria, norte-americanas e britânicas. Esses exames, segundo o autor, são validados e institucionalizados como meio de ingresso em universidades, instituições de ensino superior, agências e associações profissionais, que totalizam aproximadamente 17.000¹¹ em todo mundo, promovendo a imagem de que se o aluno se preparar para os exames, utilizando os materiais dessas editoras (com foco no Inglês geral), e passar nos exames, ele é capaz de acompanhar as aulas na universidade (com foco no Letramento Acadêmico).

A discussão sobre os exames internacionais é importante, mas não é o foco desta pesquisa. No entanto, cabe aqui ressaltar a relevância desta investigação no âmbito do programa ISF ou outro relacionado à Internacionalização, ao oferecer aos professores e coordenadores dos NuLi dados empíricos advindos das atividades avaliativas solicitadas nos dois contextos de ensino. Tais informações podem auxiliar na preparação das aulas de Inglês para fins específicos ou acadêmicos, ampliando o conhecimento dos alunos para além dos exames internacionais obrigatórios.

Nesse sentido, Ferreira (2015), entende que o Letramento acadêmico deve ser parte inerente das ações de Internacionalização. Ademais, ainda conforme a autora, faz-se necessária uma política de valorização da escrita acadêmica, a exemplo do ocorrido com a habilidade de leitura, incentivada pelo Projeto Inglês Instrumental, implementado pela PUC-SP em parceria com o Conselho Britânico.

¹¹ Disponível em: <<https://www.ets.org/pt/toefl/>>. Acesso em: 09 set. 2016 e <<http://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts>>. Acesso em: 09 set. 2016.

Retomando a apresentação dos estudos, Bailey e Pieterick (2008) realizaram uma pesquisa com 97 alunos internacionais e 215 alunos locais, cursando o 1º ano da graduação em uma Universidade do Reino Unido. O intuito do estudo era comparar as reflexões dos estudantes em relação às suas experiências prévias no âmbito da escrita de ensaios, mais especificamente, quanto à extensão, frequência, exploração e organização de ideias, linguagem e mecanismos de citação.

As reflexões sobre o processo de escrita dos alunos internacionais foram obtidas por meio de um ensaio, solicitado nas aulas do curso de Inglês como língua estrangeira, nível 0, no módulo “Habilidades de estudo avançadas”. O ensaio deveria conter 1.200 palavras e versar sobre um assunto específico da área de estudos do aluno. A mesma atividade foi solicitada aos alunos locais, a diferença é que o curso que eles frequentavam chamava-se “Escrita para o sucesso acadêmico”.

A respeito do nome da disciplina “Escrita para o sucesso acadêmico”, mencionada em Bailey e Pieterick (2008), é importante mencionar que o nome do curso aponta para a importância dada à escrita acadêmica no Reino Unido e também nos Estados Unidos. Esses países do centro (GALTUNG, 1971) reconhecem que, para se obter sucesso no mundo acadêmico, é necessário dominar as convenções de escrita que regem o mundo acadêmico e, por isso, preocupam-se em oferecer tanto aos alunos locais quanto aos internacionais disciplinas voltadas à escrita acadêmica (FERREIRA, 2015). Já no Brasil não é possível observar a mesma preocupação em capacitar os alunos a escrever academicamente, seja em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa (Idem, 2015). O estudo de Lax (2014), descrito nesta seção, reitera a pesquisa de Bailey e Pieterick (2008).

Os resultados do estudo de Bailey e Pieterick, foram divididos em 3 categorias: 1) Como iniciar a pesquisa – seleção e busca de fontes; 2) Como escrever de modo adequado; e 3) Como incorporar vozes ao texto. Cada uma delas apresenta semelhanças e diferenças entre as dificuldades dos alunos internacionais e locais.

Com relação à primeira categoria, as autoras relatam que os dois grupos de alunos têm dificuldades sobre onde encontrar as informações e como selecionar a mais relevante em termos do que está pesquisando. Quanto à leitura e escrita, há diferenças: os alunos internacionais relatam ter dificuldades, além de demorarem muito para compreender textos complexos em Inglês; já os alunos locais se preocupam com a abrangência, o escopo da pesquisa e a leitura. [Quando solicitados a escreverem um

esboço do roteiro do ensaio, os alunos internacionais desconheciam os elementos que o compõe. Diferentemente, os alunos locais conheciam tais elementos, mas afirmaram não conseguirem construir o ensaio sozinhos.] Eles também compreenderam a importância da criticidade na construção dos argumentos, mas têm dificuldades em fazê-lo. Por outro lado, dentre os alunos internacionais, apenas dois deles fizeram algum comentário sobre a importância do pensamento crítico.

Quanto à segunda categoria, Bailey e Pieterick (2008) mencionam que, tanto para os alunos locais quanto para os internacionais, a escrita acadêmica no Reino Unido é diferente do que já aprenderam, pois apresenta um conjunto de regras e padrões próprios, caracterizados por um estilo formal, tornando a escrita difícil e desconfortável, além de exigir dos estudantes o conhecimento de inúmeros vocábulos e sinônimos. A principal preocupação dos discentes internacionais é identificar e evitar erros, além de conter a interferência da língua materna. Por sua vez, os alunos locais se preocupam em melhorar a precisão sintática, a conexão entre orações e a estrutura das frases.

Como incorporar vozes ao texto é a terceira categoria apresentada por Bailey e Pieterick. Os dois grupos de alunos afirmam ter dificuldades em usar citações, em incluir as vozes dos autores ao próprio texto, e em distinguir o que deve ou não ser referenciado. Os estudantes internacionais afirmam que nunca utilizaram citação antes, e, por isso, têm dificuldades em utilizá-las e fazer paráfrases. Já, os alunos locais conheciam o conceito de referenciação e sabiam onde inserir as citações, mas não sabiam como empregá-las de modo correto e adequado, mais especificamente, o que citar, quando citar e como fazer a citação.

A pesquisa de Bailey e Pieterick (2008) corrobora o que diversos estudos têm apontado, ou seja, que o discurso acadêmico é desafiador, por ser diferente da escrita exercitada na escola, frequentada por alunos locais ou internacionais, nativos ou não nativos. Vale ressaltar que na academia são exigidos diversos gêneros textuais com os quais os alunos não tiveram contato antes (ARAÚJO; BEZERRA, 2013; FERREIRA, 2012; FIAD, 2011). Além disso, o ensino superior requer dos alunos um novo modo de ler, de buscar informações, de escrever, de refletir criticamente.

Muitos professores da Educação Superior, equivocadamente, imaginam que os estudantes já conheçam as regras e convenções que envolvem os gêneros da esfera acadêmica, e por isso não as ensinam (LILLIS, 1999). O resultado dessa falta de

esclarecimento é que o professor cobra e espera do aluno um tipo de escrita e o aluno interpreta e entrega outro tipo de escrita (LILLIS, 1999; FIAD, 2011).

Observando os estudos discutidos acima, com exceção de Brooks e Swain (2014), que pesquisa a habilidade de falar em contexto acadêmico, nota-se que o foco principal deles é a escrita acadêmica, mais especificamente, compreender as dificuldades, desafios e conhecimento prévio dos estudantes em contexto de mobilidade internacional em relação à escrita acadêmica. Cabe destacar que, dentre os alunos internacionais, grande parte deles advêm de países localizados no continente asiático, no entanto, não há menção a alunos sul-americanos.

O objetivo desta pesquisa não é compreender as dificuldades e desafios do aluno, em mobilidade acadêmica internacional, mas, sim, a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2003), compreender e comparar as práticas de letramento acadêmico, vivenciadas por um aluno brasileiro, participante de um programa de mobilidade, ao cursar disciplinas em uma instituição americana e em uma brasileira.

Apresenta-se, na sequência, um quadro síntese das pesquisas descritas acima, na área de Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico, envolvendo alunos como sujeitos de pesquisa.

Quadro sinóptico 1 – Panorama das pesquisas em Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico – sujeitos de pesquisa – alunos internacionais

Autor e ano	Área	Participantes	Contexto	Objetivo do estudo
Campbell e Li (2008)	Internacionalização da Educação Superior	Alunos asiáticos	Universidade da Nova Zelândia – graduação em Negócios	Explorar a percepção dos alunos em relação às: experiências de aprendizagem; qualidade da educação; crescimento pessoal e intelectual (adaptação cultural).

Nambiar e Ibrahin (2013)	Novos letramentos	Alunos da China Continental - graduação	Universidade da Malásia – curso de leitura	a) Compreender dificuldades: acompanhar e realizar as atividades do curso de leitura; b) Identificar práticas de letramento: para lidar com as dificuldades e se engajarem na comunidade escolar.
Lax (2014)	Inglês para fins acadêmicos	Alunos internacionais	Universidade de Purdue – EUA - Pós-graduação em Engenharia Elétrica e Computacional	Elaborar e ministrar um curso de escrita acadêmica em nível básico.
Maringe e Jenkins (2014)	Internacionalização da Educação Superior	Alunos internacionais	Universidade Britânica - Doutorado em Educação e Humanidades	Identificar a) posicionamento dos alunos quanto: ao uso e experiências com a LI e a escrita acadêmica; b) sugestões de intervenções para amenizar experiências negativas.
Brooks e Swain (2014)	Educação	Alunos internacionais	Universidade no Canadá – Pós-graduação em Ciências e Ciências Sociais	Comparar o desempenho de alunos internacionais durante a seção <i>Speaking</i> do TOEFL IBT com o

				desempenho oral dos mesmos alunos na vida real, como aluno de Pós-graduação, dentro e fora de sala de aula.
Riazi (2016)	Escrita acadêmica	Alunos internacionais	Universidades em New South Wales – Austrália – Pós-graduação em Ciências, Engenharia, Humanidades e Negócios e Economia	Explorar como as características linguísticas e discursivas dos textos produzidos na seção de escrita do TOEFL IBT podem ser comparadas às mesmas características nas tarefas que envolvem a escrita acadêmica na vida real.
Bailey, C. (2012)	Inglês para fins acadêmicos crítico	Alunos internacionais	Universidade do Reino Unido – 1º ano da Graduação e Pós-graduação	a) Identificar os desafios de alunos internacionais com relação à escrita acadêmica; b) discutir criticamente: o modo de olhar as dificuldades desses alunos e as práticas de assessment.
Bailey, C; Pieterick, J. (2008)	Inglês para fins acadêmicos	Alunos internacionais e locais	Universidade do Reino Unido – 1º ano	Comparar as experiências prévias de alunos locais e

				internacionais com relação à escrita.
--	--	--	--	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pesquisas envolvendo professores locais e internacionais

As pesquisas descritas a seguir também se inserem na área de Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico, porém, apresentam como sujeitos de pesquisa professores não nativos da Língua Inglesa e nativos, atuando em contextos internacionais. Elas relatam experiências, dificuldades e desafios deles, ao lecionar para alunos internacionais. Nenhum dos estudos apoia-se teoricamente nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2003), a exemplo desta tese.

Em uma pesquisa sobre internacionalização da educação superior em países onde o Inglês não é a língua oficial, Xiaoye e Xiaoqiong (2013) identificaram os desafios em relação à escrita, enfrentados por alunos não nativos de países de Língua Inglesa. O contexto da pesquisa é um curso de verão, em uma instituição Chinesa. Os participantes são nove professores americanos, agentes de letramento, que ministraram cursos na área das Ciências Humanas e Sociais para alunos chineses.

Os instrumentos utilizados foram bastante diversificados: entrevistas com alunos; professores e assistentes; observações de sala de aula; reuniões pedagógicas; materiais do curso (programa do curso, apostilas e exercícios) e trabalhos escritos dos estudantes. Os resultados identificaram os maiores desafios dos discentes em relação à escrita, dentre eles: falta de vocabulário específico da área; conhecimento disciplinar da área superficial; e dificuldade em refletir e expressar opiniões sobre assuntos da área. Diante das necessidades detectadas, os professores adaptaram as atividades de escrita.

Pherali (2012) realizou uma pesquisa qualitativa e exploratória, de abordagem hermenêutico-fenomenológica (MANEN, 1990), tendo como sujeitos de pesquisa sete professores de Universidades Inglesas, oriundos de países onde a língua oficial não é o Inglês. O estudo teve como objetivo compreender, por meio de entrevistas não estruturadas, as experiências vivenciadas por estes estrangeiros e revelar algumas tensões desse movimento acadêmico.

As entrevistas versaram desde o histórico pessoal e acadêmico dos participantes; passando pelas experiências no Reino Unido em relação a ser docente da educação superior; dificuldades de adaptação social e cultural, até questões relacionadas ao recebimento de apoio institucional por ser um professor internacional. Os dados foram analisados com base nos conceitos de capital cultural (aquele herdado da família) e capital acadêmico (fruto da combinação: família e experiências educacionais individuais, adquiridas em um determinado sistema educacional). (BOURDIEU, 1984).

Os resultados da pesquisa de Pherali (2012) indicam tensões quanto à adaptação linguística, social e cultural dos professores internacionais, exigindo deles muito mais cuidado, atenção e empenho, comparado aos professores locais. Dentre as tensões, podem ser citadas a constante preocupação com: a) cometer erros linguísticos ao se comunicar com alunos e colaboradores; b) cometer gafes sociais e culturais em contextos informais; e c) demonstrar necessidade de auxílio extra da instituição para lidar com questões burocráticas e logísticas e, conseqüentemente, sentir-se discriminado e inferior, por ser estrangeiro.

A pesquisa de Zhu (2004), inserida na área de Inglês para fins específicos, foi realizada em uma universidade pública dos Estados Unidos e teve, como participantes, 10 professores de várias disciplinas nas áreas de negócios e engenharia que lecionam tanto na graduação quanto na pós-graduação para alunos locais e internacionais. A escolha pelos cursos foi determinada pela grande procura de estudantes internacionais por tais áreas (DAVIS, 1998). O objetivo do estudo era identificar as visões dos professores sobre a) a importância da escrita; b) a natureza da escrita acadêmica; e c) os papéis dos professores no ensino da escrita nas disciplinas (ZHU, 2004, p. 42).

Os resultados foram obtidos por meio de entrevistas qualitativas semiestruturadas. Quanto ao item a, observou-se que a escrita é considerada importante tanto para os professores de Engenharia quanto para os professores de Negócios, no entanto, é possível observar que os últimos a valorizam mais que os primeiros, por considerarem as habilidades de comunicação oral e escrita parte essencial das habilidades de negócios.

Sobre o item b, duas visões foram encontradas: 1) a escrita acadêmica envolve a transferência de habilidades gerais de escrita, tais como clareza, gramática, pontuação, estrutura e desenvolvimento da sentença, do parágrafo e organização lógica do texto para diferentes contextos, contudo, tais habilidades não precisam ser desenvolvidas,

necessariamente, com textos de áreas técnicas; 2) a escrita acadêmica tem como base as habilidades gerais de escrita, no entanto, a simples transferência de tais habilidades não é suficiente, pois é necessário também conhecer o modo específico de pensar e de se comunicar dentro de uma área específica.

Em relação ao item c, Zhu (2004) identificou duas visões. A primeira, alinhada à visão de que a escrita acadêmica envolve a transferência de habilidades gerais de escrita para diferentes contextos, indica que os professores das disciplinas técnicas podem auxiliar os alunos, por meio de atividades de escrita orientada e *feedback*. No entanto, o ensino da escrita acadêmica deve ser realizado por professores dessa área. A segunda visão revela que o ensino da escrita acadêmica deve ser dividido entre os professores de escrita e os professores das disciplinas técnicas. O papel dos primeiros é ensinar habilidades básicas/gerais de escrita, ao passo que, o dos segundos, é desenvolver habilidades de escrita específicas de cada disciplina técnica.

Apresenta-se, na sequência, um quadro síntese das pesquisas descritas acima, na área de Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico, envolvendo professores como sujeitos de pesquisa.

Quadro sinóptico 2 – Panorama das pesquisas em Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico – sujeitos de pesquisa – professores internacionais

Autor e ano	Área	Participantes	Contexto	Objetivo do estudo
Xiaoye e Xiaoqiong (2013)	Internacionalização da Educação Superior	Professores americanos – agentes de letramento	Universidade Chinesa – curso de verão nas áreas das Ciências Humanas e Sociais – alunos chineses	Identificar os desafios de alunos internacionais, com relação à escrita.
Pherali (2012)	Internacionalização da Educação Superior	Professores não nativos da Língua Inglesa	Universidades Inglesas	Compreender as experiências vivenciadas pelos professores e revelar tensões

Zhu (2004)	Inglês para fins específicos	Professores americanos	Universidade americana – cursos de Engenharia e Negócios – alunos de graduação e pós-graduação, nacionais e internacionais.	Identificar as visões dos professores sobre: a importância e natureza da escrita acadêmica e os papéis dos professores no ensino da escrita nas disciplinas.
------------	------------------------------	------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estudo de Xiaoye e Xiaoqiong (2013) corrobora o de Nambiar e Ibrahim (2013) sobre a dificuldade dos alunos asiáticos quanto à falta de vocabulário.

Tanto a pesquisa de Zhu (2004) como a de Xiaoye e Xiaoqiong (2013) reiteram a visão especificista de letramento acadêmico, de que o uso da língua academicamente para escrever, falar ou ler pressupõe conhecer as regras das comunidades discursivas (HYLAND, 2002).

O estudo de Xiaoye e Xiaoqiong se assemelha, em parte, a esta tese, no que diz respeito aos instrumentos de pesquisa utilizados, a saber: programa de curso, exercícios e trabalhos escritos dos estudantes. Os autores buscam, por meio dos instrumentos, identificar os desafios dos alunos com a escrita. Já esta tese busca comparar, sob o ponto de vista do Letramento Acadêmico, as ementas, os programas de curso, os enunciados dos exercícios, trabalhos escritos e provas, desenvolvidos em sete disciplinas de dois contextos distintos, um curso de graduação brasileiro e um americano, buscando semelhanças e diferenças entre eles.

Dentre os estudos a que se teve acesso, por meio do portal Capes-USP, no período em que foi feita esta revisão de literatura, notou-se que não havia investigações de cunho comparativo, ou seja, não foram encontradas pesquisas que comparavam o contexto de origem do participante e o contexto onde ele realizava o intercâmbio. Esse aspecto é explorado nesta tese de doutorado.

1.3 - Pesquisas nacionais sobre Internacionalização da Educação Superior e Letramento acadêmico

A seguir, são apresentadas pesquisas brasileiras que abordam aspectos relacionados à Internacionalização da Educação Superior e ao Letramento Acadêmico. É possível notar que, a partir de 2013, começam a surgir vários estudos, de caráter político e pedagógico, sobre o programa Idiomas sem Fronteiras, indicando que o programa poderia vir a contribuir para o ensino de línguas, letramento acadêmico, formação de professores, políticas linguísticas e internacionalização da educação superior no país, a longo prazo.

Dorigon (2015) realizou uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, mais especificamente, na área de Política Linguística. O estudo teve por objetivo entender, por meio dos documentos oficiais, a composição do Programa Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, bem como se houve alterações ou não nos documentos analisados. As alterações implementadas, seja por acréscimo, modificação ou supressão de itens, categorias, requisitos ou qualquer elemento, foram analisadas e comparadas.

O aporte teórico utilizado para análise dos documentos foi a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994). Os contextos do ciclo utilizado na análise foram: o contexto de influência (nível do discurso político), o contexto da produção do texto (nível dos textos políticos, ou seja, os documentos oficiais) e o contexto da prática (nível da implementação). (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994).

O corpus da pesquisa de Dorigon abrangeu os seguintes documentos: Portaria instituidora do Inglês sem Fronteiras – 2012, Portaria instituidora do Idiomas sem Fronteiras – 2014, Editais dos Núcleos de Língua – de novembro de 2013 a janeiro de 2015 e Editais dos centros aplicadores – de novembro de 2013 a janeiro de 2015.

A análise dos documentos oficiais, de acordo com o autor, demonstra que houve mudanças, uma vez que categorias foram acrescentadas ou extraídas, novos requisitos surgiram e textos foram modificados. Os resultados indicam que o programa Ciências sem Fronteiras fomentou a criação dos programas Inglês e Idiomas sem Fronteiras, e que ambos têm se aperfeiçoado e se tornado cada vez mais complexos, podendo culminar na independência do programa ISF, devido à ampliação de seus objetivos.

Segundo Dorigon, as modificações instituídas pelos documentos oficiais analisados afetam quatro esferas: os objetivos do programa, os idiomas contemplados, as instituições de ensino superior (IES) envolvidas e o público-alvo do programa.

Acerca dos objetivos estabelecidos nos artigos 1º dos editais de instituição do Inglês sem Fronteiras e do Idiomas sem Fronteiras, os textos, observa o autor, indicam uma mudança complexa, abrangente e que pode levar à independência do Idiomas sem Fronteiras, ao passar de um curso preparatório para exames internacionais em Inglês¹² para um programa de formação e capacitação em idiomas¹³.

Sobre os idiomas, Dorigon comenta que, no princípio, o Inglês era a única língua oferecida por meio do Inglês sem Fronteiras. Com a expansão do programa para Idiomas sem Fronteiras, o francês, o espanhol, o italiano, o japonês, o mandarim, o alemão e o português para estrangeiros também serão contemplados a longo prazo.

Acerca da expansão do programa, é importante que ela seja realizada de modo planejado, e, com o auxílio de pesquisadores e professores capacitados, aliada ao fomento de estudos sobre as ações dessa política plurilíngue. Vale ressaltar, ainda, que, conforme já mencionado nesta tese, há muito a se fazer para sanar as deficiências dos brasileiros em relação à proficiência em Língua Inglesa. Em relação ao português para estrangeiros, acredita-se ser necessário o investimento no ensino e na pesquisa nessa área, de modo a incentivar a mobilidade *outbound* no país, além de fortalecer as ações de Internacionalização nas instituições de ensino superior, conforme citado por Pinheiro e Finardi (2014).

Quanto às IES, o autor comenta que, inicialmente, somente as universidades federais podiam oferecer cursos presenciais, mas, a partir das mudanças nos textos, as universidades estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras IES públicas cadastradas no sistema e-MEC, também podem oferecê-los.

Dorigon (2015) explica que o público-alvo almejado pelo programa Inglês sem Fronteiras, em 2012, era os alunos da graduação de IES públicas. No entanto, em 2014 o programa expandiu a oferta de cursos para alunos de pós-graduação, docentes e servidores técnico-administrativos das IES públicas.

¹² Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4359.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

¹³ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

A pesquisa de Dorigon traz uma importante contribuição ao analisar o programa ISF do ponto de vista político, observando desde o nível do discurso, passando para o da elaboração da lei, até a implementação. Os dados ressaltam a importância do referido programa, além de fazer uma previsão acerca do potencial para a formação e capacitação em idiomas, em âmbito nacional.

Sarmiento e Kirsch (2015) também analisaram o programa Idiomas sem Fronteiras, mas sob a ótica das políticas públicas educacionais e formação de professores. O objetivo do estudo foi demonstrar que o programa, por meio do Núcleo de ensino de línguas, Inglês, doravante, NucLi, é um contexto propício para a formação de professores de Inglês, por meio de reflexão teórica e prática, proporcionada pelo exercício da docência.

A exemplo de Dorigon (2015), o trabalho de Sarmiento e Kirsh encontra suporte teórico na Abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992), utilizando os mesmos contextos de Dorigon, quais sejam: o contexto de influência (nível do discurso político), o contexto da produção do texto (nível dos textos políticos, ou seja, os documentos oficiais), o contexto de prática (nível da implementação dos documentos oficiais), além do contexto de resultados (efeitos dos documentos oficiais após implementação).

Para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor, Sarmiento e Kirsh embasam-se em Nóvoa (2009). Além disso, as autoras buscam em Schon (2000) subsídios sobre a importância da reflexão, no desempenho da profissão do professor, e encontram em Wenger (2000) suporte teórico para discutir o conceito de Comunidades de prática.

O contexto da pesquisa de Sarmiento e Kirsch (2015), de abordagem qualitativo-interpretativista (MASON, 1996), é o NucLi-UFRGS. Os participantes foram 12 professores-bolsistas, alunos de Licenciatura. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário online com três perguntas abertas que buscavam identificar a percepção dos professores sobre as atividades desempenhadas, as que mais proporcionaram aprendizagem a eles, e as que acreditavam ser fundamentais para a sua formação.

Os autores identificaram onze (11) atividades desempenhadas pelos professores bolsistas. Seis (6) delas diretamente vinculadas ao trabalho docente (dar aulas, ministrar palestras, preparar aulas, palestras e oficinas e elaborar material didático); Quatro (4)

delas relacionadas ao trabalho docente (participar de reuniões, escrever relatórios, atender alunos do curso online e orientar alunos na escrita do *Statement of Purpose*) e apenas uma (1) delas (escrever material para a página do *Facebook*) não relacionada ao trabalho docente. Esses dados indicam que as tarefas desempenhadas pelos professores são pertinentes à docência.

Dentre as atividades desempenhadas pelos professores que mais proporcionaram aprendizagem a eles, como docentes, foram identificadas: as inerentes à docência, como: planejar aulas, oficinas, palestras e lecionar; as colaborativas orientadas à prática pedagógica, como: planejar aulas em grupo, e as reflexivas sobre a prática pedagógica, como: participar das reuniões pedagógicas (mencionada pelos 12 professores) e discutir textos nessas reuniões. As respostas sugerem que se aprende a ser professor por meio do exercício da docência, e da reflexão sobre ele, a partir da discussão com pares mais competentes, apoiando-se em teorias.

Sarmiento e Kirsch (2015), ao analisarem a justificativa para as atividades consideradas fundamentais para a formação do professor, observaram que as respostas indicam que a prática docente, a reflexão sobre a prática e o repertório constituído, a partir das experiências vivenciadas, aliadas às discussões em grupo sobre teoria e prática, de modo a subsidiar ações futuras, são essenciais para a formação do docente.

Em suma, os resultados do estudo de Sarmiento e Kirsch indicam que o ISF é um contexto propício tanto para a formação inicial de alunos de licenciatura, quanto para a continuada, ao possibilitar que os professores aprendam a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática (NÓVOA, 2009). Esses dados, segundo as autoras, podem contribuir para a reflexão e a possível ampliação dos objetivos e finalidades do programa ISF.

Há que se observar que, tanto o trabalho de Dorigon (2015) quanto o de Sarmiento e Kirsh (2015) fundamentam-se na Abordagem do Ciclo de Políticas, estabelecida por Ball e colaboradores. Mainardes (2006) explica que ela tem sido utilizada, recentemente, em trabalhos na área de Linguística Aplicada, por auxiliar na “análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. (MAINARDES, 2006, p. 48).

É importante mencionar que as pesquisas referem-se a um espaço de tempo de cerca de três anos, já que o programa ISF iniciou em 2012, mas expandiu-se em 2014,

ainda assim, as duas pesquisas supracitadas são uma amostra do potencial e da abrangência do referido programa para a Internacionalização brasileira, a longo prazo.

Finardi e Porcino (2015) efetuaram um estudo na área de Linguística Aplicada Crítica, mais especificamente no campo das políticas linguísticas, com o objetivo de refletir sobre o papel do Inglês no Brasil contemporâneo. As autoras encontraram suporte teórico na perspectiva geopolítica de Canagarajah (2013) e Rajagopalan (2006; 2013), e nos conceitos de língua adicional e língua internacional discutidos em Jordão (2014).

Em sua pesquisa, de caráter etnográfico, as autoras utilizaram, como objeto de reflexão, políticas linguísticas referentes ao Ensino Fundamental – a Resolução CNE/CEB 7/2010 e ao Ensino Médio – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006). Quanto ao ensino Superior, elas analisaram as políticas de Internacionalização propostas pelos programas Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras.

A fim de sustentar a reflexão, Finardi e Porcino (2015) observaram, também, dois questionários, aplicados a 43 alunos do ensino médio de uma comunidade capixaba de imigrantes pomeranos e 22 professores de inglês (licenciandos em Letras – Inglês, professores de Inglês como Língua estrangeira e professores formadores do curso de Letras – Inglês) da capital e universidade federal da região sudeste. As respostas aos questionários foram analisadas de modo quantitativo e qualitativo. (DORNYEI, 2007).

A análise das políticas linguísticas para a educação básica e políticas de internacionalização para o ensino superior sugere, de acordo com as autoras, uma visão dicotômica quanto ao papel do Inglês. Na educação básica, o papel do ensino de Inglês é o de formador¹⁴, já no ensino superior, o papel do ensino de Inglês é instrumental¹⁵. Observou-se, entretanto, a ausência de políticas que promovam o ensino de Inglês como língua internacional¹⁶.

¹⁴ As autoras entendem que o papel formador da língua “se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura”. (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 112).

¹⁵ As autoras entendem instrumental ou funcional o que é “relacionado ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de usar essa língua para se comunicar, acessando e produzindo informação nesta”. (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 113).

¹⁶ A compreensão das autoras acerca do conceito língua internacional é baseada em Jordão (2014): “aquela usada em contextos nacionais, internacionais e transnacionais por usuários nativos e não nativos que aprendem e usam esse idioma como língua internacional não associada a uma cultura específica”. (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 113).

Finardi e Porcino mencionam, ainda, que a dicotomia observada nas políticas também foi encontrada na análise dos questionários dos professores, que atribuem papel formador ao Inglês ensinado na Educação básica, e papel instrumental ao ensinado nos cursos livres e programas de internacionalização. Quanto aos alunos, os dados revelam que o Inglês é a língua estrangeira que eles mais querem aprender, por considerarem-na uma língua internacional.

O trabalho de Finardi e Porcino contribui para a reflexão sobre o papel e a importância de se ensinar a Língua Inglesa aos brasileiros, sobretudo acerca da importância das Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), política linguística resultante de discussões provenientes dos estudos sobre Letramentos (MONTE MÓR, 2013), uma vez que os trabalhos no âmbito da Internacionalização não têm discutido sobre Letramentos ou Letramento Acadêmico.

Concorda-se com Finardi e Porcino a respeito de que não se deve desenvolver apenas a habilidade de leitura, conforme orientam, de modo incisivo, os PCNs (BRASIL, 1998). Também se compartilha com as autoras e com as OCEMs (BRASIL, 2006) acerca da importância de se contemplar, além das habilidades de leitura, “a compreensão oral, a oralidade, a prática escrita, o letramento crítico e o digital” (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 118).

A pesquisa das autoras contribui para que se tenha um panorama acerca das políticas linguísticas e ensino de Inglês, em um determinado contexto. É importante que se realizem mais estudos, em outras regiões brasileiras, para que se amplie a compreensão sobre o assunto.

Vial (2014) empreendeu uma pesquisa-ação (MCKERNAN, 2009), na área de formação de professores de Inglês, em relação à utilização do livro didático, doravante LD. O objetivo da pesquisa era analisar a utilização do livro didático, pela pesquisadora/professora, ao longo das aulas ministradas no curso de Inglês para fins específicos – IELTS, do Programa Inglês sem Fronteiras, oferecido pelo Núcleo de Línguas – NuLi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doravante UFRGS.

Para compreender aspectos relacionados à utilização do livro didático em sala de aula, a autora fundamentou seu embasamento teórico em Vilaça (2010), Lamberts (2012), Gabrielatos (2004) e Cunningsworth (1995).

A pesquisa foi realizada entre janeiro e abril de 2014, período em que foram ministradas as aulas para o curso de Inglês para fins específicos – IELTS, oferecido pelo

NuLi-UFRGS, por intermédio do Programa Inglês sem Fronteiras – ISF. Os participantes foram a pesquisadora-professora bolsista do programa ISF, aluna do quarto ano do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa/Língua Inglesa da UFRGS, e 8 alunos de diversos cursos de graduação da UFRGS. Os instrumentos utilizados foram: o livro didático *Focus on IELTS*, da Editora Pearson/Longman, escolhido pela Coordenação do NuLi-UFRGS, e as notas de campo, pós aula, relatando como utilizara o livro didático em cada aula ministrada. Os critérios para análise da utilização do livro didático foram os propostos por Vilaça (2010) e Lamberts (2012), quais sejam: adição, subtração, adaptação, simplificação, reordenamento e número de atividades utilizadas do LD em cada aula.

A análise dos dados da pesquisa de Vial (2014) revela que, das 24 anotações de campo, fruto das 24 aulas ministradas, apesar de o LD ser o elemento principal, todas sofreram algum tipo de adaptação, de acordo com as necessidades observadas pela professora/pesquisadora.

Em 16 aulas, materiais e exercícios foram adicionados: para ampliar discussões importantes do LD; para que ele não fosse a única referência; para sanar dúvidas que o LD não contemplava; e para aproveitar a participação dos ETAs¹⁷ na aula, promovendo interação entre eles e os alunos.

A autora explica que, em 20 aulas, houve subtração de materiais, como exercícios, por serem considerados desnecessários: por serem inferiores ao conhecimento dos estudantes; por serem repetitivos; por falta de tempo suficiente; por tratar-se de assunto não mais relacionado ao que se estava estudando; porque poderiam ser feitos em casa; por não ser prioridade para o professor ou para os alunos; por serem semelhantes a outros já realizados; e por necessidade de iniciar outros pontos.

Segundo Vial, quatro aulas foram adaptadas para dar lugar a atividades sobre o mesmo conteúdo abordado pelo LD, porque seriam mais relevantes para os alunos, na concepção da professora. Duas aulas foram simplificadas para que os estudantes conseguissem realizar os exercícios, pois estes apresentavam maior grau de dificuldade do que o habitual.

Conforme a autora, devido à falta de equipamentos de áudio, necessários para a realização das atividades de *listening*, quatro aulas foram reordenadas. Em virtude disso,

¹⁷ ETAs- English Teaching Assistants – Assistentes de Ensino, recém-formados, provenientes de países de Língua Inglesa, que atuam nos NuLi do programa ISF, como bolsistas do Programa Capes Fullbright.

essas atividades ficaram concentradas em um só dia, alterando a ordem proposta pelo livro didático, já que a professora precisaria levar seu equipamento pessoal para as aulas.

Dentre as 24 aulas ministradas no curso de Inglês para fins específicos - IELTS, Vial afirma que o LD foi utilizado em 16 delas, sendo que o número de atividades advindas dele, por aula, variou entre cinco e seis, devido às diversas adaptações implementadas, por meio de adição e subtração.

Em suma, Vial analisa que o LD tem o papel de alicerçar e nortear o desenvolvimento das aulas. Além disso, as vantagens de utilizar o LD, tais como: a apresentação dos conteúdos de modo sequencial e progressivo; o fato de constituir um recurso que pode ser utilizado de modo flexível e adaptável; o auxílio na otimização e economia do tempo de preparação de aulas, revertendo em um melhor planejamento e execução de aulas mais criativas; se sobrepõem às desvantagens, como a escassez de opções em relação à temática, textos e recursos linguísticos. Vial, afirma, ainda, que utilizar o LD de modo crítico, não impositivo, modificou sua prática, no sentido de não se sentir obrigada a utilizá-lo, e, ao usá-lo, poder fazer adequações segundo as necessidades dos discentes ou do professor; e a sentir-se à vontade para adicionar, subtrair, adaptar e reordenar atividades.

Vial ressalta que a importância de sua pesquisa recai no fato de ser um estudo sobre o uso do LD, pois grande parte das investigações analisa o LD e não o seu uso. Concorda-se com a autora que estudos empíricos e de caráter intervencionista são importantes tanto para a formação do professor como para a avaliação da aprendizagem do aluno.

Observa-se que as pesquisas brasileiras sobre internacionalização e letramento acadêmico ainda são parcas e incipientes e têm sido motivadas pela implementação dos programas CSF e ISF, a partir de 2012. Como o interesse pelo assunto é recente, os dados ainda são preliminares, logo, acredita-se que no futuro análises mais densas serão realizadas.

Comparando-se os estudos internacionais e os brasileiros, percebe-se que estes ainda se preocupam em discutir aspectos gerais, em relação à importância do ensino de Inglês geral e políticas linguísticas, assuntos já superados pelas pesquisas internacionais. Estas tratam de aspectos mais pontuais, como as dificuldades e os desafios de alunos internacionais, a eficiência dos exames internacionais, as

especificidades do discurso acadêmico, os aspectos relacionados à interculturalidade, entre outros, com vistas a analisar e melhorar o que já foi implantado, em relação ao ensino de Inglês como L1 e L2, e ao Letramento Acadêmico, nas universidades.

Ferreira (2015) relata que enquanto o Brasil iniciava os estudos sobre escrita escolar na década de 70, na mesma época os Estados Unidos começavam as pesquisas a respeito da escrita em Inglês como L2 (GRABE; KAPLAN, 1996), pois já possuíam uma longa tradição de pesquisa em ensino de escrita como L1 nas universidades. Dessa forma, pode-se afirmar que as pesquisas brasileiras ainda estão muito aquém das pesquisas internacionais, sobretudo em relação ao Letramento Acadêmico.

Observando os estudos brasileiros, nota-se que eles se preocupam em analisar e discutir as políticas linguísticas e de internacionalização, além da formação de professores no âmbito do programa ISF. No entanto, não há, até onde se tem conhecimento, estudos sobre alunos brasileiros em mobilidade internacional que comparem as experiências, as dificuldades, as diferenças e as semelhanças relacionadas ao letramento acadêmico em instituições de ensino brasileiras e de língua inglesa, conforme é proposto nesta tese.

Quadro sinóptico 3 – Panorama das pesquisas nacionais em Internacionalização da Educação Superior e Letramento Acadêmico

Autor e ano	Área	Participantes / Corpus da pesquisa	Contexto	Objetivo do estudo
Dorigon, T. (2015)	Linguística Aplicada – Política linguística	Portaria instituidora do Inglês sem Fronteiras – 2012 Portaria instituidora do Idiomas sem Fronteiras – 2014 Editais dos Núcleos de Língua – de novembro de 2013 a janeiro de 2015 Editais dos centros aplicadores - de novembro de 2013 a janeiro de 2015	Programas Ciências sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras	Entender, por meio dos documentos oficiais, a composição dos Programas Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, bem como as alterações implementadas.
Sarmento e Kirsch	Letras – Formação de	12 professores-bolsistas do NuLi-	NuLi – UFRGS integrante	Demonstrar que o programa Idiomas sem Fronteiras, por meio

(2015)	professores	UFRGS	do Idiomas sem Fronteiras	dos NucLi, é um contexto propício para a formação de professores de Inglês, por meio de reflexão teórica e prática, proporcionada pelo exercício da docência.
Finardi, K. R. e Porcino, M. C. (2015)	Linguística Aplicada – Crítica – Políticas linguísticas	Corpus - Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006); Programas Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras. Participantes: 43 estudantes do ensino médio de uma comunidade capixaba de imigrantes pomeranos e 22 professores de inglês.	Alunos – Comunidade e capixaba com vários imigrantes alemães que falam pomerano. Professores de Inglês de diversos níveis – da capital e de uma universidade e federal do sudeste.	O objetivo do estudo foi refletir sobre o papel do inglês no Brasil contemporâneo.
Vial, A.P.S	Letras – Formação de professores	1 Professor/pesquisador Licenciando em Letras Português/Inglês na UFRGS e bolsista do programa Inglês sem Fronteiras na UFRGS e 8 alunos do mesmo programa	Curso de Inglês para fins específicos – IELTS do Programa Inglês sem Fronteiras – NucLi UFRGS	Analisar o uso que a professora/pesquisadora fez do Livro didático utilizado nas aulas para o referido curso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.4 - Os programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras

Considerando que esta tese teve como participante um aluno de graduação de instituição pública federal que usufruiu de uma das ações de internacionalização do programa Ciências sem Fronteiras, ou seja, a mobilidade internacional *in-bound*, além da realização do teste de proficiência TOEFL-ITP, por intermédio do programa Idiomas sem Fronteiras, entendeu-se como necessário apresentar, de modo breve, os dois programas federais.

De um modo geral, as faculdades públicas e privadas possuíam ações de incentivo à mobilidade internacional, já a iniciativa do governo federal em promover ações de internacionalização, por meio de programas federais, como Ciências sem Fronteiras (CSF) e Idiomas sem Fronteiras (ISF), é recente. Tais programas precisam ser estudados de modo mais aprofundado, a fim de obter dados sobre o impacto educacional, social e econômico de tais ações para o desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico brasileiro. Em certa medida, esta pesquisa também contribui para a compreensão do impacto educacional dos referidos programas, ao apresentar dados referentes à vivência acadêmica de um egresso.

Sobre o início do CSF, ele se deu em 2011, quando o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), aliado ao Ministério da Educação (MEC), por intermédio de suas respectivas instituições de fomento, CNPq e Capes, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, lançou o programa CSF, visando, por intermédio do incentivo ao intercâmbio e à mobilidade internacional, fortalecer, propalar e internacionalizar a ciência e tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira.¹⁸ Para tanto, foram estabelecidos alguns objetivos:

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;

Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;

Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;

Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;

¹⁸ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.¹⁹

Segundo Pavarina; Laisner; De mario (2017), o principal foco do CSF era investir no intercâmbio dos alunos de graduação, até então pouco contemplados pelos programas de internacionalização das instituições de Ensino Superior. Pretendia-se distribuir 64.000 bolsas-sanduíche para esse segmento. Ademais, seriam, também, destinadas 15.000 bolsas-sanduíche a alunos de doutorado e 4,5 mil para doutorado pleno. Quanto ao pós-doutorado seriam ofertadas 6.440 bolsas. Esses números eram os pretendidos pelo programa, a serem cumpridos entre 2011 e 2015. Em 2016, devido à mudança política no Brasil, o CSF sofreu profundas alterações.

Após a criação do programa CsF em 2011, constatou-se que a proficiência em língua estrangeira era um aspecto importante a ser desenvolvido. Em virtude de tal demanda, a Comissão de Relações Internacionais (CRIA) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), recomendou à Secretaria da Educação Superior (SESu) do MEC a formação de uma comissão, com a incumbência de assessorar os acadêmicos nas questões relacionadas a idiomas.

Sendo assim, em 24 de maio de 2012, por meio da Portaria MEC nº 105, foi nomeado o Grupo de Trabalho denominado “Inglês sem Fronteiras”, composto por vinte especialistas, das áreas de Língua Inglesa e Educação a Distância, advindos de Universidades Federais. De acordo com Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho (2016, p. 31) as atribuições do grupo eram:

- I – Discutir ações relevantes que possibilitassem a proficiência em língua inglesa de alunos com perfil para participar do Programa CsF;
- II – Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;
- III - Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua inglesa para participação dos alunos no Programa CsF;
- IV - Propor ações permanentes das IES para formação em língua inglesa.

Finalizadas as discussões e diagnósticos iniciais, foram delineados objetivos a serem alcançados pelo Grupo de Trabalho, os quais foram publicados na Portaria nº 1.446, de 18 de dezembro de 2012, pelo MEC:

¹⁹ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/objetivos>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

1. Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas;
2. Promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
4. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
5. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
6. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016, p. 33)

De modo a colocar em prática tais objetivos, elegeu-se um Núcleo Gestor, com o papel de coordenar os trabalhos do Programa Inglês sem Fronteiras, bem como intermediar as relações entre SESu-MEC junto à CAPES, CNPQ e universidades federais parceiras. Ademais, estabeleceram-se frentes de apoio ao programa IsF, que consistiam em: diagnóstico de proficiência, facilitação do acesso de graduandos e pós-graduandos a cursos de inglês e expansão da oferta de cursos de idiomas estrangeiros.

Para a concretização de tal apoio, foram tomadas as seguintes ações: 1) disponibilização de um curso on-line para autoaprendizagem de inglês, com foco nas habilidades ouvir e ler; 2) verificação do nível de proficiência na língua inglesa, no que se refere à compreensão leitora e oral, ao conhecimento gramatical e ao vocabulário, por meio do teste TOEFL-IPT, disponibilizado gratuitamente pelo governo federal; 3) fortalecimento e expansão dos NuLi para oferta de cursos presenciais²⁰ e 4) desenvolvimento de um portal²¹ nacional com informações sobre línguas estrangeiras e os programas IsF e CsF.

Em 2014, o programa Inglês sem Fronteiras foi integrado ao programa Idiomas sem Fronteiras, doravante, ISF, devido à expansão da política linguística que, no início

²⁰ Na época em que o livro foi publicado havia 43 NuLi em funcionamento e 20 em implantação (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

²¹ www.isf.mec.gov.br

do programa, priorizava somente a Língua Inglesa. Com a reestruturação, o objetivo do programa foi ampliado:

Artigo 1º - Fica instituído o programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (BRASIL, MEC, 2014, p. 1)²².

Quanto à internacionalização, o núcleo gestor, com o auxílio da Capes, Comissão *Fullbright*, lançou editais para contratação de ETAs (*English Teacher Assistants*) para atuar nos NucLis, além de intercâmbios aos docentes, com o objetivo de aprimorar a língua inglesa. Além disso, a equipe intermediou acordos com editoras, embaixadas e diversos setores da sociedade, em prol das necessidades verificadas nos NucLis.

No que se refere aos cursos presenciais, cabe enfatizar que, no início, o objetivo, segundo os autores, era o de capacitar os alunos para o intercâmbio internacional, por meio de aulas ministradas por graduandos e graduados da Licenciatura em Letras- Inglês, priorizando os alunos mais proficientes, mas com a ampliação do programa, ampliou-se a oferta desses cursos de modo a atingir diferentes faixas de nível de proficiência, do básico ao avançado, além de cursos específicos para exames internacionais.

As iniciativas dos programas CSF e ISF atestaram a necessidade premente de se investir no ensino de Língua Inglesa no Brasil, tendo em vista que uma parcela ínfima de brasileiros é proficiente nessa língua²³, em decorrência de uma educação básica deficiente e das dificuldades de acesso a cursos de Inglês em escolas privadas.²⁴

²² Disponível em:

<http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

²³ Segundo pesquisa de British Council (2014), com representantes da classe média e baixa classe alta, verificou-se que: 5,1% da população de 16 anos ou mais afirmam possuir algum conhecimento do idioma inglês; por faixa etária os dados indicam que: 10,3% de jovens entre 18 e 24 anos atestam possuir algum conhecimento do idioma inglês; 5,2% de 25 a 34 anos e 3,5% de 35 a 50 anos. Por classe social, tem-se: 3,4% (classe média) e 9,9% (classe alta) afirmam possuir algum conhecimento do idioma inglês. Sobre o conhecimento de inglês que declaram possuir, 47% asseguram ter conhecimento básico; 32% intermediário; 16% avançado e 5% não sabe.

²⁴ Informações da pesquisa “Demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil”, encomendada pelo British Council ao Instituto de pesquisa Data Popular, realizada em 2013 e divulgada em 2014. Disponível em: <

Somado a isso, na época de implantação dos programas, houve vários relatos de alunos da graduação de universidades e instituições públicas que não aproveitaram a oportunidade de intercâmbio por falta de proficiência em Língua Inglesa, embora tivessem um bom currículo acadêmico e grandes chances de serem bem-sucedidos em um programa de mobilidade internacional²⁵.

Entende-se que a escassez de brasileiros que dominam a Língua Inglesa não impacta somente no mercado de trabalho nacional, mas também internacionalmente, ao limitar a expansão da ciência, da tecnologia e, conseqüentemente, da economia brasileira, tornando o país menos competitivo mundialmente.

Em suma, pode-se afirmar que o programa ISF contribuiu com ações de internacionalização da Educação Superior, relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao trazer à tona a importância das línguas estrangeiras, sobretudo o Inglês, para a expansão da Ciência e da Tecnologia em nível internacional. Ademais, ele reacendeu o debate acerca da necessidade de se implementar políticas linguísticas de curto, médio e longo prazo, tomando como base os conhecimentos já acumulados pelos estudiosos, com vistas à expansão do ensino de línguas em território nacional.

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 02 set. 2016.

²⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/56774-ingles-ruim-faz-aluno-brasileiro-perder-bolsa-em-universidade-top.shtml>>. Acesso em: 02 set. 2016.

2 - Metodologia

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica utilizada nesta investigação, assim como os aspectos e procedimentos que envolvem a coleta e a análise de dados. As especificidades referentes às categorias de análise utilizadas para cada um dos objetivos é explicada no capítulo de análise dos dados, logo no início da seção.

Esta pesquisa qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso comparativo, de caráter explanatório (YIN, 1993; 2001), já que o objetivo desta não se restringe a descrever as práticas de letramento acadêmico dos dois contextos pesquisados, mas comparar e tentar explicar as semelhanças e diferenças, observadas nos referidos contextos, em termos de causa e efeito.

Dessa forma, resolveu-se adotar o estudo de caso como estratégia de pesquisa, devido ao tipo de questão que se desejava responder, por meio dos objetivos gerais e específicos. Yin (2001, p. 25) esclarece que as perguntas do tipo “como” e “por que” são características de estudos de caso explanatórios.

A escolha por esse método de pesquisa empírico pautou-se, também, pela necessidade de se estudar dois contextos contemporâneos reais e distintos, de modo aprofundado e exaustivo (YIN, 2001). No caso deste estudo o contexto estudado são sete disciplinas de graduação em Ciências Biológicas, sendo que quatro delas pertencem a uma instituição americana e as outras três a uma instituição brasileira.

Deve-se, ainda, acrescentar que a quantidade e variedade de dados coletados, foi outro fator de influência na decisão pela metodologia do estudo de caso, justamente por tal método propiciar o trabalho com diversas evidências, em busca de uma compreensão totalitária do contexto, além de conferir maior confiabilidade ao estudo (Yin, 1993; 2001).

Dentre os dados coletados e analisados, há documentos pedagógicos, documentos avaliativos, entrevistas, questionários e sites dos dois contextos de pesquisa, os quais serão apresentados adiante. Respaldo-se em Yin (1993), buscou-se prolongar o processo de coleta de dados, em busca do maior número de informações para embasar as interpretações. Somado a isso, durante o processo de análise dos dados, os resultados eram constantemente apresentados e discutidos com os membros do grupo de pesquisa, com o intuito de conferir validade e fidedignidade ao estudo.

Finalmente, faz-se necessário esclarecer que, a contribuição científica deste estudo de caso não se refere a oferecer uma “generalização estatística”, pois ele não representa uma “amostragem”, mas, sim, fazer uma “generalização analítica”, por meio de proposições teóricas (Yin 2001, p. 29). Em suma, a descoberta de verdades universais e generalizáveis não são características deste tipo de pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu contribuir com os estudos em Linguística Aplicada, mais especificamente, os relacionados ao Letramento Acadêmico e Inglês para Fins acadêmicos, por meio de proposições teóricas, a partir dos dados empíricos analisados.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, em dois contextos distintos, a saber: uma Universidade Federal brasileira, e uma instituição de ensino superior americana, pertencente à rede privada, ambas participantes do programa de mobilidade internacional Ciências sem Fronteiras (CSF).

O critério para proceder à escolha da instituição brasileira participante foi o vínculo com o programa de intercâmbio, supracitado. Diversas instituições de ensino superior da rede pública foram contatadas, mas apenas uma aceitou o convite para contribuir com a pesquisa. Abaixo são apresentadas informações gerais sobre cada contexto.

O Contexto A

O contexto americano é representado por um *College* Católico Beneditino, localizado na Pensilvânia, que oferece cursos de graduação e Pós-graduação. A instituição foi fundada em 1846, por um monge alemão. Ela é composta por 4 faculdades: i) Negócios, Economia e Política; ii) Ciências Sociais, Comunicação e Educação; iii) Humanidades e Belas Artes, e iv) Ciências Naturais, Matemática e Computação. Para a análise foram consideradas quatro disciplinas da graduação em Ciências Biológicas: *Wildlife Biology*, *Wildlife Biology Lab*, *Molecular Genetics* e *Science of Sustainable Living*.

O Contexto B

O contexto brasileiro é constituído por uma Universidade Federal (UF), localizada no estado de Minas Gerais, fundada em 1908, como escola agrícola, e reconhecida como universidade em 1994. A instituição oferece diversos cursos de Bacharelado e Licenciatura, presenciais e a distância, bem como cursos de Pós-graduação. Para a análise foram consideradas três disciplinas da graduação em Ciências Biológicas: Ecologia de Comunidades e Ecossistemas, Embriologia Geral e Genética.

Participante

Para ter acesso aos dados dos dois contextos, foi necessário escolher um aluno da instituição brasileira, aprovado pelo programa Ciências sem Fronteiras. Para tanto, foi enviado e-mail a 10 alunos, aprovados pelo referido programa. O contato dos alunos foi fornecido pelo departamento responsável pelas relações internacionais da universidade brasileira. Quatro alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo assim, a escolha dos participantes aconteceu de modo aleatório, conforme a aceitação deles para colaborarem com o estudo.

Dentre os quatro alunos que aceitaram participar, somente A, contribuiu em todas as etapas da coleta de dados e forneceu todas as informações necessárias. Vale lembrar que o nome do aluno é fictício, para preservar sua identidade, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice A). Todas as informações referentes ao perfil do participante, apresentadas na sequência, advêm do questionário de perfil (ver apêndice C).

A é do sexo masculino, e no momento da coleta de dados, encontrava-se na faixa etária entre 18 e 25 anos. Ao término da coleta o aluno cursava o 6º semestre da graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal. No questionário de perfil, ele afirmou estudar Inglês há mais de sete anos, de modo autônomo, por meio de música, videogame, filmes e séries de TV.

Acerca do exame internacional para concorrer à bolsa de intercâmbio, A disse que realizou o TOEFL ITP²⁶, obtendo um total de 557 pontos, sendo que eram

²⁶ TOEFL – ITP - Test of English as a Foreign Language – Institutional testing program.

necessários 550 pontos. Segundo A, o exame e a nota mínima foram determinados pelo programa Ciências sem Fronteiras.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Para iniciar a coleta de dados, foram enviadas, ao departamento de relações internacionais, informações acerca dos objetivos da pesquisa e o que seria pedido aos alunos.

Depois do envio dessas informações, em janeiro de 2016, o referido setor entrou em contato com os alunos em mobilidade, pedindo autorização para disponibilizar o nome e o contato deles à pesquisadora.

Após os trâmites, em janeiro de 2016 teve início a coleta de dados, que se encerrou em maio de 2017. Tal período abrangeu o intervalo de tempo em que o participante A cursou as disciplinas do contexto internacional (1 ano) e o período em que frequentou as disciplinas do contexto nacional, ao retornar do exterior (um semestre).

A coleta de dados foi iniciada por meio de e-mail, convidando os alunos em mobilidade para participarem da pesquisa. Foi enviado e-mail a dez (10) estudantes, sendo que apenas quatro (4) deles aceitaram colaborar com o estudo. No entanto, somente um aluno enviou tudo o que foi solicitado, participou das duas entrevistas e respondeu aos dois questionários.

Após o aceite do aluno, foi-lhe enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O referido documento foi assinado pela pesquisadora e orientadora, em seguida foi digitalizado e encaminhado por e-mail ao discente, que devolveu o termo por e-mail, assinado e digitalizado.

Recebidos os termos de consentimento, foi solicitado ao participante que respondesse ao questionário de perfil, elaborado por meio de formulário eletrônico.

A coleta foi realizada em duas etapas: primeiramente foram coletados os dados do contexto internacional, e, após o retorno do aluno ao Brasil, coletaram-se os dados do contexto nacional, o que explica o período extenso em que se desenvolveu a coleta.

De modo a dar sequência à coleta de dados, foi enviado e-mail (apêndice B) ao discente, solicitando os documentos pedagógicos das disciplinas cursadas na instituição

estrangeira e, mais tarde, quando estava de volta ao Brasil, foi feito o mesmo procedimento, para obter os documentos do contexto brasileiro.

Após o recebimento desses documentos, foi pedido, por e-mail, o envio das atividades avaliativas e *feedback*: exercícios, trabalhos, avaliações escritas, *feedback* por escrito, do contexto internacional e, mais tarde, quando de volta ao Brasil, foram solicitadas as atividades avaliativas do contexto nacional.

Em meio ao recebimento dos documentos internacionais e depois dos nacionais, ocorreram as entrevistas e foram enviados os questionários. Realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas, uma sobre as atividades avaliativas e outra sobre avaliação e gêneros textuais (Ver apêndices D e E), via Skype. Aplicaram-se dois questionários: um sobre *feedback* (Apêndice F) e outro sobre ações institucionais de apoio ao LA (Apêndice G). Os procedimentos descritos acima estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro sinóptico 4: meio de coleta, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Meio de coleta	Procedimento ou instrumento
E-mail	Convite para participar da pesquisa
E-mail	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Questionário	Perfil
E-mail	Solicitação de documentos pedagógicos do contexto internacional
E-mail	Solicitação das atividades avaliativas e <i>feedback</i> do contexto internacional
Skype	1ª Entrevista estruturada – Atividades avaliativas
Skype	2ª Entrevista estruturada – Avaliação e gêneros textuais
Questionário on-line	<i>Feedback</i>
Questionário on-line	Ações institucionais de apoio ao LA
E-mail	Solicitação de documentos pedagógicos do contexto nacional
E-mail	Solicitação das atividades avaliativas e <i>feedback</i> do contexto nacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados analisados pertencem a quatro conjuntos: i) documentos pedagógicos nacionais e internacionais (compostos por ementas e planos de curso); ii) documentos

avaliativos nacionais e internacionais (formados por exercícios, atividades e trabalhos);
iii) entrevistas semiestruturadas e iv) questionários.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na coleta foram: i) questionário de perfil; ii) documentos pedagógicos, nacionais e internacionais, compostos por ementas e planos de ensino; iii) documentos avaliativos, nacionais e internacionais, formados por exercícios, atividades, trabalhos e provas iv) entrevistas semiestruturadas; v) questionários. A seguir, descreve-se cada um dos referidos instrumentos.

O Questionário de perfil

O questionário de perfil foi elaborado por meio de formulário eletrônico, e enviado na segunda quinzena de janeiro de 2016. Ele apresentava 32 questões abertas e fechadas, que buscavam traçar o perfil do participante em relação à faixa etária, área de estudo no Brasil, instituição estrangeira em que estava estudando, além das disciplinas que estava cursando no exterior; informações pertinentes ao exame internacional que realizou, tais como: nome do exame, nota obtida e nota exigida; e informações relacionadas à experiência do participante com a Língua Inglesa, dentre elas: tempo de estudo, habilidades mais desenvolvidas; qual a motivação para fazer o intercâmbio; se teve que escrever algum texto em Inglês ao longo do processo e se enfrentou alguma dificuldade na escrita, em caso positivo, qual a dificuldade.

As entrevistas

Foram elaboradas duas entrevistas semiestruturadas. A entrevista 1, denominada Práticas de Letramento Acadêmico e Gêneros textuais, teve como objetivo compreender quais eram as atividades avaliativas solicitadas nos dois contextos pesquisados e como elas eram solicitadas.

Quanto à entrevista 2, Avaliação e Gênero textual, seu foco era entender quais eram as práticas de avaliação e *feedback* nas duas instituições, e quais foram os gêneros orais e escritos solicitados nas disciplinas dos dois contextos de ensino. Aproveitou-se, também, para entender de modo mais detalhado algumas atividades avaliativas recebidas.

Os questionários

O questionário 3, Práticas de *Feedback*, buscava deslindar as práticas de *feedback* promovidas nas disciplinas das duas instituições.

Já a entrevista 4, Ações institucionais de apoio ao Letramento Acadêmico, teve como propósito, desvelar quais eram as iniciativas de promoção do Letramento Acadêmico nas duas instituições de ensino.

O quadro abaixo apresenta os instrumentos de pesquisa, seus respectivos objetivos e a relação entre os instrumentos e as perguntas de pesquisas.

Quadro sinóptico 5 - relação entre os instrumentos de coleta, objetivos e perguntas de pesquisa

Instrumento de coleta	Objetivo	Pergunta de pesquisa
Questionário	Identificar o perfil dos participantes	
Entrevista 1 – Atividades avaliativas	Identificar os gêneros orais e escritos utilizados nos dois contextos	1
	Identificar as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico, requeridas pelos gêneros orais e escritos.	2
	Identificar práticas de avaliação	3
	Identificar ações institucionais de apoio ao LA	5
Entrevista 2 – Avaliação e gênero textual	Identificar os gêneros orais e escritos utilizados nos dois contextos	1
	Identificar as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico,	2

	requeridas pelos gêneros orais e escritos.	
	Esclarecer dúvidas sobre as atividades avaliativas enviadas	1
	Identificar práticas de avaliação	2
	Identificar práticas de <i>feedback</i>	3
	Identificar ações institucionais de apoio ao LA	4
		5
Questionário 2 – Práticas de <i>Feedback</i>	Identificar as práticas <i>feedback</i> na instituição estrangeira	4
Entrevista 3 – Ações institucionais de apoio ao Letramento Acadêmico	Identificar práticas institucionais, por meio de ações, que busquem promover o Letramento Acadêmico, nas instituições estrangeiras e brasileiras e compará-las.	5

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2.3 Metodologia de análise de dados

O método utilizado para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). É importante esclarecer que, dentre as atividades avaliativas, foram analisadas as instruções do professor para a elaboração dos gêneros escritos e orais, assim como os enunciados, sendo assim, para esta pesquisa as produções do aluno não foram consideradas.

Sobre a Análise de Conteúdo (AC), Franco (2008) explica que, nesse método, a análise é centrada na mensagem, que é expressa por meio de uma linguagem. Toda mensagem está inserida em um contexto individual, social e histórico. Por isso, é necessário que se analise a linguagem e o contexto de modo inter-relacionado, uma vez que eles não podem ser compreendidos separadamente. A partir do contexto e do quadro

teórico utilizado, é possível levantar inferências sobre a mensagem analisada, bem como, sobre seu produtor.

A autora, esclarece ainda que, ao produzir uma mensagem, o escritor deixa vestígios, por meio de suas escolhas lexicais, que remetem a concepções pessoais, teóricas, históricas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas. Esses rastros, resgatados por meio das inferências, transformam-se em dados, à medida que, observam-se ligações entre eles, associadas às características do produtor, às informações contextuais e a teoria utilizada para respaldar a análise.

O conteúdo da mensagem pode ser analisado em termos de significado e sentido, segundo Franco (2008). O primeiro tem um caráter geral, e está atrelado aos traços marcantes, ao passo que o segundo tem um caráter específico, individual, vinculado à prática social. Em linhas gerais, o significado refere-se à compreensão comum ou coletiva que se confere a uma mensagem, já o sentido relaciona-se à interpretação que um indivíduo confere a uma mensagem, em uma situação social específica.

Procedimentos de análise

As etapas de análise transcorreram da seguinte forma, primeiramente, procedeu-se ao processo de descrição, identificando-se as principais características das mensagens de cada conjunto de dados, sua composição, bem como as escolhas lexicais que remetiam às perguntas de pesquisa. Em seguida, recorreu-se à etapa da inferência, na qual produziram-se deduções, com base na ligação entre as mensagens e os contextos individual, social e histórico do respectivo produtor, por meio de comparações. Finalmente, embasando-se no aporte teórico e nas referidas ligações, foi possível dar significado às inferências, transformando-as em interpretações para os dados analisados.

Como unidade de registro para a análise, nesta tese, foram utilizadas a palavra e o tema. A palavra refere-se ao léxico, mais especificamente, a substantivos, adjetivos ou verbos que, de algum modo, se relacionavam às categorias de análise. O tema, por sua vez, diz respeito a grupos nominais ou verbais, formados por duas ou mais palavras, ou ainda, a frases que remetiam às categorias de análise. Quanto à unidade de contexto, consideraram-se os contextos da disciplina, da área de estudo, da instituição de ensino e do país de origem.

Delineadas as unidades de registro e contexto, procedeu-se à definição das categorias de análise. O critério de categorização escolhido foi o semântico, por meio de categorias temáticas, criadas à priori, com o intuito de responder os objetivos específicos, delineados neste estudo. Dessa forma, palavras e temas foram observados dentro dos respectivos contextos, relacionados aos objetivos específicos e ao aporte teórico, para, então, alocar-se em alguma categoria temática.

Uma vez que haviam cinco objetivos específicos distintos, resolveu-se desenvolver a análise separadamente, elaborando categorias temáticas de acordo com cada objetivo, conforme já esclarecido.

No próximo capítulo é apresentada a análise e discussão dos resultados. Optou-se por dividi-lo em três seções, sendo a primeira para os dois primeiros objetivos específicos, a segunda para o terceiro e quarto objetivos e a terceira para o quinto objetivo delineado. No início de cada seção é explicitado o modo como as categorias foram elaboradas, para, em seguida, tratar da análise dos dados. Considerando a extensão das seções do próximo capítulo, resolveu-se desenvolver a discussão dos resultados ao final de cada contexto analisado, de modo a conferir mais coesão ao texto.

3 - Análise de dados

3.1 Produções textuais e habilidades gerais necessárias ao LA – gêneros escritos e orais

Com o intuito de responder ao primeiro (Identificar e comparar as produções textuais orais e escritas, solicitadas nas disciplinas cursadas nas instituições A e B) e segundo (Identificar e comparar as habilidades necessárias ao LA, envolvidas nas produções textuais dos dois contextos de ensino) objetivos específicos, apresentam-se os dados advindos das atividades avaliativas provenientes das disciplinas dos contextos A e B. Primeiramente, discorrer-se-à sobre as categorias de análise, para, em seguida, explicitar os dados do contexto A e, na sequência os do contexto B.

Deve-se esclarecer que, nesta pesquisa, gênero textual é concebido a partir de Bakhtin (1979, 279), como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Marcuschi (2003, p. 5) explica que os gêneros textuais consistem em: “textos orais ou escritos, materializados em situações comunicativas recorrentes.”, que sofrem influência “histórica, social, institucional e tecnológica”.

Acerca dos gêneros analisados neste estudo, é possível notar, pautando-se em Marcuschi (2003), diferentes interferências de cunho histórico, social e institucional, em cada contexto pesquisado, apesar de pertencerem ao mesmo campo de estudo, as Ciências Biológicas.

Tais distinções possivelmente decorrem dos valores históricos, sociais e institucionais, cultivados pelos respectivos países e instituições de ensino, em relação aos estudos de letramento acadêmico e escrita acadêmica, e às ações promovidas nessas áreas nas instituições de ensino superior. Nos EUA, as pesquisas desenvolvidas nesses campos de estudos remontam ao final do século XIX. Ao passo que, no Brasil, elas ainda estão sendo fomentadas.

Deve-se, ainda, acrescentar que todos os textos, orais ou escritos, se realizam em algum gênero, se ancoram em algum suporte, comportam um ou mais tipos textuais e são produzidos em alguma esfera de atuação humana (MARCUSCHI, 2003, p. 13). No caso desta investigação, a esfera é a acadêmica.

É importante esclarecer que não se pretende, na análise, classificar e/ou distinguir de modo pormenorizado as produções textuais, mas, sim, compreender, de um modo geral, a composição dessas produções e identificar as habilidades gerais necessárias ao LA, utilizadas para sua elaboração.

Em suma, tendo em vista as reflexões de Marcuschi (2003, p. 13), apresentam-se os elementos que se relacionam com o gênero e como eles são compreendidos nesta pesquisa. Aqui, entende-se que o gênero textual acadêmico é a materialização de um texto oral ou escrito, utilizado e produzido na esfera acadêmica, mais especificamente, nas produções textuais escritas ou orais, de sete disciplinas de graduação em Ciências Biológicas, de dois contextos distintos.

Acerca da estruturação dos gêneros, Marcuschi (2003) explica que um texto é o resultado da composição de um ou mais tipos textuais, no qual há predominância de um tipo em detrimento de outro. Marcuschi (2003) deixa claro que os gêneros textuais são constituídos a partir dos tipos textuais descritivo, expositivo, argumentativo, narrativo e injuntivo.

Ademais, a elaboração de um gênero textual acadêmico requer também, segundo Ferreira (2015), o conhecimento e a utilização de habilidades gerais necessárias ao Letramento Acadêmico. Tais habilidades são interligadas aos tipos textuais, corroborando para a estruturação de um gênero. Dessa forma, considerando-se um gênero de natureza descritiva, serão necessárias habilidades como descrever, discutir, resumir, esboçar, traçar e ilustrar para elaborá-lo.

Outro aspecto a ser considerado na análise é a função desempenhada pelas produções textuais nas disciplinas. A análise identificou duas funções distintas de tais produções, a saber: há alguns gêneros que são utilizados para verificar o conhecimento dos conteúdos adquiridos, para fins de constatação, e há outros que têm a função de aplicar, no sentido de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na disciplina. Dessa forma, os gêneros foram classificados em duas categorias: gêneros para verificar conhecimento da disciplina e gêneros para aplicar conhecimento da disciplina.

Os gêneros para verificar conhecimento da disciplina são aqueles elaborados para verificar se o aluno sabe, ou não, os conteúdos estudados; em outras palavras, se o ele consegue fornecer indícios de que lembra sobre o que aprendeu. Eles envolvem recordar, de modo geral ou detalhado, a fim de apresentar fatos, nomes, datas,

informações e conceitos, em forma de respostas escritas, curtas ou longas, de caráter restritivo, ou seja, com poucas possibilidades de respostas.

De modo geral, pode-se dizer que os gêneros para verificar conhecimento requerem um número menor de habilidades gerais relacionadas ao LA, possivelmente, por serem menos complexos e envolverem uma menor gama de informações, se comparados aos gêneros para aplicar conhecimento. Dentre as habilidades gerais necessárias ao LA demandadas por esses gêneros podem-se citar: identificar, definir, enumerar, nomear, descrever e resumir, dentre outras elencadas no quadro 6.

Por sua vez, os gêneros para aplicar conhecimento da disciplina são aqueles estruturados para auxiliar o aluno a integrar conteúdos e habilidades gerais necessárias ao LA mais elaboradas, como explicar, justificar, relacionar, comparar, analisar e avaliar, dentre outras apresentadas no quadro 6.

Esses gêneros têm caráter mais complexo e, por essa razão, demandam mais habilidades gerais relacionadas ao LA, além de exigirem uma maior gama de informações para sua elaboração.

Eles se concretizam em diversos gêneros textuais acadêmicos escritos ou orais, não se restringindo a perguntas e respostas. No entanto, se este for o objetivo da atividade avaliativa, as perguntas são elaboradas de modo a permitir respostas mais abrangentes, aprofundadas e personalizadas. Ressalta-se que tais gêneros podem ser utilizados para conscientizar o discente acerca de regras e práticas da comunidade discursiva.

Em suma, pode-se dizer que a diferença entre os gêneros para verificar e aplicar conhecimento recai sobre o grau de complexidade, no que se refere às habilidades gerais necessárias ao LA, requerido para sua elaboração.

Em princípio, o objetivo era analisar apenas as produções textuais pautadas em gêneros acadêmicos escritos e orais, no entanto, como o contexto B tem predominância do instrumento pedagógico prova, em detrimento dos gêneros textuais, resolveu-se dividir a análise em: a) produções textuais pautadas em gêneros acadêmicos - escritos e orais e b) produções textuais pautadas no instrumento pedagógico prova - perguntas e respostas. A partir desta diferenciação, foram elaboradas categorias de análise distintas que podem ser observadas no quadro 6, abaixo.

Quadro sinóptico 6 – Tipo textual predominante, objetivo e habilidades – categorias de análise de textos escritos e orais ²⁷

Tipo textual predominante	Objetivo	Habilidades gerais necessárias ao LA
Descritivo	Apresentar fatos ou informações	Contextualizar, descrever, resumir, sumarizar, esboçar, relatar, listar, identificar, definir, explicar, hierarquizar, hipotetizar, parafrasear, generalizar, justificar (acho q é analítico)
Expositivo - Analítico	Reorganizar fatos e informações, combinando-os, relacionando-os, comparando-os, contrastando-os	Interpretar, analisar, combinar, examinar, relacionar, comparar, contrastar, diferenciar, distinguir, sugerir
Argumentativo – Persuasivo	Elaborar interpretação, apreciação, hipóteses, recomendação ou defesa, a partir de seu ponto de vista, sustentado por evidências.	Interpretar, argumentar, apreciar, discutir, posicionar-se, defender, sustentar, recomendar, persuadir, convencer, hipotetizar, citar e referenciar
Argumentativo – Crítico	Elaborar julgamento sobre algo, a partir de diferentes pontos de vista, incluindo o seu próprio. Identificar lacunas. Propor implicações, soluções, alterações. Tecer conclusões	Interpretar, argumentar, avaliar, julgar, esclarecer, criticar, debater, concordar, discordar, questionar, justificar, propor, concluir, citar e referenciar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Deve-se esclarecer que os nomes das atividades do contexto A foram mantidos para fins de preservação cultural. É importante explicitar que, para compreender os gêneros compostos por textos escritos ou orais, analisados nesta seção, foi proposta uma adaptação aliando dois documentos de universidades internacionais²⁸ à definição de tipo textual, segundo Marcuschi (2003), já explicada. Após o esclarecimento das categorias de análise, apresenta-se a seguir a análise do contexto A, seguida do contexto B.

²⁷ Adaptado de: <<https://sydney.edu.au/students/writing/types-of-academic-writing.html>>. Acesso em: 25 jan. 2019, e <http://www2.eit.ac.nz/library/ls_guides_descriptivewriting.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

²⁸ Adaptado de: <<https://sydney.edu.au/students/writing/types-of-academic-writing.html>>. Acesso em: 25 jan. 2019, e <http://www2.eit.ac.nz/library/ls_guides_descriptivewriting.html>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Contexto A

Nesta seção, procede-se à análise das produções textuais do contexto A. De modo a tornar graficamente mais claros os dados encontrados na análise, foi elaborado o quadro 7, que apresenta uma síntese do tipo textual predominante, função e habilidades gerais necessárias ao LA, encontradas nesses gêneros.

Quadro sinóptico 7 – Gênero acadêmico, tipo textual predominante, função e habilidades gerais necessária ao LA - contexto A

Gênero acadêmico	Tipo textual predominante	Função	Habilidades gerais necessárias ao LA ²⁹
Project Outline – escrita e oral	Descritivo	Aplicar	D – identificar, resumir, sumarizar, generalizar, explicar e hierarquizar
Monograph – escrita	Descritivo	Aplicar	D – descrever, explicar Referenciar, citar e revisar
Plant appreciation – escrita	Descritivo	Aplicar	D - Identificar, descrever, listar e definir
Lab report – escrita	Descritivo	Aplicar	D – contextualizar, hipotetizar, resumir e descrever, explicar A – analisar P – sustentar, citar e referenciar C – avaliar
Herptile Hypothesis Worksheet – escrita	Descritivo	Aplicar	D – hipotetizar, justificar, explicar e descrever P – argumentar, sustentar, convencer C – justificar e avaliar Revisar, citar e referenciar
Talking points – escrita e oral	Expositivo - analítico	Aplicar	D – explicar, relatar A – analisar, relacionar, comparar P – posicionar-se, argumentar C – concordar,

²⁹ Seguem as abreviações utilizadas para as habilidades identificadas nos tipos textuais: D – descritiva, A – analítica, P – persuasiva e C – crítica.

			discordar, avaliar, questionar, propor
ILL Assignment for Article you choose – escrita	Expositivo - analítico	Aplicar	D – resumir, parafrasear A – analisar, relacionar, comparar C – concordar, discordar, avaliar, questionar, propor Referenciar e revisar
Ethics paper – escrita	Argumentativo - Persuasivo	Aplicar	D – Contextualizar, descrever, explicar e resumir P – argumentar, persuadir, defender, convencer, sustentar, posicionar-se, citar e referenciar Revisar
Research proposal – escrita	Argumentativo - Persuasivo	Aplicar	D – definir, contextualizar, descrever e explicar A – analisar, relacionar, combinar e examinar P – argumentar, sustentar, hipotetizar, convencer, defender, persuadir, citar e referenciar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro 7, dentre as nove atividades avaliativas analisadas, envolvendo gêneros escritos e orais, sete delas são predominantemente escritas e duas utilizam a escrita como base para a oralidade. Sobre a função exercida pelo gênero na disciplina, nota-se que todas têm a função de aplicar conhecimento, ou seja, integrar conteúdos.

Quanto ao tipo textual, observa-se que a predominância recai sobre o descritivo (5), seguido do argumentativo-persuasivo (2) e, por fim, expositivo-analítico (2). A natureza crítica, normalmente requerida em níveis de pós-graduação, foi identificada dentre os tipos textuais, auxiliando na composição do gênero, mas não como tipo predominante.

Dentre as habilidades relacionadas ao LA, encontradas nos tipos textuais (D) descritivo, (A) analítico, (P) persuasivo e (C) crítico, destacam-se: (D) descrever e

explicar, presentes em 5 gêneros; (A) analisar, em 4 deles; (P) argumentar e citar, em 4 e (C) avaliar, em 4.

Cabe informar que as habilidades citar e referenciar ora aparecem desassociadas dos tipos textuais, ora apresentam-se associadas ao tipo textual argumentativo-persuasivo, como sustentação à validade do argumento. A habilidade revisar, por sua vez, sempre se mostra isoladamente. Sendo assim, toda vez que as habilidades citar e referenciar não estiverem relacionadas ao tipo textual, elas apareceram ao final das habilidades, sem letra indicando o referido tipo.

Com o intuito de detalhar as informações obtidas na análise, sintetizada no quadro 7, apresenta-se, na sequência, excertos retirados dos enunciados das atividades avaliativas e as respectivas análises. Primeiramente, são apresentados os gêneros de predominância descritiva, seguidos dos expositivo-analíticos, e, por fim, os argumentativo-persuasivos. Os negritos foram colocados para destacar as informações relevantes para a análise.

Predominância descritiva

Project outline

Segundo o excerto abaixo, é possível afirmar que o gênero *outline* foi utilizado como apoio à elaboração do gênero apresentação oral:

This outline items to include **is just a guide to assist you in information gathering and preparing for your PowerPoint presentation. Please follow standard outline form. Below are specific instructions on how to create an outline.** (Project Outline, página única).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: identificar, resumir, sumarizar, generalizar, explicar e hierarquizar

Basic Outlining

An outline presents a picture of the main ideas and the subsidiary ideas of any subject. Some typical uses of outlining are: a class reading assignment, an essay, a term paper, a book review or a speech. For any of these, **an outline will show a basic overview and important details.** (Idem).

Basic outline form

Below is a synopsis of the outline form. The main ideas, take roman numerals. Sub-points order each main idea take capital letters and are indented. Sub-points under the capital letters, if any, take italic numbers and are further indented. [...] **It is up to the writer to decide on how many main ideas and supporting ideas adequately describe the subject.** However, if there is I in the outline, there has to be a II; if there is an A, there has to be a B; if there is a 1, there has to be a 2, and so forth. (Ibidem).

O *outline* é um gênero predominantemente descritivo, utilizado para auxiliar na elaboração de outros gêneros, como a revisão da literatura, na qual se faz necessária a coleta e a organização de informações, e a apresentação oral, em que é preciso estabelecer quais as informações primordiais deverão ser apresentadas, conforme observou-se na contextualização da atividade avaliativa.

Cabe ressaltar que esse gênero, aparentemente simples, tem importância por embasar outros gêneros mais complexos requeridos nas disciplinas, como: o *Research Proposal*, o *Ethics Paper*, o *Talking Points*.

Monograph

O objetivo desse gênero é descrever, de modo detalhado, as principais características sobre um dado assunto, sem esgotá-lo. As informações devem ser provenientes de fontes científicas. A instrução, abaixo, apresenta a definição do gênero.

Overview

You are to provide a brief monograph of a genetically based condition (disease state) or syndrome. By definition **a monograph is a detailed but not extensive treatise on a specific subject.** Consistent with this your profile of the selected disease state or syndrome should be a maximum of two pages in length (one and a quarter page minimum) [...]. (Monograph, página única).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: descrever e explicar

Content

Your monograph must address each of the following:

- **Initial (original) description of the disease state/syndrome**
- Incidence in the population (with racial breakdown if know)
- Clinical Manifestations/Symptomology

- Nature of the dysfunction at the tissue or cellular level [...]. (Idem).

Technical

- Length [...]
- Spacing [...]
- Font [...]
- Font Size [...]. (Ibidem).

Habilidades: Referenciar, citar e revisar

Monographs will be graded on three factors, appropriate coverage of the required content material, adherence to the technical aspects (length, etc.) listed below, and, **the six principles of good writing**. (Monograph, página única).

- **References: A minimum of three (3) appropriate scientific sources must be cited in the body of the text.** (Idem).

Swales (2004) afirma que a *monograph* é um gênero importante na área de Botânica. Isso talvez explique a descrição pautada em fonte científica, com citação e referenciação validando as informações apresentadas, e a necessidade de uma linguagem apropriada ao contexto acadêmico, por isso a menção aos seis princípios para uma boa escrita.³⁰

Tais princípios parecem ser estabelecidos institucionalmente, uma vez que são mencionados em outros trabalhos. Ao procurar no site da instituição, constatou-se que eles são: *purpose, support, insight, organization, coherence and clarity*³¹.

Plant appreciation

Esta atividade avaliativa foi solicitada em uma visita de observação em campo, guiada por meio de um roteiro, que apresentava o passo a passo com as etapas das atividades a serem realizadas. Da necessidade de observação, reconhecimento e

³⁰ *six principles of good writing*, tradução nossa.

³¹ Disponível em: <<http://svc-english-majors.tripod.com/id43.html>> e <https://nanopdf.com/viewer/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fnanopdf.com%2FdownloadFile%2Fprinciples-of-good-writing_pdf%3Fpreview%3D1#page=1&zoom=page-width,-13,746>. Acesso em 10 nov. 2018.

identificação das características do meio e das espécies, decorre a natureza descritiva desse gênero.

Tipo textual: descritivo

Habilidades – identificar, descrever, listar e definir

The purpose of this assignment is to help you identify common plants in western Pennsylvania that animals rely upon for food and shelter. A wildlife biologist cannot well study an animal without considering the plants found within its habitat.

For each of 10 plant species growing naturally in western Pennsylvania, give the common and Latin names as well as:

- a) **Describe, sketch, or trace its identifying features.**
- b) **List** its approximate size as an adult [...]
- c) **Indicate** what kind of food it might provide to animals. [...] **Give specific examples** (don't just say it has 'seeds' – **describe** the seed [...]). (Plant Appreciation, página única).

Cabe observar que a socialização com a área é apresentada por meio do trecho *a wildlife biologist cannot well study an animal without considering the plants found within its habitat* e pela solicitação do uso dos nomes em latim, além dos nomes comuns, indicando que esses conhecimentos fazem parte da profissão e são utilizados nos textos produzidos pelos especialistas na área.

Lab report

Esse gênero é decorrente da mesma visita de observação em campo que serviu de base para a elaboração da *Plant appreciation*, gênero de natureza descritiva, analisado nesta seção. Entretanto, aqui o objetivo é descrever os procedimentos e resultados do experimento realizado ou a realizar-se. Percebe-se que há um encadeamento entre os dois gêneros. O primeiro apresenta uma descrição das plantas que circundam o ambiente, que parece ser utilizada para elaborar a primeira parte do texto, conforme pode ser observado a seguir:

Tipo textual: descritivo

Habilidades: contextualizar e hipotetizar

1. (5 points) Write a brief **introductory paragraph explaining the purpose of the bear habitat suitability model and the assumptions it makes.** (Lab report, página única).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: resumir e descrever

2. (10 points) Write a **detailed methods section that outlines how you estimated the various model parameters.** You'll probably need a paragraph for each model parameter. Include a **description of the study site.** (Idem).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: resumir

3. (5 points) Write a brief **Results section that summarizes the outcome of your calculations.** This will probably be a couple sentences, plus the final calculation. (Ibidem).

Tipo textual: descritivo, expositivo-analítico e argumentativo-crítico

Habilidades: explicar, analisar, sugerir e avaliar

4. (7 points) **Write a concluding paragraph that explains your findings and suggests improvements for data collection in future studies.** (Lab report, página única).

Tipo textual: argumentativo-persuasivo

Habilidades: sustentar, citar, referenciar

5. (3 points) In either your **Introduction or your Conclusion, you must cite at least three scientific articles** on either black bears or the use of habitat suitability models. **Provide bibliographic information at the end of the paper.** (Idem).

Esse gênero é formado pelos tipos descritivo, expositivo-analítico, argumentativo-crítico e argumentativo-persuasivo, com predominância do descritivo. Examinando a estrutura apresentada acima, nota-se que os elementos que compõem o *Lab Report* assemelham-se às seções de um artigo científico, mas, de modo sucinto. É possível que esse gênero seja utilizado como um exercício preparatório para a

elaboração de textos mais complexos e extensos, como o artigo científico ou o *Research Proposal*, apresentado mais adiante nessa seção.

Cabe observar que, em um mesmo parágrafo é necessário valer-se de habilidades distintas como explicar, analisar, avaliar e sugerir. Em cada parte do texto deve-se atentar ao tipo textual e habilidades gerais para que se concretizem os objetivos almejados. É possível afirmar que essa produção textual contribui para o letramento acadêmico na disciplina e a socialização com a área, pois é um gênero típico da área.

Herptile Hypothesis Worksheet

O *Herptile Hypothesis Worksheet*, decorrente de atividade em campo, assemelha-se ao *Lab Report*, pois envolve a elaboração de hipóteses e a testagem de métodos. No entanto, esse texto é mais sintético, pois possui apenas duas partes, Introdução e Métodos, ao passo que o *Lab Report* apresenta também Resultados, Conclusão e Referências.

We had a great time looking for reptiles and amphibians in lab last week, but **our excursion lacked a true scientific component** because although you learned three different techniques for surveying reptiles and amphibians [...], **we didn't discuss how those techniques could be used to test hypotheses, in this assignment, I rectify that situation and ask you to come up with a hypothesis that could be tested using one or more of these survey techniques.** (Herptile Hypothesis Worksheet, página única).

O trecho *our excursion lacked a true scientific component* remete à socialização com o meio acadêmico, qual seja, elaborar e testar hipóteses, por meio de técnicas.

Tipo textual: descritivo

Habilidades: hipotetizar, justificar

- **Come up with a detailed scientific hypothesis** about amphibians or reptiles. [...] It is important that your hypothesis and technique is appropriate for the species you name, so please **do a little library research** on this.
- **Provide a rationale for your hypothesis.** Why exactly do you think you would see the expected pattern in your data? **List several biological reasons.** (Idem).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: explicar, descrever

- Briefly explain how the VES or drift fence or coverboard technique(s) could be used to evaluate the hypothesis. (Ibidem).

Tipo textual: argumentativo - persuasivo

Habilidades: argumentar, sustentar, convencer

I will grade your paper based on the testability of your hypothesis (2 points), the appropriateness of the species or technique you chose (2 points), the support you provide for your rationale (2 points), your understanding of the survey technique (s) we learned (2 points), [...]. (Herptile Hypothesis Worksheet, página única).

Nota-se que esse gênero gira em torno da hipótese e das razões que a sustentam. O objetivo aqui é aprender a elaborar parte da introdução de um *Research Proposal*, por exemplo. A estratégia pedagógica de “quebrar” a atividade em partes menores, até que se tenha condições de elaborar o texto mais complexo como um todo, parece remeter a uma atividade denominada *assignment sequences*³². Ela é apresentada nos cursos de formação do programa WAC (*Writing Across the Curriculum*).

Tipo textual: argumentativo-crítico

Habilidade: justificar e avaliar

[...] and the **significance of the hypothesis** (2 point). For this last point, be sure you can **answer the question ‘so what?’ I want your hypothesis to be interesting and useful to herpetologists.** (Idem).

Nesse excerto, observa-se a socialização com a área, ao mencionar que a hipótese precisa ser útil e interessante para a comunidade acadêmica.

Habilidades: revisar, citar e referenciar

³² Disponível em: <<https://newcollege.asu.edu/writing-program/assignment-sequences-wac101>>. Acesso em 10/02/19.

Please type your assignment and limit it too one, single-spaced page. Use full sentences. **Proofread** to minimize typos. Be sure you use the proper format for species' Latin name (s). **If you cite sources, be sure to cite them in a format similar to that used by the textbook.** [...]. (Ibidem).

É curioso notar que, apesar de menos extenso que o *Lab Report*, o *Herptile Hypothesis* é mais denso, pois trabalha de modo profundo e detalhado um item importante da Introdução, a saber, a elaboração da hipótese e seus desdobramentos – a justificativa e a relevância ou contribuição. Para construí-las, é preciso valer-se de habilidades características do tipo argumentativo-crítico, como justificar e avaliar, aliadas às do tipo argumentativo-persuasivo, como convencer. Ademais, reforça-se, mais uma vez, a importância da citação, referência e revisão, como habilidades integrantes para se construir um texto de caráter científico.

Predominância expositivo-analítica

Talking points

De acordo com a descrição abaixo, o objetivo dessa atividade é preparar o aluno para ler artigos científicos de fonte primária e analisá-los, com o intuito de discuti-los oralmente, em sala de aula. É fornecida uma lista com nove pontos para discussão, que servem como ideias para realizar a atividade. Os tipos textuais abarcados pelos pontos sugeridos são: descritivo, analítico e crítico, conforme pode ser verificado nos excertos que seguem:

To help you prepare for class discussion and to give you practice analyzing papers from the primary literature, I am requiring you to prepare a brief list of talking points. Your typewritten preparatory document should be no more than a page long, and it need not be in paragraph form. Below are some ideas for what to put in your document and what to talk about during the class discussion. These are just ideas and there is no need to address all or any of the items on this list. [...]. (How to prepare “Talking Points” for Class Discussions – página única).

Tipo textual: descritivo

Habilidades: explicar, relatar

1. **What** about the paper **didn't you understand**? **As you read each paper, highlight areas that are unclear to you. What was the author trying to say?** If it's unclear to you, it's probably unclear to other students and maybe me, too. (Idem).

Tipo textual: expositivo-analítico

Habilidades: analisar, relacionar, comparar

7. **Does this paper relate to** something you've read recently? Tell us how. (Ibidem).

Tipo textual: argumentativo-persuasivo

Habilidades: posicionar-se, argumentar

Do not simply submit an outline of the paper. I want to know what you think of the paper. Use the list below if you can't come up with anything to write about. (How to prepare "Talking Points" for Class Discussions – página única).

Tipo textual: argumentativo-crítico

Habilidades: concordar, discordar, avaliar, questionar, propor

8. **Perhaps you have criticisms** of the paper. Maybe you question the design of the study, or **maybe you'd rather the author present his or her ideas differently.**

9. A single scientific investigation rarely answers all the questions the authors have about a subject. **What questions remain after this particular study? What should the authors do next?** (Idem).

O *Talking Points*, assim como o *Project Outline*, é um gênero escrito que fornece suporte ao oral. Espera-se que o aluno se prepare para a discussão em sala de aula, que ele exponha seu ponto de vista, pautado em argumentos. Para tanto, são fornecidas recomendações sobre quais aspectos podem ser levados em consideração ao analisar um artigo.

É interessante observar que os pontos sugeridos podem auxiliar o aluno a desenvolver habilidades relacionadas aos quatro tipos textuais propostos nesta análise: descritivo, expositivo-analítico, argumentativo-persuasivo e argumentativo-crítico. Dentre essa gama, o aluno tem a oportunidade de explicar o que não entendeu; relacionar o artigo com o que aprendeu em sala; dar sua opinião; questionar algum

aspecto ou, ainda, propor novos caminhos. É possível que esse gênero seja preparatório para outros gêneros em que predominam o tipo argumentativo-crítico.

Sabendo que a leitura de artigos científicos constitui base para a elaboração de pesquisas, e, por conseguinte, da escrita acadêmica, pode-se afirmar que essa atividade avaliativa promove o letramento acadêmico na disciplina. Ademais, ela propicia a socialização com o meio acadêmico, por meio de leitura crítica, discussão, argumentação e pensamento crítico – habilidades requeridas nas apresentações orais e gêneros escritos do meio acadêmico.

ILL Assignment for Article you choose

Esse gênero consiste em uma extensão da atividade *Talking Points*, entretanto, no lugar de disponibilizar artigos ao aluno, o objetivo é que o discente pesquise um artigo científico de fonte primária, por meio do sistema ILL (*inter-library loan*). Feito isto, a próxima etapa é a elaboração de um resumo das partes que compõem o texto, seguida da comparação com o que se estudou em aula, e de apontamentos avaliativos.

This semestre you will gain experience reading and discussing scientific papers I choose for you in the field of Wildlife Biology. In this assignment though, I want you to select a paper of your own to discuss. **This assignment fulfills two objectives: 1) It allows you to examine a topic from class more closely than we can do in class, and 2) it gives you experience with inter-library loan (ILL) requests so that when it comes time for you to do your own research papers you will know how easy it is to obtain information this way. [...]**

Please follow the following procedure to complete this assignment: [...]. (ILL Assignment for article you – choose, p. 1).

Nota-se, no excerto, a importância conferida ao trabalho com o letramento acadêmico na disciplina, pois um dos objetivos da atividade é familiarizar-se com a pesquisa e a solicitação de artigos entre bibliotecas, de modo a preparar-se para a elaboração dos projetos de pesquisa que serão realizada ao longo do curso.

Essa atividade consiste em uma estratégia de socialização com a área, haja vista a postura que o aluno deve ter como pesquisador. Espera-se que ele tenha autonomia para pesquisar artigos de fonte primária, utilize os sistemas de empréstimo da faculdade, leia os textos criticamente e apresente seu ponto de vista, oralmente, para os colegas.

Tipo textual: descritivo

Habilidades: resumir, parafrasear

6. Once your article arrives, **prepare a typed summary of what you learned from the article (about 3 paragraphs)** and how it relates to class material:

a) [8 points] **In your own words, summarize the purpose of the research, summarize the methods used, the results found, and the broader significance (why the paper is important).** (Idem).

Tipo textual – expositivo-analítico

Habilidades - relacionar, comparar

6. Once your article arrives, prepare a typed summary of what you learned from the article (about 3 paragraphs) **and how it relates to class material.**

b. [4 points] Further, **indicate somewhere in your paper how the research questions, methods, or significance of the paper relate to class material.** (Ibidem, p. 1-2).

Tipo textual – argumentativo-crítico

Habilidades - concordar, discordar, avaliar, questionar, propor

c. [5 points] **Lastly, in a single paragraph address one of the following two items from the standard ‘talking points’ document:**
i. Perhaps you have criticisms of the paper. Maybe you question the design of the study, or maybe you’d rather the author present his or her ideas differently.
ii. A single scientific investigation rarely answers all the questions the authors have about a subject. What questions remain after this particular study? What should the authors do next? (ILL Assignment for article you – choose, p. 1-2).

Percebe-se que o gênero *Talking Points* foi utilizado como preparação para essa atividade avaliativa, pois, naquele, os pontos eram sugestões, ao passo que, nesse, são obrigatórios. Dessa forma, o aluno deve lançar mão das habilidades envolvidas nos quatro tipos textuais já mencionados, ao compor um texto que perpassa desde o tipo mais simples, o descritivo, ao mais complexo, o argumentativo-crítico.

Somado a isso, constata-se que o resumo é utilizado como um meio de compreensão das partes que compõem o artigo, com a finalidade de auxiliar na elaboração da análise, da comparação entre o conteúdo do artigo e o que se estudou em

sala. Finalmente, a última parte da atividade busca familiarizar o aluno com a prática da avaliação, do exercício da criticidade, levando-o a um passo além da análise.

Referenciar e revisar

d. Be sure to include complete bibliographic information so that I know what article you read. Refer to the end of this document for examples of how to cite your paper. I am picky about format, so make sure even the punctuation is perfect.

7. Proofread your paper to ensure there are no grammatical errors or typos. A lack of proofreading will be subject to penalty. (Idem, p. 2).

A ênfase na necessidade de referenciação e revisão confirma o trabalho com o letramento acadêmico na disciplina, conforme mencionado anteriormente. Cabe ressaltar que a revisão textual auxilia na produção de textos adequados ao meio científico, facilitando o ingresso e participação na comunidade acadêmica.

3. Make sure the article you choose is from the primary literature. This means that **it cannot be from a magazine written for a general audience.** The article should be written by one or more biologists as a communication to other biologists. You should **avoid “review articles” that simply review other studies** and do not present original research results.” [...]. (Ibidem, p. 1).

A distinção entre fonte primária ou literatura primária e fonte secundária, aliada à recomendação de que se dê preferência às fontes primárias ao selecionar artigos para pesquisa e elaboração de trabalhos científicos, consiste em mais um indício de que a disciplina contribui para o letramento acadêmico e a socialização do aluno com a área.

Predominância Argumentativo-persuasiva

Ethics paper

Segundo os excertos abaixo, o objetivo desse gênero é auxiliar o aluno a apresentar e defender uma posição, com o intuito de participar de discussões a respeito de aspectos éticos da área, em contextos diversos, uma vez que se solicita pesquisar sobre o assunto tanto na literatura científica quanto na popular.

[...] **The purpose of this assignment therefore is to engage the ethical issues raised by our growing cadre of genetic Technologies.** [...]. (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1).

Unlike other writing you may have done in your science courses, **this assignment contains a persuasive element.** You are asked to **present and defend a specific position** of the genetically related ethical issue of your choice. [...]. (Idem, p. 1).

Tipo textual: descritivo

Habilidade: contextualizar, descrever, explicar, resumir

Your paper should have **two principal components, the first** being a section in which you should **provide** the reader with **the scientific background to understand the concern and then introduce the concern in appropriate religious, ethical or moral context.** (Ibidem)

General information section – 40 points

This section should contain **a clear statement of purpose** and exhibit an organization that insures clarity

- **Background on the technology** and its perceived value (15 points)
- **Description of the ethical (or moral) issues** raised by the technology (25 points)
- **Sufficient support in the form of literature citations from both scientific and popular sources.** (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1).

Tipo textual: argumentative-persuasivo

Habilidades: argumentar, persuadir, convencer, defender, sustentar, posicionar-se, citar e referenciar

The second component is a persuasive essay in which you **present the arguments on either side of the issue and then defend, a specific position.** Your **position should be presented** in a lucid and logical fashion with **appropriate support to lend credence to your argument.** **Both sections should be fairly detailed and well supported with citations from the scientific and popular literature.** (Idem).

When complete your paper [...] **make a strong argument for a particular viewpoint.** (Ibidem).

Persuasive essay – 40 points

- In this section a **coherent, well-supported argument should be presented for a particular position on the issue**
- **The argument should provide the reader with insight into both sides of the issue and a clear understanding of your position [...].** (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1).

Citations and Bibliography

- **Citations should appear in the text of the paper following the format used in scientific communications. [...].** (Idem, p. 2).

O gênero *Ethics paper* é composto por duas partes distintas, a primeira descritiva e a segunda argumentativo-persuasiva. Trata-se de um gênero escrito que pode, também, ser utilizado como base para preparar-se para discussões orais ou debates, sejam eles de cunho científico ou não.

Os trechos *to engage the ethical issues raised by our growing cadre of genetic Technologies* e *You are asked to present and defend a specific position of the genetically related ethical issue of your choice* parecem indicar socialização com a área, ao ensinar aos alunos como justificar suas pesquisas, sobretudo na área de genética, do ponto de vista ético, tanto à comunidade científica quanto ao público comum, para conseguir obter aprovação dos órgãos responsáveis, bem como financiamento.

Cabe acrescentar que, embora não se tenha encontrado o tipo textual crítico nas informações do *hand-out* sobre como elaborar a atividade, percebe-se que ele subjaz no tipo argumentativo-persuasivo, pois para posicionar-se sobre um assunto, é necessário ler os prós e contras, da literatura científica e popular, para construir os argumentos e contra-argumentos. O que levará o discente a ter contato com diversos pontos de vista sobre o assunto, para, então, construir o próprio argumento.

Habilidade: revisar

Grading of papers will incorporate the six principles of good writing and will follow the rubric outlined below. [...]. (Ibidem, p. 1).

Assim como na *Monograph* foi mencionado que fossem utilizados os seis princípios para uma boa escrita, aqui, novamente, eles são citados, sinalizando a importância de se adequar a linguagem, de modo a conferir credibilidade ao público-alvo.

Research Proposal

O objetivo do *Research Proposal* é propor um projeto de pesquisa hipotético, a fim de obter financiamento para realizar um estudo. Para tanto, foi disponibilizado um roteiro com um passo a passo sobre como elaborar um texto que tenha chances de concorrer e receber a verba. Pode-se dizer que essa atividade reflete as práticas que ocorrem na área, ou seja, promove a socialização com o meio acadêmico.

Segundo o excerto abaixo, extraído do *hand-out*, o *Research Proposal* tem três partes: Introdução e Revisão da Literatura, Métodos e Estimativa de custos, com vistas a seguir o padrão estabelecido pelas agências de fomento à pesquisa.

The final assignment in [...] is to write a research proposal that utilizes the techniques learned in lab or lecture. [...]

Most research proposals have three parts: 1) Introduction and Literature Review, 2) Methods, and 3) Cost Estimate. Yours will follow that same general format (see below). **The grant agency always limits the length of the proposal, and for this assignment you must limit yours to 1500 words or less. [...].** Follow these steps: [...]. (Research Proposal Assignment, p.1).

Os tipos textuais que compõem o gênero são: descritivo, expositivo-analítico e argumentativo-persuasivo, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Tipo textual: descritivo

Habilidades: definir, contextualizar e descrever

1. (10 points) “Write an opening paragraph (or two) that **states the goals of your proposed project and the animal species you will study. [...]** Provide general information about your animal that is **relevant to the proposed research. [...]** Do not include all this information, as it may not be relevant. **If there is too much extraneous information given, the reader will lose interest! You don’t want that to happen because one person’s research proposal must compete with many others.** (Idem, p. 1-2).

Tipo textual: argumentativo-persuasivo

Habilidades: argumentar, sustentar, persuadir e citar

As you write the opening paragraph (s), **keep in mind that you are preparing the reader to appreciate and understand the**

significance of your proposed work. Therefore, the rationale for the study should be articulated clearly at the end of this section. [...]. (Ibidem, p. 2).

Tipo textual: argumentativo-persuasivo

Habilidades: hipotetizar, argumentar, convencer, citar, defender, sustentar, persuadir

2. (5 points) Write a succinct, single paragraph that **states precisely what you expect to observe in the proposed study (your hypothesis). Accompanying the hypothesis should be an explanation for why you expect this outcome to your study. You should use previously published literature to support your hypothesis.** Otherwise, it's called a 'fishing expedition' and won't be funded by a grant agency. **Sum everything up in the last sentence to make a powerful argument for conducting the proposed research. You want to impress the grant agency enough that they will think your project is worthwhile.** (Research Proposal Assignment, p. 2).

Tipo textual: argumentativo-persuasivo

Habilidades: sustentar, citar e referenciar

Bibliography

5. (5 points) You are required to **cite at least five scientific sources of information about your species or about the techniques you propose to use.** These must be scientific journal articles. **List these sources at the end in a 'Literature Cited' section.** Use the same format as exemplified by your textbook. (Idem, p. 4).

Evidencia-se que as instruções versam sobre aspectos relativos à linguagem, ao discurso acadêmico, ao público-alvo e ao propósito comunicativo. Pode-se dizer que elas tratam da forma, do conteúdo e da socialização com a área, ao mencionar a competição a ser enfrentada para se conseguir um financiamento, e, ao incluir dicas para a escrita do texto, que auxiliarão na aprovação da proposta.

Tais dicas referem-se a incluir apenas informações relevantes, articular claramente a justificativa, sustentar a hipótese com citações da literatura, seguida de uma boa justificativa para a realização da pesquisa. Logo, compreende-se que cada detalhe é de suma importância para impressionar o avaliador.

Sobre a composição do gênero, percebe-se que o mesmo parágrafo, relativo à introdução, é formado pelos tipos descritivo e argumentativo-persuasivo, requerendo do aluno habilidades distintas, como descrever e argumentar, mas, complementares, nesse contexto.

A partir dessas informações, depreende-se que o estilo da escrita é tão importante quanto o conteúdo a ser desenvolvido na pesquisa. Assim, constata-se que a disciplina, além de trabalhar os conteúdos, auxilia a desenvolver o letramento acadêmico e a socialização como a área. Isso ocorre por meio do fornecimento de dicas que revelam as normas, os valores e a cultura, característicos da área.

Tipo textual: descritivo

Habilidades: descrever e explicar

3. (20 points) For your Methods section, **state in paragraph form [...] how you will go about collecting and analyzing your data.**

a. It should begin with a paragraph **explaining the study site where your data collection will take place.** Even though you will not actually conduct this study, **choose a real location and describe it in a way that someone unfamiliar with the area will know where it is located and what habitat features it contains** that are important to carrying out the research. [...]

b. The second paragraph should **explain the experimental design.** This includes **the number of individuals that will be studied [...], how often data will be collected [...], and whether you will collect data on the same animals repeatedly over time.** [...]

c. Now it is time to write more detailed paragraph (s) that **describe how you will collect data. Describe the techniques you will use.** [...]. (Ibidem, p. 2-3).

Tipo textual: expositivo-analítico

Habilidades: relacionar, combinar, examinar, analisar

vii. **IMPORTANT: How will the data you collect relate to the goal stated in the first paragraph of the proposal? Explain what your dataset will look like and how you will use the data to test your hypothesis or achieve your research goal.** (Research Proposal Assignment, p. 3).

Verifica-se que os elementos que compõem o capítulo referente aos Métodos são apresentados de modo pormenorizado. Ao final da seção Métodos, observa-se uma transição da descrição para análise, ao solicitar que se relacione o objetivo, a hipótese e os dados, constituindo-se em um esboço sobre como se dará a análise.

Nota-se a importância da introdução nesse gênero, pois os objetivos e a hipótese precisam estar articulados com outras partes do texto. Cabe ainda acrescentar que,

apesar de o item vii pertencer ao tipo expositivo-analítico, percebe-se que o objetivo de se deixar clara a associação entre objetivo, hipótese e dados é, na verdade, convencer, ou seja, persuadir o leitor a aprovar o projeto.

Esse gênero serve como ilustração de como um texto é um amálgama de vários tipos textuais que se completam para integralizar o gênero como um todo. Fica claro que cada parte do texto requer determinados aspectos linguísticos, bem como habilidades gerais necessárias ao LA, combinados de modo a atingir os objetivos. Trazer à tona as especificidades linguísticas e sociais que integram e perpassam os gêneros constitui um trabalho com o letramento acadêmico.

Discussão – Contexto A

Considerando o caráter comparativo desta pesquisa, somado a extensão desta seção do capítulo de análise, resolveu-se discutir os dados ao final de cada contexto, e, ao final da seção realizar a discussão sobre os dois contextos estudados.

Acerca das produções textuais do contexto A, notou-se que os gêneros orais foram alicerçados por gêneros escritos, haja vista o *Project outline*, que instrui acerca da elaboração de resumos para realizar apresentações orais, e do *Talking Points*, que fornece sugestões sobre como preparar-se para leitura de artigos, para fins de debate em sala de aula.

Acerca da composição textual, os dados deixaram claro que os gêneros são constituídos por um aglomerado de tipos textuais. Em decorrência disso, um parágrafo pode conter tipos textuais distintos, como foi observado no *Lab Report*, no qual em um mesmo parágrafo são necessários os tipos descritivo e persuasivo ou descritivo e analítico.

Sendo assim, o aluno precisa identificar o momento em que deve trocar as habilidades gerais necessárias ao LA que está utilizando em um determinado tipo textual, por outras habilidades características do tipo que passará a desenvolver, de modo a ajustar a linguagem. Tal transição marcada por essa troca de tipos textuais e habilidades, parece remeter ao “mover-se entre diferentes gêneros e modos” citado por Street (2010, p. 352-353).

O autor explica que ao transitar entre as fronteiras de um gênero para outro (da discussão em grupo para o registro de anotações, das anotações para apresentação oral

com projetor, da apresentação para a elaboração de um texto escrito) são necessários novos requisitos (STREET, 2010, p. 352-353).

Outro aspecto a ser apontado relaciona-se à gama de gêneros examinados. Eles abarcam desde os mais simples, como o *outline*, até o mais complexo, a exemplo do *Research Proposal*. Logo, tem-se a impressão de que uma atividade é utilizada como uma espécie de preparação para as próximas, pois há certa gradação entre as atividades avaliativas.

Tome-se como exemplos o *Talking Points*, que serviu como preparação para o *ILL Assignment for Article you choose*; o *Plant appreciation*, que antecedeu o *Lab Report*, ambos decorrentes da mesma atividade em campo. Há, também, o *Herptile Hypothesis* que explorou o desenvolvimento de elementos importantes para a introdução, como a hipótese, a justificativa e a relevância ou contribuição da pesquisa, fornecendo subsídios para a escrita do *Research Proposal*.

Aliada a essas informações, tem-se também a solicitação de citação e referenciação, características do discurso acadêmico, utilizadas no intuito de conferir sustentação e validade às informações e argumentos apresentados. Dentre os nove gêneros, seis deles solicitam citação e referenciação.

O conjunto das atividades sugere a existência de certa padronização institucional sobre o que se entende por um bom texto. Evidencia-se isso nas atividades que requerem revisão e alertam acerca da necessidade de se seguir os seis princípios para uma boa escrita, encontrados no site da instituição.³³

Outro aspecto identificado em alguns gêneros, como o *Ethics paper*, o *Herptile Hypothesis*, e, sobretudo, o *Research Proposal*, diz respeito à socialização com a área. Isso pôde ser notado nas observações e instruções das atividades, ao informarem a função do gênero na sociedade (*Ethics Paper*); na contribuição para a comunidade científica (*Herptile Hypothesis*); e no que a comunidade discursiva espera de um texto acadêmico, ou seja, o que ela leva em consideração, e conseqüentemente, como o discurso acadêmico deve ser articulado (*Research Proposal*).

³³ Disponível em: <<http://svc-english-majors.tripod.com/id43.html>> e <https://nanopdf.com/viewer/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fnanopdf.com%2FdownloadFile%2Fprinciples-of-good-writing_pdf%3Fpreview%3D1#page=1&zoom=page-width,-13,746>. Acesso em 10 nov. 2018.

Com o intuito de prosseguir com a análise das produções textuais pautadas em gêneros acadêmicos orais e escritos, apresentam-se, a seguir, os resultados da análise concernentes ao contexto B.

Contexto B

Nesta subseção são examinados os gêneros escritos e orais provenientes das disciplinas do contexto B. Deve-se esclarecer que, os dados foram observados utilizando-se as mesmas categorias de análise já apresentadas na seção anterior.

O quadro 8 ilustra graficamente os dados, tornando mais evidente a natureza, a função e as habilidades gerais necessárias ao LA identificadas nos gêneros.

Quadro sinóptico 8 – Tipo textual, função e habilidades gerais necessárias ao LA - contexto B

Gênero acadêmico	Tipo textual predominante	Função	Habilidades gerais necessárias ao LA ³⁴
Resenha – escrita	Descritivo	Aplicar	D – explicar P – interpretar, sugerir
Seminário – oral e escrito	Descritivo	Aplicar	D – explicar, descrever e resumir
Atividade prática: Gradientes ambientais – escrita	Expositivo-analítico	Aplicar	D – descrever A – analisar, examinar, relacionar, comparar e contrastar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre as três atividades avaliativas apresentadas no quadro 8, vê-se que duas delas são predominantemente escritas, e uma tem como foco a oralidade, utilizando a escrita como um recurso complementar. Acerca da função exercida pelos gêneros nas disciplinas, entende-se que os três enquadram-se na função aplicar conhecimento.

Em dois gêneros a predominância textual é descritiva e, em um deles, ela é expositivo-persuasiva. Identificou-se que todos os gêneros têm em sua composição o tipo descritivo. Além disso, um deles é formado, também, pelo tipo expositivo-analítico

³⁴ Seguem as abreviações utilizadas para as habilidades identificadas nos tipos textuais: D – descritiva, A – analítica, P – persuasiva e C – crítica.

e, um, pelo tipo argumentativo-persuasivo. Os dados sinalizam que o tipo textual predominante é o descritivo.

No tocante às habilidades gerais necessárias ao LA observadas nos tipos textuais, as mais recorrentes pertencem ao tipo descritivo, são elas: explicar e descrever. Não foram encontrados indícios das habilidades citar, referenciar e revisar.

Com o intuito de detalhar as informações obtidas na análise, sintetizada no quadro 8, apresenta-se, na sequência, excertos retirados dos enunciados das atividades avaliativas e as respectivas análises. Primeiramente, são apresentados os gêneros de predominância descritiva, em seguida, o expositivo-analítico. Os negritos foram colocados para destacar as informações relevantes para a análise.

Predominância descritiva

Resenha

Esse gênero é composto pelos tipos textuais descritivo e argumentativo-persuasivo. Observando-se o enunciado e a definição de resenha, parece haver certa ambiguidade acerca do que se espera da atividade. Por um lado, solicita-se fazer uma resenha, por meio da exposição de possíveis problemas para o futuro, o que parece sugerir que se relate ou faça uma listagem. Por outro, oferece-se uma definição para o gênero resenha, explicando que se trata da expressão de opinião própria sobre um assunto, conforme se pode ver nos trechos a seguir:

Tipo textual: descritivo

Habilidades: explicar

Avaliação dos vídeos - **Faça uma resenha sobre os dois vídeos de ciclagem de nutrientes, expondo os problemas e dificuldades que potencialmente teremos no futuro devido à crise de nutrientes e à emissão destes na atmosfera e nos ecossistemas terrestres e aquáticos.** (Resenha, página única).

Tipo textual: persuasivo

Habilidades: interpretar, sugerir

resenha = texto simples de duas páginas escrito de maneira livre e individual, expressa sua opinião sobre um assunto discutido previamente por outros. (Idem).

Para se compreender o excerto acima, foi necessário analisá-lo em conjunto com o enunciado supracitado. Em decorrência disso, ele foi compreendido como persuasivo devido ao trecho “expressa sua opinião”, que, nesse contexto, parece significar, interpretar, sugerir. Não há menção ao público-alvo a quem se destinaria a resenha, assim como não parece haver necessidade de convencer ou persuadir quem a lerá. Outra questão a ser considerada é se a resenha é um gênero importante para a área.

Cabe ainda acrescentar que, o termo “expressa sua opinião”, mencionado na definição de resenha, lido em conjunto com o enunciado “expondo os problemas e dificuldades”, pode remeter a duas interpretações: expresse sua opinião, seu posicionamento, em relação aos problemas e dificuldades, ou expresse o que você entende, ou seja, exponha quais problemas e dificuldades. É possível que a ambiguidade mencionada seja decorrente de falta de clareza na escolha dos termos que compõem o enunciado, haja vista a utilização do termo “expor”, aliada a uma definição de resenha sucinta e informal.

Seminário

Trata-se de um gênero oral, predominantemente descritivo, utilizado nas universidades brasileiras com certa frequência, que pode, ou não, ser acompanhado de produção escrita. Observa-se que a atividade é alicerçada em temas:

Tipo textual: descritivo

Habilidades: explicar, descrever e resumir

Seminário Genética

Temas

12 A:

- Duplicação do DNA na região telomérica.
- Modo de ação dos antibióticos.

- Anomalias cromossômicas em animais/humanos.
- Epigenética.
- Crisper.
- Genes mitocôndrias em humanos.

Temas

20 A e 11 A:

- Síntese de proteínas.

Sugestão: Usar alunos na dinâmica.

- Estudo da metáfase I – Meiose.

Sugestão: Usar alunos na dinâmica.

- 1ª Lei de Mendel.

- 2ª Lei de Mendel.

- Interações alélicas.

- Mitose.

Sugestão: Usar alunos na dinâmica.

Normas 2016/2

- Cada grupo será constituído por:

Turma 12A, 20A e 11A: 6 grupos = 4 alunos (escolhidos pelo professor)

- Divulgação dos grupos = 17/10

- Sorteio do tema = 17/10

- Apresentação: 05-09/12/16 – Aulas teóricas e práticas.

- Cada grupo terá 15 minutos para apresentar

- **No momento da apresentação entregar um manuscrito de apenas uma página, contendo:**

- O tema

- Os acadêmicos envolvidos

- Resumo

- Valor – 5%

- **Valoração:**

- **Manuscrito – 30%**

- **Conteúdo da apresentação – 40%**

- **Domínio do conteúdo, recursos visuais e desenvoltura na apresentação – 30%.** (Seminário, p. 1-5).

Os dados sugerem que o objetivo desse gênero é apresentar temas relacionados ao conteúdo a ser desenvolvido no semestre. Não há indícios que remetam aos tipos textuais expositivo-analítico, argumentativo-persuasivo ou argumentativo-crítico.

Além da apresentação, menciona-se que um “manuscrito de uma página, contendo o tema, os acadêmicos envolvidos e o resumo” deverá ser entregue no momento da apresentação. Essas informações reforçam a natureza descritiva do gênero.

Cabe acrescentar que o foco das instruções são os temas que serão abordados, além disso, nota-se um tom de informalidade na linguagem utilizada, em “sugestão: usar alunos na dinâmica”. Ademais, há poucas orientações a respeito de como se espera que se elabore a apresentação e o resumo.

Predominância expositivo-analítica

Atividade prática: Gradientes ambientais

Essa atividade avaliativa, composta pelos tipos textuais descritivo e expositivo-analítico, é decorrente de observação em campo. Diferentemente das demais atividades, ela não possui um “nome”. Há um título abaixo do cabeçalho, que foi utilizado para denominá-la: “Aula prática: Gradientes ambientais”. O folheto com as instruções é composto por cinco partes: Introdução, Objetivo instrucional, Materiais e métodos, Questões e Referências bibliográficas.

A Introdução contextualiza o assunto que será estudado por meio de observação; o Objetivo instrucional apresenta o objetivo da atividade; os Materiais e métodos informam, de modo sucinto, quais gradientes de mudança serão observados; as Questões, cerne do trabalho, indicam quais perguntas devem ser respondidas, a partir da observação; e as Referências bibliográficas indicam dois livros que servirão de base para o estudo.

Tipo textual: descritivo

Habilidades: descrever

2. Objetivo instrucional

Ao final da aula será possível **descrever gradientes de mudança estrutural e ambiental em uma área florestal e de costão rochoso**.

4. Questões

a. **Desenhe o perfil de mudança observado na floresta**, da área mais seca para a mais úmida e do interior do mar para a praia. Como essas mudanças podem favorecer a diversidade de espécies? (Aula prática: Gradientes ambientais, página única).

Tipo textual: expositivo-analítico

Habilidades: analisar e examinar

4. Questões

a. Desenhe o perfil de mudança observado na floresta, da área mais seca para a mais úmida e do interior do mar para a praia. **Como essas mudanças podem favorecer a diversidade de espécies?** (Idem).

A questão 4a possui duas partes, pertencentes a tipos textuais distintos, a saber: descritivo e expositivo-analítico. Na primeira parte, pode-se compreender o termo “desenhe” como sinônimo de descreva, em função do objetivo da atividade, que é descrever. Já na segunda parte, é necessário valer-se de habilidades como analisar e examinar, a fim de explicar “como”, de que modo, conforme se vê no excerto acima.

Tipo textual: expositivo-analítico

Habilidades: relacionar, comparar e contrastar

c. Discuta: é possível alterar, em benefício humano, os gradientes ambientais naturais? **Qual a implicação disso para as espécies nativas residentes e para espécies exóticas invasoras?** (Ibidem).

O que foi observado, ao analisar o gênero resenha, acerca da existência de certa ambiguidade sobre o que se espera da atividade, nota-se também aqui. De uma parte, o objetivo instrucional informa que “ao final da aula será possível descrever”. De outra parte, solicita-se que se analisem situações no contexto pesquisado. Apesar de tal dualidade, optou-se por classificar essa atividade como sendo de natureza expositivo-analítica, em virtude da predominância analítica dentre os tipos textuais.

Cabe salientar que a utilização do vocábulo “desenhe” no enunciado, sem o respaldo de uma explicação do professor, ocasionou dúvidas em meio à análise, já que o termo pode remeter tanto à ação de desenhar quanto a de descrever. Há também a expressão “Qual a implicação disso”, que pode dar margem a uma resposta aberta, menos direcionada.

Somado a isso, houve certa dificuldade quanto à classificação dessa atividade avaliativa, uma vez que ela não é composta predominantemente por perguntas e respostas, mas também não há indícios se o produto final deve ser um texto, elaborado a partir das duas questões propostas. Diante de tal impasse, decidiu-se classificá-la como um gênero escrito, em virtude dos elementos que compõem a atividade não se assemelharem ao suporte prova.

Discussão - contexto B

Foi observada certa ambiguidade em alguns termos dos enunciados dos gêneros orais e escritos, conforme constatado na resenha e na atividade em campo, indicando falta de clareza na elaboração dos enunciados.

Notou-se, também, que as instruções versam sobre o que o aluno deve fazer e não como deve ser feito, ou seja, quais elementos compõem o gênero a ser elaborado. O foco das atividades recai sobre o conteúdo, pois nas instruções o que se indica é o tema ou conteúdo. Não há menção à forma, à linguagem, ao público-alvo, à socialização com a área, à referenciação, citação ou revisão, como foi observado nas atividades avaliativas do exterior.

Discussão – contexto A e B - comparação

Os dados do contexto A fornecem indícios de que os gêneros escritos e orais, elaborados nas disciplinas, buscam aproximação com as práticas sociais da comunidade científica. Assim, não parecem restringir-se a trabalhos feitos para a disciplina, tendo como público-alvo o professor. Encontrou-se evidências disso em seis dos nove gêneros.

Project outline

This outline items to include **is just a guide to assist you in information gathering and preparing for your PowerPoint presentation.** Please follow standard outline form. Below are specific instructions on how to create an outline. (Project Outline, página única).

Talking points

To help you prepare for class discussion and to give you practice analyzing papers from the primary literature, I am requiring you to prepare a brief list of talking points. (How to prepare “Talking Points” for Class Discussions, página única).

ILL assignment for article you choose

This semester you will gain experience reading and discussing scientific papers I choose for you in the field of Wildlife Biology. In this assignment though, I want you to select a paper of your own to discuss. This assignment fulfills two objectives: 1) It allows you to examine a topic from class more closely than we can do in

class, and 2) it gives you experience with inter-library loan (ILL) requests so that when it comes time for you to do your own research papers you will know how easy it is to obtain information this way. [...]. (ILL Assignment for article you – choose, p. 1).

Please follow the following procedure to complete this assignment:

[...]

Ethics paper

[...] **The purpose of this assignment therefore is to engage the ethical issues raised by our growing cadre of genetic Technologies.** [...]. (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1).

Herptile Hypothesis

[...] and the significance of the hypothesis (2 point). For this last point, be sure you can answer the question ‘so what?’ **I want your hypothesis to be interesting and useful to herpetologists.** (Herptile Hypothesis Worksheet, página única).

Research Proposal

The final assignment in [...] is to write a research proposal that utilizes the techniques learned in lab or lecture.” [...]

Most research proposals have three parts: 1) Introduction and Literature Review, 2) Methods, and 3) Cost Estimate. Yours will follow that same general format (see below). The grant agency always limits the length of the proposal, and for this assignment you must limit yours to 1500 words or less. [...] Follow these steps: [...]. (Research Proposal Assignment, p.1).

Dentre os usos sociais observados, por meio dos excertos, podem-se citar resumos para fins acadêmicos, apresentações, discussões, debates, análise de artigos, busca de artigos, elaboração de hipóteses para pesquisas e preparação de propostas de pesquisa para agências de financiamento.

No que se refere aos dados do contexto B, não foram encontrados indícios que remetessem ao uso social das atividades avaliativas. Ainda assim, é possível entender que a Resenha e o Seminário podem ser utilizados em práticas sociais da esfera acadêmica. Para tanto, são necessárias orientações mais pontuais para a elaboração desses gêneros.

Resenha

resenha = texto simples de duas páginas escrito de maneira livre e individual, expressa sua opinião sobre um assunto discutido previamente por outros.

(Ecologia de Comunidades e Ecossistemas – Atividade avaliativa – Resenha, página única).

Seminário

● **Valoração:**

- **Manuscrito – 30%**

- **Conteúdo da apresentação – 40%**

- **Domínio do conteúdo, recursos visuais e desenvoltura na apresentação – 30%.**

(Genética – Atividade avaliativa – Seminário, p. 1-5).

Conforme pôde ser observado, o contexto A apresenta maior quantidade e diversidade de gêneros que o B. Ainda assim, é possível tecer algumas comparações entre gêneros que possuem semelhanças. Dentre eles o *Project outline* e o Seminário, e o *Plant Appreciation* e a Aula prática: Gradientes ambientais.

O *Project outline* tem como objetivo auxiliar na coleta de informações e preparação para a *PowerPoint presentation*, indicando que um gênero está associado a outro. Nota-se que as instruções do *Project outline* versam sobre conteúdo, forma, organização e disposição das informações.

Project outline

This outline items to include **is just a guide to assist you in information gathering and preparing for your PowerPoint presentation. Please follow standard outline form. Below are specific instructions on how to create an outline.** (Project Outline, página única).

Basic Outlining

An outline presents a picture of the main ideas and the subsidiary ideas of any subject. Some typical uses of outlining are: a class reading assignment, an essay, a term paper, a book review or a speech. For any of these, **an outline will show a basic overview and important details.** (Idem).

Basic outline form

Below is a synopsis of the outline form. The main ideas, take roman numerals. Sub-points order each main idea take capital letters and are indented. Sub-points under the capital letters, if any, take italic numbers and are further indented. [...] **It is up to the writer to decide on how many main ideas and supporting ideas adequately describe the subject.** However, if there is I in the outline, there has to be a II; if there is an A, there has to be a B; if there is a 1, there has to be a 2, and so forth. (Ibidem).

Diferentemente, no Seminário destacam-se os temas, ou melhor, o conteúdo e as datas das apresentações. Não se encontraram instruções sobre como elaborar, dispor e apresentar os temas. Dessa forma, subentende-se que, apesar de os dois gêneros serem de predominância descritiva, cada um possui um foco distinto. No primeiro destacam-se as habilidades utilizadas para a elaboração do gênero, ao passo que, no segundo, valorizam-se os conteúdos em si.

Seminário

- **No momento da apresentação entregar um manuscrito de apenas uma página, contendo:**
 - **O tema**
 - **Os acadêmicos envolvidos**
 - **Resumo**
- Valor – 5%
- **Valoração:**
 - **Manuscrito – 30%**
 - **Conteúdo da apresentação – 40%**
 - **Domínio do conteúdo, recursos visuais e desenvoltura na apresentação – 30%**. (Seminário, p. 1-5).

Cabe também contrastar as atividades de observação em campo, comuns na área de Ciências Biológicas. Tem-se como exemplos a *Plant appreciation* e a Aula prática: Gradientes ambientais. A primeira tem predominância descritiva, enquanto a segunda parece ser descritiva pelo objetivo, mas se revela expositivo-analítica, pelas habilidades identificadas.

A *Plant appreciation* tem como objetivo identificar plantas. Para tanto, apresenta uma lista com itens a serem cumpridos. Eles não são dispostos em forma de perguntas, parecem tarefas, dessa forma, é possível subentender que se deve responder os itens em forma de texto. Outro aspecto observado é que a atividade tem um nome, um título.

The purpose of this assignment is to help you identify common plants in western Pennsylvania that animals rely upon for food and shelter. A wildlife biologist cannot well study an animal without considering the plants found within its habitat.
For each of 10 plant species growing naturally in western Pennsylvania, give the common and Latin names as well as:

- a) **Describe, sketch, or trace its identifying features.**
- b) **List** its approximate size as an adult [...]
- c) **Indicate** what kind of food it might provide to animals. [...] **Give specific examples** (don't just say it has 'seeds' – **describe** the 'seed' [...]). (Plant appreciation, página única).

Quanto à Aula prática: Gradientes ambientais, como já apontado na análise, o objetivo da atividade é descrever, no entanto, as questões requerem análise. Além disso, são apresentadas questões e não itens, como no *Plant Appreciation*, lembrando o suporte prova, e deixando dúvidas se é necessário responder como questões distintas ou em forma de texto. Por fim, como mencionado anteriormente, a atividade não possui um nome, um título.

Objetivo instrucional - Ao final da aula será possível **descrever gradientes de mudança estrutural e ambiental em uma área florestal e de costão rochoso.**

4. Questões

a. Desenhe o perfil de mudança observado na floresta, da área mais seca para a mais úmida e do interior do mar para a praia. **Como essas mudanças podem favorecer a diversidade de espécies?**

c. Discuta: é possível alterar, em benefício humano, os gradientes ambientais naturais? **Qual a implicação disso para as espécies nativas residentes e para espécies exóticas invasoras?** (Aula prática: Gradientes ambientais, página única).

O cotejo das produções textuais dos dois contextos pesquisados revela diferenças na função e utilização dos gêneros textuais nas disciplinas. No contexto A, há a elaboração de documentos escritos ou orais, cuja função principal é aplicar os conhecimentos estudados, aprender o conteúdo por meio de gêneros institucionalizados pela comunidade discursiva. No contexto B, a função dos gêneros aponta para a verificação do conhecimento, ou seja, para a aprendizagem do conteúdo, de modo desvinculado do contexto social.

No contexto A, observou-se, por meio das habilidades identificadas, que o aluno aprende a argumentar, persuadir, elaborar hipóteses, descrever métodos e técnicas, ou seja, estratégias de escrita para obter financiamento para pesquisa. No contexto B, não foram encontradas as mesmas habilidades, a predominância recai sobre descrever. Sendo assim, pode-se inferir que o estudante do contexto A terá maiores condições de inserir-se à comunidade discursiva em relação ao discente do contexto B.

Isso posto, os dados sugerem que no contexto A o letramento acadêmico é desenvolvido por meio dos gêneros textuais nas disciplinas, valorizando a estrutura e a ação social que ele realizará, facilitando a aprendizagem dos conteúdos e a utilização social do gênero, de modo a favorecer o ingresso na comunidade discursiva, apontando para uma visão de letramento ideológica (STREET, 1984).

No contexto B, a análise dos dados parece remeter a uma visão de letramento autônoma (STREET, 1984), devido à visão restrita (WILLIAMS, 2008) observada nas atividades avaliativas, por intermédio de uma possível concepção de letramento como uma habilidade básica e transferível, na qual ler e escrever são entendidos como processos cognitivos (PIACENTE, 2012), desassociados das práticas sociais.

Verificou-se que o modo de solicitar, instruir e orientar a elaboração de gêneros escritos e orais, nos dois contextos, é bastante distinto. No entanto, esses aspectos serão discutidos na seção 3.2, referente à análise das perguntas de pesquisa 3 e 4, que tratam de avaliação e *feedback*.

Há ainda um outro aspecto a se refletir sobre as práticas de letramento acadêmico observadas nos gêneros analisados no contexto A, o econômico. Ao se examinar alguns trechos das instruções do *Research Proposal*, é possível subentender que há competição para se obter financiamento para pesquisa e, conseqüentemente, que a escrita passa a ter valor econômico, sendo tratada como uma *commodity* (BRANDT, 2002).

[...] Provide general information about your animal that is relevant to the proposed research. [...] Do not include all this information, as it may not be relevant. **If there is too much extraneous information given, the reader will lose interest! You don't want that to happen because one person's research proposal must compete with many others.** (Research Proposal Assignment, p. 1-2).

[...] You should use previously published literature to support your hypothesis. **Otherwise, it's called a "fishing expedition" and won't be funded by a grant agency.** Sum everything up in the last sentence to make a powerful argument for conducting the proposed research. **You want to impress the grant agency enough that they will think your project is worthwhile.** (Idem, p. 2).

Essa reflexão será retomada e aprofundada na seção 3.3, que trata da pergunta de pesquisa 5, acerca das práticas institucionais. Finalizada a análise das produções

textuais pautadas em gêneros orais e escritos, discorre-se, abaixo, acerca das produções textuais pautadas em perguntas e respostas, por meio do instrumento pedagógico prova.

3.2 Produções textuais e habilidades necessárias ao LA – perguntas e respostas - instrumento pedagógico prova

Nesta seção, prossegue-se com a análise referente aos gêneros e habilidades necessárias ao LA. Serão apresentados aqui, os dados pertencentes as produções escritas pautadas em perguntas e respostas, por meio do instrumento pedagógico prova. Primeiramente, são descritos os critérios de análise, e, em seguida, apresentam-se os dados do contexto A, e, na sequência, os do contexto B.

Com base no tipo textual predominante, as produções textuais pautadas em pergunta/resposta foram classificadas em perguntas para: identificar, descrever, relacionar, demonstrar e avaliar.

O quadro 9, abaixo, foi elaborado para auxiliar na análise da função dos gêneros, no reconhecimento do tipo textual predominante, e na identificação das habilidades necessárias ao LA, encontrados nas atividades avaliativas que envolviam respostas curtas e longas.

Quadro sinóptico 9 – tipo textual predominante, características e habilidades – perguntas - função verificar conhecimento³⁵

Tipo textual predominante	O que ela pede	Habilidades gerais necessárias ao LA
Identificar	Apresentar fatos ou informações básicas	definir, enumerar, identificar, listar, expressar, apresentar, indicar, mencionar, nomear e citar
Descrever	Apresentar um tópico com algum detalhe	descrever, discutir, resumir (summarize), esquematizar (outline), delinear, ilustrar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

³⁵ Adaptado de <http://manoa.hawaii.edu/undergrad/learning/wp-content/uploads/2014/03/Important-words-in-essay-questions.pdf>

Quadro sinóptico 10 – tipo textual predominante, características e habilidades – perguntas - função aplicar conhecimento³⁶

Tipo predominante	textual	O que ela pede	Habilidades gerais necessárias ao LA
Demonstrar		Mostrar porque algo ocorre, como ocorre ou por que é ou não verídico	Explicar, justificar, provar, mostrar, demonstrar, sustentar
Relacionar		Estabelecer relações de semelhança, diferença ou associações entre dois ou mais aspectos entre um ou mais assuntos	analisar, comparar, contrastar, diferenciar, distinguir e relacionar
Avaliar		Expressar sua opinião ou julgamento sobre algo	Avaliar, criticar, comentar, interpretar e propor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com o auxílio das categorias elencadas no quadro acima, apresenta-se, na sequência, a análise das produções textuais compostas por perguntas e respostas, dos contextos A e B.

Contexto A – respostas curtas e longas

Nesta subseção são analisadas as produções textuais que requerem respostas escritas curtas ou longas, encontradas no instrumento pedagógico prova. Apresentam-se, primeiramente, os dados do contexto A, separados em respostas curtas e longas, e, em seguida, os do contexto B, sem tal distinção.

Resposta curta³⁷

Quiz

³⁶ Adaptado de <http://manoa.hawaii.edu/undergrad/learning/wp-content/uploads/2014/03/Important-words-in-essay-questions.pdf>

³⁷ Short answer no original.

O *Quizz* é um instrumento pedagógico do tipo prova. Foram analisados quatro *quizzes*: Amphibian, Fish, Bird e Reptile Quiz. Todos eles continham instruções sobre a atividade, antes da primeira questão. O número de questões variava entre 13 e 17.

Quanto à composição, todos os *quizzes* apresentavam perguntas para circular a resposta adequada e perguntas que requeriam, respostas curtas. Três *quizzes* apresentavam questões para completar a sentença ou lacuna, em três deles haviam duas opções que deveriam ser utilizadas para completar um quadro, em um deles havia uma questão sobre verdadeiro ou falso e uma questão que solicitava que se colocassem as etapas em ordem.

Dentre as questões encontradas nos *quizzes*, as que se relacionam ao letramento acadêmico e que foram objeto de análise são as que demandavam respostas curtas, por serem um “exercício de escrita propriamente dito”, ao requerem articulação sintática e semântica da língua, diferente dos “exercícios mecânicos” (vide FERREIRA, 2011, p. 80), como os de múltipla escolha ou para completar informações. Cada *Quizz* continha entre 6 e 8 perguntas que solicitavam respostas curtas. Somando-se os 4 *quizzes* foram encontradas 28 questões desse tipo, cuja análise é apresentada a seguir.

Exam

Assim como o *Quiz*, o *Exam* também é um instrumento pedagógico do tipo prova. Foram analisados três *Exams*: *Exam 1*, *Exam 2* e *Final Exam*. O *Exam 1* e o *Final Exam* são constituídos por 13 questões do tipo resposta longa, já o *Exam 2* apresenta 7 questões que requerem resposta curta. Nesta seção foram analisadas as 7 questões tipo resposta curta, as de tipo resposta longa são analisadas mais adiante.

O *Exam 2* assemelha-se ao *Quiz* em sua composição. Ele possui 18 questões no total, e é formado por quatro seções: Múltipla escolha, 5 questões; Verdadeiro ou falso, 3 questões; Diagramas, 3 questões; e respostas curtas, 7 questões. Antes da seção resposta curta há uma breve explicação sobre como as questões devem ser respondidas.

Da mesma forma como se procedeu ao delimitar a análise do *Quiz*, as questões efetivamente analisadas no *Exam 2* foram as questões do tipo resposta curta, por requererem “exercícios de escrita propriamente dito” (FERREIRA, 2011) dos alunos. Os quadros, a seguir, mostram a função, a predominância textual e as habilidades identificadas na análise das questões do tipo resposta curta.

Quadro sinóptico 11 – Questões do tipo resposta curta – contexto A – Função:
verificar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Identificar	8	Nomear	4
		Citar	2
		Enumerar	2
Descrever	2	Descrever	2
Identificar e descrever	2	Listar e descrever	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise mostra que dentre as 35 questões do tipo resposta curta, 12 pertencem a função verificar conhecimento. Dentre essas 12, a maior parte tem como natureza identificar, ou seja, apresentar informações básicas sobre um assunto. Em decorrência de tal predominância, as habilidades gerais necessárias ao LA decorrentes são da esfera do nomear, citar, enumerar e listar. Há poucas questões que requerem descrever, isto é, apresentar um tópico com algum detalhe. Do mesmo modo, a habilidade de descrever é pouco requisitada.

Tendo em vista especificar as informações obtidas na análise, apresentam-se, na sequência, excertos retirados dos enunciados das questões, acompanhados das respectivas análises. Primeiramente, são apresentadas as questões com a função de verificar conhecimento, e, em seguida, as de função aplicar conhecimento. Os negritos foram colocados para destacar as informações relevantes para a análise.

Identificar – habilidade: nomear

Assume there is a (hypothetical) amphibian disease that reduces mucus gland secretions. **Name** three impacts this would have on a tree frog. Question 11 – page 3 – Amphibian Quiz

Name one vertebrate example of an ectotherm and then **name** a vertebrate example of an endotherm. Question 13 – page 4 – Reptile Quiz

Identificar – habilidade: enumerar

The sexes of migratory bird species typically migrate at different times, so it is not unusual that a female arrives in spring to find males already

in place. **What advantage** do males receive by arriving early? – Question 14 a – page 4 – Bird Quiz

Identificar e descrever – habilidade: listar e descrever

List and describe the three key principals of permaculture. – Question 12 – pág. 3 – Exam 2

Descrever – habilidade: descrever

Spotted newts go through two metamorphoses during their lives. Briefly **describe** each in terms of what morphological or physiological changes occur. Question 8 – page 2 – Amphibian Quiz

Briefly **describe** an experiment that would support the hypothesis that sharks use their ampullae of Lorenzini to detect prey. Question 6 – page 2 – Fish Quiz

Observa-se que, tanto as questões para identificar, quanto as para descrever são claras, concisas, simples e diretas e utilizam verbos que não dão margem à ambiguidade, como por exemplo: nomear, listar e descrever.

Na questão para enumerar, apesar de não ser utilizado um verbo específico, é possível perceber que é necessário mais que uma lista, e, sim, uma resposta mais organizada e detalhada.

Quanto às questões para descrever, nota-se que elas são bem pontuais e delimitadas em relação à extensão. É necessária uma descrição de características específicas de aspectos pontuais, já que não há tempo suficiente para um detalhamento.

De um modo geral, os dados acima apontam para a função verificar conhecimento, ou seja, constatar se o aluno se recorda dos conteúdos aprendidos.

A seguir é apresentado um quadro com o tipo textual predominante das questões, cuja função é aplicar conhecimento, acompanhada das respectivas habilidades gerais necessárias ao LA.

Quadro sinóptico 12 – Questões do tipo resposta curta – contexto A – Função: aplicar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Relacionar	2	Comparar	1
		Relacionar	1

Demonstrar	13	Explicar	13
Identificar e demonstrar	6	Nomear e explicar	3
		Identificar e explicar	2
		Identificar e justificar	1
Descrever e demonstrar	2	Discutir e justificar	1
		Descrever e justificar	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a habilidade explicar, abaixo há um quadro, detalhando quais os tipos de explicação requisitadas.

Quadro sinóptico 13 – Questões do tipo resposta curta – Tipo textual predominante - demonstrar - contexto A

Explicar	
Por quê?	12
Como	5
O quê?	4
Objetivo	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre as 35 questões de resposta curta, 15 enquadram-se predominantemente na função aplicar conhecimento e 8 delas mesclam as funções verificar e aplicar. De acordo com os dados acima, observa-se que a natureza predominante nessas questões é demonstrar, ou seja, mostrar porque algo ocorre, como ocorre ou por que é ou não verídico.

Acerca das habilidades gerais necessárias ao LA predominantes, nota-se que elas são da esfera do explicar, que dependendo da questão, pode ter o sentido de tornar algo claro, esclarecer; fornecer razões; fornecer causas ou explicar como. A maior parte das questões que requeriam essa habilidade, solicitavam que se explicasse o por quê de algo, conforme quadro 13, acima.

Abaixo, vê-se alguns excertos com o objetivo de ilustrar o tipo textual predominante dentre as questões, bem como as habilidades gerais necessárias ao

letramento acadêmico envolvidas. Os grifos foram colocados para destacar tais informações.

Relacionar: Habilidade - Comparar

From a parent's point of view **what are some benefits and what are some drawbacks** of the pelagic life history strategy versus the demersal strategy? - Question 9 – page 3 – Fish Quiz

Relacionar: Habilidade - Relacionar

How is the lateral line system of a fish **similar** to the inner ear of a terrestrial vertebrate? - Question 5 – page 2 – Fish Quiz

As questões, que tem como natureza relacionar, referem-se a apresentar as similaridades, diferenças ou associações entre dois ou mais sujeitos, por isso, requerem um maior grau de complexidade para sua elaboração, assim como, mais habilidades gerais necessárias ao LA. Foram identificadas 2 questões dentre as 35 analisadas. Notamos que as questões são concisas, claras e não dão margem à dupla interpretação. Os termos utilizados remetem à comparação por semelhanças e diferenças, no primeiro excerto, e mostrar conexões de similaridade entre as duas espécies no segundo.

Demonstrar: Habilidade - Explicar

Male and female salamanders do not necessarily have to meet in order for a female's eggs to be fertilized. **Explain why.** (a one-sentence answer is adequate) – Question 10 – page 3 – Amphibian Quiz

Mate guarding is a behavior shown typically by one sex but not the other. **Explain its purpose and why** it is usually found in only one sex. – Question 7 – page 2 – Bird Quiz

Explain how some early sea turtle conservation efforts failed due to a poor understanding of temperature-dependent sex determination. – Question 11 – page 3 – Reptile Quiz

A garter snake is classified as a widely-foraging predator. **In what way could this mode of foraging be a problem** if the snake is also a thermoregulating ectotherm? Question 16 – page 5 – Reptile Quiz

How does this label mislead the consumer? Question 18 – page 5 – Exam 2

Sobre a habilidade explicar ela pode significar dar razões; esclarecer; dizer como fazer ou fornecer causas, ao passo que, justificar, parece requer mais elaboração, podendo significar mostrar boas razões para; fornecer evidência; apresentar fatos que sustentem sua posição.

Observou-se que as questões, em geral, são compostas por uma afirmação, seguida de uma questão que requer explicação. Segundo os dados, a maior parte das questões solicitava que se explicasse o por quê, ou seja, explicasse a razão ou motivo de algo. Ademais, algumas questões solicitavam que se explicasse como, ou melhor, de que maneira, de que modo algo ocorre ou não ocorre.

Demonstrar: habilidade – explicar

Habilidade: Compreender as partes que compõem um gênero

Below is Figure 13-15 from your textbook. **Write a caption for the figure** explaining how the marine iguana colls itself as it sits on barren lava rock. Be sure to **explain** all of the arrows shown. – Question 17 – page 5 – Reptile Quiz

Na questão acima verifica-se que, diferentemente das outras questões, além da habilidade explicar, há, também, a menção à estrutura do gênero legenda, *caption*, em inglês, ao fornecer instruções, e solicitar que o aluno escreva uma legenda para a figura apresentada.

Pode-se inferir que 1) há uma quebra no padrão pergunta/resposta, ao propor a escrita de um gênero acadêmico, em meio às outras questões; 2) há uma preocupação em se aproveitar a oportunidade para promover o letramento acadêmico, já que esse é um gênero utilizado para explicar figuras, na seção Análise de dados, em artigos científicos.

Identificar e demonstrar: Habilidade – Identificar e explicar

Most female birds do not begin incubation of eggs until the clutch is complete. However, there are a few species of birds in which females begin incubating on the first day of egg laying. In these latter species, **which** chick has the best chance of surviving – the chick that hatched first, or the chick that hatched last? **Explain** your answer. – Question 10 – page 3 – Bird Quiz

Identificar e demonstrar: Habilidade – Nomear e explicar

Natterjack toads mentioned in class are one species that features alternative male mating tactics. The two alternatives available to males are to call for females or to act as a satellite male. If Toad A is very large in size compared to Toad B, **what tactic should Toad B employ and why?** – Question 9 – page 3 – Amphibian Quiz

Identificar e demonstrar: Habilidade – identificar e justificar

Other species of shark are different from the white shark in that females release eggs into the water before they hatch. **Is this strategy considered** pelagic or demersal? **Support** your answer. – Question 8 – page 3 – Fish Quiz

Descrever e demonstrar: Habilidade – discutir e justificar

Discuss at least three items **in detail** that you learned at the Carns Home that you took with you, and can use to lessen your ecological footprint.” – Question 14 – page 3 – Exam 2 – (Short answer – Please answer thoughtfully below. Please **justify your statement with facts or examples.** – Instrução fornecida no início da seção)

Nota-se que as questões para explicar, apresentam uma afirmação, seguida de uma dúvida para ser identificada ou nomeada. Feito isto, é necessário explicar o porquê da resposta. As questões para justificar parecem semelhantes, no entanto, a diferença recai sobre o grau de complexidade, pois para justificar, é necessário sustentar o argumento com algum tipo de evidência.

Cabe acrescentar que a habilidade discutir aparece apenas uma vez, no Exam, dentre as 35 perguntas do tipo resposta curta. Tal habilidade faz parte das questões da de predominância descrever, adquirindo o sentido de considerar diferentes aspectos. Verifica-se que as questões com dupla predominância textual sempre mesclam as funções expressar e demonstrar conhecimento.

Discussão – respostas curtas - Contexto A

Analisando as questões, percebe-se que elas seguem uma espécie de padrão, por serem concisas, claras, objetivas, curtas e utilizarem termos, geralmente verbos, que indicam de modo pontual o que se espera na resposta. Observa-se que, para cada conteúdo, há uma avaliação que mescla as funções verificar e aplicar conhecimento. Em decorrência disso, as perguntas versam sobre um único assunto, e trazem instruções

bem claras, tanto do ponto de vista da elaboração do enunciado que é curto, quanto dos verbos que indicam o que o aluno deve fazer.

Em linhas gerais, os dados sugerem uma predominância de questões que parecem não exigir um alto grau de complexidade, uma vez que, a maioria delas são para identificar e demonstrar, e, apenas duas questões solicitam que se relacionem informações, ou melhor, apresentem similaridades, diferenças ou associações entre dois ou mais sujeitos. Não foram encontradas questões do tipo predominante avaliar.

Nota-se, também, que não há questões complexas do tipo avaliar, provavelmente porque a prova tem um tempo pré-determinado para ser realizada, diferindo de um trabalho, que geralmente, tem um tempo maior para sua realização. Ademais, há, também, uma questão que traz um gênero curto, bastante utilizado no meio acadêmico e, adequado ao contexto prova, a legenda.

A análise revela que há mais questões com a função de verificar do que aplicar, já que dentre as 35 questões, 13 são para expressar e 22 para demonstrar. Dentre as habilidades, identificamos que a mais solicitada é explicar.

É importante mencionar que perguntas para explicar são um pouco mais complexas do que as perguntas para identificar, requerendo do aluno mais informações e habilidades gerais necessárias ao LA do que as perguntas para identificar. No entanto, deve-se salientar que, o que realmente caracterizaria o gênero textual com a função de aplicar conhecimento seria a predominância de questões de predominância relacionar e avaliar, as quais apresentam maior grau de complexidade por requerem habilidades mais complexas.

Dessa forma, pode-se inferir que existe uma preocupação da disciplina em não valer-se somente de perguntas com a função de verificar o conhecimento do aluno. No entanto, talvez, por uma questão de tempo, não são utilizadas questões para avaliar. Somado a isso, conforme apresentado no quadro 7, são pedidas diversas atividades avaliativas que têm como objetivo trabalhar habilidades mais complexas.

Dando sequência a análise das produções textuais por meio do instrumento pedagógico prova, apresento os dados referentes às respostas longas.

Resposta longa³⁸

Exam

O *Exam*, assim como o *Quiz*, também é um exemplar do instrumento pedagógico prova. Nesta subseção, foram observadas as questões do tipo resposta longa, dos seguintes exams *Exam 1* e *Final Exam*, ambos para serem feitos em casa³⁹.

Cada *Exam* é composto por sete questões do tipo resposta longa. Eles apresentam instruções no início da primeira página sobre a realização da atividade. O *Final Exam*, é estruturado em forma de quadro, com três colunas a serem preenchidas. A primeira é denominada *item*, a segunda *sustainable version*, e a terceira *references*. A segunda deveria ser preenchida em forma de resposta longa e, por esta razão foi a considerada para a análise.

As questões efetivamente analisadas nos *Exams* foram as respostas longas, por requererem “exercícios de escrita propriamente dito” (FERREIRA, 2011) dos alunos, conforme mencionado anteriormente. Sendo assim, foram analisadas 14 questões do tipo resposta longa.

Quadro sinóptico 14 – Questões do tipo resposta longa – contexto A – Função: verificar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Identificar	1	Nomear	1
Descrever	4	Descrever	4
Identificar e descrever	2	Enumerar e descrever	1
		Definir e descrever	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre as 14 questões do tipo longa, sete (7) foram identificadas com a função de verificar conhecimento. Quanto à predominância textual dessas questões, os dados acima indicam que ela é descrever, ou melhor, apresentar um tópico com algum detalhe.

³⁸ Essay question no original.

³⁹ Take home exams no original.

Aqui, ocorre o oposto do que observamos nas questões para verificar conhecimento do tipo resposta curta, cuja natureza preponderante das perguntas era identificar, em outras palavras, apresentar informações básicas sobre um assunto.

Em decorrência predominância descrever, a habilidade geral necessária ao LA que se sobressai é descrever, que pode significar: mencionar as características principais ou específicas de algo ou detalhar. Habilidades da esfera do identificar são pedidas em conjunto com descrever, sendo que, apenas uma questão solicita que se nomeie algo.

Abaixo são apresentados alguns excertos com o objetivo de ilustrar a predominância textual das questões, bem como as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico envolvidas. Os grifos foram colocados para destacar tais informações.

Identificar: Habilidade - Nomear

What are the series of stages a product goes through from origin through use to its disposal? There are five stages that a product pass in it life cycle:– Question 4 – page 2 – Exam 1

Dentre as 14 questões analisadas, esta é a única que requer uma informação simples como nomear, diferente do que observamos nas questões do tipo resposta curta, em que havia diversas questões dessa natureza. É possível que isto esteja relacionado ao fato desses *Exams* serem provas com questões do tipo resposta longa, para serem feitos em casa, ao passo que o *Quiz* e o *Exam 2* foram elaborados com respostas do tipo curta, para serem realizados em sala de aula.

Descrever: Habilidade - Descrever

In her book, Amy Korst states “Trash-free living means different things to different people, as you’ll see throughout this book”. **Describe** in 1-2 paragraphs what Zero Waste means. – Question 1 – page 1 – Exam 1

Item – Main dish (coluna 1) – Sustainable version – Choose a meat or vegetarian option. **Describe** the dish and sources of the ingredients. (coluna 2) – References (coluna 3). Page 5 – Final Exam

A maior parte das questões do tipo resposta curta que envolviam descrição, delimitava a resposta à “descreva brevemente”. Já as do tipo resposta longa oferece uma maior extensão para a resposta. Tal diferença entre as delimitações pode ser decorrente

das características de cada prova. Quanto à habilidade descrever, notamos que, na primeira questão ela tem o sentido de descrever as características principais, ao passo que na segunda ela solicita a descrição de modo detalhado.

Identificar e descrever: Habilidades – Definir e descrever

Citizen Science is an important component of conservation. **Define** citizen science. **Describe** three benefits of citizen science. – Question 5 – page 2 – Exam 1

Na questão acima, definir é usado no sentido de fornecer uma definição concisa e precisa, enquanto que, descrever, refere-se a mencionar características principais.

Em suma, percebe-se que, mesmo se tratando de perguntas do tipo resposta longa, elas seguem o padrão das do tipo resposta curta, ou seja, são pontuais, concisas, claras, objetivas e não dão margem a dupla interpretação. Além disso, utilizam termos, geralmente verbos, que indicam de modo preciso o que o aluno deve fazer.

Segundo os dados, a diferença entre as perguntas, do tipo resposta curta e longa, cuja função é verificar conhecimento, recai sobre a predominância textual. A primeira foca em apresentar fatos ou informações básicas, já a segunda em apresentar um tópico com algum detalhe. Dessa forma, as questões do tipo longa, requerem um pouco mais de complexidade na elaboração da resposta e mais habilidades necessárias ao LA que as do tipo curta.

Dando sequência a análise das respostas longas, apresenta-se, abaixo, um quadro referente às questões para aplicar conhecimento, a predominância textual e respectivas habilidades gerais necessárias ao LA.

Quadro sinóptico 15 – Questões do tipo resposta longa – contexto A – Função: aplicar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Identificar e demonstrar	1	Listar e explicar	1
Demonstrar	2	Explicar e justificar	1
		Justificar	1
Demonstrar e descrever	1	Explicar e descrever	1
Descrever e demonstrar	2	Descrever e explicar	2
Identificar, descrever e relacionar	1	Enumerar, descrever e relacionar	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a habilidade explicar, abaixo há um quadro, detalhando quais os tipos de explicação requisitadas.

Quadro sinóptico 16 – Questões do tipo resposta curta – Tipo textual predominante – Demonstrar – contexto A

Explicar	
Por quê?	2
Como	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre as sete questões cuja função é aplicar conhecimento, notamos que cinco delas combinam as funções verificar e aplicar, além disso, duas delas têm predominância da função aplicar. Essas cinco questões foram classificadas com a função aplicar por entendermos que as habilidades requeridas pela natureza demonstrar e relacionar sobrepõem-se a identificar e descrever.

Apesar dessa mescla, notamos que, dentre as perguntas com função de verificar conhecimento, a predominância é da natureza demonstrar, em outras palavras, mostrar

porque algo ocorre, como ocorre ou por que é ou não verídico, e, em decorrência disso, a habilidade explicar é a que se sobressai.

Ainda sobre a habilidade explicar, nessas questões a maioria refere-se a explicar como, seguido de por quê, em contrapartida, nas questões do tipo resposta curta, a predominância era explicar por quê, seguida de como.

A seguir, são apresentados alguns excertos, a fim de ilustrar a predominância textual, bem como as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico envolvidas. Os grifos foram colocados para destacar tais informações.

Demonstrar - Habilidade – Explicar e justificar

Monarch Butterfly Citizen Science monitoring is important for insect conservation and understating human’s impact on their survival. **Why** should an individual collect, rear, and release the adult insect – then report data to the University of Minnesota research center? **Justify** your statement please. – Question 6 – page 2 –Exam 1

Demonstrar - Habilidade – Justificar

Page 2 – Final Exam

<i>Item</i>	<i>Sustainable version</i>	<i>References</i>
<i>Decorating</i>	<i>“You need to decorate a Christmas Tree. Choose each of the following and justify your choice. Artificial or Live? Lights or No Lights? Glass or Plastic Bulbs? Tinsel or Wooden Beads?”</i>	

Os excertos indicam que as duas questões requerem habilidades mais complexas do que identificar ou descrever, aqui, é necessário justificar a resposta. No primeiro excerto é pedido que se explique, no sentido de fornecer razões e, que se justifique, ou seja, apresentem fatos que sustentem a explicação. No segundo usa-se o termo justificar com a ideia de mostrar boas razões para as escolhas.

Demonstrar e descrever – Habilidade: Explicar e descrever

Page 1 – Final Exam

<i>Item</i>	<i>Sustainable version</i>	<i>References</i>
<i>Invitations</i>	“How would you create and send an invitation? Describe the materials, modes, etc. Be sure to use detail in your description and be creative! ”	

Descrever e demonstrar – Habilidade: Descrever e explicar

Page 7 – Final Exam

<i>Item</i>	<i>Sustainable version</i>	<i>References</i>
<i>Gifts</i>	“You make a gift – describe an ecological, wearable item as a creative gift. Then, how would you wrap or present the item for gift giving to produce minimal waste?”	

Observamos que as duas questões acima mesclam funções e predominâncias textuais distintas, mas complementares. A saber: expressar e demonstrar; e descrever e demonstrar. Descrever aqui, refere-se a detalhar e demonstrar é usado no sentido de explicar como fazer.

Identificar, descrever e relacionar – Habilidade: enumerar, descrever e relacionar

What are the four scientific principles of sustainability – briefly **describe** each as they **relate** to the practice of sustainability. – Question 3 – page 1 – Exam 1

Esta questão é a que mobiliza mais habilidades, pois requer enumeração, não uma resposta em forma de lista; uma descrição breve, com as características principais; e a relação, a conexão entre os elementos mencionados. Essa é a pergunta mais complexa dentre as 14 analisadas.

Habilidade: Referenciar

Instruções

- Exams in SSL take the form of an Essay.
- Your response should include **outside research**, and **use the proper APA Format as you provide references** at end of essay for each question. Please **justify statements with concrete facts and examples**.

- Please take your time in a **thoughtful and clear response** to each question below.

- Please **include any references** you may use to respond to a specific question in the form of a **reference page**. – Instruções - page 1 – Exam 1

- Your responses should include **outside research**, and **use the proper APA Format as you provide references** at end of essay for each item.

- Please take your time in a **thoughtful and clear response** to each question below.

A ZERO WASTE HOLIDAY EXERCISE

Below you will find items described that make-up a traditional Holiday Celebration for most. You will earn points for finding a creative re-design that incorporates the many facets of a sustainable way of living learned this semester.

Please complete the chart below completely. You will need to be **very detailed** to earn full credit for each section. Please see the rubric for each category to earn the associated points. [...]” – Instruções – page 1 – Final Exam - Take home Exam (essay question)

De acordo com as instruções apresentadas acima, os dois *Exams* solicitaram que o aluno realizasse pesquisas extras para elaborar as respostas, e que as referenciasse, utilizando a norma do APA. No *Exam 1* sugere-se que o aluno faça uma folha a parte, com as referências, denominada reference page. Já no *Final Exam*, a terceira coluna é destinada às referências utilizadas. Os dados sinalizam que há preocupação do professor em preparar o aluno para a comunidade científica, por meio da habilidade de referenciar, citar e, indiretamente, de evitar o plágio.

Discussão – respostas longas – Contexto A

As questões do tipo longa possuem características semelhantes as do tipo curta, pois são concisas, pontuais, objetivas, claras e utilizam termos, geralmente verbos, que não dão margem à dupla interpretação, indicando o que se espera da atividade. No entanto, as longas diferem das curtas por serem menos diversificadas e trabalharem menos habilidades, porém exige-se do aluno maior profundidade e detalhamento na elaboração das respostas, além de pesquisa e referênciação.

Observamos um equilíbrio entre as funções verificar e aplicar conhecimento, por meio da combinação dos tipos textuais descrever e demonstrar, expressos pelas

habilidades descrever e explicar como. Como já mencionado, as respostas envolvem profundidade, mas não complexidade, já que não há questões para avaliar, e apenas uma para relacionar.

Especificamente sobre o *Final Exam*, nota-se que a maioria das questões tem a característica de descrever e explicar como. Ao que os dados indicam, a proposta da avaliação é que o aluno crie cada um dos itens, com base em pesquisa, e descreva e explique todo o processo. Sendo assim, pode-se entender que essa prova não se vale de conhecimentos que o aluno deve recordar, e, sim, criar, a partir das situações dadas.

Vale ressaltar que, o fato das duas provas requisitarem pesquisa e referenciação parece sinalizar atenção do professor no que diz respeito ao letramento acadêmico. Tal preocupação, também pode ser notada, ao valer-se do gênero legenda no *Quiz*.

Com o intuito de prosseguir com a análise das produções textuais pautadas em respostas, por meio do instrumento pedagógico prova, apresentam-se, a seguir, os resultados da análise concernentes ao contexto B.

Contexto B

Nesta subseção são analisadas as produções textuais que requerem respostas escritas, por meio do instrumento pedagógico prova. Os dados advêm de disciplinas do contexto B. É importar esclarecer que as respostas, nesta subseção, não são separadas em curtas e longas, como foi feito no contexto A, pois no contexto B os enunciados não fazem tal distinção.

Prova, Avaliação e Roteiro de Estudo

A prova é composta por 15 questões, sem indicação da extensão da resposta, mas com indícios de resposta longa. Algumas perguntas se desdobram em três questões sobre o mesmo assunto, por isso, na verdade, há 25 questões, apesar de a numeração indicar 15. A avaliação também possui 15 questões discursivas que dão indícios de resposta longa. Da mesma forma que a prova, várias perguntas se desdobram em duas sobre o mesmo assunto, totalizando, 21 questões, a despeito de a numeração mostrar 15.

O roteiro de estudo consiste em perguntas para preparar o aluno para a prova. Foram analisados dois deles. O primeiro tem como tema dobramento embrionário. Ele

apresenta 4 perguntas que se desdobram em 12 questões. Já o segundo, tem como tema placenta e anexos, e indica 14 perguntas que se desmembram em 22 questões. Essas questões parecem requerer, em sua maioria, resposta longa.

Dentre os tipos apresentados acima, não foram encontradas questões para assinalar ou completar lacunas, nem questões de múltipla escolha ou verdadeiro ou falso, todas são discursivas. Vale acrescentar ainda que não há instruções no início da prova sobre como realizar a atividade.

Do mesmo modo como se procedeu na seleção das perguntas do contexto A, as questões efetivamente analisadas foram as respostas discursivas, por requererem “exercícios de escrita propriamente dito” (FERREIRA, 2011) dos alunos, conforme mencionado anteriormente.

Para a análise foram contabilizadas as questões que se desdobram, dessa forma, tem-se 64 questões, somando-se a prova e a avaliação e, 34 provenientes do roteiro de estudo, totalizando 98 questões discursivas. Cabe esclarecer que, para conferir fidedignidade aos dados, os excertos são apresentados com o número da questão, conforme apresentada no documento original.

O quadro, a seguir, exhibe a quantidade de questões com a função de verificar conhecimento, a predominância textual dessas questões e as respectivas habilidades gerais necessárias ao LA.

Quadro sinóptico 17 – questões dissertativas – contexto B – Função: verificar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Identificar	15	Identificar	5
		Enumerar	2
		Indicar	4
		Definir	4
Identificar e descrever	1	Citar e discutir	1
Descrever e identificar	1	Descrever e indicar	1
Descrever	23	Descrever	20
		Discutir	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das 98 questões analisadas, 64 são decorrentes de prova e 34 do roteiro de estudo. É importante mencionar que 29 questões do quadro acima, cuja função é verificar conhecimento, pertencem ao roteiro de estudo. A partir dessas informações pode-se entender que as perguntas que compõem o roteiro de estudo, elaborado para se preparar para a prova, tem como função predominante verificar conhecimento.

Segundo o quadro, há 40 questões cuja função é verificar conhecimento, representando quase metade das perguntas, o que indica certo equilíbrio entre as funções da prova. A predominante textual, segundo os dados, é descrever, em outras palavras, apresentar um tópico com algum detalhe, seguido de indentificar, ou melhor, apresentar informações básicas sobre um assunto.

A habilidade geral necessária ao LA predominante é descrever, que pode ser usada no sentido de mencionar as características principais ou específicas de algo ou detalhar. Notam-se, também, diversas habilidades da esfera do identificar, solicitadas de modo independente, como identificar, indicar, definir e enumerar. Há poucas combinações de descrever com identificar.

Na sequência, observam-se alguns excertos, com o intuito de compreender a predominância textual das questões, assim como as habilidades gerais necessárias ao LA abrangidas. Os grifos foram colocados para destacar tais informações.

Identificar – Habilidade: Identificar

No gráfico abaixo o eixo x representa o efeito da espécie A sobre a espécie B e o eixo y representa o efeito da espécie B sobre a espécie A. Dado o gráfico e o ponto plotado, responda:

a) **Qual (is) interação (ões)** ecológica (s) pode (m) estar representada (s) no ponto? – Questão 8a – pág. 2 – Prova I

Curso d'água – Rio do Reitor – relativamente grande, bem preservado, explorado para pesca. Os moradores costumam dizer que o rio sempre forneceu peixes em abundância e de várias “qualidades” diferentes. Responda: 1. a) **Qual seria a melhor unidade de conservação** de acordo com a hipótese da área? – Questão 10 – 1.a – pág. 4 – Prova I

Identificar – Habilidade: Indicar

Indique quais os papéis desempenhados pelos anexos embrionários humanos: a) Âmnio; b) Cório; c) Alantóide; d) Saco vitelino – Questão 8 – pág. 1 – Roteiro de estudo – Tema: Placenta e Anexos

Identificar – Habilidade: Definir

Defina: a) Decídua reflexa; b) Membrana amniocorial; c) Úraco; d) Barreira útero-placentária – Questão 9 – págs. 1-2 – Roteiro de estudo – Tema: Placenta e Anexos

Identificar – Habilidade: Enumerar

Curso d'água – Rio do Reitor – relativamente grande, bem preservado, explorado para pesca. Os moradores costumam dizer que o rio sempre forneceu peixes em abundância e de várias “qualidades” diferentes. Responda: 3. Se o objetivo fosse proteger a maior diversidade local possível, **quais medidas** poderiam ser tomadas? – Questão 10 – 3 – pág. 4 – Prova I

A maior parte das perguntas de predominância identificar foram localizadas no roteiro de estudo e algumas na Prova I. Não foram encontradas perguntas que se restringiam a identificar na Avaliação II. Tais informações sugerem que o roteiro de estudo, para ser feito em casa, a fim de se preparar para a prova, apresenta questões menos complexas e que requerem menos habilidades que as das provas analisadas.

Nota-se, também, que as questões do roteiro de estudo são mais concisas, claras e objetivas que as observadas nas provas. As questões para identificar, indicar e enumerar parecem requerer respostas mais curtas, por solicitar informações mais pontuais. Já na questão para definir, a resposta provavelmente será um pouco maior, pois é necessário escrever uma definição concisa para cada elemento.

Descrever – Habilidade: Descrever

Descreva os eventos observados durante o dobramento embrionário. – Questão 1 – pág. 1 – Roteiro de estudo – Tema: Dobramento embrionário

Descreva as etapas de formação do âmnio. – Questão 3 – pág. 1 – Roteiro de estudo – Tema: Placenta e Anexos

Descreva o que ocorre com as seguintes estruturas durante o dobramento embrionário: a) Área cardiogênica; b) Placa pré-cordal; c) Placa anal; d) Saco vitelino; e) Endoderma intraembrionário; f) Cavidade amniótica; g) Celoma intraembrionário; h) Pedículo de implantação; i) Alantóide – Questão 2 – pág. 1 – Roteiro de estudo – Tema: Dobramento embrionário

Descrever – Habilidade: Discutir

Há uma relação intrínseca entre as mudanças climáticas, principalmente o aquecimento global, e o gradiente altitudinal na riqueza de espécies. O aquecimento pode alterar esse gradiente?

Discuta como três hipóteses que explicam o gradiente latitudinal podem ser utilizadas (ou não) para explicar também a influência do aquecimento global sobre as montanhas. – Questão 7 – págs. 1-2 – Prova I

MacArthur (1958, pág 600) afirma que “as diferenças nos requerimentos de alimento e espaço não são sempre necessárias e nem sempre suficientes para evitar a competição e permitir a coexistência”. Isso sugere que 1) há casos em que espécies com requerimentos de espaço e alimentos quase idênticos podem coexistir e 2) há casos em que espécies que apresentam competição por espaço e por alimento que não podem coexistir. **Discuta as implicações** disso para o estudo de espécies estreitamente relacionadas. – Questão 11 – pág. 4 – Prova I

Todas as questões analisadas, cuja predominância textual e habilidades são unicamente descrever, fazem parte do roteiro de estudo. Observando as questões para descrever, parece que o termo é utilizado como detalhar.

Sobre a habilidade discutir, observada na Prova I, os dados sugerem que o termo é usado no sentido de considerar vários aspectos sobre um assunto. Apesar de enquadrar-se na função descrever, ou seja, tratar de um assunto com algum detalhe, nota-se que discutir requer mais complexidade e mais habilidades do que descrever.

Prosseguindo com a análise, é apresentado na sequência um quadro com a predominância textual das questões, cuja função é aplicar conhecimento, acompanhada das respectivas habilidades gerais necessárias ao LA.

Quadro sinóptico 18 – questões dissertativas – contexto B – Função: aplicar conhecimento

Tipo textual predominante	Quantidade	Habilidades gerais necessárias ao LA	Quantidade
Demonstrar	18	Explicar	15
		Explicar e justificar	2
		Justificar	1
Identificar e demonstrar	3	Enumerar e explicar	2
		Identificar e explicar	1
Demonstrar e identificar	2	Explicar e enumerar	2
Demonstrar e descrever	2	Explicar e discutir	1
		Explicar e ilustrar	1

Descrever demonstrar	e	1	Descrever explicar	e	1
Relacionar		8	Relacionar		6
			Diferenciar		1
			Comparar		1
Identificar relacionar	e	1	Definir diferenciar	e	1
Descrever relacionar	e	1	Descrever relacionar	e	1
Avaliar e descrever		3	Avaliar e discutir		2
			Avaliar e descrever		1
Avaliar demonstrar	e	1	Avaliar e justificar		1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a habilidade explicar, abaixo há um quadro, detalhando quais os tipos de explicação requisitadas.

Quadro sinóptico 19 – Tipo textual predominante - demonstrar - contexto B

Explicar	
Como	8
Tornar claro	5
Por quê	2
Por quê e como	1
Tornar claro e por quê	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados indicam que há diversidade quanto à predominância textual das questões, apesar de demonstrar ser o destaque. Observam-se diversas perguntas do tipo textual relacionar, que demandam maior complexidade que demonstrar. Além disso, notam-se questões para avaliar, cujo grau de complexidade e quantidade de informações e habilidades envolvidas supera o das questões para demonstrar e relacionar.

Cabe lembrar que, nas questões do tipo longa do contexto A, encontramos algumas perguntas para relacionar, mas nenhuma para avaliar. Tal fato, talvez possa ser explicado pela maior valorização das provas no contexto B, em detrimento de outras produções textuais escritas ou orais.

Em relação às habilidades necessárias ao LA, vimos que a predominância recai sobre explicar como e explicar, no sentido de esclarecer. Há também diversas combinações da habilidade explicar com habilidades do tipo textual identificar.

Abaixo, apresentamos alguns excertos, ilustrando a predominância textual das questões, bem como as respectivas habilidades gerais necessárias ao LA, a fim de esclarecer os dados apresentados anteriormente. Os grifos foram colocados para destacar tais informações.

Demonstrar – Habilidade: Explicar

Qual a importância e os papéis da barreira útero-placentária? –
Questão 14 – pág. 2 – Roteiro de estudo

O fogo pode iniciar-se por fatores naturais, e isso ocorre através do acúmulo de biomassa seca, baixa umidade, alta temperatura. O atrito entre rochas e o atrito do pelo de alguns animais com a mata seca, também podem desencadear queimadas. Sobre esse assunto, o coordenador da área de ecossistemas da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), Leopoldo Klosoviski, disse que não há discussão: “O fogo, de maneira geral, natural ou não, é sempre prejudicial.” [...] b) **Qual o papel do fogo** na ciclagem de nutrientes e fluxo de energia? Leve em consideração também a relevância para as espécies vegetais. – Questão 2 – pág. 1 – Avaliação II – (tornar claro)

A distribuição das defesas anti-herbivoria nas plantas pode variar de acordo com o sexo, idade e ambiente. **Explique o motivo** dessa diferenciação e **como** isso pode afetar a distribuição espacial das espécies. – Questão 4 – pág. 1 – Prova I

A introdução de espécies exóticas é uma das principais causas da queda da biodiversidade em nível global e, muitas vezes ocorre por interesses econômicos. A raposa do ártico (*Alopex lagopus*) foi introduzida nas ilhas Aleutas, para exploração de suas peles. As ilhas eram, originalmente, ecossistemas com solos pobres, de origem vulcânica, que eram constantemente enriquecidos com o guano (excremento) das mais de trinta espécies de aves aquáticas residentes no local, nos quais se encontrava uma rica comunidade de gramíneas. No entanto, a introdução foi bem sucedida em cerca de metade das ilhas e, nesses locais, houve diminuição em abundância e riqueza de espécie de aves, dada a predação exercida pelas raposas. Nesse contexto, o solo pobre foi prontamente colonizado por vegetação de tundra e em apenas 100 anos todo o ecossistema tinha sido alterado [...]. A partir dessas informações, responda: a) Eu poderia dizer que existe uma cascata trófica desencadeada pela introdução das raposas. **Como** ela funciona? b) **Como** seria possível resolver o problema, caso o extermínio das raposas fosse inviável? – Questão 1 – pág. 1 – Avaliação II

Por que devemos ter cuidado ao comparar diferentes trabalhos realizados no nível de organização biológica que compreende os ecossistemas? – Questão 12 – pág. 4 – Avaliação II

Aproximadamente metade das perguntas da Prova I e Avaliação II requeria a habilidade explicar, de modo individual ou em conjunto com outra habilidade, ao passo que, no roteiro de estudo apenas uma questão era para explicar.

Quanto ao enunciado das questões, nota-se que, os provenientes do roteiro de estudo são mais concisos, objetivos e pontuais que os das duas provas, sobretudo, se comparados aos da Prova II, que apresenta, na maior parte das questões, enunciados extensos, complexos e abrangentes.

A partir dos excertos acima, observamos que as perguntas são compostas por uma afirmação, formada por uma oração ou um texto, seguida da pergunta. Como pôde ser observado no quadro 19, a maior parte das questões pede que se explique como, de que modo, e, algumas solicitam que explique algo, no sentido de esclarecer, tornar claro, conforme observamos nos dois primeiros exemplos.

Demonstrar e identificar – Habilidade: Explicar e enumerar

Predadores e presas desenvolvem estratégias para predar/escapar. **Como** estas estratégias podem evoluir se o desenvolvimento de uma estratégia eficiente (de captura ou de escape) pode eliminar o oponente? **Como** pode ocorrer a coevolução no parasitismo? **Quais seriam as tendências** evolutivas esperadas no endoparasitismo? – Questão 14 – pág. 5 – Prova I

Identificar e demonstrar – Habilidade: Identificar e explicar

As comunidades biológicas estão sujeitas a perturbações em diferentes níveis, desde a abertura de uma clareira numa mata até a destruição e/ou criação do habitat físico antes inexistente (ex: atividade vulcânica). Independente de sua magnitude a perturbação desencadeia uma sequência de mudanças ou atividades biológicas. [...] b) **Que tipo(s) de sucessão ecológica** ocorre(m) após o resfriamento da lava oriunda de atividade vulcânica marítima? **Explique.** – Questão 15 – pág. 4 – Avaliação II

Notamos que, quando as questões não são longas, elas se desdobram em outras, tornando-as mais complexas de se responder, em um curto espaço de tempo.

Identificar e demonstrar – Habilidade: Enumerar e explicar

Habilidade: Conhecer a estrutura de um gênero

Depois da última prova de [...] você se assenta em casa, aliviado por ter se saído muito bem na disciplina, e [...] enquanto assiste a um programa de televisão. O primeiro programa sintonizado exibe um quadro em que um ambientalista faz a seguinte declaração: “A pior coisa que já aconteceu na natureza foi o aparecimento do distúrbio, junto com a espécie humana! A natureza não deveria sofrer qualquer perturbação, mas permanecer sempre intocada e sem qualquer tipo de intervenção.” Ainda dominado pelo conteúdo aprendido durante o semestre, você resolve escrever uma carta para a redação do programa. **Aponte os erros** cometidos pelo ambientalista, **ressaltando a importância** de distúrbios (perturbações) para a manutenção de processos ecológicos. – Questão 6 – pág. 4 – Avaliação II (tornar claro)

Essa questão propõe que o aluno utilize as habilidades enumerar e explicar, no sentido de tornar claro, com o intuito de elaborar uma carta para um programa de TV. A proposta parece uma tentativa de simular o mundo real, mas não no âmbito acadêmico, uma vez que o público-alvo almejado encontra-se na esfera do senso comum e não a comunidade científica.

Além disso, o gênero carta não parece ser tão usado na comunidade científica. Dessa forma, não se pode entender que o objetivo da produção textual seria promover o letramento acadêmico, assim como observamos na questão, do contexto A, que solicitava que o aluno escrevesse o gênero legenda.

Descrever e demonstrar – Habilidade: Descrever e explicar

Curso d'água – Rio do Reitor – relativamente grande, bem preservado, explorado para pesca. Os moradores costumam dizer que o rio sempre forneceu peixes em abundância e de várias “qualidades” diferentes. Responda: 2. Se seu objetivo fosse manter a maior diversidade regional possível, qual seria sua proposta de conservação se fosse possível demarcar outras áreas? (**Descreva o que você faria e porque**). – Questão 10 – 2 – pág. 4 – Prova I

Essa questão, foi desdobrada em cinco perguntas, sendo que quatro delas tinham como predominância textual identificar, ou seja, apresentar aspectos simples. No entanto, a questão acima, além de pedir que o aluno descreva, no sentido de detalhar, ele deve, também, explicar por que, fornecer razões, para suas escolhas. Para uma prova que possui 15 questões que, se fragmentam, e se tornam 25, a pergunta acima, pode se

tornar trabalhosa, por demandar detalhamento, apesar de não envolver habilidades complexas.

Relacionar – Habilidade: Relacionar

Leia a tirinha abaixo e responda. [...] b) Sabe-se que complexidade e estabilidade são propriedades emergentes relacionadas às teias tróficas. Explique **como esses dois parâmetros estão relacionados aos conceitos de resistência e resiliência dos ecossistemas** e discorra sobre a importância do entendimento destes conceitos para o manejo sustentável de ecossistemas. – Questão 4 – pág. 2 – Avaliação II

Os ecossistemas de água doce na Amazônia estão ameaçados pelo desmatamento e, em especial, pela interrupção da conectividade. Estão planejadas mais de 250 novas represas de usinas hidrelétricas nessa região. Se todas elas se concretizarem, apenas três rios afluentes do Rio Amazonas manterão seu fluxo livre. Isso compromete todo o Sistema fluvial, bem como o fornecimento dos serviços ambientais para a sociedade e a economia daquela região, dos países da América do Sul e do mundo todo.” (WWF, 13/04/15). a) **Qual a relação** do desmatamento com os ciclos de matéria e **qual o seu efeito, em relação** à conservação de ecossistemas aquáticos? b) **Como a desestruturação desses ecossistemas pode afetar** a qualidade de vida das populações ribeirinhas **sob a ótica dos serviços ecossistêmicos?** – Questão 11 – págs. 2-3 – Avaliação II

Relacionar – Habilidade: Diferenciar

Diferencie os três tipos de vilosidades coriônicas. – Questão 12 – pág. 2 – Roteiro de Estudo

Relacionar – Habilidade: Comparar

Predação, parasitismo e herbivoria são processos com mecanismos diferentes, mas que tem um significado ecológico muito próximo. Discuta essa afirmação **apontando as semelhanças e diferenças** entre essas interações e seus impactos nas presas e comunidades onde ocorrem. – Questão 10 – pág. 4 – Prova I

As questões para diferenciar e comparar, extraídas, respectivamente, do Roteiro de estudo e da Prova I, mais uma vez, mostram-se mais concisas, claras e pontuais que as da Avaliação II.

Os dois primeiros exemplos, extraídos da Avaliação II, solicitam que se relacionem, mostrem conexões, entre diferentes conceitos. No segundo exemplo, nota-se que a questão se desdobra em várias perguntas, aumentando o grau de complexidade,

tanto das habilidades requeridas, quanto das informações necessárias para a elaboração da resposta.

Avaliar e descrever – Habilidade: Avaliar e descrever

Você tem um amigo fazendeiro que, notando a diminuição dos cursos d'água em sua propriedade, decidiu recuperar as matas ciliares e as nascentes. Para isso, solicitou a um biólogo que fizesse um plano de recuperação ambiental para a área com maior concentração de nascentes, que atualmente se encontra como um pasto abandonado há cerca de dez anos, próxima a um fragmento de mata nativa, mas ainda com acesso ao gado e cercado por plantações de cana (que são incendiadas para a colheita). Após a emissão do plano, seu amigo pediu para que você revisasse e desse sua opinião sobre as estratégias de manejo sugeridas. Seguem abaixo as principais recomendações do biólogo: 1. Por se tratar de antiga área produtiva o solo não precisa de manejo especial algum. 2. Devem se criar poleiros artificiais para as aves, dado que não há árvores que suportem a chegada de dispersores de sementes. 3. Deve se fazer o plantio de espécies iniciais e tardias (não necessariamente nativas) na proporção de 2:8, no sistema de chuva de sementes. 4. Formigas cortadeiras foram verificadas em quantidade bastante alta, mas o manejo não é necessário, já que são parte do ecossistema nativo. 5. Não é necessário cercar. Após ler os comentários, **avali** os erros e **acertos** do biólogo contratado, **descreva** que **soluções** você daria para os itens que considerar incorretos e que outras técnicas utilizaria, se for o caso, para promover a restauração desse habitat de forma mais eficaz. – Questão 9 – pág. 3 – Avaliação II

Avaliar e descrever – Habilidade: Avaliar e discutir

A sucessão depende somente das espécies de planta do local, já que o climax é previsível. **Avalie** essa afirmação e **discuta** os possíveis resultados da aplicação desse pensamento num plano de recuperação de ecossistemas. – Questão 7 – pág. 3 – Avaliação II

Tem-se diversas perguntas em uma única questão, isto exige que o aluno consiga amarrar todas as informações em forma de um texto. Somado a isso, o fato de não haver indicação da extensão da resposta, não deixa claro para o aluno o quanto ele deve ou não se aprofundar na resposta.

Discussão – contexto B

Observou-se que há predominância da função aplicar conhecimento, ainda que quase metade das questões sejam para verificar conhecimento. Sobre a predominância textual e as habilidades que se sobressaem, notamos que a maioria é demonstrar-

explicar, seguida de descrever-descrever. Apesar de aparecerem em menor quantidade, cabe mencionar a utilização de algumas perguntas de predominância relacionar e avaliar, que requerem habilidades mais complexas.

A análise revelou que, no contexto B, as provas são compostas por perguntas complexas, abrangentes e que se desdobram em outras perguntas, exigindo que o aluno elabore respostas que envolvem diversas habilidades gerais necessárias ao LA; com diferentes graus de complexidade; e que demandam uma gama de informações; em um espaço de tempo pré-determinado e, provavelmente tendo que recorrer a memória. Com exceção do roteiro de estudo, composto por questões mais concisas e objetivas, para ser feito em casa, com consulta.

Os dados sugerem que as provas e roteiros de estudo podem ser um modo de promover o letramento acadêmico, uma vez que a maior parte da produção textual do contexto B é pautada neles. Os roteiros funcionam como preparação para as provas, oferecendo ao aluno tempo para pesquisar e elaborar as respostas. No entanto, não há indícios, dentre os dados, que todas as provas sejam precedidas de roteiros de estudo.

Não foi encontrado, nos enunciados das provas do contexto B, alguma solicitação ou recomendação para realizar algum tipo de pesquisa, a exemplo do que ocorre no *Final Exam*, do contexto A.

Além disso, as poucas atividades avaliativas, somadas às informações apresentadas na análise das cinco perguntas de pesquisa, podem sugerir pouca preparação para o tipo de escrita solicitada na prova. É possível que o roteiro de estudo seja uma espécie de preparação, no entanto, as questões dele mostraram-se menos complexas que as das provas.

Discussão – Contexto A e B - comparação

Comparando as provas do contexto B com o A notamos que, no primeiro, as questões possuem enunciados mais longos, heterogêneos e abrangentes que os do contexto A. Por conseguinte, tais questões requerem habilidades mais complexas. É possível que esse rebuscamento das provas do contexto B esteja associado à valorização desse instrumento pedagógico, em detrimento de outros, ou ainda, em muitos casos, ele seja o único instrumento utilizado pelo docente.

Observando as funções da prova no contexto B, identifica-se que ela exerce três funções: a de verificação do conhecimento, a de aplicação do conhecimento, e a de promoção do letramento acadêmico, ao proporcionar a oportunidade de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao LA mais complexas, como justificar, relacionar e avaliar.

Quanto ao contexto A, a prova também desempenha essas três funções: verificação, aplicação e promoção do LA. No entanto, o desenvolvimento do LA não ocorre por meio de habilidades complexas e, sim, por meio ao incentivo à pesquisa, à referenciação e à utilização, quando possível, de gêneros da esfera acadêmica, como no caso da legenda.

É possível que o fato de haver mais atividades avaliativas com a função de promover o LA no contexto A do que no B, possa, talvez, explicar tal distinção entre as provas dos dois contextos, bem como a predominância do instrumento pedagógico prova no contexto B.

Finalizada a análise das produções textuais orais e escritas dos contextos A e B, discorre-se, a seguir, acerca da avaliação e *feedback* nos dois contextos.

3.3 Avaliação e *feedback*

Nesta seção, busca-se responder ao terceiro (Identificar e comparar as práticas de avaliação, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos) e quarto (Identificar e comparar as práticas de *feedback*, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos) objetivos específicos.

Os dados analisados são compostos por: site⁴⁰ oficial das instituições, documentos pedagógicos, atividades avaliativas, questionário sobre *feedback* e entrevistas 1 e 2.

Deve-se esclarecer que avaliação, nesta pesquisa, é entendida, a partir de Libâneo (1994), como o acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a comparar os resultados alcançados pelo aluno nas atividades avaliativas, as quais não se restringem a provas, com os objetivos delineados pelo professor. Tais informações oferecem subsídios quantitativos e qualitativos para o redirecionamento do trabalho docente, quando necessário.

Quanto ao termo *feedback*, segundo Hattie e Timperley (2007, p. 81), pode ser compreendido como uma “informação fornecida por um agente (ex. professor, par, livro, pais, [...])” a alguém (aluno, par, filho), “em relação a aspectos que envolvem a compreensão ou execução”⁴¹ de uma determinada atividade (tradução nossa).

Já a revisão por pares, de acordo com Nicol, Thomson e Breslin (2014), consiste em *feedback* fornecido, entre alunos, por meio de comentários avaliativos e apreciativos por escrito.

É importante esclarecer que o objetivo nesta seção não é discutir concepções e teorias de avaliação e *feedback*, mas identificar, por meio dos dados o tipo de avaliação utilizado, o suporte fornecido ao aluno para elaborar os gêneros textuais acadêmicos solicitados, e os critérios de avaliação considerados.

Almeja-se, também, reconhecer o tipo de *feedback* fornecido ao discente. Cabe reiterar, mais uma vez, que não se tem a intenção de julgar o trabalho desenvolvido nos dois contextos, apenas comparar as práticas promovidas em cada um.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.stvincent.edu/>>. Acesso em: 02 fev. 2019. E Disponível em: <<https://ufpa.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

⁴¹ “[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding”.

Serão apresentados, primeiramente, os dados referentes à avaliação, no contexto A e B, e, em seguida, os concernentes ao *feedback*, também em ambos os contextos.

Avaliação no contexto A

Avaliação pautada em gêneros textuais acadêmicos diversificados

De acordo com o quadro 20, abaixo, o conjunto avaliativo do contexto A é composto por provas e *assignments*. As provas distribuem-se em *Quiz*, com predominância de respostas curtas e questões de múltipla escolha, e *Exam*, composto por questões de respostas longas. Os *assignments*, denominados na pesquisa como atividades avaliativas, podem ser escritos ou orais.

Quadro sinóptico 20 - conjunto avaliativo das disciplinas da instituição americana, elaborado com base nas informações do documento pedagógico

<i>Wildlife Biology</i>	<i>Wildlife Biology Laboratory</i>	<i>Molecular Genetics</i>	<i>Science of sustainable living</i>
<i>4 Quizzes</i>	<i>1 Scavenger Hunt/Trail Camera Assignment</i>	<i>3 on-line Quizzes</i>	<i>1 Backpack Waste Audit – Class Activity</i>
<i>1 Final Exam</i>	<i>1 Roadkill Survey Assignment</i>	<i>3 Exams</i>	<i>3 Writing Assignments</i>
<i>1 Take-home quiz</i>	<i>1 Plant Appreciation Assignment</i>	<i>1 Genetics & Ethics paper</i>	<i>2 Exams</i>
<i>1 Talking points on a paper that students choose</i>	<i>1 Herp Hypothesis Worksheet</i>	<i>2 Monographs</i>	<i>1 Final Exam</i>
<i>5 Talking points for discussion</i>	<i>1 Bat/Bird Hypothesis Worksheet</i>	<i>1 Final Exam (cumulative)</i>	<i>1 Project Outline</i>
	<i>1 Habitat Suitability Lab Report</i>		<i>1 Project presentation</i>
	<i>1 Porcupine Data</i>		

	<i>Sheet</i>		
	<i>1 Draft Research Proposal</i>		
	<i>2 Research Proposal Peer Reviews</i>		
	<i>1 Research Proposal</i>		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no documento pedagógico

Segundo o quadro acima, a disciplina *Wildlife Biology* prevê a aplicação de seis (6) provas e seis (6) atividades avaliativas, ao passo que a disciplina *Wildlife Biology Lab* menciona que haverá onze (11) atividades avaliativas e nenhuma (0) prova. Sobre a disciplina *Molecular Genetics*, há indicação de sete (7) provas e de três (3) atividades avaliativas. Finalmente, a disciplina *Science of Sustainable living* aponta três (3) provas e seis (6) atividades avaliativas.

Os esclarecimentos concedidos pelo participante na entrevista dois, acerca da quantidade de atividades avaliativas realizadas no exterior, confirmam os dados do documento pedagógico:

No exterior toda semana tinha alguma coisa, mas não da mesma matéria. Mas toda semana tinha algo pra fazer. [...] **A frequência lá no exterior era maior do que aqui no Brasil.** No exterior todo laboratório resultava em algo para entregar. Um trabalho. Toda semana tinha laboratório, então toda semana tinha alguma coisa. Em outras matérias alguns laboratórios resolvia na sala outros ficava para casa. [...] Eu sinto que a frequência lá no exterior era maior. Durante a semana eu não tinha tanto tempo livre como aqui. [...] No geral eram provas e atividades e trabalhos para entregar além de provas rápidas como *quizz*. O *quizz* acabava em 20 minutos e tinha aula. O *final exam* tinha 2 ou 3 horas para terminar eu fazia em 1 hora ou 1 hora e meia no máximo. [...] Lá no exterior eu senti que a prova vale mais que tudo, mas na nota inteira. 60% era prova e 40% era atividade. Aqui no Brasil é uma relação 70 ou 80% e 20 ou 30% trabalho. Se você pensar, aqui o trabalho não ajuda muito não. **Lá no exterior os trabalhos ajudavam bastante.** Aqui no Brasil não ajudam muito não. Os trabalhos tinham um peso maior, mas não grande na nota. (Entrevista 2 – T9).

Ao analisar os documentos pedagógicos, em busca de informações sobre as práticas de avaliação, notou-se que os referidos documentos possuem um item

denominado *Grading*, no qual se detalha todas as atividades avaliativas a serem realizadas no semestre, os objetivos, a pontuação de cada uma, assim como a pontuação total.

Nesse item, são apresentadas, também, orientações sobre qual gênero será solicitado em cada atividade avaliativa e orientações breves ou detalhadas a respeito de como elaborá-lo. Algumas disciplinas apresentam orientações minuciosas sobre a elaboração dos gêneros em um documento à parte.

As informações obtidas por meio do item *Grading*, somadas às entrevistas, deixam claro que a avaliação não é só pautada em provas, mas valorizam-se, também, os gêneros acadêmicos orais e escritos. Além disso, é possível compreender o objetivo da utilização das provas e dos diversos gêneros.

Tome-se como ilustração o documento pedagógico da disciplina *Wildlife Biology*, no qual é mencionado que as provas do tipo *Quiz* (resposta curta) estão a serviço de verificação de conteúdo factual⁴²:

Grading: ‘Grades will be based on four quizzes, one cumulative essay exam, six reading assignments, and a take-home quiz on fish. The quizzes will feature multiple-choice and short-answer questions and test you on factual knowledge on each of four taxon groups: amphibians, reptiles, birds, and mammals. Prior to each quiz I have scheduled a review session so that you will have the opportunity to ask questions and clarify what will be covered by each quiz. Generally, you should use the lecture outlines, textbook, and scientific articles listed above to study for the quizzes.

Tais informações são importantes, pois ajudam o aluno a compreender o que se espera dele naquela situação, ou seja, de quais habilidades acadêmicas necessárias ao LA ele deve se utilizar.

Quanto ao *Exam* (resposta longa), é esperado que se relacione aos conteúdos estudados, de modo integrado:

The final exam is cumulative, and it will require a more integrative approach to learning. For instance, it will ask you to relate features of one taxon to another. It will also cover lecture material not covered by the quizzes; for example, my lecture on sleep will not be covered by any quiz because it is separate from the amphibian, reptile, bird, and mammal units. However, you are still

⁴² Que se pauta somente nos fatos, mas não procura compreendê-los/e ou interpretá-los. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/factual/>>. Acesso em 02 abr. 2019.

responsible for learning about vertebrate sleep, and this lecture material may appear on the final exam. I will distribute a list of possible exam questions 3-4 weeks before exam week to help you prepare for the exam. The final exam will consist of a portion of the list given to you ahead of time. (Wildlife Biology – Documento pedagógico, p. 4-5).

Acerca dos gêneros acadêmicos, localizou-se no documento pedagógico da disciplina *Wildlife Biology Lab* explicações sobre o objetivo dos *assignments*:

Grading: Grades will be based on a formal lab report, two hypothesis worksheets, one in-class assignment, a scavenger hunt activity, a road-kill survey, a plant-appreciation paper, and a research proposal. A separate handout describes the lab report and research proposal assignments, but basically these will be written using the Biology Department's standard format. **This is meant to give you practice in preparation for writing your thesis (if you are a Biology major). The research proposal will go through peer review (two students from our class will review your work) to give you experience with this common scientific process and to polish the paper before I grade it. The hypothesis worksheet is meant to help you apply what you learn in lab to real-world situations.** (Wildlife Biology Lab – Documento pedagógico, p. 7).

Ao mencionar que o *Lab Report* e o *Research Proposal* ajudarão na preparação para escrever a *thesis*, o professor está se referindo ao *Project Research*, mencionado no *site* da instituição:

Results⁴³

All biology majors complete a three-semester, student-designed research project (depth: titles of representative theses) and **present their findings at one or more local, regional and national meetings** (depth: listing of presentation venues) [...]

Student Work and Research⁴⁴

The Senior Research Program is a capstone experience **designed to introduce biology students to all aspects associated with the development and completion a research project**. It begins in the spring semester of the junior year when **students, working closely with a faculty adviser, write an experimental proposal. During**

⁴³Disponível em: <<http://www.stvincent.edu/academics/majors-and-programs/biology#biology-results>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

⁴⁴Disponível em: <<http://www.stvincent.edu/academics/majors-and-programs/biology#biology-student-work>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

this process they are introduced to literature searches, critical reading of primary research articles, the formulation of significant questions and experimental design.

The program continues in the fall of the senior year when the data collection portion of the project is performed where students learn and apply contemporary laboratory techniques. The program concludes in the spring semester senior year when **students critically analyze the collect data, integrate it with the findings of others and present the overall project both at an external venue (either in poster format or orally) and in the format of a written thesis.**

Isso sinaliza que a atividade avaliativa, além de atribuir uma nota na disciplina, pretende preparar o aluno para a escrita do *Research Project*, e, conseqüentemente, socializá-lo com os gêneros e as atividades, típicas da comunidade acadêmica.

Ainda sobre o trecho acima, do documento pedagógico, ao citar que “*The hypothesis worksheet is meant to help you apply what you learn in lab to real-world situations*”, é possível que “situações do mundo real” refira-se à socialização com a comunidade acadêmica. Retomando as instruções para elaboração do gênero, citadas abaixo, observa-se que o objetivo do texto é elaborar uma hipótese e sustentá-la, de modo que se mostre útil e interessante para a área.

I will grade your paper based on the testability of your hypothesis (2 points), the appropriateness of the species or technique you chose (2 points), **the support you provide for your rationale** (2 points), your understanding of the survey technique (s) we learned (2 points), [...]. (Herptile Hypothesis Worksheet – página única).

[...] and the **significance of the hypothesis** (2 point). For this last point, be sure you can **answer the question ‘so what?’ I want your hypothesis to be interesting and useful to herpetologists.** (Idem).

A explicação sobre o *Ethics Paper*, fornecida no documento pedagógico, parece corroborar com a interpretação de que os gêneros utilizados na avaliação estão a serviço da inserção e socialização com a comunidade acadêmica:

Genetics and Ethics Paper: Contemporary genetic technologies have raised a number of significant ethical concerns. **As a means of engaging the dialogue in these areas** each student will research and prepare a 5-8 page persuasive paper on one of the ethical and or moral concerns raised by a facet of modern genetics. The list of potential topics in extensive ranging from right to know and privacy concerns raised by genetic testing, counseling, and DNA profiling; to safety and biodiversity issues associated with the genetic modification of organisms, gene, cloning, reproductive cloning, and therapeutic cloning: to name a few. **Students should identify a topic of personal**

interest and seed approval from the instructor before extensively researching the topic. In addition to providing the salient scientific and societal background, ethics papers should clearly outline and defend a particular position on the issue. Effort should be made to persuade the reader, based on the strength of the argument made, in favor of that particular position.. Papers are expected to be properly researched and positions well supported with citations from both the scientific and popular literature. Grading of ethics papers will be based on the six principles of good writing: organization, clarity, coherence, a clear statement of purpose, proper scientific and literary support, and specific insight in the interpretation and discussion of the issues. A rubric for writing the ethics paper will be provided to you under separate cover. (Molecular Genetics – Documento pedagógico, p. 6).

Em suma, pode-se dizer que o conjunto de dados aponta para uma valorização dos gêneros acadêmicos, com o intuito de auxiliar os alunos a aplicar os conhecimentos aprendidos nas disciplinas, ao mesmo tempo em que assimilam as regras da comunidade acadêmica. As provas também são utilizadas para verificação de conhecimentos, de cunho mais factual.

Avaliação atrelada ao ensino, por meio da disponibilização de roteiros e modelos, para elaboração dos gêneros acadêmicos

Verificou-se que, no contexto A, são fornecidos *hand-outs* com roteiros ou modelos para auxiliar o aluno na elaboração do gênero textual acadêmico requisitado. As informações extraídas da entrevista 2 contribuem para tal interpretação:

Sim lá fora em todos os trabalhos são disponibilizados modelos e roteiros. Aqui no Brasil nem todo, quase nenhum, é disponibilizado. **Lá 100%.** Aqui eu não consigo me lembrar de um roteiro. Uns 10%, vai. **Os roteiros auxiliam porque dão uma base do que o professor espera. Então eu fico mais consciente do que eu tenho que entregar e do que eles querem de mim.** (Entrevista 2 – Trecho 19).

As nove atividades avaliativas recebidas disponibilizam algum tipo de roteiro ou modelo. O quadro a seguir apresenta um panorama dos gêneros acadêmicos orais e escritos que foram analisados:

Quadro sinóptico 21 – gêneros textuais acadêmicos orais e escritos recebidos e analisados

<i>Wildlife Biology</i>	<i>Wildlife Biology Laboratory</i>	<i>Molecular Genetics</i>	<i>Science of sustainable living</i>
<i>Talking points on a paper that students choose</i>	<i>Plant Appreciation</i>	<i>Genetics & Ethics paper</i>	<i>Project Outline</i>
<i>Talking points for discussion</i>	<i>Herpytile Hypothesis Worksheet</i>	<i>Monograph</i>	
	<i>Lab Report</i>		
	<i>Research Proposal</i>		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses modelos e roteiros funcionam como um *scaffolding*⁴⁵ (BRUNER, 1983). Dessa forma, eles consistem em uma estratégia de ensino, que auxilia o aluno a elaborar o gênero acadêmico, por meio de explicações detalhadas, acerca da composição dos gêneros.

Conforme apresentado na seção 3.1, que analisou os gêneros orais e escritos, tais explicações não se restringem apenas a informações relativas à forma, mas enfatizam, sobretudo, o conteúdo, no que se refere aos elementos que compõem e organizam o texto, a fim de utilizar a linguagem para realizar ações retóricas.

Diante disso, pode-se entender que ensino e avaliação estão atrelados, com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico e das habilidades gerais necessárias ao LA.

Com o objetivo de evidenciar graficamente uma amostra do conteúdo dos roteiros e modelos, é que se elaborou o Quadro sinóptico 22, apresentado a seguir.

⁴⁵ Inspirado no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, o termo *Scaffolding* foi utilizado por Bruner (1983), ao pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. Para o autor *Scaffolding* refere-se “[...] a process of setting up the situation to make the child's entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it”. (BRUNER, 1983, p. 60).

Quadro sinóptico 22 – Trechos extraídos dos roteiros e modelos – Contexto A

<i>Assignment</i>	Modelo – trecho
<i>Ethics Paper</i>	<p>Your paper should have two principal components, the first being a section in which you should provide the reader with the salient scientific background to understand the concern [...] The second component is a persuasive essay in which you present the arguments on either side of the issue and then defend, a specific position. [...] When complete your paper should provide significant insight into the ethical (or moral) concerns [...] and make a strong argument for a particular viewpoint.</p> <p>General information section</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Background on the technology and its perceived value ● Description of the ethical (or moral) issues raised by the technology ● Sufficient support in the form of literature citations from both scientific and popular sources <p>Persuasive essay</p> <ul style="list-style-type: none"> ● In this section a coherent, well-supported argument should be presented for a particular position on the issue ● The argument should provide the reader with insight into both sides of the issue and a clear understanding of your position. (Ethics Paper , p. 1-2).
<i>Lab Report</i>	<p>1. Write a brief introductory paragraph explaining the purpose of the bear habitat suitability model and the assumptions it makes. – Lab report – página única</p> <p>2. Write a detailed methods section that outlines how you estimated the various model parameters. You'll probably need a paragraph for each model parameter. Include a description of the study site. – Lab report – página única</p> <p>3. Write a brief Results section that summarizes the outcome of your calculations. This will probably be a couple sentences, plus the final calculation. – Lab report – página única</p> <p>4. Write a concluding paragraph that explains your findings and suggests</p>

	<p>improvements for data collection in future studies. (Lab report, página única).</p>
<i>Herptile Hypothesis Worksheet</i>	<p>- Come up with a detailed scientific hypothesis about amphibians or reptiles. [...] It is important that your hypothesis and technique is appropriate for the species you name, so please do a little library research on this.</p> <p>- Provide a rationale for your hypothesis. Why exactly do you think you would see the expected pattern in your data? List several biological reasons.</p> <p>- Briefly explain how the VES or drift fence or coverboard technique(s) could be used to evaluate the hypothesis. (Herptile Hypothesis Worksheet, página única).</p>
<i>Monograph</i>	<p>Overview [...] By definition a monograph is a detailed but not extensive treatise on a specific subject. [...]</p> <p>Content Your monograph must address each of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Initial (original) description of the disease state/syndrome ● Incidence in the population (with racial breakdown if know) ● Clinical Manifestations/Symptomology ● Nature of the dysfunction at the tissue or cellular level ● Name of the gene or genes implicated in the disease state/syndrome ● Cytogenetic location of the gene (s) (Chromosomal Map Position) ● Nature of the genetic alteration leading to the disease state/syndrome ● Inheritance pattern (Mendelian or Non-Mendelian)
<i>Talking points</i>	<p>[...] To help you prepare for class discussion and to give you practice analyzing papers from the primary literature, I am requiring you to prepare a brief list of talking points. Your typewritten preparatory document should be no more than a page long, and it need not be in paragraph form. Below are some ideas for what to put in</p>

	<p>your document and what to talk about during the class discussion. These are just ideas and there is no need to address all or any of the items on this list. Do not simply submit an outline of the paper. I want to know what you think of the paper. Use the list below if you can't come up with anything to write about.</p> <p>1. What about the paper didn't you understand? As you read each paper, highlight areas that are unclear to you. What was the author trying to say? [...]</p> <p>7. Does this paper relate to something you've read recently? Tell us how.</p> <p>8. Perhaps you have criticisms of the paper. Maybe you question the design of the study, or maybe you'd rather the author present his or her ideas differently.</p> <p>9. A single scientific investigation rarely answers all the questions the authors have about a subject. What questions remain after this particular study? What should the authors do next? (How to prepare "Talking Points" for Class Discussions, página única).</p>
<p><i>ILL Assignment for Article you choose</i></p>	<p>1. Select a topic in wildlife biology that interests you. [...]</p> <p>2. Use EbscoHost or some other search engine to find an article that is Not available to you online or in the library's collections.</p> <p>3. Make sure the article you choose is from the primary literature. [...]</p> <p>5. On the same library webpage referenced above, there is also a link to 'Interlibrary loan Request. Click the link and then request an 'ILL journal article' [...]</p> <p>6. Once your article arrives, prepare a typed summary of what you learned from the article (about 3 paragraphs) and how it relates to class material:</p> <p>a) [...] In your own words, summarize the purpose of the research, summarize the methods used, the results found, and the broader significance (why the paper is important).</p> <p>b) [...] indicate [...] in your paper how the</p>

	<p>research questions, methods, or significance of the paper relate to class material.</p> <p>c) [...] in a single paragraph, address one of the following two items from the standard ‘talking points’ document: [...]</p> <p>d) [...] Be sure to include complete bibliographic information [...]</p> <p>7. Proofread your paper [...]. (ILL Assignment for article you – choose, p. 1-2).</p>
<i>Plant Appreciation</i>	<p>[...] For each of 10 plant species growing naturally in western Pennsylvania, give the common and Latin names as well as:</p> <p>a) Describe, sketch, or trace its identifying features.</p> <p>b) List its approximate size as an adult [...]</p> <p>c) Indicate what kind of food it might provide to animals. [...] Give specific examples (don’t just say it has ‘seeds’ – describe the seed” [...]</p> <p>d) Give one general example of how the plant can provide shelter to animals. [...]. (Plant Appreciation, página única).</p>
<i>Research Proposal</i>	<p>The final assignment in [...] is to write a research proposal that utilizes the techniques learned in lab or lecture. [...]</p> <p>Most research proposals have three parts: 1) Introduction and Literature Review, 2) Methods, and 3) Cost Estimate. Yours will follow that same general format (see below). The grant agency always limits the length of the proposal, and for this assignment you must limit yours to 1500 words or less. [...] Follow these steps: [...]</p> <p>– Research Proposal Assignment – p.1</p> <p>1. Write an opening paragraph (or two) that states the goals of your proposed project and the animal species you will study. [...] Provide general information about your animal that is relevant to the proposed research.</p> <p>2. Write a succinct, single paragraph that states precisely what you expect to observe in the proposed study (your hypothesis). Accompanying the hypothesis should be an explanation for why you expect this outcome to your study. You should use previously</p>

	<p>published literature to support your hypothesis. [...] Sum everything up in the last sentence to make a powerful argument for conducting the proposed research.</p> <p>3. For your Methods section, state in paragraph form [...] how you will go about collecting and analyzing your data.</p> <p>a. It should begin with a paragraph explaining the study site where your data collection will take place. [...]</p> <p>b. The second paragraph should explain the experimental design. This includes the number of individuals that will be studied [...], how often data will be collected [...], and whether you will collect data on the same animals repeatedly over time. [...]</p> <p>c. Now it is time to write more detailed paragraph (s) that describe how you will collect data. Describe the techniques you will use. [...]. (Research Proposal Assignment, p. 2- 3).</p> <p>vii. IMPORTANT: How will the data you collect relate to the goal stated in the first paragraph of the proposal? Explain what your dataset will look like and how you will use the data to test your hypothesis or achieve your research goal.</p> <p>Bibliography</p> <p>5. You are required to cite at least five scientific sources of information about your species or about the techniques you propose to use. These must be scientific journal articles. (Research Proposal Assignment, p. 1-4).</p>
<p><i>Project outline Template</i></p>	<p>The main ideas, take roman numerals. Sub-points under each main idea take capital letters and are indented. Sub-points under the capital letters, if any, take italic numbers and are further indented. [...] It is up to the writer to decide on how many main ideas and supporting ideas adequately describe the subject. (Project outline, p. 1).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os roteiros e modelos orientam acerca da estrutura macro e micro dos gêneros a serem elaborados. Sobre o macro, informam quais partes compõem o texto. Acerca do micro, instruem sobre quais movimentos retóricos contribuem para atingir o objetivo almejado ou ação desejada em cada parte do texto.

Dessa forma, os modelos auxiliam os alunos a conhecerem e compreenderem as regras da comunidade discursiva. Afinal, não se pode esperar que discentes de graduação elaborem gêneros acadêmicos utilizando apenas seus conhecimentos prévios, sendo assim, é necessário oferecer algum tipo de auxílio.

Nesse sentido, Bransford, Brown e Cocking (2000) esclarecem que os *Scaffolds* são fornecidos por meio de atividades que: “modelam e definem claramente as expectativas da atividade a ser executada.⁴⁶” (tradução nossa). Hartman (2002) acrescenta que o *Scaffold* pode ser fornecido por meio de “modelos, dicas ou sugestões, instruções, pistas, soluções parciais⁴⁷” (tradução nossa), entre outros.

O participante A, comenta sobre a utilidade dos roteiros e modelos:

Os roteiros auxiliam porque dão uma base do que o professor espera. Então eu fico mais consciente do que eu tenho que entregar e do que eles querem de mim. (Entrevista 2 – Trecho 19).

Em síntese, a utilização de roteiros e modelos deixa claro o que se espera da atividade avaliativa, auxiliando o professor a analisar o trabalho e a fornecer *feedback*. Além disso, os modelos oferecem a estrutura linguístico-discursivo-social do gênero acadêmico a ser elaborado, para que, no futuro, o aluno consiga participar da comunidade acadêmica de modo autônomo.

Crítérios para auxiliar na avaliação e no feedback

Em meio aos nove roteiros e modelos, sete deles apresentam, também, informações acerca dos critérios de correção, ou melhor, são apontados os elementos a serem avaliados, acompanhados da respectiva pontuação, conforme se observa no Quadro sinóptico a seguir:

Quadro sinóptico 23 - Critérios extraídos dos roteiros e modelos – Contexto A

<i>Assignment</i>	Crítérios – Trechos
<i>Ethics Paper</i>	Grading of papers will incorporate the six principles of good writing [...] General information section – 40 points This section should contain a clear

⁴⁶ “Model and clearly define the expectations of the activity to be performed”.

⁴⁷ “[...] models, cues, prompts, hints, partial solutions [...]”.

	<p>statement of purpose and exhibit an organization that insures clarity</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Background on the technology and its perceived value (15 points) ● Description of the ethical (or moral) issues raised by the technology (25 points) ● Sufficient support in the form of literature citations from both scientific and popular sources <p>Persuasive essay – 40 points</p> <ul style="list-style-type: none"> ● In this section a coherent, well-supported argument should be presented for a particular position on the issue ● The argument should provide the reader with insight into both sides of the issue and a clear understanding of your position <p>Technical – 20 points</p> <p>Format</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Failure to follow the prescribed parameters as listed below will result in a reduction of points ● Length 5-8 pages (front side only) ● Spacing 1.5 or double-spaced ● Font size 11 or 12 <p>Citations and Bibliography [...]</p>
<i>Monograph</i>	<p>Grading</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Content 65% ● Technical 20% ● Six Principles of Good Writing 15%. <p>(Monograph, página única).</p>
<i>Herptile Hypothesis Worksheet</i>	<p>‘I will grade your paper based on the testability of your hypothesis (2 points), the appropriateness of the species or technique you chose (2 points), the support you provide for your rationale (2 points), your understanding of the survey technique (s) we learned (2 points), and the significance of the hypothesis (2 points). For this last point, be sure you can answer the question “so what?” I want your hypothesis to be interesting and useful to herpetologists’.</p> <p>Please type your assignment and limit it too one, single-spaced page. Use full sentences. Proofread to minimize typos. Be sure you use the proper format for species’ Latin name (s). If you cite sources, be sure to cite them in a format</p>

	<p>similar to that used by the textbook. [...]. (Herptile Hypothesis Worksheet, página única).</p>
<i>Plant Appreciation</i>	<p>For each of 10 plant species growing naturally in western Pennsylvania, give the common and Latin names as well as [...]</p> <p>[...] This is a 10-point assignment; 1 point will be awarded for each complete entry. (Plant Appreciation, página única).</p>
<i>Lab Report</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. (5 points) Write a brief introductory paragraph [...] purpose and assumptions [...] 2. (10 points) [...] methods. Include a description of the study site. 3. (5 points) Write a brief Results section [...] 4. (7 points) Write a concluding paragraph [...] 5. (3 points) In either your Introduction or your Conclusion, you must cite at least three scientific articles [...] Provide bibliographic information at the end of the paper. (Lab report, página única).
<i>ILL Assignment for article you choose</i>	<ol style="list-style-type: none"> a) (8 points) In your own words, summarize the purpose of the research, summarize the methods used, the results found, and the broader significance (why the paper is important). b) (4 points) indicate [...] in your paper how the research questions, methods, or significance of the paper relate to class material. c) (5 points) [...] in a single paragraph, address one of the following two items from the standard “talking points” document: i. [...] criticisms [...] ii. What questions remain after [...]? What should the authors do next? d) (4 points) [...] include complete bibliographic information [...] <p>7. Proofread your paper [...]. (ILL Assignment for article you – choose, p. 1-2).</p>
<i>Research Proposal</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. (10 points) Write an opening paragraph (or two) [...] states the goals [...] Provide general information about your animal that is relevant to the proposed research. [...] the rationale for the study

	<p>should be articulated clearly at the end of this section.</p> <p>2. (5 points) Write a succinct, single paragraph [...] states precisely what you expect to observe in the proposed study (your hypothesis). [...] explanation for why you expect this outcome to your study. [...] use previously published literature to support your hypothesis. [...] Sum everything up in the last sentence to make a powerful argument for conducting the proposed research.</p> <p>3. (20 points) For your Methods section, state in paragraph form [...] how you will go about collecting and analyzing your data.</p> <p>a. [...] explaining the study site where your data collection will take place. [...]</p> <p>b. [...] explain the experimental design. This includes the number of individuals that will be studied [...], how often data will be collected [...], and whether you will collect data on the same animals repeatedly over time. [...]</p> <p>c. [...] describe how you will collect data. Describe the techniques you will use. [...].</p> <p>vii. <i>IMPORTANT: How will the data you collect relate to the goal stated in the first paragraph of the proposal? Explain what your dataset will look like and how you will use the data to test your hypothesis or achieve your research goal.</i></p> <p>4. (10 points) Work out a general budget. [...] include supplies, equipment, and an hourly wage for you and any assistants [...].</p> <p>5. (5 points) [...] cite at least five scientific sources of information about your species or about the techniques you propose to use. These must be scientific journal articles. List these sources at the end in a 'Literature Cited' section. Use the same format as exemplified by your textbook. (Research Proposal, p. 1-4).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os critérios de avaliação norteiam a correção e auxiliam na entrega da devolutiva, do *feedback*. Além disso, indicam ao aluno quais os aspectos mais relevantes na elaboração do trabalho, e que precisam de maior atenção. O trecho da entrevista dois corrobora as ideias acima:

Os critérios de avaliação dependiam das atividades. Algumas atividades variavam. Por exemplo, um critério a respeito da pesquisa que fiz de artigo era se os artigos eram técnicos o suficiente ou relevantes com o assunto que ia ser abordado. Outro do *Ethics paper* era se fui persuasivo se meu ponto de vista ficou claro se minha ideia foi realmente incisiva no assunto. [...] Aqui os critérios de avaliação são mais se você sabe a resposta da pergunta da prova. Os textos eu não sei como os professores avaliam porque eles não passam isso. Eles não dizem você vai ser avaliado pela sua argumentação pela sua persuasão ou pela escolha técnica dos seus artigos. Porque de fato a gente não recebe o feedback é só a nota. Aqui no Brasil ninguém pergunta quero fazer revisão do trabalho, mas da prova sim. Os critérios aqui não ficam explícitos. Depois que voltei a minha postura mudou. Antes eu não ia fazer revisão de prova como agora. Eu não ia saber o que errei. **Depois de eu ter tido contato com isso e saber que é importante entender o que fiz de errado. Agora eu vou para saber o que errei independente da nota. [...]** Não importa se tirei 6 ou 7 eu vou. Mas antes não fazia isso não. Vou para entender o que errei. **No exterior há os critérios explicitados de cada atividade.** De prova já espera que você saiba. (Entrevista 2 – Trecho 14).

Os dados acima evidenciam que os critérios de avaliação estão relacionados ao LA e às habilidades gerais necessárias ao LA, dentre elas: contextualizar, descrever, argumentar, persuadir, relacionar, referenciar, citar, hipotetizar, elaborar justificativa e objetivos, criticar, revisar, além de seguir os seis princípios para uma boa escrita.

Cada gênero possui um objetivo, para alcançá-lo, é elaborada uma estrutura retórica, composta por movimentos retóricos. Ao lançar mão de critérios aliados à pontuação, o professor está destacando quais movimentos são mais importantes naquele gênero, para a realização da ação desejada.

Dessa maneira, pode-se dizer que existe uma relação entre a pontuação e o grau de importância de um movimento retórico para um determinado gênero. Ao observar o gênero *Ethics paper*, nota-se que o movimento persuadir é o que possui maior pontuação, ao passo que, no *Research Proposal*, o movimento mais pontuado é descrever a metodologia.

Cabe acrescentar que o critério utilizado para distribuição da pontuação parece estar atrelado ao objetivo da atividade avaliativa. No *Ethics paper*, o objetivo da

atividade é “apresentar e defender uma posição específica [...]”, a apresentação é dividida em contextualização e descrição e, juntas, computam 40 pontos, já a defesa, ou melhor, a persuasão, vale 40 pontos sozinha.

Além disso, no folheto que apresenta o roteiro e modelo para elaborar a atividade, menciona-se que “*Unlike other writing you may have done in your science courses, this assignment contains a persuasive element.*” (pág. 1), sinalizando que a persuasão é um elemento de destaque para o texto.

Quanto ao *Research Proposal*, o folheto explica que “*The final assignment in Wildlife Biology Lab is to write a research proposal that utilizes the techniques learned in lab or lecture.*” (pág.1). Entende-se, dessa forma, que as técnicas são o foco do gênero, por isso a seção Metodologia é a mais importante.

Em suma, os critérios de avaliação, além de auxiliar o professor na entrega do *feedback*, e o aluno a compreender o que precisa melhorar, promovem consciência acerca da composição retórica de um determinado gênero textual e, em acréscimo, destacam os movimentos mais importantes em cada gênero. Com isso, o discente terá mais familiaridade para tramitar na comunidade discursiva.

Avaliação no contexto B

Avaliação pautada em provas

Conforme apresentado no quadro 24, abaixo, o conjunto de avaliações do contexto B é composto, predominantemente, por provas, além de algumas atividades avaliativas. As provas são dissertativas e as atividades podem ser orais ou escritas.

Quadro sinóptico 24 – conjunto das atividades avaliativas das disciplinas do contexto B

Ecologia de Comunidades e Ecossistemas	Embriologia Geral	Genética
Prova 1 – discursiva aberta e individual	Avaliação 1 – Sistemas genitais – Anticoncepção	Prova 1 – Capítulos: 1,2,3 e 4
Prova 2 – discursiva aberta e individual	Avaliação (Substitutiva) – Recuperação 1	Prova 2 – Capítulos: 5,6 e 8
Prática – estudos dirigidos semanais em grupos	Avaliação 2 – Fertilização – Notocorda	Prova 3 – Capítulos: 12,11 e 17

	Avaliação (Substitutiva) – Recuperação 2	Prova 4 – Capítulos: 9,10,14 e 16
	Avaliação 3 – Sistema Nervoso – Gêmeos	Seminário
	Avaliação (Substitutiva) – Recuperação 3	Prova Substitutiva

Fonte: Elaborado a partir do documento pedagógico (Anexo X).

Segundo o documento pedagógico, a disciplina Ecologia de Comunidades e Ecossistemas indica a aplicação de duas provas, além de algumas atividades avaliativas. Já a disciplina Embriologia Geral informa que estão previstas três (3) provas regulares e três (3) substitutivas. Finalmente, a disciplina Genética menciona que serão aplicadas três (3) provas regulares, uma (1) substitutiva e haverá uma (1) atividade avaliativa.

As informações concedidas pelo participante na entrevista dois, acerca da quantidade de atividades avaliativas realizadas no Brasil, confirmam os dados do documento pedagógico:

No exterior toda semana tinha alguma coisa, mas não da mesma matéria. Mas toda semana tinha algo pra fazer. **Aqui no Brasil tem semana que não tem nada e tem semana que tem exercício.** [...] **A frequência lá no exterior era maior do que aqui no Brasil.** No exterior todo laboratório resultava em algo para entregar. Um trabalho. Toda semana tinha laboratório, então toda semana tinha alguma coisa. [...] Aqui no Brasil a maioria dos laboratórios você termina na aula. Então não tem essa frequência de todo laboratório ter algo para entregar. E algumas aulas práticas fica para entregar depois. **Eu sinto que a frequência lá no exterior era maior. Durante a semana eu não tinha tanto tempo livre como aqui.** [...] **No Brasil no geral são 3 provas mais 1 trabalho. Nem todas as disciplinas têm trabalho. Algumas só têm prova.** As atividades que tem pra entregar não são todas que têm nota. [...]. **Aqui no Brasil a prova final tem a mesma proporção das outras provas. Por exemplo, 30, 30, 30. Alguns professores que têm aula prática fazem 20 teórica e 10 prática.** Lá no exterior eu senti que a prova vale mais que tudo, mas na nota inteira. 60% era prova e 40% era atividade. **Aqui no Brasil é uma relação 70 ou 80% prova e 20 ou 30% trabalho. Se você pensar, aqui o trabalhinho não ajuda muito não. Lá no exterior os trabalhos ajudavam bastante. Aqui no Brasil não ajudam muito não.** Os trabalhos tinham um peso maior, mas não grande na nota. (Entrevista 2 – Trecho 9).

Cabe esclarecer que os nomes utilizados no quadro, reproduzem exatamente o que consta nos documentos pedagógicos, ou seja, duas disciplinas valeram-se do nome

prova, e, uma delas, do nome avaliação, para referir-se à prova. Além disso, apenas a disciplina Ecologia de Comunidades e Ecossistemas informou o tipo de prova que seria utilizada, a discursiva aberta e individual.

Uma vez que não foram enviadas todas as atividades avaliativas descritas no Quadro 24, e as provas recebidas foram as da única disciplina que deixou claro o tipo de prova utilizada, não é possível saber o tipo de prova aplicada.

Faz-se necessário esclarecer que o termo recuperação, refere-se, geralmente, a uma prova extra, aplicada a alunos que não obtiveram nota suficiente para serem aprovados, caracterizando-se como uma chance extra, em forma de prova, para que o estudante consiga aprovação na disciplina.

Ao analisar os documentos pedagógicos, em busca de informações sobre as práticas de avaliação, notou-se que não há neles um espaço específico para tratar do assunto, assim como foi observado no item *Grading*, do documento internacional. O que existe é um cronograma, apresentado nos Planos de Curso, informando os tópicos a serem estudados nas aulas teóricas e práticas, e as datas das provas e seminário.

Por conseguinte, não é oferecido um detalhamento do conjunto de atividades avaliativas a serem realizadas no semestre, nem os objetivos e pontuação de cada uma. Em dois documentos menciona-se a porcentagem ou peso que cada prova terá na nota. À exceção do Seminário, não há menção a outros gêneros textuais acadêmicos que serão realizados. Além disso, não há instruções sobre a elaboração do Seminário ou de algum outro gênero textual.

Dessa maneira, conforme as informações obtidas por meio dos documentos pedagógicos nacionais, e do panorama do conjunto avaliativo oferecido pelo Quadro 24, aliadas às entrevistas, entende-se que a prova é o instrumento de avaliação mais utilizado. Em decorrência de tais dados, compreende-se que a avaliação, no contexto B, é pautada em provas e poucos gêneros acadêmicos orais e escritos.

Com relação à predominância da prova como instrumento de avaliação, Rampazzo (2011, p. 8) menciona que existe uma “cultura da prova”, que cria uma espécie de ciclo, que se repete e se reproduz na experiência escolar de alunos e professores, de todos os segmentos educativos. Tal ciclo funciona como uma “rede de segurança do professor” (HOFFMANN, 1993, p. 18), ao fornecer-lhe respaldo na devolutiva dos resultados à comunidade escolar, o que pode, talvez, explicar os dados encontrados nesta pesquisa.

Avaliação pautada em instruções generalizadas, para elaboração dos gêneros acadêmicos

Quadro 25 – Instruções – trechos – contexto B

Atividade avaliativa	Instruções – trechos
Aula prática: Gradientes ambientais	<p>4. Questões</p> <p>a. Desenhe o perfil de mudança observado na floresta, da área mais seca para a mais úmida e do interior do mar para a praia. Como essas mudanças podem favorecer a diversidade de espécies?</p> <p>c. Discuta: é possível alterar, em benefício humano, os gradientes ambientais naturais? Qual a implicação disso para as espécies nativas residentes e para espécies exóticas invasoras? (Aula prática: Gradientes ambientais, página única).</p>
Resenha	<p>Avaliação dos vídeos - Faça uma resenha sobre os dois vídeos de ciclagem de nutrientes, expondo os problemas e dificuldades que potencialmente teremos no futuro devido a crise de nutrientes e a emissão destes na atmosfera e nos ecossistemas terrestres e aquáticos.</p> <p>resenha = texto simples de duas páginas escrito de maneira livre e individual, expressa sua opinião sobre um assunto discutido previamente por outros. (Resenha, página única).</p>
Seminário	<p>Temas</p> <p>12 A:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Duplicação do DNA na região telomérica. ● Modo de ação dos antibióticos. ● Anomalias cromossômicas em animais/humanos. ● Epigenética. ● Crisper. ● Genes mitocôndrias em humanos. <p>Temas</p> <p>20 A e 11 A:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Síntese de proteínas. <p>Sugestão: Usar alunos na dinâmica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estudo da metáfase I – Meiose.

	<p>Sugestão: Usar alunos na dinâmica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1ª Lei de Mendel. ● 2ª Lei de Mendel. ● Interações alélicas. ● Mitose. <p>Sugestão: Usar alunos na dinâmica.</p> <p>Normas 2016/2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada grupo será constituído por: Turma 12A, 20A e 11A: 6 grupos = 4 alunos (escolhidos pelo professor) ● Divulgação dos grupos = 17/10 ● Sorteio do tema = 17/10 ● Apresentação: 05-09/12/16 – Aulas teóricas e práticas. ● Cada grupo terá 15 minutos para apresentar ● No momento da apresentação entregar um manuscrito de apenas uma página, contendo: <ul style="list-style-type: none"> - O tema - Os acadêmicos envolvidos - Resumo <p>(Seminário, p. 1-5).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diferentemente do contexto A, aqui não há indícios de *scaffolding* (Bruner, 1983), uma vez que não existem roteiros ou modelos com explicações detalhadas para auxiliar na composição dos gêneros, mas, sim, instruções generalizadas, acerca do que deve ser feito, além de poucas informações sobre como deve ser feito. O excerto abaixo, extraído da entrevista dois, contribui para tal interpretação:

Sim lá fora em todos os trabalhos são disponibilizados modelos e roteiros. **Aqui no Brasil nem todo quase nenhum é disponibilizado. Lá 100 por cento. Aqui eu não consigo me lembrar de um roteiro. Uns 10 por cento vai.** Os roteiros auxiliam porque dão uma base do que o professor espera. Então eu fico mais consciente do que eu tenho que entregar e do que eles querem de mim. (Entrevista 2 – T19).

Observando as instruções da Aula prática – Gradientes ambientais, nota-se que elas assemelham-se a um exercício de perguntas e respostas, pois não se deixa claro se o que se espera é a elaboração de um gênero textual ou respostas separadas.

Quanto à resenha, há uma explicação geral e com poucos detalhes sobre o que é uma resenha, mas sem menção ao número de parágrafos e o que deve conter em cada um deles, como foi verificado nos modelos do contexto A.

No que diz respeito ao seminário, as instruções referem-se a aspectos de organização pedagógica, quais serão os temas, como serão divididos os grupos, quais as datas das apresentações e quanto tempo elas devem dispensar. Não há esclarecimentos sobre o que se espera da apresentação, como ela deve ser elaborada e quais aspectos devem ser contemplados.

Quanto ao manuscrito, não é detalhado cada um dos elementos solicitados, o tema, os acadêmicos envolvidos e o resumo. Aliás, parece que o termo resumo pode dar margem à dupla interpretação. Não se sabe se o manuscrito de uma página deve ser escrito em forma de resumo ou é necessário escrever um resumo ao final do manuscrito.

A ausência de informações observada nas instruções das atividades avaliativas é confirmada na entrevista dois:

No Brasil ele nem sempre passa por escrito as atividades. O professor fala e a gente anota e faz. Por exemplo, eu tenho que fazer uma apresentação sobre um bioma brasileiro [...]. O professor colocou na lousa e falou: a apresentação é de tanto tempo e pronto. Na Genética mesma coisa. Temos que apresentar um seminário. Eu e meu grupo vamos falar sobre um tema lá. O professor falou que ia sortear o grupo. Ele disse o tema é esse dia tal. Só isso. Não vem por escrito. Ele espera que a gente faça um seminário. Espera que a gente faça uma apresentação. (Entrevista 2 – Trecho 16).

Tem-se a impressão de que objetivo da apresentação é avaliar o conteúdo, nesse caso o bioma brasileiro, e não o instrumento utilizado para apresentar o conteúdo, ou seja, o gênero seminário e a estrutura retórica que o compõe.

Para fins de comparação, foi perguntado ao participante como ele acredita que seria a solicitação do gênero seminário no contexto A:

Lá no exterior o professor falaria que espera que os alunos façam o tópico tal que tem que conter esses detalhes no seu tópico e a duração é de tanto. É bem mais detalhado lá do que aqui. Sempre viria por escrito, além da explicação oral. No exterior eles sempre falavam e davam papel. Aqui no Brasil é oral e a gente anota. (Entrevista 2 – Trecho 17).

No excerto acima, o participante deixa claro dois pontos que divergem nos dois contextos, explicações detalhadas, disponibilizadas por escrito *versus* instruções generalizadas, fornecidas oralmente. Tais informações confirmam o que foi observado nos dados das atividades avaliativas, e sugerem não haver interligação entre avaliação e ensino, no tocante ao desenvolvimento do letramento acadêmico e das habilidades gerais necessárias ao LA.

Finalmente, perguntou-se ao participante a que ele atribui tais diferenças, no que se refere à avaliação, entre os dois contextos:

Essas diferenças são porque o professor aqui vai avaliar mais se você está fazendo e não o quê você fez e sim se você fez. Eu sinto isto. Talvez para o professor brasileiro não seja tão relevante. Por isso ele não entrega o papel. Ele não está preocupado com o que vai receber, e sim se ele vai receber, né. (Entrevista 2 – T18)

Segundo a visão do participante a avaliação no contexto B está mais voltada para o produto e não para o processo. Uma vez que não foi possível realizar entrevistas com os docentes, não se pode afirmar se tal interpretação é correta. No entanto, os dados analisados sugerem que o modo de tratar as produções textuais nos dois contextos é diferente. No contexto A verificam-se ações nas disciplinas que sinalizam uma maior preocupação com a escrita acadêmica e com o LA que nas disciplinas do contexto B.

Ausência de critérios para auxiliar na avaliação e no *feedback*

Dentre as três atividades avaliativas analisadas, apenas o Seminário apresentou informações quanto aos critérios de avaliação, ao informar a distribuição da pontuação entre os elementos que compõem a atividade, conforme se observa no Quadro sinóptico abaixo:

Quadro sinóptico 26 – Critérios – trechos – contexto B

Atividade avaliativa	Critérios – trechos
Seminário	<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Duplicação do DNA na região telomérica. [...] <p>Normas 2016/2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada grupo será constituído por: [...] 6 grupos [...] ● Divulgação dos grupos [...] ● Sorteio do tema [...] ● Apresentação: [...]. ● Cada grupo terá 15 minutos para apresentar ● Valoração: <ul style="list-style-type: none"> - Manuscrito – 30% - Conteúdo da apresentação – 40% - Domínio do conteúdo, recursos visuais e desenvoltura na apresentação – 30%. <p>(Seminário, p. 1-5).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que os critérios descritos são gerais, o que pode dar margem à subjetividade, uma vez que não há esclarecimentos detalhados para cada um dos elementos requisitados. Subentende-se que o aluno já saiba como elaborar e apresentar um seminário, bem como o que o professor espera que seja apresentado. O trecho da entrevista dois deixa claro o que acontece na prática de sala de aula, sob o ponto de vista do participante:

[...] Aqui os critérios de avaliação são mais se você sabe a resposta da pergunta da prova. Os textos, eu não sei como os professores avaliam porque eles não passam isso. Eles não dizem você vai ser avaliado pela sua argumentação, pela sua persuasão ou pela escolha técnica dos seus artigos. Porque de fato a gente não recebe o *feedback*, é só a nota. Aqui no Brasil ninguém pergunta quero fazer revisão do trabalho, mas da prova sim. Os critérios aqui não ficam explícitos. Depois que voltei a minha postura mudou. Antes eu não ia fazer revisão de prova como agora. Eu não ia saber o que errei. Depois de eu ter tido contato com isso e saber que é importante entender o que fiz de errado. Agora eu vou para saber o que errei independente da nota. [...] Não importa se tirei 6 ou 7 eu vou. Mas antes não fazia isso não. Vou para entender o que errei. No exterior há os critérios explicitados de cada atividade. De prova já espera que você saiba. (Entrevista 2 – Trecho 14).

Dentre as três atividades avaliativas, apenas o Seminário apresentou algum tipo de informação relativa a critérios de avaliação. Em decorrência disso, a resenha e a atividade prática não foram consideradas nesse ponto da análise.

Nota-se que a distribuição da porcentagem evidencia que o conteúdo é o mais importante, mas não há esclarecimentos sobre qual conteúdo é esse e como deve ser apresentado. O que se tem é uma lista de temas.

Não há indícios de informações sobre movimentos retóricos ou habilidades gerais necessárias ao LA, nem de esclarecimento acerca do objetivo da atividade avaliativa. Dessa forma, tem-se a impressão que o gênero seminário refere-se a uma apresentação oral com o objetivo de discorrer sobre um tema específico, da forma que os estudantes acreditarem ser pertinente.

Esclarecimentos sobre como deve ser elaborado o manuscrito também não são fornecidos, nem tampouco quais elementos deve contemplar. Sobre o item domínio do conteúdo, pode-se imaginar o que significa, mas não há explicações sobre como será avaliado. E quanto à desenvoltura na apresentação, não se sabe quais aspectos darão indício de desenvoltura.

A ausência de critérios dificulta a compreensão do aluno sobre o que o professor espera, ou seja, como se deve elaborar o gênero escrito e oral. Impactando, igualmente, na avaliação do professor, bem como na entrega do *feedback*, por não haver critérios para nortear e embasar a correção, o que pode levar à subjetividade e a avaliações discrepantes entre os grupos.

Em síntese, a ausência de critérios de avaliação impactam aluno e professor na avaliação e *feedback*, no que se refere ao letramento acadêmico e às habilidades gerais necessárias ao LA, assim como no que concerne à socialização acadêmica do aluno com a comunidade discursiva.

Discussão – Avaliação no contexto A e B - comparação

Com a finalidade de tornar graficamente visualizáveis as práticas de avaliação, em relação ao LA, nos dois contextos, foi elaborado o quadro abaixo:

Quadro sinóptico 27 – avaliação no contexto A e B – comparação

Avaliação no contexto A	Avaliação no contexto B
Avaliação pautada em gêneros textuais acadêmicos diversificados	Avaliação pautada em provas
Avaliação atrelada ao ensino, por meio da disponibilização de roteiros e modelos, para elaboração dos gêneros acadêmicos	Avaliação pautada em instruções generalizadas, para elaboração dos gêneros acadêmicos
CrITÉrios para auxiliar na avaliação e no feedback	Ausência de critérios para auxiliar na avaliação e <i>feedback</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do contexto A apontam para o uso da avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem, mas, também, como oportunidade de ensino e aprendizagem, e promoção do letramento acadêmico e habilidades gerais necessárias ao LA, por meio de diversos gêneros acadêmicos e de modelos e roteiros, usados como *scaffolding* aos alunos, com vistas à socialização com a comunidade discursiva.

No que diz respeito ao contexto B, a avaliação é usada, sobretudo, com o intuito de verificação e aferição da aprendizagem, apresentando poucos elementos relacionados ao ensino e à aprendizagem, e ao fomento do letramento acadêmico, conforme pode ser verificado no depoimento do participante:

[...] A maioria das matérias é passar exercício. [...] **Eu sinto que os exercícios aqui do Brasil não são tão pensados para você aprender e sim pensados para dar o conteúdo.** O professor do Brasil pensa: se eu dei o conteúdo meu trabalho tá feito. Eu sinto essa diferença sobre como é aplicada as atividades. A atividade em si é parecida, mas **eu sinto que lá no exterior a atividade é mais pensada para o aluno aprender e aqui no Brasil nem tanto assim.** A aplicação da atividade. **A atividade daqui é mais preocupada em dar uma atividade do que ensinar o aluno. E uma atividade para nota, para passar na matéria do que ensinar o aluno.** Não são todos os professores. Como, por exemplo, o da Biogeografia. Mas demorou para pegar um professor assim. (Entrevista 2 – trecho 7).

A predominância da utilização da prova como instrumento de avaliação leva à reflexão sobre as motivações para tanto. Vasconcellos (2003, p. 125) elenca alguns motivos: comodismo, praticidade, tradição, controle e sensação de segurança e de justiça.

Somado a isso, tem-se a impressão de que há resquícios, no contexto brasileiro, da pedagogia jesuítica ou tradicional, que deu origem à “pedagogia dos exames” (LUCHESE, 1992, 146). Segundo o autor, nessa concepção pedagógica, avaliação e ensino-aprendizagem não estão inter-relacionados, uma vez que o ensino tem como foco a aprovação nos exames.

Feedback no contexto A

Feedback fornecido por meio de nota e comentários

Perguntado se havia *feedback* dos professores da instituição A às atividades avaliativas, o participante respondeu que sim, e explicou que:

Havia correção de exercícios e a devolução dos mesmos. A prova era corrigida em sala de aula onde dúvidas eram tiradas. (Questionário 2 – questão 2).

Ainda no questionário 2, o participante assinalou nas questões 9 e 17, que os comentários do *feedback* dos professores do contexto A referiam-se a aspectos da língua, conteúdo, estilo, formatação e plágio. Na questão 11, foi perguntado como eram os comentários, o participante informou que eles eram diretos, pois apontavam o erro, explicando o que estava errado.

Na tentativa de obter mais esclarecimentos sobre o assunto, perguntou-se, na entrevista 1, se era fornecido *feedback* na instituição A, ao que o participante respondeu:

Sim dava por escrito. A gente entregava no papel e na outra aula ele devolvia. Escrevia o que achava. Se tava certo. Dava nota. Por exemplo, **se escrevi alguma coisa que não tinha muito sentido a respeito do trabalho. Ele explicava isto aqui não tem muito a ver.** No Brasil não tem o mesmo retorno. A gente entrega e quando volta é só com a nota. Volta só com a nota. Se tiver dúvida tem que procurar o professor. **No exterior o professor não faz isso de entregar só a nota e se tiver dúvida tem que ir na sala dele. No exterior o professor entrega a prova pros alunos e faz a correção na sala de aula. Ele lê a prova, lê as perguntas e resolve tudo em sala de aula.** Aqui no Brasil às vezes não entrega a prova. Você só vê a nota. E, se a nota não está boa, você vai na sala dele e faz revisão rapidinho. (Entrevista 1 – trecho 21).

Dentre as dez atividades avaliativas enviadas, apesar de afirmar ter recebido *feedback* sobre elas, o participante enviou apenas a devolutiva do *Research Proposal*. Trata-se de uma devolutiva rápida a uma primeira versão do texto. O *feedback* é fornecido por meio de itens e comentários, conforme se observa a seguir:

Quick review of your research proposal

You will receive a peer review from a classmate that you and I will rely upon to improve your paper significantly. In the meantime, I have taken a quick look at your work to assess the following items. I am not taking a lot of time to grade this first draft, so scoring highly on this draft does not guarantee you will score highly on the final copy. I'm just looking for major deficiencies.

Quick review - Critérios utilizados para fornecer *feedback* ao *Research Proposal*

1. Is your research goal clear in the opening paragraph?	Yes	Needs Improvement ✓	
2. Did you adequately introduce your study species?	Yes ✓	Needs Improvement	Missing
3. Have you explicitly stated what you expect to find?	Yes ✓	Needs Improvement	
4. Did you describe the study site?	Yes ✓	Needs Improvement	Missing
5. Is the experimental design adequate?	Yes ✓	Needs Improvement	Missing
6. Do the methods appear complete?	Yes ✓	Needs more detail	
7. Does the budget seem complete?	Yes ✓	Maybe	Missing
8. Is the bibliography in the proper format?	Yes	Almost ✓	Missing

Os excertos abaixo apresentam os comentários que acompanharam os itens 1 e 8, do quadro acima:

Change order of first two paragraphs – introduce problem of pollution first, then introduce the fish. (comentário sobre o item 1).

One entry uses the ‘et al’ abbreviation. Please include all authors names instead.” (comentário sobre o item 8).

Conforme pode ser observado no primeiro excerto, esse é um primeiro *feedback*, para a primeira versão do texto. Trata-se de uma revisão rápida, que tem como objetivo apontar as principais deficiências. A partir dessa delimitação, deixa-se claro que apenas alguns aspectos foram avaliados nessa etapa, e que são necessárias outras versões para que se chegue ao texto final.

Os oito itens também fazem parte do *feedback*, pois consistem nos aspectos gerais avaliados, assim, deixa-se claro quais elementos foram considerados nessa revisão. Quanto aos comentários aos itens, nota-se que eles se referem à ordem em que os movimentos retóricos devem aparecer no primeiro parágrafo, bem como ao modo correto de se elaborar a referência. Eles têm a função de apontar o que está bom, além de sinalizar e explicar o que precisa ser melhorado.

Nota-se que, tanto os itens avaliados, quanto os comentários, referem-se a aspectos relacionados ao letramento acadêmico e às habilidades relacionadas ao LA, deixando claro ao aluno, o que deve ser considerado na elaboração do gênero *Research Proposal*.

***Feedback* fornecido por meio de revisão por pares**

Além de ter *feedback* do professor ao *Research Proposal*, o participante também recebeu devolutivas de dois colegas de sala, porém, apenas uma delas foi enviada. No documento pedagógico deixa-se claro o porquê da utilização desse tipo de revisão:

Grading: Grades will be based on a formal lab report, two hypothesis worksheets, one in-class assignement, a scavenger hunt activity, a road-kill survey, a plant-appreciation paper, and a research proposal. A separate handout describes the lab report and research proposal assignments, but basically these will be written using the Biology Department’s standard format. **This is meant to give you practice in preparation for writing your thesis (if you are a Biology major). The research proposal will go through peer review (two students from our class will review your work) to give you experience with this common scientific process and to polish the paper before I**

grade it. The hypothesis worksheet is meant to help you apply what you learn in lab to real-world situations. (Wildlife Biology Lab – Documento pedagógico, p. 7).

Segundo o documento, a experiência da revisão por pares é proporcionada com vistas a socializar o aluno com um dos processos que são comuns no meio acadêmico. Ademais, ela auxilia a correção do professor, uma vez que os comentários e observações do colega impactarão em uma nova versão a ser entregue, que apresentará menos problemas a serem corrigidos.

Da mesma forma que foram disponibilizados roteiros e modelos para a elaboração dos gêneros, também foi concedido um folheto para a realização da revisão por pares, contendo as seguintes instruções:

Instructions:

1. Correct grammatical errors on the draft.
2. Point out places where you as reader are confused.
3. Look for structural problems like paragraphs that are disordered or random.
4. Compare instructions with the actual paper the student wrote. Did the student violate any rules (too long, too few references) or leave anything out?
5. Provide general feedback on what you liked about the paper:
6. Provide general comments on what should be improved.
7. If you were on a grant-awarding agency, would you fund this study? Why or why not?

Deve-se notar que os elementos avaliados pelo colega não são os mesmos avaliados pelo professor. O professor avaliou a estrutura retórica, enquanto que o aluno avaliou a estrutura sintática, morfológica, semântica e estilística, além de fornecer comentários gerais, e avaliar se o projeto deve ou não ser financiado. A seguir, observam-se as respostas aos itens da instrução:

5. [...] the amount. that is chosen. I have watched many videos of these giants jumping and running hand specifically in the Fly Fishing film. It seems to be a very good opening source at economic revenue for the countries which support large populations of this fish.
6. I wrote most of the comments within the paper if you have any questions feel free to ask me.
7. I would. Seems like a very interesting topic to be research. It could be a very important scientific find to aid in the coservation of the animal.

Para fornecer *feedback* às questões 5, 6 e 7, o estudante precisa recorrer a habilidades gerais necessárias ao LA, como: relacionar, comparar, apreciar, avaliar e julgar.

Em meio ao texto, na seção Metodologia foram encontrados os seguintes comentários:

Is this study going to occur pre-spawn (yes), during spawn (no), or after spawn (yes)?

Taking fish during spawn can cause predation to the eggs.

Also, females taken during spawn periods have been shown to have more mortality rates within eggs. Believed to be due to stress levels increasing and causing to the eggs prior to them being laid.

Nota-se que o aluno apresenta comentários e questionamentos sobre aspectos da metodologia que devem ser considerados para a coleta de dados.

Em suma, pode-se dizer que a revisão por pares consiste em uma estratégia de ensino, pois para corrigir o texto do colega, o aluno precisa retomar os roteiros e modelos, e refletir sobre cada um dos movimentos retóricos que compõem o gênero, bem como sobre os aspectos relacionados à linguagem. Em acréscimo, é uma oportunidade de vivenciar o papel de um revisor.

Feedback no contexto B

Feedback promovido por meio de nota

Perguntado se havia *feedback* do professor do contexto B às atividades avaliativas, o participante respondeu que não. E explicou que:

Correção de prova é fora do horário de aula, nem sempre posso ir, me parece que não há o dever em fazer, ou seja, o professor não requer isso do aluno. (Questionário 2 – pergunta 6).

Ainda no questionário 2, o participante assinalou na questão 10, que os professores do contexto B não ofereciam *feedback* por meio de comentários sobre nenhum aspecto. A questão 12 complementa a pergunta 10, ao explicar que os

professores apontavam o erro, mas não explicavam o que estava errado. Ademais, os excertos abaixo contribuem para a compreensão sobre o *feedback* no contexto B:

No Brasil não é pedida tanto escrita quanto lá no exterior. Mas é pedido. Por exemplo, no exterior pede 100 e aqui pede 30. Não é o mesmo tanto. **Mas eu também sinto que aqui no Brasil a gente faz e entrega para o professor, mas o *feedback* não é o mesmo. Não volta o papel com as anotações do professor corrigindo. Aqui tem isso e aquilo. Tem erro de português. Lá no exterior tinha sempre a correção que ele dava para a gente de forma individual.** Por exemplo, teve uma atividade avaliativa que tive que escolher 6 ou 7 artigos e analisar cada um. Tinha que falar porque cada um era relevante para eles entrarem como referência no trabalho que eu estava fazendo sobre o tamanduá bandeira. Daí o professor perguntou por que esse artigo é relevante? Reveja esse artigo. Eu tenho aqui em minhas mãos um exemplo desse trabalho. Eu escrevo algo e o professor coloca *great idea*. Você vê o *feedback*. **E no Brasil só vem em forma de nota. Não volta em forma de *feedback*.** Tem mais atividade escrita e oral no exterior que aqui. E atividade oral também tem mais que aqui no Brasil.[...] (Entrevista 2 – trecho 8).

[...] Aqui os critérios de avaliação são mais se você sabe a resposta da pergunta da prova. Os textos, eu não sei como os professores avaliam porque eles não passam isso. Eles não dizem: você vai ser avaliado pela sua argumentação, pela sua persuasão ou pela escolha técnica dos seus artigos. **Porque de fato a gente não recebe o *feedback* é só a nota. Aqui no Brasil ninguém pergunta quero fazer revisão do trabalho, mas da prova sim.** Os critérios aqui não ficam explícitos. Depois que voltei a minha postura mudou. Antes eu não ia fazer revisão de prova como agora. Eu não ia saber o que errei. **Depois de eu ter tido contato com isso e saber que é importante entender o que fiz de errado. Agora eu vou para saber o que errei independente da nota.** [...] Não importa se tirei 6 ou 7 eu vou. **Mas antes não fazia isso não. Vou para entender o que errei.** No exterior há os critérios explicitados de cada atividade. De prova já espera que você saiba. (Entrevista 2 – Trecho 14).

O conjunto de dados leva ao entendimento de que a avaliação pautada em provas, somada a ausência de modelos para elaboração de gêneros textuais acadêmicos, seguida da falta de critérios para avaliação, impacta em um *feedback* devolvido em forma de nota. Os dados sugerem que, além de não ser necessário ensinar aspectos relacionados ao letramento, pois o aluno já sabe (MARINHO, 2010), também não são necessários comentários escritos.

Uma possível explicação para a ausência de *feedback*, em forma de comentário por escrito, pode estar associada à falta de formação de professores das diversas áreas

para o trabalho com o LA, escrita acadêmica, avaliação e feedback, à exemplo do que ocorre nas instituições americanas.

O estudo de Jaquith, Mindich, Wei e Darling-Hammond (2010) apresenta um relatório baseado em estudos de caso de quatro estados americanos, que realizaram um programa de aprendizagem profissional para professores. Os dados deixam claro que o desempenho dos alunos está diretamente associado à formação de professores e à implementação de políticas nessa área.

Discussão – Feedback nos contextos A e B - comparação

Quadro sinóptico 28 – tipos de *feedback* – comparação entre os contextos A e B

Tipos de <i>feedback</i> no contexto A	Tipos de <i>feedback</i> no contexto B
Nota e comentários	Nota
Revisão por pares – <i>Peer Review</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do contexto A atestam que há um preparo do professor das áreas específicas, tanto no que diz respeito a entregar a devolutiva por escrito ao estudante, como para preparar o aluno para fornecer *feedback* ao colega de classe. Isso foi observado nos critérios utilizados para o *feedback* do professor e do aluno, nos comentários do professor acerca da organização retórica do texto, bem como no *feedback* fornecido pelo colega.

Tal formação para avaliar e fornecer *feedback* aos gêneros acadêmicos, provavelmente, esteja relacionada à compreensão que a instituição A e os professores têm acerca do valor da escrita, ou melhor, da escrita como uma *commodity* (BRANDT, 2002).

Quanto ao contexto B, sabendo que a prova é o tipo de avaliação mais frequente, existe a prática de revisão de prova, momento em que o professor esclarece ao aluno, individualmente, as dúvidas quanto às notas das questões, mas o foco, geralmente, é a nota.

Para haver *feedback* por meio de comentários, precisa existir uma tradição de escrita, algo que o Brasil não tem, de acordo com Faraco (2009). Segundo o autor o país enfrenta dificuldades com o ensino da habilidade escrita desde a época da colonização. Além disso, ainda hoje as produções textuais escolares baseiam-se em redações sobre tema livre e tem como público-alvo o professor. Por essas razões, o autor acrescenta, ainda que, o Brasil precisa “enfrentar o desafio do ensino da escrita” (FARACO, 2009, p. 11).

3.4 – Ações institucionais de apoio ao LA

Nesta seção, busca-se responder ao quinto objetivo específico (Identificar e comparar as ações institucionais de apoio ao LA, observadas, por meio dos dados, dos dois contextos).

Os dados analisados são compostos por: site⁴⁸ oficial das instituições, documentos pedagógicos, atividades avaliativas, questionário sobre apoio institucional ao LA e entrevistas 1 e 2. Esclarece-se, aqui, que se entende como apoio institucional ao LA, ações da instituição de ensino, voltadas a professores e alunos que, de algum modo, promovam o letramento acadêmico.

Os dados que norteiam essa seção da análise são os sites institucionais, e, a partir das informações encontradas neles, acrescenta-se os demais dados coletados, a fim de corroborar a interpretação.

Do site da instituição A foram analisados o documento *Bulletin*, uma espécie de manual acadêmico, a aba Special Program e o site do Programa de Inglês. Quanto à instituição B, foram observados o documento Manual Acadêmico, a aba ensino e o site do departamento de Biologia. Primeiramente, apresenta-se a análise do contexto A, e, em seguida, a do contexto B. Os nomes dos cursos e programas em inglês foram mantidos para preservar o aspecto cultural.

Para tornar mais clara a comparação entre os dois contextos quanto às ações de apoio ao LA promovidas por cada um deles, foi elaborado o Quadro sinóptico 29 apresentado a seguir. Conforme já mencionado, os dois contextos são bastante distintos. Sendo assim, para uma melhor compreensão, dispôs-se lado a lado as ações que possuem alguma semelhança, guardadas as devidas especificidades. As ações que não encontram semelhança estão sozinhas.

Quadro sinóptico 29 - ações de apoio ao LA promovidas na instituição A e B

Contexto A	Contexto B
------------	------------

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.stvincent.edu/>>. Acesso em: 02 fev. 2019. E Disponível em: <<https://ufla.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<i>First Year Seminar</i>	Metodologia Científica Monografia de conclusão de curso
<i>Interdisciplinary writing program</i>	Programa de Formação Continuada Docente
<i>Academic Honesty</i>	Orientação sobre suspeita de cola
<i>Research Project</i>	TCC
<i>Six principles of good writing</i>	
	Iniciação Científica
	Dicas de gramática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Contexto A

No site⁴⁹ do contexto A encontra-se o documento denominado *Bulletin*⁵⁰, no qual há informações sobre calendário escolar, história da instituição, missão, valores, acordos de cooperação, câmpus, biblioteca, processos de admissão, procedimentos para bolsas de estudo, informações financeiras, programa e regulamento acadêmico, serviços e atividades aos alunos e grade curricular dos cursos de graduação.

Dentre esses itens, os que apresentam informações relacionadas a ações que fomentem o letramento acadêmico na instituição são: biblioteca e programa e regulamento acadêmico. Tal documento é válido para todos os cursos da instituição, sofrendo alterações relacionadas ao calendário escolar, a cada dois anos. O *Bulletin* analisado refere-se ao período em que o participante estudou na instituição, ou seja, entre 2015 e 2017.

Na sequência, discorre-se sobre as ações institucionais de promoção ao LA, identificadas no site, acompanhadas dos respectivos excertos. Apresenta-se, também, trechos advindos dos demais dados, com o objetivo de corroborar a análise. Cabe enfatizar que os negritos foram colocados para ressaltar as informações mais importantes.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.stvincent.edu/docs/default-source/academics/2015-2017-saint-vincent-college-bulletin.pdf?sfvrsn=b96fac49_2>. Acesso em: 02 fev. 2019.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.stvincent.edu/docs/default-source/academics/2015-2017-saint-vincent-college-bulletin.pdf?sfvrsn=b96fac49_2>. Acesso em: 02 fev. 2019.

First-Year Seminar

No item programa e regulamento acadêmico do documento *Bulletin*⁵¹, indica-se a existência de um currículo comum a todos os cursos e que deve ser cumprido. Dentre as disciplinas obrigatórias ali elencadas, há o *First-Year Seminar* e o *First-Year Seminar Skills*, para aqueles que não foram aprovados no primeiro, como mostram os excertos:

CORE CURRICULUM - The faculty establishes a core curriculum with the intention of providing all students with a general education to serve as the context for more specialized studies.

VI. First-Year Seminar - All students will take one course designated as First-Year Seminar which will also satisfy a core curriculum requirement to include one additional meeting time per week and one additional credit awarded.

FS 179 First-Year Seminar Skills - This course is required of all students who do not successfully complete First-Year Seminar. **Through lecture presentations, inclass activities, out-of-class assignments, and appropriate tests, the course provides students with review and assessment of skills identified as target skills for all First-Year Seminar courses taught in the previous semester.** Three (3) credits. No pass/fail. Permission of/ placement by First-Year Seminar Director required. (Bulletin – Item - Academic Programs and Regulations, p. 10).

Conforme os dados indicam, é oferecido aos alunos ingressantes uma espécie de *freshman writing course* (RUSSELL et al., 2009), ou seja, um curso preparatório para a escrita acadêmica. Para aqueles que não tiveram bom desempenho no *First-Year Seminar* é oferecido um segundo curso, o *First-Year Seminar Skills*, com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades escritas e orais, necessárias ao acompanhamento das atividades nas disciplinas específicas.

Tendo em vista uma melhor compreensão sobre a disciplina *First Year Seminar*, comentada acima, buscou-se no site da instituição mais informações. Localizou-se na aba *Special Programs in Academics*⁵² a seguinte descrição, que complementa as informações do *Bulletin*:

⁵¹ Disponível em: <https://www.stvincent.edu/docs/default-source/academics/2015-2017-saint-vincent-college-bulletin.pdf?sfvrsn=b96fac49_2>. Acesso em: 02 fev. 2019.

⁵² Disponível em: <<https://www.stvincent.edu/academics/special-programs>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Every first-year student will have a first-year seminar – a course that fulfills a core curriculum requirement, **builds essential academic skills** and introduces students to the [...] College learning community.

First Year Seminar

All new students take a course designated as a First Year Seminar. First Year Seminars at [...] College are courses designed to make new students feel welcomed and integrated into the [...] learning community on academic, social and cultural levels. First year students have the opportunity to establish a sense of camaraderie with their teachers as well as with one another and to **focus on areas essential for success in the [...] curriculum: academic responsibility, critical thinking and presentation of ideas. First Year Seminars enable students to be effective learners and thinkers both in their major fields of study and in other areas of the curriculum.** To complement this experience, students participate in extracurricular events and learn to apply their academic skills both in the classroom and in the world beyond campus.

Pensamento crítico e apresentação de ideias são habilidades essenciais, de acordo com o currículo base da instituição. Um dos objetivos desse curso é desenvolver tais habilidades, para que o aluno tenha condições de acompanhar, de modo satisfatório, as aulas da graduação.

Retomando os dados da análise sobre as produções textuais – gêneros escritos e orais (Seção 3.1 e 3.2), pode-se dizer que diversas atividades avaliativas, dentre as disciplinas específicas, requerem do aluno pensamento crítico e apresentação de ideias, como foi observado nos trechos extraídos dos enunciados das atividades *Ethics Paper*, *Talking Points e Research Proposal*.

Talking Points

To help you prepare for class discussion and to give you practice analyzing papers from the primary literature, I am requiring you to prepare a brief list of talking points. Your typewritten preparatory document should be no more than a page long, and it need not be in paragraph form. **Below are some ideas for what to put in your document and what to talk about during the class discussion.** These are just ideas and there is no need to address all or any of the items on this list. [...]. (How to prepare “Talking Points” for Class Discussions, página única).

Do not simply submit an outline of the paper. I want to know what you think of the paper. Use the list below if you can't come up with anything to write about. (Idem).

8. **Perhaps you have criticisms of the paper. Maybe you question the design of the study, or maybe you'd rather the author present his or her ideas differently.**

9. A single scientific investigation rarely answers all the questions the authors have about a subject. **What questions remain after this particular study? What should the authors do next?** (Ibidem).

Ethics paper

[...] **The purpose of this assignment therefore is to engage the ethical issues raised by our growing cadre of genetic Technologies.** [...]. (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1).

Unlike other writing you may have done in your science courses, **this assignment contains a persuasive element.** You are asked to **present and defend a specific position** of the genetically related ethical issue of your choice. [...]. (Idem).

Persuasive essay – 40 points

- In this section a **coherent, well-supported argument should be presented for a particular position on the issue**
- **The argument should provide the reader with insight into both sides of the issue and a clear understanding of your position [...].** (Ibidem).

Research Proposal

1. (10 points) Write an opening paragraph (or two) that **states the goals of your proposed project and the animal species you will study.** [...] **Provide general information about your animal that is relevant to the proposed research.** [...] Do not include all this information, as it may not be relevant. **If there is too much extraneous information given, the reader will lose interest! You don't want that to happen because one person's research proposal must compete with many others.** (Research Proposal Assignment, p. 1-2).

As you write the opening paragraph (s), **keep in mind that you are preparing the reader to appreciate and understand the significance of your proposed work. Therefore, the rationale for the study should be articulated clearly at the end of this section.** [...]. (Idem, p. 2).

Os enunciados das instruções para a elaboração dos gêneros confirmam que as habilidades pensamento crítico e apresentação de ideias, previstas no currículo base, são

requeridas nas disciplinas, indicando convergência entre o currículo base, o *First Year Seminar*, e as disciplinas específicas.

Os excertos abaixo, retirados da entrevista 2, reiteram o desenvolvimento de tais habilidades nas disciplinas específicas:

Lá no exterior eu senti um equilíbrio entre escrita e oral. Mas era mais escrita do que oral. Era aproximadamente 60% escrita e 40% oral. **E dentro do oral tinha discussão, bastante discussão.** Tinha apresentação que era em grupo e tinha discussão que era todo mundo da sala. **Mas sempre antes da discussão tinha algo escrito ou pesquisa para ter o que falar. Não era só achismo. [...] Por exemplo você vai e faz uma pesquisa e vai para a aula. Lá é uma competição para ver quem vai falar. Quem vai fazer o argumento. Tinha bastante argumentação.** [...] (E2- T8)

Em suma, pode-se dizer que o *First Year Seminar* é uma ação de promoção ao letramento acadêmico, que busca desenvolver as habilidades pensamento crítico e apresentação de ideias, a fim de preparar o aluno para as atividades acadêmicas das disciplinas.

Interdisciplinary Writing Program

A instituição oferece, também, alguns programas especiais, como o *Interdisciplinary Writing Program*, que tem como ação principal a oferta de cursos de escrita interdisciplinar. Tal curso não é de caráter obrigatório, mas é fortemente recomendado, por auxiliar os alunos a aperfeiçoar e consolidar as habilidades de escrita, desenvolvidas no *First Year Seminar Freshman writing course*, conforme descrição:

INTERDISCIPLINARY WRITING PROGRAM

Through the Interdisciplinary Writing Program, **trained faculty provide students with intensive writing instruction in selected disciplinary courses.** In these “Writing Designated” (WD) courses, **students practically apply the cross-curricular principles for producing and assessing writing that they learned in their freshman writing courses.** Also, **WD courses teach the writing conventions of the discipline in which the course is offered;** for example, students in a WD Anthropology course **learn how to write like an anthropologist. In a typical WD course, students respond to reading assignments, integrate ideas and information from various sources, complete sequenced assignments, and revise papers based upon peer reviews or instructor feedback.** Additionally, many WD courses **engage students in writing-to-learn activities,** which may include journaling, summarizing, annotating,

and other discipline-specific informal writing. **Though students are not required to take WD courses, they are strongly encouraged to do so because WD courses sharpen students' thinking and writing in the sciences, social sciences, business fields, as well as in the humanities.** (Bulletin, p. 14).

Nota-se que os termos utilizados para descrever o programa remetem a teorias e conceitos sobre escrita acadêmica, tais como: “convenções da disciplina; “escrever como um antropologista”; “atividades de escrita para aprender” e “aprimorar escrita e o pensamento dos alunos nos diversos campos de estudo”.

Cabe acrescentar a menção às habilidades gerais necessárias ao LA desenvolvidas nesses cursos, dentre elas: “integrar ideias e informações de várias fontes” e “corrigir artigos por meio de revisão por pares e feedback do professor”. Tais habilidades são importantes, por exemplo, para elaborar a revisão da literatura e para desenvolver consciência retórica acerca dos elementos que compõem um artigo científico.

Desperta a atenção o seguinte trecho extraído da descrição do programa: *Through the Interdisciplinary Writing Program, trained faculty provide students with intensive writing instruction in selected disciplinary courses.* Primeiro, por serem os cursos ministrados por docentes das diversas áreas, capacitados para trabalhar com a escrita. Segundo, por serem oferecidos cursos de escrita nas disciplinas específicas.

As informações contidas no excerto supracitado parecem indicar que o *Interdisciplinary Writing Program*, como o próprio nome indica, consiste em um Programa de escrita interdisciplinar que, possivelmente, envolva não somente a formação de alunos, mas, também, a de professores. Nota-se que o modo como o programa é desenvolvido assemelha-se às ações promovidas pelo movimento *Writing Across the Curriculum – WAC*:

Almost all WAC programs include organized efforts to develop awareness of writing among teachers in the disciplines and their competence in supporting students in their writing. Many institutions have interdisciplinary workshops and seminars for academic teaching staff from all disciplines on writing development. There they not only discuss the particular needs and resources for their students' writing but also how writing works differently in each of their disciplines, how it brings students to deeper involvement with the unique ways of knowing in each – the epistemology of each – and how students can be helped to write to learn as they learn to write in a field [...]. Teaching staff learn to design and sequence assignments,

communicate expectations, and give feedback. (RUSSEL et al., 2009, p. 403)

É notável a semelhança entre a proposta do *Interdisciplinary Writing Program* e a do WAC, o que pode ser um indício de que a faculdade participe do programa. Observe-se os trechos:

In a typical WD course, students respond to reading assignments, integrate ideas and information from various sources, **complete sequenced assignments**, and **revise papers based upon** peer reviews or **instructor feedback**. (Bulletin, p. 14).

Teaching staff learn to design and sequence assignments, communicate expectations, and give feedback. (RUSSEL et al., 2009, p. 403)

Em busca de uma melhor compreensão sobre o curso, foram localizadas no site, na aba *Special Programs in Academics*⁵³, mais informações sobre *Interdisciplinary writing*, como pode ser visto abaixo:

Through a variety of special academic programs, students can find the challenges, skills and support they need to meet their full potential. **Many faculty participate in the Interdisciplinary Writing Program and offer Writing Designated courses that provide writing instruction with various disciplines.**

Interdisciplinary Writing

Through the **Interdisciplinary Writing Program**, college faculty **strive to improve students' reading, thinking and writing skills by providing students with additional writing instruction.** Faculty from the sciences, business disciplines, social sciences and humanities have collaborated on grading standards and teaching methods and implement them in Writing Designated (WD) courses. Students who enroll in WD courses encounter the following:

Instruction from trained faculty.

Enrichment in the Six Principles of Good Writing and the Three Stages of Good Writing Practice.

Discipline-specific reading assignments

Paper assignments that incorporate ideas and information from various sources.

⁵³ Disponível em: <<https://www.stvincent.edu/academics/special-programs>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Sequenced paper assignments that develop writing and thinking skills.

Opportunities to revise papers based upon peer reviews or instructor feedback.

Nesse trecho é apresentado, de modo mais detalhado, como o curso se desenvolve, isto é, quais as metodologias utilizadas pelos professores para aperfeiçoar as habilidades de escrita, leitura e capacidade de reflexão dos alunos.

Tais metodologias foram observadas, também, nas disciplinas específicas do curso, corroborando a ideia de que os docentes devem participar do programa de formação WAC. Retomando os dados analisados na seção 3.1, sobre produções textuais – gêneros orais e escritos –, identifica-se os seguintes *sequenced assignments*: *Plant appreciation*, *Herpitle Hypothesis worksheet*, *Lab Report* e *Research Proposal*.

A análise revelou que os *assignments* seguem uma progressão, do mais simples ao mais complexo, auxiliando o aluno a compreender, de modo detalhado, cada elemento que contribui para a composição de um *Research Proposal*. O quadro abaixo sintetiza o que foi desenvolvido em cada *assignment*:

Quadro sinóptico 30 – relação - assignment – objetivo

Assignment	Objetivo
<i>Plant appreciation</i>	Descrever, listar e identificar plantas típicas do habitat do animal pesquisado.
<i>Herpitle Hypothesis worksheet</i>	Elaborar uma hipótese, enumerar justificativas para ela e explicar brevemente como ela seria testada.
<i>Lab Report</i>	Elaborar uma breve introdução, resultados e conclusão e uma seção de métodos mais detalhada: com esboço sobre como serão os parâmetros do modelo e descrição do local de estudo.
<i>Research Proposal</i>	Elaborar introdução e metodologia detalhadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Convém, ainda, acrescentar duas informações extraídas do questionário 2, acerca da aprendizagem e características da escrita acadêmica, bem como as convenções da comunidade acadêmica (questão 12) e sobre o responsável por auxiliar os alunos a desenvolver a escrita acadêmica (questão 35):

[...] Era ensinado nas disciplinas em geral. (questão 12)

[...] todos os professores das disciplinas (questão 35 – alternativa))

Em suma, de acordo com os dados apresentados, pode-se dizer que o *Academic Writing Program* constitui-se em uma ação de promoção ao LA voltada, possivelmente, para a formação de professores para o ensino de escrita nas áreas específicas, de modo a beneficiar os alunos das diversas áreas. Conforme os dados indicaram, o intuito do projeto é ensinar os conteúdos por meio da escrita disciplinar.

Six principles of Good Writing

A pesquisa sobre o *Interdisciplinary Writing Course*, na aba *Special Programs in Academics*⁵⁴, trouxe à tona os *Six principles of good writing*, conforme excerto abaixo:

Writing Program

[...] Students who enroll in WD courses encounter the following:

**Instruction from trained faculty.
Enrichment in the Six Principles of Good Writing and the Three
Stages of Good Writing**

Eles consistem em parâmetros ensinados no *Freshman Course* e retomados no *Writing designated course*, para utilização na escrita a ser desenvolvida nas disciplinas específicas.

Os trechos abaixo, extraídos dos enunciados das atividades avaliativas analisadas na seção 3.1, indicam que tais parâmetros são exigidos na elaboração dos gêneros acadêmicos, logo, são de conhecimento de alunos e professores.

Monograph

Overview

You are to provide a brief monograph of a genetically based condition (disease state) or syndrome. By definition a monograph is a detailed

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.stvincent.edu/academics/special-programs>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

but not extensive treatise on a specific subject. Consistent with this your profile of the selected disease state or syndrome should be a maximum of two pages in length (one and a quarter page minimum). [...]. (Monograph, página única).

Monographs will be graded on three factors, appropriate coverage of the required content material, adherence to the technical aspects (length, etc.) listed below, and, **the six principles of good writing**. (Idem).

Ethics paper

[...] The purpose of this assignment therefore is to engage the ethical issues raised by our growing cadre of genetic Technologies. [...]. (Human Genome Project Ethics Paper, p. 1)

Unlike other writing you may have done in your science courses, this assignment contains a persuasive element. You are asked to present and defend a specific position of the genetically related ethical issue of your choice. [...]. (Idem).

Grading of papers will incorporate the six principles of good writing and will follow the rubric outlined below. [...]. (Ibidem).

Para esclarecer quais são os *Six principles of good writing*, foram realizadas buscas no site da instituição, que remeteram ao curso *Language and Rhetoric*⁵⁵ do departamento de Inglês, onde são encontradas as seguintes informações:

IV. ADDITIONAL POLICIES AND SUPPORT SERVICES

A. The Six Principles of Good Writing

The Six Principles of Good Writing, established and approved Saint Vincent teachers, is a set of standards that apply to any piece of writing. These principles play an important role in the teaching of Language and Rhetoric and in the evaluation of your written work. The Six Principles include the following:

1 **PURPOSE:** The thesis and direction of the writing are clear, and the writing is addressed to a well-defined audience

2. **SUPPORT:** All generalizations and conclusions are justified by logically presented evidence

3. **INSIGHT:** The writer has found creative ways to integrate, synthesize, and interpret challenging ideas

⁵⁵ Disponível em: <<http://svc-english-majors.tripod.com/id43.html>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

4. **ORGANIZATION:** Ideas and support are developed one at a time systematically and logically

5. **COHERENCE:** Conceptual links are provided between individual elements of the writing

6. **CLARITY:** Diction and syntax are precise; the writer has considered the reader's understanding

In Language and Rhetoric you will become familiar with how these principles combine to yield effective essays and journal entries. In your other courses, you should apply these principles as you write lab reports, abstracts, proposals, memos and letters, research papers, journals, in-class essays, case studies, and whatever other kind of writing a specific field may require.

Os excertos deixam claro que os referidos princípios foram estabelecidos e aprovados pelos professores da instituição, constituindo-se em parâmetros e critérios de avaliação, a serem seguidos na elaboração de gêneros escritos, nas disciplinas, haja vista os exemplos apresentados anteriormente dos gêneros *Monograph* e *Ethics Paper*.

Convém, ainda, explicar que *Language and Rhetoric* é uma das disciplinas obrigatórias do currículo base, segundo as informações abaixo, retiradas do *Bulletin*:

CORE CURRICULUM

The faculty establishes a core curriculum with the intention of providing all students with a general education to serve as the context for more specialized studies.

The core curriculum requirements are as follows:

History 6 credits

Philosophy 6 credits

English 9 credits

Theology 9 credits

Fine Arts 3 credits

Modern and Classical Languages 6 credits

Social Sciences 9 credits

Natural Sciences 8 credits

Mathematics 3/4 credits

First Year Seminar*

(In addition to a typical 3/4 credit course)

Total 60/61 credits – Bulletin – pág. 10

C. English (nine credits) EL 102 Language and Rhetoric is required in the first year. Six (6) additional credits are required, three (3) of which must be a literature course. The remaining three (3) credits may be satisfied by any other course the English Department

offers. Engineering (3-2) majors must complete EL 102 and three additional English credits to fulfill the English core. (Bulletin, p. 10).

A obrigatoriedade de duas disciplinas relacionadas à escrita acadêmica, *First Year Seminar* e *Language and Rhetoric*, somada à oferta, opcional, do *Designated writing course*, indica que a escrita tem destaque e valor para o desempenho acadêmico nas disciplinas e, conseqüentemente, para a formação dos alunos na área de estudo, conforme se observa no trecho extraído do Bulletin⁵⁶:

Study of the various disciplines that comprise the core curriculum provides students with a body of knowledge which includes both content and skills, including the vocabularies and languages of the disciplines, the theoretical frameworks of the disciplines, the problem-solving techniques of the disciplines, and the underlying assumptions and limitations of the disciplines. This body of knowledge provides a context for more specialized studies and prepares students for the many transitions they will experience in life. During their lifetimes, individuals will experience changes in their physical, emotional, intellectual, and spiritual lives. In addition, many students will change their careers several times in their lives. The core curriculum provides a firm foundation of knowledge to prepare for the future.

The core curriculum at Saint Vincent College is interdisciplinary; the body of knowledge in one discipline overlaps and interacts with those in other disciplines. Students learn that the answers to many problems require an interaction among disciplines. Constructing connections between disciplines enriches the student's body of knowledge and develops independent learning skills. The faculty of Saint Vincent College place great value upon the core curriculum. In addition to the general goals that are described above, we also believe that the core curriculum promotes the goals that are described in the following sections. (Bulletin, p. 11).

Em síntese, pode-se considerar os *Six principles of good writing* como uma ação de apoio ao LA, estabelecida, reconhecida e partilhada pelos professores das diversas áreas, com o objetivo de estabelecer padrões de escrita acadêmica e critérios de avaliação.

Academic Honesty

O item *Regulations* do *Bulletin* informa o que é considerado uma ofensa acadêmica e quais as penalidades sofridas por quem a comete:

⁵⁶ Disponível em: <https://www.stvincent.edu/docs/default-source/academics/2015-2017-saint-vincent-college-bulletin.pdf?sfvrsn=b96fac49_2>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ACADEMIC HONESTY

[...] assumes that all students come for a serious purpose and expects them to be responsible individuals who demand of themselves high standards of honesty and personal conduct. Therefore, it is college policy to have as few rules and regulations as are consistent with efficient administration and general welfare. **Fundamental to the principle of independent learning and professional growth is the requirement of honesty and integrity in the performance of academic assignments, both in the classroom and outside, and in the conduct of personal life.** Accordingly, [...] College holds its students to the highest standards of intellectual integrity and thus the attempt of any student to present as his or her own any work which he or she has not performed or to pass any examinations by improper means is regarded by the faculty as a most serious offense. In any case of academic dishonesty, the faculty member together with the Dean of Studies, who confers with the student, decide on the appropriate sanction. Depending on the seriousness of the offense, possible sanctions are failure for the assignment, failure for the course, suspension or expulsion. If a student receives the sanction of a failure for the course during the withdrawal period and drops the course, a WF will be recorded on the transcript. (Bulletin, p. 18).

Segundo o documento, entende-se que o princípio da honestidade acadêmica⁵⁷ refere-se a apresentar como seu, algo que você não tenha realizado, ou, ainda, utilizar meios impróprios para ser aprovado em um exame. Nota-se que o termo plágio não é utilizado, no entanto, parece ficar subentendido no trecho “*the attempt of any student to present as his or her own any work which he or she has not performed [...]*”.

Deve-se enfatizar que a desonestidade acadêmica é passível de punição, que será avaliada pelo Reitor, juntamente com o docente da disciplina. De acordo com a gravidade do caso, o aluno poderá ser expulso da faculdade.

Ao analisar os documentos pedagógicos, localiza-se em todas as disciplinas o item *Academic Honesty*, que apresenta trechos do *Bulletin* para demonstrar que o assunto consiste em uma política institucional, superior à disciplina:

Academic honesty

I will strictly follow the College policy reproduced below. If you are found to have cheated on an exam or quiz, I will recommend to the Dean that you receive an F for the course. If you know of someone who cheated on an exam or quiz, or other assignment, you

⁵⁷ Tradução nossa.

are obligated to notify me. Cheating isn't worth this risk. Talk to me or someone you trust if you feel tempted to cheat.

[...] College holds its students to the highest standards of intellectual integrity and thus the attempt of any student to present as his or her own any work which he or she has not performed or to pass any examinations by improper means is regarded by the faculty as a most serious offense. In any case of academic dishonesty, the faculty member together with the Dean of Studies, who confers with the student, decide on the appropriate sanction. Depending on the seriousness of the offense, possible sanctions are failure for the assignment, failure for the course, suspension or expulsion. [...] Bulletin (Wildlife Biology, p. 6).

I will strictly follow the College policy reproduced below. If you are found to have cheated on an assignment, you will receive an F for the assignment and I will be reported to the Dean of Studies.

[...] College holds its students to the highest standards of intellectual integrity and thus the attempt of any student to present as his or her own any work which he or she has not performed or to pass any examinations by improper means is regarded by the faculty as a most serious offense. In any case of academic dishonesty, the faculty member together with the Dean of Studies, who confers with the student, decide on the appropriate sanction. Depending on the seriousness of the offense, possible sanctions are failure for the assignment, failure for the course, suspension or expulsion. [...]. (Idem, p. 2).

[...] College **has an academic honesty policy found in the College Bulletin**. It states that '[...] College assumes that all students come for a serious purpose and expects them to be responsible individuals who demand of themselves high standards of honesty and personal conduct ... Fundamental to the principle of independent learning and professional growth is the requirement of honesty and integrity in the performance of academic assignments, both in the classroom and outside Accordingly, [...] College holds its students to the highest standard of intellectual integrity and thus the attempt of any student to present as his or her own an work which he or she has not performed or to pass and examinations by improper means is regarded by the faculty as a most serious offense. In the case of academic dishonesty, the faculty member together with the Dean of Studies, who confers with the student, decides on the appropriate sanction'. (*Science of Sustainable living*, p. 1).

Observa-se que dos quatro documentos, três deles reproduzem o texto da pág. 18 do *Bulletin*. No entanto, em um dos documentos encontra-se, de modo explícito, os termos cola e plágio:

The [...] College **policy on academic honesty** is found on page 20 of the College Bulletin and page 13 of the Student Handbook. **In accordance with the highest standards of intellectual integrity no degree of cheating or plagiarism will be tolerated.** Any individual

caught violating these standards will be failed in the course and referred to the Associate Academic Dean for further disciplinary action. (*Molecular Genetics* – pág. 7)

O excerto acima enfatiza que a cola e o plágio ferem padrões de integridade intelectual. Tal informação parece corroborar a interpretação de que o plágio está implícito no texto do *Bulletin*, ao mencionar que a apresentação de qualquer trabalho, não realizado pelo aluno, como sendo de autoria dele, é passível de punição.

Tal interpretação é reforçada pelo trecho a seguir, retirado da entrevista 1. Ao ser questionado se havia orientações sobre plágio, o participante respondeu que:

Lá tinha orientação. Os professores do exterior pegavam um dos textos que a gente escreveu e jogava no google para ver se tinha copiar e colar. **Eles mencionavam que plágio era crime. Tinha sempre que colocar a forma correta de mencionar as referências, se não colocasse tirava zero. Eu achava lá mais severo que aqui.** [...] Lá eu conversava com os colegas e eles **diziam que não pode fazer isto porque está copiando o outro. Lá tinha que ler entender e escrever com suas palavras.** [...] Eles leem e escrevem com outras palavras ou quando não tem como escrever com outras palavras vai e faz a citação. Mas eu acho que aqui a pirataria é mais normal lá a pirataria é crime mesmo. [...] Aqui é muito mais sem lei que lá. (Entrevista 1-Trecho 18)

Somado a isso, as respostas às questões 17 e 18 do questionário 2, referentes à orientação sobre plágio, e de que modo elas ocorriam, esclarecem que havia orientação e que:

Todos os trabalhos que eram passados para a turma alertava-se que plágio é um crime e que haveria punição.

Finalmente, observou-se que, em diversas instruções para elaboração das atividades avaliativas, a citação e a referenciação, elementos utilizados para se evitar o plágio, consistiam em itens obrigatórios.

Monograph

Overview

You are to provide a brief monograph of a genetically based condition (disease state) or syndrome. By definition **a monograph is a detailed but not extensive treatise on a specific subject.** Consistent with this your profile of the selected disease state or syndrome should be a maximum of two pages in length (one and a quarter page minimum). [...]. (Monograph, página única).

Monographs will be graded on three factors, appropriate coverage of the required content material, adherence to the technical aspects (length, etc.) listed below, and, **the six principles of good writing**. (Idem).

- **References: A minimum of three (3) appropriate scientific sources must be cited in the body of the text.** (Ibidem).

ILL Assignment for article you choose

This semestre you will gain experience reading and discussing scientific papers I choose for you in the field of Wildlife Biology. In this assignment though, I want you to select a paper of your own to discuss. **This assignment fulfills two objectives: 1) It allows you to examine a topic from class more closely than we can do in class, and 2) it gives you experience with inter-library loan (ILL) requests so that when it comes time for you to do your own research papers you will know how easy it is to obtain information this way.** [...]

Please follow the following procedure to complete this assignment: [...]. (ILL Assignment for article you choose, p. 1).

d. Be sure to include complete bibliographic information so that I know what article you read. Refer to the end of this document for examples of how to cite your paper. I am picky about format, so make sure even the punctuation is perfect. [...]. (Idem, p. 2).

Lab report

1. (5 points) Write a brief **introductory paragraph explaining the purpose of the bear habitat suitability model and the assumptions it makes.** (Lab report, página única).

5. (3 points) In either your **Introduction or your Conclusion, you must cite at least three scientific articles** on either black bears or the use of habitat suitability models. **Provide bibliographic information at the end of the paper.** (Idem).

Considerando os dados apresentados, entende-se que a política de honestidade acadêmica é uma ação institucional de apoio ao LA, por estabelecer normas e sanções sobre plágio, indiretamente, e sobre cola. Além disso, as informações, advindas da entrevista, questionário e instruções das atividades avaliativas, deixaram claro que há orientações para se evitar o plágio, por meio de citação e referência, além de esclarecimentos sobre o porquê de tal conduta ser evitada.

Research Project

O *Bulletin* indica que os alunos devem elaborar um *Research Project*, sob a orientação de um docente:

[...] during the last semester of the junior year and through the senior year, students plan and complete a senior research project under the supervision of individual faculty. (p. 27).

Na aba *Student Work and Research*⁵⁸ do site há mais informações e esclarecimentos acerca do *Research Project*:

The Senior Research Program is a capstone experience designed to introduce biology students to all aspects associated with the development and completion a research project. It begins in the spring semester of the junior year when **students, working closely with a faculty adviser, write an experimental proposal. During this process they are introduced to literature searches, critical reading of primary research articles, the formulation of significant questions and experimental design.**

The program continues in the fall of the senior year when the data collection portion of the project is performed where students learn and apply contemporary laboratory techniques. The program concludes in the spring semester senior year when **students critically analyze the collect data, integrate it with the findings of others and present the overall project both at an external venue (either in poster format or orally) and in the format of a written thesis.**

A descrição acima sobre o *Research Project*, apesar de apresentar certo tom de propaganda, esclarece as etapas a serem realizadas para a elaboração do projeto, quais sejam, pesquisar literatura na área; ler criticamente artigos de fonte primária; formular perguntas relevantes; estruturar a metodologia de coleta de dados, a partir das técnicas aprendidas; coletar dados e analisá-los criticamente; apresentar o resultado da pesquisa oralmente ou em formato de pôster, e no formato de uma monografia.

A análise das atividades avaliativas (Seção 3.1) parece revelar que a sequência de gêneros elaborada nas disciplinas contribuiu para a preparação do *Research Project*, pois os alunos tiveram que pesquisar artigos na atividade *ILL Assignment for article you choose*; ler criticamente artigos de fonte primária nas atividades *Talking Points* e *ILL Assignment for article you choose*; formular hipóteses e testar métodos de análise em *Herptile Hypothesis Worksheet*, *Lab Report* e *Research Proposal*.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.stvincent.edu/academics/majors-and-programs/biology#biology-student-work>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Em suma, os dados acima sugerem que o *Research Project* consiste em uma ação institucional de apoio ao LA, que busca preparar os alunos para o desenvolvimento e finalização de um projeto de pesquisa, com o acompanhamento de um orientador, e, também, por meio de diversas atividades baseadas em gêneros acadêmicos, promovidas nas disciplinas do curso.

Discussão – Contexto A

Em linhas gerais, pode-se dizer que o contexto A, de acordo com o documento *Bulletin*, aliado às informações do site, dispõe de diversas ações de promoção ao LA, com o objetivo de preparar os alunos para a participação na comunidade acadêmica dentro e fora da graduação.

Com base nos dados dos questionários, entrevistas, documentos pedagógicos e atividades avaliativas, observou-se que as políticas institucionais preconizadas no *Bulletin* são concretizadas nas disciplinas. Dessa forma, é possível afirmar que existe convergência entre o que está disposto no documento e as ações identificadas nas disciplinas.

Contexto B

Observando o site do Departamento de Biologia⁵⁹ do contexto B, encontra-se o documento denominado Manual Acadêmico⁶⁰, que contém informações sobre estrutura administrativa, departamentos, história da instituição, programas de bolsa e informações acadêmicas I, II e III.

Dentre esses itens, os que apresentam informações relacionadas a ações que fomentem o letramento acadêmico na instituição são as informações acadêmicas I e III. O documento data de 2016, período em que o participante estudou na instituição.

Discorre-se, a seguir, sobre as ações institucionais de promoção ao LA, identificadas no site, acompanhadas dos respectivos excertos. Além disso, apresenta-se trechos advindos dos demais dados, com o objetivo de corroborar a análise. Cabe

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.dbi.ufla.br/site/>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.ufla.br/calouros/wp-content/uploads/2016/09/20160915-Manual-Acad%C3%AAmico-2016-2.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ênfatizar que os negritos foram colocados para ressaltar as informações mais importantes.

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

É comum, nas instituições de ensino superior brasileiras, a elaboração de uma monografia, como requisito para obtenção do diploma de graduação. Dessa forma, buscou-se informações sobre o TCC, no Manual Acadêmico:

ATIVIDADES ACADÊMICAS

Entende-se por atividade acadêmica presencial ou a distância aquela relevante para que o estudante adquira as competências e as habilidades necessárias à sua formação, tais como: atividades de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão, disciplinas, discussões temáticas, **elaboração de monografia**, estágio curricular supervisionado, participação em eventos, seminários, participação em órgãos colegiados, vivência profissional complementar, projeto orientado, participação em órgãos de representação estudantil, participação em atividades desportivas e culturais, outras consideradas pelo Colegiado, relevantes para a formação do estudante, sujeitas à aprovação da PRG. (Manual Acadêmico, p. 30).

Por não haver informações suficientes sobre o TCC no manual, foram realizadas buscas no site da instituição, e, por meio da aba estudante, graduação, outras informações, foi-se direcionado à pró-reitoria de graduação⁶¹, onde se localizou o *link* para normas de estágio supervisionado e TCC, que deu acesso ao Manual de Normalização e Estrutura de Trabalhos Acadêmicos⁶², no qual há as seguintes informações:

2.1 Trabalho de conclusão de curso (TCC)

O TCC é um tipo de trabalho acadêmico amplamente utilizado no ensino superior como forma de efetuar a avaliação final dos graduandos e pós-graduandos, contemplando a diversidade dos aspectos de sua formação universitária. Pode ser entregue na

⁶¹ Disponível em: <<http://prg.ufla.br/discentes/tcc>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

⁶² Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/11017/5/NOVA%20VERS%C3%83O%20DO%20MANUAL%20DE%20NORMALIZA%C3%87%C3%83O%20E%20ESTRUTURA%20DE%20TRABALHOS%20ACAD%C3%84MICOS.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

forma de monografia, projeto, artigo, entre outros. Segundo a NBR14724 (ABNT, 2011, p. 4),

[...] o trabalho de conclusão de curso é um documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador.

As regulamentações específicas para a execução do TCC são determinadas por cada curso ou programa de pós-graduação e, geralmente, preveem a defesa pública do trabalho perante uma banca examinadora. Em comum, a finalidade de um TCC é ‘praticar a pesquisa, iniciar-se à vida científica e vivenciar a forma mais privilegiada de aprender’ (SEVERINO, 2007, p. 26). Dessa forma, **o discente será capaz de consolidar o conhecimento em sua área e aprender na prática sobre o desenvolvimento de uma pesquisa científica.**

2.2 Monografia

Normalmente escrita por apenas uma pessoa, a monografia apresenta o resultado de investigação sobre tema único e bem delimitado. A própria palavra ‘monografia’ advém de mono (um) e grafia (escrita) – tema. Segundo Bastos et al. (2003, p. 17),

A monografia trata de tema circunscrito, com uma abordagem que implica análise, crítica, reflexão e aprofundamento por parte do autor. Embora a monografia possa ser o relato de uma pesquisa empírica, o mais comum é que resulte de uma revisão de literatura criticamente articulada, que constitua um todo orgânico.

As monografias de graduação diferem das teses e dissertações quanto ao nível de investigação realizada, pois as duas últimas exigem um grau mais elevado de aprofundamento teórico, um tratamento metodológico mais rigoroso e um enfoque original do problema (BASTOS et al., 2003). (Manual de Normalização e Estrutura de Trabalhos Acadêmicos, p. 15-16).

De acordo com o primeiro parágrafo, o TCC é um trabalho acadêmico que pode ser apresentado sob diferentes formas, inclusive uma monografia. Tal informação evidencia que ele pode ser concretizado por meio de diversos gêneros, que possuem características específicas.

Sobre o gênero monografia, o excerto explica que o texto envolve habilidades como análise, crítica e reflexão, e ainda revela que, normalmente, são elaboradas revisões de literatura, em detrimento de pesquisas empíricas. Nota-se que, diferentemente do que foi observado nos dados do contexto A sobre o *Research Project*, aqui não há menção às etapas e semestres em que a monografia será elaborada.

A obrigatoriedade da realização de um Trabalho de Conclusão de Curso indica uma ação de apoio ao LA, com o objetivo de propiciar aos alunos o contato com a pesquisa e a redação acadêmica. No entanto, observando o conjunto de dados apresentados nesta seção, tem-se a impressão de que o TCC é desvinculado das disciplinas específicas, sendo visto como um trabalho de final de curso, de responsabilidade da disciplina Metodologia Científica e do orientador.

Programa de Iniciação Científica - IC

Segundo o Manual Acadêmico, os alunos que tiverem interesse podem concorrer às bolsas de iniciação científica, disponibilizadas pela instituição, em parceria com agências de fomento à pesquisa. Esses bolsistas têm a oportunidade de apresentar o resultado de suas pesquisas no Congresso Anual de Iniciação Científica:

Os alunos de graduação podem ingressar nas atividades de iniciação científica por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica [...]. (Manual Acadêmico, p. 59).

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA [...]

Anualmente é realizado o **Congresso de Iniciação Científica [...]**, que tem como **principal objetivo divulgar os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos alunos de graduação da instituição.** Todos os alunos ligados aos programas de iniciação científica participam do congresso com a **apresentação dos resultados de suas pesquisas, o que contribui para a difusão da ciência e para o enriquecimento do currículo do estudante.** Durante o evento, acontece a premiação do acadêmico Destaque na Iniciação Científica. (Idem, p. 60).

Dentre as informações sobre o Programa, verifica-se que não há menção ao modo como o currículo do aluno será enriquecido, às habilidades gerais necessárias ao LA que serão desenvolvidas, nem aos gêneros acadêmicos que serão produzidos – com exceção da apresentação oral dos resultados das pesquisas, a ser realizada no Congresso.

Desse modo, compreende-se que a iniciação científica pode ser considerada uma ação de promoção ao LA, no entanto, ela não atinge todos os alunos da graduação, priorizando somente os discentes que são aprovados nos editais. Sendo assim, apenas uma parte dos alunos tem acesso a esse letramento.

Programa de formação continuada docente

Por meio da aba ensino, identificou-se o Programa de Formação Continuada Docente⁶³, de responsabilidade da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino.⁶⁴ Trata-se de um programa anual que tem como objetivo:

[...] **qualificar os processos de ensino e aprendizagem** de acordo com as demandas e necessidades formativas no contexto [...]. No novo formato, o Prodocente incluirá atividades ao longo de todo o ano. ‘Inicialmente, serão oferecidos dois módulos. O primeiro abordará **temas relacionados aos desafios da docência no ensino superior**. O segundo enfocará **questões didático-pedagógicas específicas à atuação em sala de aula, para aprimorar a docência**’ [...].

Dentre as ações desenvolvidas, há a Semana de Planejamento e Formação Docente Continuada, que ocorre no início do ano letivo, e os cursos de formação, ministrados por meio de oficinas, no decorrer do ano. Quanto aos cursos e oficinas oferecidos pelo programa, até a época em que esta pesquisa foi realizada, os que possuíam alguma ligação com o Letramento Acadêmico eram a Oficina: Prova online⁶⁵ e a Oficina: Práticas de formulação de questões/itens⁶⁶.

É notório que o Programa de Formação Continuada Docente oportuniza um espaço para discussão de diversos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, e seria propício, também, a questões acerca do Letramento Acadêmico. No entanto, observou-se que as temáticas da Semana de Planejamento e Formação Docente Continuada e os cursos de formação eram mais direcionados a aspectos relacionados à educação inclusiva, novas tecnologias e novas metodologias de ensino.

A ausência de cursos e discussões em torno do Letramento Acadêmico, somada a oferta de oficinas sobre elaboração de prova online e formulação de questões, corrobora os dados encontrados na análise apresentada nas seções anteriores, ou seja, que o letramento acadêmico no contexto B é pautado por responder perguntas e realizar provas.

⁶³Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/ensino/12751-dade-relanca-prodocente-como-programa-anual-de-formacao-continuada>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁶⁴ Disponível em: <<http://dade.ufla.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁶⁵ Disponível em: <<http://dade.ufla.br/cursos-de-formacao1/cursos-de-form>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁶⁶ Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1UezOHT47wVymP5r2y6mHrmH-YsX2c3yD/view>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Cabe, ainda, acrescentar que foi oferecida, na Semana de Planejamento, uma oficina com o objetivo de refletir sobre aspectos práticos, em torno da elaboração do plano de ensino. Discutiram-se, ali, questões conceituais e práticas sobre o *quê*, como e para *quê* ensinar. Não há detalhes sobre em quais conceitos ou teorias estava alicerçada a discussão, mas é possível que fosse relacionada à transposição didática, já que foi oferecido um *workshop* sobre o assunto no horário anterior a essa oficina.

Considerando a importância e a necessidade do trabalho com o letramento acadêmico nas disciplinas específicas, pode-se dizer que as questões o *quê*, como, e para *quê* poderiam ser discutidas à luz de movimentos como o WAC⁶⁷, que promove a aprendizagem dos conteúdos, por meio da escrita nas disciplinas, no ensino superior, a partir da formação de professores das diversas áreas específicas. Em suma, é notável que o Programa de Formação Continuada Docente consiste em um espaço profícuo para promover o letramento acadêmico na instituição de ensino.

Orientação sobre suspeita de cola

Na seção Informações Acadêmicas I, do Manual Acadêmico, há uma advertência sobre o que ocorre em casos de suspeição de cola:

Receberá a nota 0 (zero), sem prejuízo das medidas disciplinares cabíveis, **o estudante que, nos trabalhos escolares, utilizar-se de meios não autorizados pelo docente**, ou não os realizar nas datas em que forem aplicados. O Docente responsável pode ainda encaminhar à suspeição de cola à PRG para encaminhamento à Comissão de Inquérito Disciplinar – PRG. (Manual Acadêmico, p. 35).

De acordo com as informações, é vetado, em trabalhos escolares, utilizar-se de meios não autorizados pelo docente. Tal atitude é passível de nota zero. Apesar de não haver exemplos do que seriam “meios não autorizados”, possivelmente, eles referem-se ao que se denomina ordinariamente de “cola”. Não foi localizada no documento nenhuma menção ao plágio, nem de forma implícita, como observado no contexto A.

A análise dos documentos pedagógicos e avaliativos também não apresentou informações sobre o assunto. A esse respeito, na entrevista 1, o participante realizou algumas considerações importantes:

⁶⁷ *Writing Across the Curriculum* – Russell (1991) apresenta o histórico do movimento.

Lá tinha orientação. Os professores do exterior pegavam um dos textos que a gente escreveu e jogava no google para ver se tinha copiar e colar. Eles mencionavam que plágio era crime. Tinha sempre que colocar a forma correta de mencionar as referências, se não colocasse tirava zero. Eu achava lá mais severo que aqui. **Aqui só fala que não pode, mas a palavra não pode e você vai tirar zero é diferente.** Lá eu conversava com os colegas e eles diziam que não pode fazer isto porque está copiando o outro. Lá tinha que ler entender e escrever com suas palavras. **Aqui fala que não pode, mas você vê que o pessoal no fundo não lê, entende e escreve. Eles leem e escrevem com outras palavras ou quando não tem como escrever com outras palavras vai e faz a citação.** Mas eu acho que aqui a pirataria é mais normal lá a pirataria é crime mesmo. [...] Aqui é muito mais sem lei que lá. (Entrevista 1-Trecho 18)

De acordo com o participante, na instituição brasileira há orientação oral sobre plágio, mas diferente da instituição estrangeira, parece não haver sanções ao infrator. Um aspecto importante mencionado é acerca de “ler, entender e escrever” com suas palavras. Segundo o participante, os alunos do contexto A sabem fazê-lo, em contrapartida aos do contexto B, que não sabem. Por um lado, não se tem dados suficientes para saber se tal informação é real; por outro lado, a análise das atividades avaliativas dos dois contextos sinaliza que as práticas de letramento acadêmico promovidas nas duas instituições são distintas.

O contexto A utiliza-se de diversos gêneros acadêmicos, com vistas a preparar o aluno para aplicar conhecimento e inserir-se na comunidade acadêmica, já o contexto B vale-se, sobretudo, do instrumento pedagógico prova para fins de verificação do conhecimento.

A resposta ao questionário 2 corrobora as informações da entrevista, mencionada acima. Ao responder se o contexto B preocupava-se em fornecer orientações sobre o plágio, o participante disse que sim. Sobre o modo como isso acontecia, ele explicou que:

[...] Falam que não é correto fazer, mas dificilmente há punição.
(Questionário 2, questões 20 e 21)

Ferreira e Persike (2014, pág. 520), apoiadas em Azevêdo (2006), Vasconcelos (2007) e Silva (2008), comentam que “no Brasil, o plágio constitui-se num tema de pesquisa pouco investigado [...]”, o que talvez explique a ausência de orientações e advertências sobre o assunto. Ainda assim, pode-se entender que a orientação sobre suspeição de cola, presente no manual do aluno, consiste em uma ação de apoio ao LA

que pode tornar-se, com o tempo, em um caminho para a implantação de uma política antiplágio.

Disciplina Metodologia Científica

Com o objetivo de auxiliar os alunos na elaboração do TCC, as universidades brasileiras, normalmente, disponibilizam uma disciplina, com duração de um semestre letivo, relacionada à Metodologia Científica. Buscou-se informações sobre a existência de tal disciplina no site do Departamento de Biologia, matriz curricular, onde se teve acesso à ementa⁶⁸, apresentada abaixo:

Ementa

História da Ciência com ênfase nas principais correntes filosóficas. O método científico. As Ciências Biológicas no cenário científico. **Redação científica e publicações científicas. Elaboração e condução de projeto de pesquisa (pesquisa bibliográfica, problematização, elaboração de hipóteses, amostragem, coleta e análise de dados, redação de artigo científico e preparo de pôster).**

Conteúdo programático

1. INTRODUÇÃO 1.1 Apresentação dos professores e alunos 1.2 Apresentação do plano de curso 1.3 Metodologia do ensino-aprendizagem e avaliação 1.4 A disciplina no currículo e integração com outras disciplinas 1.5 A disciplina na formação do profissional e da pessoa 2. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO 2.1 Tipos de conhecimento 2.2 Origem e evolução do Conhecimento Científico 2.3 A questão do método científico 2.4 Demarcação científica e a falseabilidade 2.5 Estrutura das revoluções científicas 2.6 O espírito científico 2.7 A Biologia no cenário científico 3. METODOLOGIA CIENTÍFICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 3.1 **Redação técnico-científica e formas de divulgação científica** 3.2 **Elaboração de projeto de pesquisa** 3.3 **Problematização e formulação de hipóteses** 3.4 **Coleta e análise de dados** 3.5 **Preparo de artigo científico** 3.6 **Preparo e apresentação de painéis e palestras** 4. NORMAS E REGULAMENTOS DAS ATIVIDADES CURRICULARES DE CAPACITAÇÃO CIENTÍFICA: ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E MONOGRAFIA 5. AVALIAÇÃO 5.1 Avaliação do conteúdo do curso 5.2 Avaliação de atuação do aluno 5.3 Avaliação da atuação do professor 5.4 Avaliação da infraestrutura em que se desenvolve o curso.

⁶⁸ Disponível em: <https://sig.ufla.br/modulos/publico/matriz_curriculares/index.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Essa disciplina parece ter caráter de *remedial course*, ou seja, almeja-se sanar dúvidas e dificuldades atinentes ao LA, ao longo de um semestre, dentro de uma disciplina específica. Provavelmente, aliando teoria e prática. Somado a isso, objetiva-se, ainda, de acordo com os excertos, tratar de aspectos relacionados à história da Ciência.

O documento apresenta o que se pretende estudar, mas não como isso será desenvolvido. Informações referentes ao planejamento das aulas estão descritas no Plano de Curso. No entanto, esse documento não é de acesso público, sendo assim, não se pôde ter acesso a ele para fins de análise.

Durante a entrevista 1, perguntado sobre que tipo de texto escrevia nas disciplina no Brasil, o participante disse que:

No Brasil escrevia em geral em formato de artigo, mas em aulas específicas disciplinas específicas. Por exemplo, em Metodologia Científica a gente teve que fazer uma pequena pesquisa e entregar um artigo e depois apresentar o banner. (Entrevista 1-Trecho 9)

As respostas ao questionário 2 corroboram a informação anterior. Ao responder se havia apoio ao LA na instituição brasileira e como ele era fornecido, o participante disse que sim, e explicou que:

Na disciplina de metodologia científica foi [sic] passado as normas e estruturas de textos acadêmicos e a linguagem bem como tempo verbal adequado na produção científica. (Questionário 2 – questões 4 e 5)

Buscando identificar quem era responsável por auxiliar os alunos a desenvolver a escrita acadêmica no curso, foram propostas sete alternativas, dentre elas o participante assinalou: “somente os professores das disciplinas relacionadas à metodologia científica” (Questionário 2, questão 38)

Com base nos dados apresentados, entende-se que a disciplina Metodologia Científica consiste em uma ação de promoção ao LA, por preparar o aluno para a elaboração do TCC e para inseri-lo na comunidade acadêmica. Deve-se ressaltar que não há informações sobre como esse preparo ocorre, e se esse trabalho desenvolvido em apenas uma disciplina no curso é suficiente para preparar o aluno adequadamente para tais fins.

Disciplina Monografia de Conclusão de Curso

Segundo as informações da Matriz Curricular, disponibilizada no site do departamento de Biologia, no oitavo semestre é ofertada a disciplina Monografia de Conclusão de Curso, já que no referido semestre os alunos devem concluir e entregar o TCC. De acordo com a Ementa, parece que a disciplina consiste em apoio à elaboração da monografia:

Elaboração de monografia final de curso com base em projeto anteriormente elaborado, considerando as exigências teórico-metodológicas. Segundo as normas para Redação de Monografias da Universidade.

1. Introdução
 - 1.1. Apresentação dos professores e alunos
 - 1.2. Apresentação do plano de curso
 - 1.3. Metodologia do ensino-aprendizagem e avaliação
 - 1.4. A disciplina no currículo e integração com outras disciplinas
 - 1.5. A disciplina de formação do profissional e da pessoa
2. Capacitação Profissional
 - 2.1 **Elaboração do projeto**
 - 2.2 **Execução do Projeto**
 - 2.3 **Revisão e atualização bibliográfica**
 - 2.4 **Redação da Monografia**
 - 2.5 **Apresentação e defesa da monografia perante banca**
 - 2.6 **Correção final da Monografia**
 - 2.7 **Entrega da Monografia.**
3. AVALIAÇÃO
 - 3.1 Avaliação do conteúdo do curso
 - 3.2 Avaliação de atuação do aluno
 - 3.3 Avaliação da atuação do professor
 - 3.4 Avaliação da infraestrutura em que se desenvolve o curso

Essa disciplina por apresentar na Ementa itens como “elaboração e execução do projeto e redação da monografia”, sugere um caráter ainda mais prático do que a de Metodologia Científica. Tem-se a impressão de que os alunos utilizam-na como um espaço para elaboração da monografia. A exemplo da ementa da disciplina Metodologia Científica, as informações referem-se ao que será estudado, neste caso, realizado, mas não como será o desenvolvimento. Tais informações poderiam, talvez, ser encontradas no Plano de Curso, ao qual não se teve acesso.

É possível que essa disciplina seja um desdobramento, ou uma continuação da disciplina Metodologia Científica. Se assim for, acredita-se que ela represente uma ação de promoção ao LA, por auxiliar o aluno a elaborar e finalizar o TCC.

Dicas de gramática

Na aba ensino,⁶⁹ do site da instituição brasileira, são postadas, semanalmente, dicas de Português. Elas se referem à utilização correta de expressões cotidianas que causam dúvidas aos falantes, tais como⁷⁰:

A temperatura chegou a zero *graus* ou a zero *grau*?

Zero é sempre singular: zero grau, zero-quilômetro, zero hora. Zero pode ser posposto ao substantivo que determina, e aí seu sentido é outro: zero hora é ‘meia-noite’, mas hora zero é o ‘ponto de partida’, o momento a partir do qual se inicia uma contagem de horas.

Chegou *a* ou *há* duas horas?

Há indica passado e equivale a faz, enquanto a exprime distância ou tempo futuro (não pode ser substituído por faz): Chegou há (faz) duas horas (tempo passado) e partirá daqui a cinco minutos (tempo futuro). O atirador estava a pouco menos de 12 metros (distância).

Observe que, como há indica passado, é redundante a expressão Há dois anos atrás.⁷¹

É interessante observar que as dicas não são escritas por docentes da instituição, pois a assinatura da postagem é identificada com a sigla DCOM, que parece remeter ao departamento de comunicação. Somado a isso, tais dicas são retiradas de diferentes sites, em geral, provenientes de cursinhos pré-vestibular. Nota-se que as dicas versam somente sobre gramática, desprezando a linguagem e o discurso.

A apresentação de tais dicas, semanalmente, na página principal, aba ensino, parece remeter a uma visão institucional de língua, pautada na gramática e desvinculada da linguagem, do discurso e das práticas sociais, corroborando os dados identificados na análise das produções textuais (Seção 3.1 e 3.2).

O espaço disponibilizado a tais dicas, ou seja, a aba ensino na página principal, é de bastante visibilidade, o que pode fomentar uma ação de apoio ao LA. Para tanto, seria interessante que professores da área de escrita acadêmica utilizassem o espaço para disponibilizar dicas e informações pertinentes ao LA.

⁶⁹ Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/ensino>>. Acesso em 15 abr. 2019.

⁷⁰ Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/ensino/12813-dicas-de-portugues-expressoes-que-geram-duvidas-continuacao>>. Acesso em 15 abr. 2019.

⁷¹ Disponível em: <http://www.curso-objetivo.br/vestibular/bom_portugues/091202.aspx>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Discussão – contexto B

O Manual Acadêmico, a aba ensino do site institucional e o site do departamento de Biologia, revelaram que o contexto B dispõe de algumas ações de promoção ao LA. Algumas são tradicionais, como a oferta da disciplina Metodologia Científica e a elaboração do TCC, cujo objetivo é preparar os alunos para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, obrigatório. Outras precisariam ser expandidas ou aperfeiçoadas, como o Programa de Formação Continuada Docente, a orientação sobre suspeição de cola e as dicas de gramática.

Já o Programa de Iniciação Científica, apesar de importante para os alunos, instituição e país, atinge apenas parte dos discentes. Entende-se que a IC é uma ação importante que impacta alunos, universidade, comunidade local, o estado e o país, por se tratar de uma instituição federal. Por isso, seria válido investir em ações de LA no programa, de modo a atingir toda a comunidade acadêmica.

Quanto à ligação entre as ações encontradas e os dados analisados, advindos dos questionários, entrevistas, documentos pedagógicos e avaliativos, chamam a atenção as informações sobre a disciplina Metodologia Científica, mencionada nos questionários e entrevistas. Parece que ela consiste no principal instrumento de promoção ao LA na instituição brasileira. Ademais, não foram encontrados outros pontos de convergência entre as ações encontradas e o conjunto de dados analisados.

Seria interessante que o contato com a redação acadêmica não ficasse circunscrito somente à experiência do TCC, mas se estendesse às produções textuais orais e escritas, em todas as disciplinas, de modo a auxiliar e facilitar a escrita do trabalho final.

Discussão – Contexto A e B - comparação

No contexto B o *Research Project* é desenvolvido ao longo de três semestres, com acompanhamento de um orientador. Deixa-se claro o que será feito em cada semestre. Já no contexto B não há muitas informações sobre como o TCC será elaborado, o que se sabe é que existem duas disciplinas para auxiliar na elaboração do TCC, Metodologia Científica, oferecida no 3º semestre, e Monografia de Conclusão de Curso, no 8º semestre.

É notável que, no contexto A, o letramento acadêmico é promovido entre as disciplinas do curso, de modo interdisciplinar, ao passo que, no contexto B, segundo os dados analisados, ele é de responsabilidade das disciplinas Metodologia Científica e Monografia de Conclusão de Curso.

As ações de promoção ao LA identificadas no contexto A refletem a tradição das pesquisas e ações da área de escrita acadêmica que vêm sendo fomentadas há décadas, como o movimento WAC, que remonta à década de 1970.

Ao passo que as ações de promoção ao LA verificadas no contexto B sugerem um estado de incubação. Diz-se isto porque elas refletem o cenário das pesquisas na área de LA e escrita acadêmica no Brasil, qual seja, um terreno fértil, mas ainda pouco explorado. Disso decorrem e dependem as ações de fomento ao LA nas instituições de ensino superior brasileiras.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi o de comparar as práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, promovidas em sete disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, cursadas em uma instituição americana e uma brasileira.

Para tanto, foi necessário responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e comparar as produções textuais orais e escritas, solicitadas nas disciplinas cursadas nas instituições A e B;
2. Identificar e comparar as habilidades necessárias ao LA, envolvidas nas produções textuais dos dois contextos de ensino;
3. Identificar e comparar as práticas de avaliação, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos;
4. Identificar e comparar as práticas de feedback, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos;
5. Identificar e comparar as ações institucionais de apoio ao LA, observadas, por meio dos dados, dos dois contextos.

Quanto ao primeiro objetivo (Identificar e comparar as produções textuais orais e escritas, solicitadas nas disciplinas cursadas nas instituições A e B), os resultados identificaram que no contexto A são utilizados diversos gêneros textuais acadêmicos orais e, sobretudo, escritos, que buscam aproximação com as práticas sociais da comunidade discursiva, além de ser utilizado o instrumento pedagógico prova.

Dentre eles encontram-se: *outline, plant appreciation, herptile hypothesis, monograph, ethics paper, talking points, talking points inter-library loan (ILL), lab report, research proposal*. Notou-se que há um encadeamento entre os gêneros, no sentido de que o desenvolvimento de um auxilia na preparação para o outro.

Identificou-se que os gêneros acadêmicos exercem a função de aplicar os conhecimentos aprendidos na disciplina, ao passo que o instrumento pedagógico prova tem a função de verificar o conhecimento aprendido.

Quanto ao contexto B, os dados revelaram que há predomínio do instrumento pedagógico prova. As questões das provas desse contexto mostraram-se mais complexas que as do contexto A, sinalizando que as provas podem funcionar como um recurso para promover o letramento acadêmico. O participante comenta sobre isso:

Eu acho que no Brasil eu respondo mais perguntas exercícios. Então é descrevendo né? Não tem texto tanto quanto lá. (E2-T12)

A predominância da ação de responder perguntas foi identificada em Lemos (1977), ao investigar quais eram as estratégias que os alunos utilizavam para compor a redação para o vestibular. A autora verificou que tais estratégias consistiam na “utilização, pelo vestibulando, de estratégias de preenchimento de um arcaçouço ou sistema formal previamente dado ou inferido” ensinado nas aulas de redação.

Faraco (2009) afirma que as dificuldades com a escrita, bem como a ausência do ensino dessa habilidade, remonta ao início da história brasileira de não oportunizar as atividades de escrita. Tais informações, talvez, possam ajudar a compreender o porquê da exclusividade do instrumento pedagógico prova, já que não foi possível a realização de entrevistas com os docentes.

Ainda no que concerne ao contexto B, foram, também, identificados três exemplares de gêneros textuais acadêmicos orais e escritos, mas sem indícios de relação com as práticas sociais vinculados à comunidade discursiva. O que se depreende de tais gêneros é que eles exercem a função de trabalhos feitos para a disciplina, tendo como público-alvo o professor, e, portanto, distanciando-se das práticas sociais da comunidade discursiva. Quanto à função exercida pelos gêneros nas disciplinas, a de verificação do conhecimento é a predominante.

Acerca do segundo objetivo, (Identificar e comparar as habilidades necessárias ao LA, envolvidas nas produções textuais dos dois contextos de ensino), observou-se que as habilidades diferem nos dois contextos. Além disso, constatou-se que elas estão relacionadas ao grau de complexidade dos gêneros, sendo assim, quanto mais elaborado for um gênero, mais habilidades complexas serão requeridas.

Notou-se que, no contexto A, os gêneros textuais acadêmicos baseiam-se na habilidade descrever, mas exigem outras habilidades mais complexas como analisar, relacionar, persuadir e avaliar. Ademais, tais gêneros mobilizam diversas habilidades para a elaboração das partes que o compõem, de acordo com o que se deseja expressar no parágrafo. Verificou-se, também, que são solicitadas, com frequência, as habilidades citar, referenciar e revisar. Quanto ao instrumento pedagógico prova, a predominância é de habilidades mais simples como identificar, descrever e explicar.

No que se refere ao contexto B, observou-se uma inversão nos resultados, uma vez que notou-se no instrumento pedagógico prova a presença de habilidades complexas, como analisar, relacionar e avaliar, além das habilidades mais simples como descrever e explicar. Ao passo que, nos gêneros acadêmicos, as habilidades são mais simples, com predominância de descrever, a habilidade mais complexa identificada foi analisar.

Com relação ao terceiro objetivo (Identificar e comparar as práticas de avaliação, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos), os resultados indicaram que, no contexto A, a avaliação é pautada em gêneros textuais acadêmicos diversificados, além da utilização do instrumento pedagógico prova, conforme já observado na análise da pergunta 1. Somado a isso, verificou-se que são fornecidos roteiros e modelos para a elaboração dos gêneros acadêmicos. Tais modelos funcionam como uma espécie de *scaffolding*, auxiliando o aluno a elaborar os gêneros. Tais procedimentos indicam que avaliação e ensino estão inter-relacionados. Finalmente, notou-se que os modelos apresentam critérios específicos, que auxiliam na avaliação e no *feedback*.

No que diz respeito ao contexto B, os dados revelaram que a avaliação é pautada no instrumento pedagógico prova, como já fora apontado na análise da pergunta 1. A predominância do instrumento prova, pode ser resquício da pedagogia tradicional ou jesuíta, que perdurou por muito tempo no Brasil. Quanto às instruções para a realização dos gêneros acadêmicos, notou-se que elas são generalizadas, dando margem à subjetividade e inferências por parte do aluno. Outro aspecto observado é a ausência de modelos, explicações e critérios para a elaboração dos gêneros textuais, que pode ser interpretada, conforme Marinho (2010) como uma crença de que os alunos já sabem, já aprenderam a escrever no Ensino Médio.

Sobre o quarto objetivo (Identificar e comparar as práticas de feedback, observadas nas atividades avaliativas dos dois contextos), no contexto A, identificou-se que o *feedback* é fornecido por meio de nota e comentários escritos do professor, além de revisão por pares, com comentários escritos de um colega de sala. Observou-se que tais comentários não focalizam somente o conteúdo por si, relacionado à disciplina, mas, de igual modo, a estrutura composicional do gênero. A revisão por pares, remete à socialização com a área, por tratar-se de uma prática comum da comunidade discursiva. Dessa forma, o aluno está sendo preparado para participar desse processo.

No tocante ao contexto B, o *feedback* é fornecido por intermédio de notas. Há revisão de prova, de modo individual, caso o aluno solicite, mas não há revisão dos trabalhos. Segundo os dados, não foram localizados comentários por escrito. Uma vez que não foi possível entrevistar os professores, não se pode elencar os motivos para a falta de devolutiva por escrito. No entanto, deve-se levar em consideração as condições contextuais das universidades brasileiras, em comparação às do exterior, qual sejam, número excessivo de alunos por sala de aula, sobrecarga de professores para cumprir os papéis referentes à docência e à pesquisa, além da ausência de cursos de formação para o letramento acadêmico, avaliação e feedback.

No que concerne ao quinto objetivo (Identificar e comparar as ações institucionais de apoio ao LA, observadas, por meio dos dados, dos dois contextos), no contexto A constatou-se que são desenvolvidas diversas ações institucionais, tais como cursos de escrita acadêmica para calouros, cursos de escrita oferecidos por professores das disciplinas específicas da área, política de honestidade acadêmica, projeto de pesquisa desenvolvido por três semestres, parâmetros estabelecidos para uma boa escrita, por meio dos seis princípios para uma boa escrita. Deve-se acrescentar que, os dados indicam que os professores das disciplinas recebem cursos de formação para trabalhar a escrita nas disciplinas.

Quanto ao contexto B, os resultados revelaram que as ações são desenvolvidas por meio da disciplina Metodologia Científica (ministrada no primeiro ano da graduação) e da Monografia de conclusão de curso (oferecida no último ano), com vistas a auxiliar na preparação do TCC. Há também um programa de formação continuada docente, que dentre os cursos oferecidos encontrou-se um sobre elaboração de questões, e há, no manual do aluno, orientações sobre suspeita de cola. Tais dados confirmam os achados dos objetivos 1 e 3, de que o instrumento pedagógico prova é a base das atividades avaliativas.

As ações de promoção ao LA identificadas na instituição A parecem refletir a tradição das pesquisas e ações da área de Escrita acadêmica que vêm sendo fomentadas há décadas, como o movimento WAC, que remonta à década de 1970. Ao passo que as ações de promoção ao LA verificadas na instituição B sugerem um estado de incubação. Diz-se isto porque elas refletem o cenário das pesquisas na área de LA e escrita acadêmica no Brasil, qual seja, um terreno fértil, mas ainda a ser explorado. Disso

decorrem e dependem as ações de fomento ao LA nas instituições de ensino superior brasileiras.

Em vista do exposto acima, este estudo de caso contribui para a compreensão das práticas de LA nas disciplinas da graduação em Ciências Biológicas, do contexto A e B, ressaltando que o objetivo da comparação não tem fins julgamento, mas de esclarecimento e reflexão. A partir desses dados, é possível repensar as políticas linguísticas que envolvem o Letramento Acadêmico e a Internacionalização, bem como as que se referem aos programas CSF, ISF e os novos programas de Internacionalização a serem implantados. Além disso, esta pesquisa serve como insumo às práticas de professores e formadores, no que se refere a cursos de letramento acadêmico tanto para alunos quanto para professores de disciplinas específicas.

Seria interessante valer-se dos programas de formação de professores das universidades para formar os docentes das diversas áreas para o trabalho com o LA, avaliação e feedback, à exemplo do que o programa WAC vem realizando nas instituições americanas. É importante, também, repensar os projetos de curso, de modo a valorizar a escrita acadêmica em todas as disciplinas e, não, enfatizá-la, sobretudo, nas disciplinas voltadas para o TCC.

A pesquisa revelou, também, a necessidade de se explorar as habilidades necessárias ao LA desde o Ensino Médio, muitas delas, solicitadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com vistas a preparar os alunos para a escrita acadêmica no Ensino Superior. Ademais, o trabalho com tais habilidades precisa ter continuidade nesse segmento.

Outro aspecto importante identificado em meio aos dados do contexto A, é a importância econômica (BRANDT, 2002) conferida ao LA e à escrita acadêmica, indicando a relação do LA com o desenvolvimento científico, econômico e social do país. Tal valorização precisa ser contemplada nos debates sobre política linguística e internacionalização. Os programas CSF e ISF, contribuíram para o avanço de tais questões. Os novos programas federais a serem implantados precisam dar sequência ao que já foi alcançado.

Para uma melhor compreensão das práticas de Letramento Acadêmico, seria interessante, para estudos posteriores, valer-se de mais participantes, de diferentes instituições de ensino e diversas áreas do saber. Cabe informar que, em princípio, almejou-se utilizar os dados fornecidos por quatro participantes brasileiros, de

diferentes áreas, que cursaram disciplinas em países distintos. No entanto, a quantidade de dados, o tempo restrito e o escopo do trabalho, não permitiram que se utilizassem todos os dados.

Sugere-se para pesquisas futuras que se comparem outros contextos de estudo em diferentes áreas do conhecimento, pois isso propiciará apreender maior abrangência em termos de especificidades do letramento acadêmico, ou seja, se haveria diferenças entre os resultados de áreas e contextos diversos aos que foram aqui focalizados. Além disso, seria interessante realizar entrevistas com os professores e gestores das instituições, para demonstrar visões de diferentes agentes envolvidos nas práticas de letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, 2007, 290-305. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542?journalCode=jsia>>. Acesso em: 15/03/16.

ARAÚJO, C.; BEZERRA, B. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. *DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n° 9, Maio/Junho, 2013. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf>. Acesso em: 22/05/17.

AZEVÊDO, E. S. Honestidade científica: outro desafio ao controle social da ciência. *Gazeta Médica da Bahia*. v. 76, n. 1, p.35-41, 2006.

BAILEY, C. Negotiating writing – challenges of the first written assignment at a UK university. In: Sovic, S.; Blythman, M. (eds.) *International Students negotiating Higher Education: Critical perspectives*. p. 173-189. 2012. Disponível em: <https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/323629/9780415614696_chpt12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BAILEY, C.; PIETERICK, J. Finding a new voice: challenges facing international and home students writing university assignments in the UK. In: *Third Annual European First Year Experience Conference*, May 7-9, University of Wolverhampton, UK. 2008. Disponível em: <<http://wlv.openrepository.com/wlv/handle/2436/98516>> Acesso em: 02 jun. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues>. Acesso em: 12/04/16.

BARDIN, J. *L'ère logique*. Paris: Robert Laffont, 1977.

BOURDIEU, P. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London, UK: Routledge and Kegan Paul, 1984.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDT, D. Reading, writing, and wealth in the new economy. A lecture presented by the Center for Interdisciplinary Studies of Writing and the Literacy & Rhetorical Studies Minor. Center for Interdisciplinary Studies of Writing, University of Minnesota, 2002. (Speaker Series, 21). Disponível em:
< <http://writing.umn.edu/lrs/assets/pdf/speakerpubs/Brandt.pdf>>. Acesso em: 25/10/16.

BRANDT, D. Writing for a living: literacy and the knowledge of economy. *Written Communication*, v. 22, n. 2, p. 166-197, 2005. Disponível em:
< <https://eric.ed.gov/?id=EJ690806>>. Acesso em: 25/10/16.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRICKMAN, W.W. International education. In: MONROE, W. S. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, 1950. p. 617-627.

BRIDGEMAN, B., POWERS, D.; STONE, E.; MOLLAUN, P. TOEFL iBT: speaking test scores as indicators of oral communicative language proficiency. *Language Testing*, v. 29, n. 1, p. 91–108, 2012. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532211411078?journalCode=ltja#abstract>>. Acesso em: 05/05/16.

BROOKS, R.; WATERS, J. A second chance at “success”: UK students and global circuits of higher education. *Sociology*, 43, 2009, 1085-1102.

BROOKS, L.; SWAIN, M. Contextualizing Performances: Comparing Performances During TOEFL iBT™ and Real-Life Academic Speaking Activities. *Language Assessment Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 353-373, 2014. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.947532>>. Acesso em: 05/06/16.

BRUNER, J. *Child's talk*. New York: Norton, 1983.

BUELL, R. L. *International relations*. New York: Henry Holt & Co, 1925.

CAMPBELL, J.; MINGSHENG, Li. Asian Students' Voices: An Empirical Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. *Journal of Studies in International Education*, v. 12, n. 4, p. 375-396, 2008. Disponível em:
<DOI:10.1177/1028315307299422>. Acesso em:10/04/16.

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 43-62.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>>. Acesso em: 22/05/16.

CARR, W. G. *Only by Understanding*. Foreign Policy Association Headline Series, 52. New York: Foreign Policy Association, 1945.

CHAPELLE, C. A.; ENRIGHT, M. K.; JAMIESON, J. M. Test score interpretation and use. In: CHAPELLE, C.; ENRIGHT, M.; JAMIESON, J. (Eds.), *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language TM*. New York, NY: Routledge, 2008. p. 1-25.

COLE, M. Putting culture in the middle. In: DANIELS, H. (Ed.). *An introduction to Vygotsky*. New York, NY: Routledge, 2005. p. 199-226.

CRESWELL, J. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DAQUILA, T. C.; HUANG, S. Introductory editorial for a special theme of the Journal of Studies in International Education: internationalizing Higher Education in Southeast Asia—Government and Institutional Responses. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 624–628, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1028315313502982>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

DAVIS, T. M. (Ed.). *Open doors 1997/98: Report on international educational exchange*. New York: Institute of International Education, 1998.

DOLBY, N.; RAHMAN, A. Research in International Education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–726, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654308320291>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

DORIGON, T. O programa Idiomas sem fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. In: *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, dezembro, v. 6, p. s4-s20, 2015. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/download/21009/14004> Acesso em: 25 jun. 2016.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ENRIGHT, M.; TYSON, E. Validity evidence supporting the interpretation and use of TOEFL iBT scores. *TOEFL iBT Research Insight*, 2008. Retrieved 14/06/2012 from: <http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_insight_s1v4.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FARACO, C. A. Apresentação. In: GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo, Párabola Editorial, 2009.

FERREIRA, M. M. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da sessão introdução de artigos acadêmicos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 1025-1048, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a17>>. Acesso em: 12/02/16.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, 75-95, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100005>. Acesso em: 12/02/16.

FERREIRA, M. M. Perspectivas de estudo sobre o letramento acadêmico em inglês e influências no Brasil. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. C. (Org.). *Letramentos, discursos mediáticos e identidades*. 2015. No prelo.

FERREIRA, M. M. A promoção do letramento acadêmico em Inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico cultural. 179f. 2015. Tese (Livre Docência em) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA, M. M.; PERSIKE, A. *O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP*. *Signótica*, v. 26, n. 2, p. 519-540, 2014.

FIAD, R. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>>. Acesso em: 20/09/16.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. O papel do Inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015- p. 109-134. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11827/11977>>. Acesso em: 05/08/16.

FOLEY, M. Unteaching the five-paragraph essay. *Teaching English in the Two-Year College*, v. 16, p. 231-235, 1989. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ405028>>. Acesso em: 06/08/16.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa, v. 6.

GABRIELATOS, Costas. Session Plan: The Coursebook as a Flexible Tool. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, v. 01, p. 28-31, 2004. Disponível em <<http://www.gabrielatos.com/CB-Use-TTEd.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

GALTUNG, J. A structural theory of imperialism. *Journal of Peace Research*. v. 8, n. 2, p. 81-117, 1971. Disponível em: < https://www.jstor.org/stable/422946?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 12/03/16.

GIMENEZ, T. *Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras*. Caleidoscópico, 2016. Disponível em: <revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2016.141.../5203>. Acesso em: 13/03/16.

GOFFMAN, E. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Touchstone Goffman Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey, NJ, 1963.

GOOD, H. G. *A History of Western Education*. New York: Macmillan, 1960.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing*. Harlow: Longman, 1996.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HARRÉ, R.; LAGENHOVE, L. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, 1999.

HARTMAN, H. Scaffolding & Cooperative Learning. *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 2002. p. 23-69.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112, 2007. DOI:10.3102/003465430298487. Disponível em: <<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

HEWINGS, M. Introduction. In: HEWINGS, M. (eds). *Academic writing in context*. Birmingham: The University of Birmingham Press, 2001. p. 9-16.

HYLAND, K. *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum, 2009.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*. v. 21, p. 385-395, 2002.

HOFFMANN, Jussara M. *Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HSIEH, H. F.; SHANNON, S.E. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, nº 9, p. 1277-1288, 2005.

HUANG, F. Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: a focus on transnational higher education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11, p. 421-432, 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ803532>>. Acesso em:

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, v. 21, p. 385-395, 2002. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949060100028X>>. Acesso em: 11/01/16.

ISABEL, M. B. *Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola*. 227 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

JACQUI, C., MINGSHENG, L. Asian Students' Voices: An Empirical Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12, n. 4, p. 375-396, 2008. Disponível em: <DOI:10.1177/1028315307299422>. Acesso em: 15/02/16.

JAQUITH, A.; MINDICH, D.; WEI, R.; DARLING-HAMMOND, L. *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies*. Oxford, OH: Learning Forward, 2010. Disponível em: <<http://learningforward.org/docs/pdf/2010phase3technicalreport.pdf?sfvrsn=0>>. Acesso em: 15/02/16.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá, Canoas*, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016. Disponível em: 23/08/16.

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>>. Acesso em:

JORDÃO, C. M. *ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.13-40, 2014. Disponível em: 23/08/16.

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em:

JUZWIK, M. M. et al. Writing into 21st century: an overview of research on writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, v. 23, n. 4, p. 451-476, 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088306291619>>. Acesso em: 30/09/16.

KNIGHT, J. *Higher education in turmoil: the changing world of internationalisation*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2008.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. *O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês*. 2012, 65f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/70660>>. Acesso em: 28 set. 2015.

LAX, J. *Laying a Foundation for Academic Writing in Engineering: helping International Graduate Students Write in English*, 2014. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/document/7020353>>. Acesso em: 20/04/16.

LEA, M. R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v.23, p. 157-172, 1998. Disponível em: 25/06/16.

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>>. Acesso em:

LEA, M. R; STREET, B. *Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: New contexts*. Buckingham. The Society for Research in Higher Education and Open University, 2000.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977. p. 61-72

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. v. I e II. 1992. 452 f.

MCKERNAN, James. *Currículo & imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, 47-69, 2006.

MANEN, M. *Researching lived experience: Human science for action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario, 1990.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1e 2). *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, v.1, n.1, 2003. p. 9-40. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>>; <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>>. Acesso em: 20/02/17.

MARINGE, F; J. JENKINS. Stigma, tensions, and apprehension. The academic writing experience of international students. *International Journal of Educational Management*. v. 29, issue 5, p. 609-626, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0049>. Acesso em: 03/04/16.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, abril-junho, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829613005>>. Acesso em: 02/12/18.

MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage, 1996.

MATOS, D. A. S.; BROWN, G. T. L.; CIRINO, S. D. Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 204-231, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1736/1736.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MEIRAS, S. International education in Australian universities: Understandings, dimensions and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26, 371–380, 2004. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080042000290212?journalCode=cjhe20>>. Acesso em: 12/03/16.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.

MOORE, T.; MORTON, J. Dimensions of difference: a comparison of university writing and IELTS writing. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 4, n. 1, pp. 43-66, 2005. Disponível em: <<https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/55451>>. Acesso em: 12/10/16.

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

NAMBIAR, R.; IBRAHIM, N. Exploring the Academic Literacy Socialization of Mainland China Undergraduates in a Malaysian Tertiary Institution. *International Education Studies*, V. 6, nº 6, May 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n6p35>>. Acesso em: 20/03/16.

NEUENDORF, K.A. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

NICOL, D.; THOMSON, A.; BRESLIN, C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 39, No. 1, p. 102–122, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 14/04/17.

ORNELLAS, L. L. H. Letramento acadêmico em inglês e em português: um estudo de atividades avaliativas provenientes de disciplinas de um curso de graduação de uma instituição americana e uma brasileira. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, July-December, v. 8, n. 2, p. 257-278, 2017.

PAVARINA, P. R. J. P; LAISNER, R. C.; DE MARIO, C. G. Internacionalização das universidades estaduais paulistas: Bases e implementação do programa Ciência sem Fronteiras. In: LUNA, J. M. F. de; SEHNEM, P. R. (orgs.). *O Programa Ciência sem Fronteiras em avaliação*. Campinas: Pontes, 2017.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international Language*. London: Routledge. 1994.

PHERALI, T. J. Academic Mobility, Language, and Cultural Capital: The Experience of Transnational Academics in British Higher Education Institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16 (4), p. 313-333, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1028315311421842>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

PIACENTE, T. Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *RIDEP*, v. 1, n. 33, p. 9-30, 2012. Disponível em: <http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art1.pdf>. Acesso em: 30/10/17.

PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. R. *Políticas Públicas de Internacionalização e o Papel do Inglês – Evidências dos Programas CSF e ISF*. In: II Conel, 2014, Vitória. Anais do II Conel. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 15-24.

RAMPAZZO, S. R. R. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino de ensino e aprendizagem. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense*. Produção didático-pedagógica. Vol. II. Londrina: 2011. p. 1-24. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

RAZAK, D. A. The internationalization of education: a Western construct. In: STIASNY, M.; GORE, T. *Going global: the landscape for policy makers and practitioners in tertiary Education*. Bingley, UK: Emerald House, 2012. p. 13-20.

RIAZI, M. Comparing writing performance in TOEFL-iBT and academic assignments: An exploration of textual features. *Assessing Writing*, nº 28, p. 15-27, 2016. Disponível em: <<https://daneshyari.com/article/preview/344212.pdf>>. Acesso em: 23/02/16.

ROTTERDAM, Netherlands: Sense Publishers. The Observatory on Borderless Higher Education Report. *International student mobility: Status Report 2009*. London, UK: International Strategic Information Service, 2009.

RUSSELL, D. R.; MARY, L.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a Changing World*. Perspectives on writing. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. (org.) *Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*, 2015, 68 (1): 47-59. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47>>. Acesso em: 11/05/16.

SAWAYANAGI, M. The hope of the nations. In: *Addresses and Proceedings of the Sixty-First Annual Meeting of the National Education Association held at Oakland – San Francisco, July 1-6, 1923*, 61, p. 222-223. Washington, DC: National Education Association.

SCANLON, D. G., ed. *International Education: A Documentary History*. New York: Columbia University, Bureau of Publications, Teachers College. 1960.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEXTON, J. (2012). The global network university: educating citizens of the world. In: M. Stiasny & T. Gore (Eds.). *Going global: the landscape for policy makers and practitioners in tertiary education*. Bingley, UK: Emerald House, 2012, p. 5-12.

SILVA, A. S. Configurações jurídicas do plágio nos gêneros acadêmicos: âmbito administrativo e judiciário. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, 1ª Edição. *Anais Eletrônicos*, Pernambuco: UFPE, 2008.

STIASNY, M.; GORE, T. (Eds.). *Going global: the landscape for policy makers and practitioners in tertiary education*. Bingley, UK: Emerald House, 2012. p. 13-20.

STIASNY, M.; GORE, T. Introduction. In: STIASNY, M.; GORE, T. (Eds.). *Going global: the landscape for policy makers and practitioners in tertiary education*. Bingley, UK: Emerald House, 2012. p. xiii-xvi.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. (Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade), 2003.

STREET, B. Academic literacies to genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol.10, nº 2, p. 347-361, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200004>. Acesso em: 13/08/2016.

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

STUYF, R. Scaffolding as a Teaching Strategy. Adolescent Learning and Development Section 0500A - Fall 2002, November 17, 2002. Disponível em: <workplacesafety.pbworks.com/f/Scaffold%20Learning.doc>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, v. 46, n 2, p. 195-207, 2013. Disponível em: < <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/inseparability-of-cognition-and-emotion-in-second-language-learning/2836661865FB74363508B1035FD374F0>>. Acesso em: 15/04/17.

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

SWALES, J. M. *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

SYLVESTER, R. Mapping International Education: A Historical Survey 1893-1944. *Journal of Research in International Education*, 1(1), p. 90-125. 2002. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/147524090211005>>. Acesso em 10/04/16.

THOMAS, A. O. Report of committee on foreign relations. In: *Addresses and Proceedings of the sixty-first Annual Meeting of the National Education Association held at Oakland – San Francisco, July 1-6, 61*, p. 402-5, 1923. Washington, DC: National Education Association.

UYSAL, H. H. A critical review of the IELTS writing test. *ELT Journal*, v. 64, n. 3, p. 314-320, 2010. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ910459>>. Acesso em: 10/06/17.

VASCONCELOS, S.M.R. Tendências. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Ciência e Cultura*, v. 59, n. 3, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

VIAL, A. P. S. *O uso do livro didático no programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2014. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115698/000955652.pdf?sequence=1&allowed=y>>. Acesso em: 15 maio 2016.

VILAÇA, M.L.C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v.8, n. 32, p. 67-78, jan./mar. 2010. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Tradução A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quaterly*, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587741?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 12/05/17.

WATERMAN, R. International educational congresses of 1893. *Educational Review*, v. 6, p. 158-166, 1893.

WENDE, M. Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11, 274-289, 2007. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315307303543>>. Acesso em: 12/06/18.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WILLIAMS, E. Literacy studies. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2008. p. 576-603.

XIAOYE, Y.; XIAOQIONG, Y. American content teachers' literacy brokerage in multilingual university classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 22, p. 260-276, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374313000052>>. Acesso em: 02/02/16.

YIN, R. *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Trad. Daniel Grassi.

ZHU, W. Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 29-48, 2004. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374304000074>>. Acesso em: 10/03/16.

Apêndices

Apêndice A - TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu, Luciana Lorandi Honorato de Ornellas, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH – USP – SP, sob a orientação da profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, pretendo identificar e comparar os gêneros do discurso, as tarefas e atividades utilizadas por alunos, de uma instituição pública Federal, em programa de mobilidade internacional em universidades de Língua Inglesa com os utilizados na instituição pública Federal brasileira em que estudam. O procedimento de coleta de dados contempla o preenchimento de questionários (impressos ou eletrônicos); o fornecimento de ementas, planos de ensino, planos de curso, planos de aulas, atividades, tarefas, exercícios, avaliações, além de gravações de áudio e/ou vídeo em entrevistas.

Gostaria que o(a) senhor(a) participasse desta pesquisa, comprometendo-me desde já a seguir a portaria do Conselho Nacional de Saúde CNS/2012 relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

- Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco.
- Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano a sua integridade.
- Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado(a) com a mesma.
- Receber respostas a alguma dúvida durante ou após o período de coleta de dados.

A pesquisa não oferece risco psicológico, é voluntária e sem qualquer tipo de remuneração para a mesma. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em textos científicos ou apresentados em eventos científicos, sem que sua identidade seja revelada.

Contatos para eventuais dúvidas ou informações: (11) 9 – 7645-1687 (Luciana Ornellas); 3091-5051 (Marília Ferreira); 3091-1046 - CEP-EACH (cep-each@usp.br).

Luciana Lorandi Honorato de Ornellas
Ferreira

lucianalorandi@usp.br

Marília Mendes

FFLCH – Prédio da Letras – sala 29

mmferreira@usp.br

Declaro que, após esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente projeto de pesquisa. Estou ciente que este documento será emitido em duas (2) vias, sendo que, uma cópia desse documento ficará comigo e a outra com o pesquisador.

Nome do participante

Assinatura do participante

São Paulo, _____ / _____ / _____

Apêndice B

E-mail 1 – Solicitação de ementa e plano de curso

Caro participante,

Conforme mencionado no TCLE, fazem parte dos dados para a análise: os planos de curso e ementas das disciplinas.

Por favor, envie, tão logo quanto possível, o(s) plano(s) de curso e ementa(s) da(s) disciplina(s) que está cursando no exterior neste semestre e, se possível, os do semestre passado também. Tais documentos descrevem os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos ao longo do semestre. Caso o professor não tenha disponibilizado os documentos, solicite-os a ele ou à faculdade.

Solicitação:

Planos de curso das disciplinas cursadas	2º sem. 2015 e 1º sem. 2016
Ementas das disciplinas cursadas	2º sem. 2015 e 1º sem. 2016

E-mail 2 – Solicitação de envio dos exercícios, trabalhos, avaliações escritas e devolutivas do professor (feedback) por escrito

Caro participante,

Conforme mencionado no TCLE, fazem parte dos dados para a análise: os exercícios, trabalhos, avaliações e devolutivas (feedback) das disciplinas.

Por favor, envie os exercícios, trabalhos e avaliações realizados até o momento. Envie também, devolutivas (feedbacks) por escrito que tenham recebido dos professores.

Solicitação:

Exercícios, trabalhos, avaliações e devolutivas (feedback dos professores) das disciplinas cursadas no exterior	2º sem. 2015
Exercícios, trabalhos, avaliações e devolutivas (feedback dos professores) das disciplinas cursadas no exterior	1º sem. 2016

Apêndice C

Questionário - Perfil

Obrigada por aceitar participar desta pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para

que o projeto seja bem-sucedido. Sua identidade será preservada. Ao preencher o questionário, você consente que as informações sejam divulgadas em publicações e apresentações em eventos científicos. Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. O preenchimento de seus dados é necessário para que as próximas etapas possam ser realizadas, dentre elas as entrevistas. Seus dados pessoais e de contato não serão divulgados a ninguém. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

Obrigada por sua colaboração!

Este questionário tem o objetivo de:

- Identificar o perfil o aluno em programa de mobilidade internacional.

Nome

Escreva seu nome completo

Instituição brasileira em que estuda

Escreva o nome completo da instituição brasileira onde estuda

Semestre que está cursando no Brasil

Escreva o semestre no qual estava estudando no Brasil antes de viajar para o exterior

Nome do curso de graduação no qual está matriculado no Brasil

Escreva o nome do curso de graduação no qual está matriculado no Brasil

Nome da Instituição em que está fazendo intercâmbio

Escreva o nome da instituição estrangeira na qual está estudando no exterior

Que tipo de instituição é?

Assinale ou escreva que tipo de instituição é a que você está fazendo intercâmbio

Universidade

Faculdade

Instituto

Outro:

País em que se localiza a instituição estrangeira

Escreva o nome do país onde está fazendo intercâmbio

Qual o nome das disciplinas que cursou no 1º semestre no exterior?

Escreva o nome das disciplinas que cursou no 1º semestre no exterior.

As disciplinas cursadas, no 1º semestre no exterior, são de qual curso?

Escreva a qual curso de Graduação ou pós-graduação estão relacionadas as disciplinas cursadas no 1º semestre no exterior.

As disciplinas cursadas no 1º semestre no exterior pertencem à graduação ou pós-graduação?

Indique a que nível de ensino as disciplinas cursadas no 1º semestre no exterior se referem. Assinale mais de uma alternativa, se necessário.

Graduação

Pós-graduação

Outro:

Qual o nome das disciplinas que cursou ou cursará no 2º semestre no exterior?

Escreva o nome das disciplinas que cursou ou cursará no 2º semestre no exterior.

As disciplinas cursadas ou a serem cursadas no 2º semestre no exterior, são de qual curso?

Escreva a qual curso de Graduação ou pós-graduação estão relacionadas as disciplinas cursadas ou a serem cursadas no 2º semestre no exterior.

As disciplinas cursadas ou a serem cursadas no 2º semestre no exterior pertencem à graduação

ou pós-graduação?

Indique a que nível de ensino as disciplinas cursadas ou a serem cursadas no 2º semestre no exterior se referem. Assinale mais de uma alternativa, se necessário.

Graduação

Pós-graduação

Outro:

Telefone

Escreva seu telefone

E-mail

Escreva seu(s) e-mail(s) para contato

Skype

Escreva seu contato skype

WhatsApp

Escreva seu contato no whatsapp

Faixa etária.

Assinale com um X sua faixa etária.

18-25 anos

26-30 anos

31-35 anos

36-40 anos

46-50 anos

Acima de 50 anos

Qual exame internacional você realizou para participar do programa de intercâmbio?

Assinale com um X o exame que realizou

IELTS

TOEFL ITP

TOEFL IBT

Outro:

Quem determina qual exame internacional é aceito para o intercâmbio?

Assinale apenas uma resposta.

Programa Ciências sem fronteiras

Instituição estrangeira

Outro:

Qual foi sua nota no exame internacional?

Escreva qual a nota tirada no exame internacional realizado.

Qual era a nota exigida para classificação no programa no exame internacional realizado?

Escreva qual a era a nota exigida para o exame internacional realizado.

Quem determina a nota para aprovação no exame internacional para realização do intercâmbio?

Assinale apenas uma resposta.

Programa Ciências sem fronteiras

Instituição estrangeira

Outro:

Como você aprendeu Inglês?

Assinale mais de uma opção, se necessário, sobre como você aprendeu Inglês.
estudando em escola de idiomas.

estudando sozinho

ouvindo músicas em Inglês

jogando vídeo game

assistindo filmes

assistindo séries de TV

assistindo desenhos animados

lendo livros

lendo histórias em quadrinhos

lendo revistas

fazendo cursos on-line

Outro:

Há quanto tempo você estuda Inglês?

Escreva há quanto tempo você estuda Inglês

Quais das habilidades abaixo você desenvolveu ao longo de sua aprendizagem da Língua Inglesa?

Assinale mais de uma opção, se necessário, com relação às habilidades desenvolvidas ao longo de sua aprendizagem da Língua Inglesa.

Ouvir.

Falar.

Ler.

Escrever.

Qual das habilidades mencionadas na questão anterior, você acredita que desenvolveu mais ao

longo de sua aprendizagem da Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

Escreva qual das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) você desenvolveu mais ao longo de sua aprendizagem da Língua Inglesa.

O que o(a) motivou a participar do programa de intercâmbio?

Explique o que motivou você a participar do programa de intercâmbio.

Você teve que escrever algum texto em Inglês ao longo do processo seletivo do programa Ciência sem Fronteiras?

Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

Se você respondeu sim à questão anterior, qual tipo de texto você teve que escrever?

Assinale com um X quantas alternativas forem necessárias.

Ensaio argumentativo ou persuasivo (argumentative essay)

Ensaio expositivo (expository essay)

Ensaio para candidatar-se à bolsa de estudos (application essay)

Carta de apresentação (personal statement)

E-mail

Outro:

Se você respondeu sim à questão anterior, você teve dificuldades em escrever o(s) texto(s) em

Inglês?

Assinale com um X apenas uma alternativa.

Sim

Não

Se você respondeu sim à questão anterior, explique quais dificuldades você teve para escrever

o(s) texto(s) em Inglês.

Escreva quais as dificuldades encontradas na escrita do(s) texto(s) em Inglês.

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista 1 – via Skype - Práticas de Letramento Acadêmico e Gêneros Textuais

1. Como são as aulas na instituição estrangeira nas disciplinas que cursou e está cursando (predominância de aula teórica, atividade prática, discussões, etc.)? E na instituição brasileira?
2. Há semelhanças em relação ao modo de ministrar as aulas; à didática; a relação professor-aluno; à avaliação, nas aulas das disciplinas que cursou e está cursando no exterior, com as aulas das disciplinas que cursou até agora no Brasil? Se sim, quais? Por quê?
3. Há diferenças em relação ao modo de ministrar as aulas; à didática; a relação professor-aluno; à avaliação, nas aulas das disciplinas que cursou e está cursando no exterior, com as aulas das disciplinas que cursou até agora no Brasil? Se sim, quais? Por quê?
4. Considerando todas as disciplinas que cursou no 2º semestre de 2015 e está cursando em 2016, quais são os tipos de texto que você lê como aluno de graduação no exterior? E no Brasil?
5. Considerando todas as disciplinas que cursou no 2º semestre de 2015 e está cursando em 2016, quais são os tipos de escrita que lhe é pedido, como aluno de graduação no exterior? E no Brasil?
6. Considerando todas as disciplinas que cursou no 2º semestre de 2015 e está cursando em 2016, quais são os tipos de apresentações orais que lhe são pedidas como aluno de graduação no exterior? E no Brasil?
7. Quanto aos tipos de texto produzidos na graduação, responda:
 - a) O que é considerado resumo na instituição estrangeira? E na instituição brasileira?
 - b) O que é considerado ensaio na instituição estrangeira? E na instituição brasileira?
 - c) O que é considerado seminário na instituição estrangeira? E na instituição brasileira?
 - d) O que é considerado paráfrase na instituição estrangeira? E na instituição brasileira?
 - e) Nas instituições brasileiras é comum solicitarem ao final do curso uma monografia ou trabalho de conclusão de curso. Algo parecido ocorre na instituição estrangeira onde está estudando? Se sim, como eles denominam este tipo de texto? Ele é semelhante ou diferente do que se pede na instituição brasileira?
 - f) O que é considerado “homework” ou assignment” na instituição estrangeira? Há algo semelhante na instituição brasileira? Como poderíamos denominar em português? Há semelhanças e ou diferenças, comparando os dois contextos, quanto ao que se espera do aluno; à cobrança do professor; ao grau de dificuldade; à frequência com que são solicitados; ao feedback; ao impacto destas atividades na nota geral?

- g) O que é considerado “paper” na instituição estrangeira? Com que frequência ele é pedido? Os professores fornecem algum modelo? Dão orientações sobre como produzi-lo? Quem é o público alvo para o qual ele é produzido?
- h) E na instituição brasileira? Podemos dizer que o artigo científico é semelhante ao paper da instituição estrangeira? Compare a atividade nos dois contextos, quanto à frequência em que é pedido; ao fornecimento de modelos; a orientações sobre sua produção e ao público alvo ao qual ele se destina.
- i) Há semelhanças nas nomenclaturas dos textos produzidos pelos alunos na graduação do exterior? E na do Brasil? Se sim, quais?
- j) Há diferenças nas nomenclaturas dos textos produzidos pelos alunos na graduação do exterior? E na do Brasil? Se sim, quais? Na sua concepção, tais diferenças remetem apenas à nomenclatura ou remetem também a aspectos estruturais dos textos (quais elementos os compõem), a aspectos relacionados ao conteúdo que compõem os textos, ou a aspectos culturais?

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista 2 - Avaliação e gênero

- 1) Quais são os tipos (gêneros textuais) de exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc) orais e escritos, que você realizou até o momento, dentro e fora de aula, nas disciplinas que está cursando no exterior, como parte de seu papel como aluno de graduação? E no Brasil?
- 2) Quais são os tipos de exercícios (gêneros textuais), trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc) orais e escritos, mais solicitados nas disciplinas que está cursando no exterior, como parte de seu papel como aluno de graduação? E no Brasil?
- 3) Dentre os exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc) que você realizou até o momento, dentro e fora de aula, nas disciplinas que está cursando no exterior, há predominância da escrita ou oralidade? Se sim, qual? Por quê? E no Brasil?
- 4) Dentre os exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc) que você realizou até o momento, dentro e fora de aula, nas disciplinas que está cursando no exterior, em quais situações é solicitada a oralidade? Em quais situações é solicitada a escrita? Por quê? E no Brasil?
- 5) Com que frequência (semanal, mensal, etc.) você realiza exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, exercícios, etc) orais e escritos, nas disciplinas que está cursando no exterior? Quantas atividades são necessárias para compor a nota de cada disciplina no exterior? E no Brasil?
- 6) Como deve ser a linguagem (formal, informal, termos técnicos) utilizada para realizar os exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc), nas disciplinas que está cursando no exterior? Há alguma orientação específica quanto ao uso da linguagem escrita ou falada? E no Brasil?
- 7) Há semelhanças em relação à estrutura, à escrita, aos padrões, aos critérios de avaliação, à devolutiva oferecida pelo professor, dos exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc.) propostos pelos professores das disciplinas que está cursando no exterior com os propostos pelos professores da instituição brasileira? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 8) Há diferenças em relação à estrutura, à escrita, aos padrões, aos critérios de avaliação, à devolutiva oferecida pelo professor, dos exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc.) propostos pelos professores das disciplinas que está cursando no exterior com os propostos pelos professores da instituição brasileira? Se sim, quais? Se não, por quê? A que você atribui tais diferenças?
- 9) Como o professor da disciplina, na instituição estrangeira, fornece as instruções para a realização dos exercícios, trabalhos, avaliações (trabalhos, projetos, seminários, etc.)? Por escrito ou oralmente? De modo detalhado ou superficial? Dê exemplos. E no Brasil?
- 10) São disponibilizados modelos ou roteiros para elaborar trabalhos na instituição estrangeira? E na brasileira? Se sim, eles auxiliam? Por quê?

- 11) Há diferença entre rubric, direction e instruction?
- 12) Quais são os critérios de avaliação do ponto de vista institucional, na instituição estrangeira? E na brasileira?
- 13) Quais são os critérios de avaliação de cada disciplina cursada na instituição estrangeira? São semelhantes ou diferentes em cada disciplina? São fornecidos de modo oral ou escrito, detalhado ou superficial? Dê exemplos. E no Brasil? Pedir para enviar os critérios e explorá-las por meio dos logs
- 14) Nas disciplinas que está cursando na instituição estrangeira, qual a proporção de atividades escritas e orais, que valem nota? Por quê? E no Brasil? Por quê?
- 15) Você teve dificuldades no primeiro mês, na execução dos exercícios, trabalhos, avaliações orais e/ou escritas (dentro e fora de sala de aula) de alguma disciplina que está cursando no exterior? Se sim, explique quais (ler, escrever, compreender, falar, falta de experiência com o tipo de texto solicitado). Se não, explique por quê? As dificuldades relacionavam-se a aspectos linguísticos ou aspectos textuais (tipos de textos). Você conhecia todos os tipos de textos que lhe foram solicitados?
- 16) Houve algum exercício, trabalho ou avaliação escrito mais difícil de realizar, em alguma das disciplinas que está cursando no exterior? Se sim, qual? Por quê?. Se não, por quê? E na instituição brasileira?

APÊNDICE F - Roteiro - Questionário – Feedback

Obrigada por aceitar participar desta pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que o projeto seja bem-sucedido. Sua identidade será preservada. Ao preencher o questionário, você consente que as informações sejam divulgadas em publicações e apresentações em eventos científicos.

Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

Obrigada por sua colaboração!

Este questionário tem o objetivo de:

- Compreender as práticas de feedback dos professores nos dois contextos de ensino pesquisados.

1. Nome
2. Instituição de ensino brasileira e curso
3. Instituição de ensino estrangeira e curso
4. Contatos (e-mail, skype e what's app)

5. Os professores da instituição estrangeira forneciam feedback às atividades avaliativas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se você respondeu sim à questão anterior, explique sua resposta e dê exemplos.

7. Se você respondeu não à questão anterior, explique porque eles não forneciam feedback.

8. Os professores da instituição brasileira forneciam feedback às atividades avaliativas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Se você respondeu sim à questão anterior, explique sua resposta e dê exemplos.

10. Se você respondeu não à questão anterior, explique porque eles não forneciam feedback.

11. Os professores da instituição internacional forneciam feedback por meio de:

Marcar apenas uma oval.

Somente nota

Somente conceito (fair, good, very good, excellent)

Nota e comentário

Conceito (fair, good, very good, excellent) e comentário

12. Os professores da instituição nacional forneciam feedback por meio de:

Marcar apenas uma oval.

Somente nota

Somente conceito (ruim, bom, muito bom, excelente)

Nota e comentário

Conceito (ruim, bom, muito bom, excelente) e comentário

13. Os comentários do feedback dos professores da instituição estrangeira referiam-se a (assinale todos os itens necessários):

Marque todas que se aplicam.

aspectos da língua

aspectos do conteúdo da disciplina

nenhum aspecto (não eram fornecidos comentários)

14. Os comentários do feedback dos professores da instituição brasileira referiam-se a (assinale todos os itens necessários):

Marque todas que se aplicam.

aspectos da língua

aspectos do conteúdo da disciplina

nenhum aspecto (não eram fornecidos comentários)

15. Os comentários do feedback dos professores da instituição estrangeira eram (assinale todos os itens necessários):

Marque todas que se aplicam.

diretos (apontavam o erro, explicando o que estava errado)

indiretos (indicavam o erro, mas não explicavam o que estava errado) não eram fornecidos comentários

16. Os comentários do feedback dos professores da instituição brasileira eram (assinale todos os itens necessários):

Marque todas que se aplicam.

diretos (apontavam o erro, explicando o que estava errado)

indiretos (indicavam o erro, mas não explicavam o que estava errado) não eram fornecidos comentários

17. O feedback fornecido pelos professores da instituição estrangeira costumava ser feito de que forma?

Marcar apenas uma oval.

Somente oral

Somente escrito

Oral e escrito

Não havia feedback

18. O feedback fornecido pelos professores da instituição brasileira costumava ser feito de que forma?

Marcar apenas uma oval.

Somente oral

Somente escrito

Oral e escrito

Não havia feedback

19. O feedback fornecido pelos professores da instituição estrangeira costumava ser feito de que modo?

Marcar apenas uma oval.

Somente individual

Somente coletivo

Individual e coletivo

Não havia feedback

20. O feedback fornecido pelos professores da instituição brasileira costumava ser feito de que modo?

Marcar apenas uma oval.

Somente individual

Somente coletivo

Individual e coletivo

Não havia feedback

21. Na instituição estrangeira, os feedbacks se relacionavam a que (o que o professor corrigia). Assinale quantos itens forem necessários.

Marque todas que se aplicam.

à escrita em Língua Inglesa (estrutura da língua: gramática, ordem das palavras na frase, ortografia, coesão e coerência)

ao conteúdo da disciplina

à estrutura/organização do tipo de texto escrito (partes que o compõem, linguagem específica, adequação ao público alvo)

ao estilo e formatação (segundo APA, Vancouver, padrões da instituição de ensino, entre outros)

plágio

argumentação

persuasão

criticidade

Outro:

22. Se você assinalou outros na questão anterior, explique por meio de exemplos.

23. Na instituição brasileira, os feedbacks se relacionavam a que (o que o professor corrigia, pontuava). Assinale quantos itens forem necessários.

Marque todas que se aplicam.

à escrita em Língua Inglesa (estrutura da língua: gramática, ordem das palavras na frase, ortografia, coesão e coerência)

ao conteúdo da disciplina

à estrutura/organização do tipo de texto escrito (partes que o compõem, linguagem específica, adequação ao público alvo)

ao estilo e formatação (segundo ABNT, padrões da instituição de ensino, entre outros)

plágio

argumentação

persuasão

críticidade

Outro:

24. Se você assinalou outros na questão anterior, explique por meio de exemplos.

25. O feedback fornecido pelos professores da instituição estrangeira era:

Marcar apenas uma oval.

Fácil de entender

Difícil de entender

Não havia feedback

26. Explique a resposta à questão anterior por meio de exemplos

27. O feedback fornecido pelos professores da instituição brasileira era:

Marcar apenas uma oval.

Fácil de entender

Difícil de entender

Não havia feedback

28. Explique a resposta à questão anterior por meio de exemplos

29. O feedback fornecido pelos professores da instituição estrangeira auxiliava a melhorar aspectos relacionados:

Marcar apenas uma oval.

à língua
ao conteúdo
à língua e conteúdo
outros
não auxiliava

30. Se na questão anterior você assinalou outros ou não auxiliava, explique por meio de exemplos.

31. O feedback fornecido pelos professores da instituição brasileira auxiliava a melhorar aspectos relacionados:

Marcar apenas uma oval.

à língua
ao conteúdo
à língua e conteúdo
outros
não auxiliava

32. Se na questão anterior você assinalou outros ou não auxiliava, explique por meio de exemplos.

33. O feedback dos professores da instituição estrangeira era fornecido:

Marcar apenas uma oval.

no mesmo dia da realização da atividade avaliativa
no dia seguinte à realização da atividade avaliativa
uma semana após à realização da atividade avaliativa
quinze dias após à realização da atividade avaliativa
um mês após à realização da atividade avaliativa
mais de um mês após à realização da atividade avaliativa

34. O feedback dos professores da instituição brasileira era fornecido:

Marcar apenas uma oval.

no mesmo dia da realização da atividade avaliativa

no dia seguinte à realização da atividade avaliativa

uma semana após à realização da atividade avaliativa

quinze dias após à realização da atividade avaliativa

um mês após à realização da atividade avaliativa

mais de um mês após à realização da atividade avaliativa

35. Quais são as principais diferenças no feedback fornecido pelos professores dos dois contextos de ensino. Explique e dê exemplos.

APÊNDICE G - Roteiro - Questionário - Ações institucionais de apoio ao letramento acadêmico

Obrigada por aceitar participar desta pesquisa. Sua colaboração é de extrema importância para que o projeto seja bem-sucedido. Sua identidade será preservada. Ao preencher o questionário, você consente que as informações sejam divulgadas em publicações e apresentações em eventos científicos.

Por favor, responda às perguntas de forma sincera e consciente. Procure justificar todas as suas respostas quando solicitado.

Obrigada por sua colaboração!

Este questionário tem o objetivo de:

- Compreender as ações institucionais de apoio ao letramento acadêmico nos dois contextos de ensino pesquisados.

1. As disciplinas que você cursou na instituição estrangeira ofereciam apoio para o letramento acadêmico?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

2. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma o apoio era oferecido.

3. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

4. As disciplinas que você cursou na instituição brasileira ofereciam apoio para o letramento acadêmico?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

5. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma o apoio era oferecido.

6. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

7. Na instituição estrangeira, o apoio institucional ao letramento acadêmico nas disciplinas ocorria por meio de ... (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

orientações sobre como elaborar textos acadêmicos escritos

orientações sobre como elaborar apresentações orais

fornecimento de exemplos de textos escritos no gênero, para auxiliar na elaboração de textos acadêmicos escritos

fornecimento de exemplos de apresentações para auxiliar na elaboração de apresentações orais

orientações sobre plágio

curso extracurriculares de escrita acadêmica

centro de apoio à escrita acadêmica

Outro:

8. Se você assinalou outros à questão anterior, especifique.

9. Na instituição brasileira, o apoio institucional ao letramento acadêmico nas disciplinas ocorria por meio de ... (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

orientações sobre como elaborar textos acadêmicos escritos

orientações sobre como elaborar apresentações orais

fornecimento de exemplos de textos escritos no gênero, para auxiliar na elaboração de textos acadêmicos escritos

fornecimento de exemplos de apresentações para auxiliar na elaboração de apresentações orais

orientações sobre plágio

curso extracurriculares de escrita acadêmica

centro de apoio à escrita acadêmica

Outro:

10. Se você assinalou outros à questão anterior, especifique.

11. Na instituição estrangeira, as características da escrita acadêmica e as convenções da comunidade acadêmica eram ensinadas nas disciplinas em geral, ou em alguma disciplina específica?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

12. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma isso acontecia.

13. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

14. Na instituição brasileira, as características da escrita acadêmica e as convenções da comunidade acadêmica eram ensinadas nas disciplinas em geral, ou em alguma disciplina específica?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

15. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma isso acontecia.

16. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

17. Havia preocupação da instituição estrangeira em orientar o aluno sobre plágio?

Marcar apenas uma oval.

Sim

não

18. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma isso acontecia.

19. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

20. Havia preocupação da instituição brasileira em orientar o aluno sobre plágio?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

21. Se você respondeu sim à questão anterior, explique de que forma isso acontecia.

22. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

23. Os professores da instituição estrangeira possuíam horário de atendimento individual ao aluno?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

24. Você compareceu a algum atendimento individual ao aluno, na instituição estrangeira?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

25. Se você respondeu sim à questão anterior, escreva quantas vezes você compareceu e qual foi o objetivo do atendimento.

26. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

27. Os professores da instituição brasileira possuíam horário de atendimento individual ao aluno?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

28. Você compareceu a algum atendimento individual ao aluno, na instituição brasileira?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

29. Se você respondeu sim à questão anterior, escreva quantas vezes você compareceu e qual foi o objetivo do atendimento.

30. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

31. Nas disciplinas da instituição estrangeira, durante o desenvolvimento de trabalhos escritos mais elaborados como projetos, artigos ou propostas: (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

todos os professores acompanhavam o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

alguns professores acompanhavam o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

nenhum professor acompanhava o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

todos os professores solicitavam drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

alguns professores solicitavam drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

nenhum professor solicitava drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

todos os professores solicitavam que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

alguns professores solicitavam que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

nenhum professor solicitava que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

Outro:

32. Se você assinalou outros à questão anterior, explique.

33. Nas disciplinas da instituição brasileira, durante o desenvolvimento de trabalhos escritos mais elaborados como projetos, artigos ou propostas: (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

todos os professores acompanhavam o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

alguns professores acompanhavam o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

nenhum professor acompanhava o desenvolvimento da escrita, fazendo correções e sugestões

todos os professores solicitavam drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

alguns professores solicitavam drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

nenhum professor solicitava drafts (versões) para acompanhar o desenvolvimento do texto escrito

todos os professores solicitavam que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

alguns professores solicitavam que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

nenhum professor solicitava que os colegas de classe lessem e fizessem correções e sugestões nos textos uns dos outros

Outro:

34. Se você assinalou outros à questão anterior, explique.

35. Na instituição estrangeira, quem auxiliava os alunos a desenvolver a escrita acadêmica? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

todos os professores das disciplinas alguns professores das disciplinas

somente os professores das disciplinas específicas de línguas

somente os professores das disciplinas relacionadas à metodologia científica

os professores do centro de apoio à escrita acadêmica

nenhum professor

Outro:

36. Se você assinalou nenhum professor à questão anterior, explique por quê?

37. Se você assinalou outros à questão anterior, dê exemplos.

38. Na instituição brasileira, quem auxiliava os alunos a desenvolver a escrita acadêmica? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

Marque todas que se aplicam.

todos os professores das disciplinas alguns professores das disciplinas

somente os professores das disciplinas específicas de línguas

somente os professores das disciplinas relacionadas à metodologia científica

os professores do centro de apoio à escrita acadêmica

nenhum professor

Outro:

39. Se você assinalou nenhum professor à questão anterior, explique por quê?

40. Se você assinalou outros à questão anterior, dê exemplos.

41. Quais são as principais diferenças em relação ao apoio institucional ao letramento acadêmico oferecido pelas instituições nacional e internacional? Explique e dê exemplos.

42. A Instituição estrangeira oferecia algum recurso, suporte, apoio ou auxílio aos alunos estrangeiros com dificuldades em acompanhar as aulas ou com dificuldades em elaborar atividades acadêmicas que envolviam a escrita?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

43. Se você respondeu sim à questão anterior, dê exemplos.

44. Se você respondeu sim à questão anterior, explique: você utilizou o recurso oferecido alguma vez? Por quê? Tal recurso o auxiliou?

45. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?

46. A Instituição brasileira oferecia algum recurso, suporte, apoio ou auxílio aos alunos com dificuldades em acompanhar as aulas ou com dificuldades em elaborar atividades acadêmicas que envolviam a escrita?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

47. Se você respondeu sim à questão anterior, dê exemplos.

48. Se você respondeu sim à questão anterior, explique: você utilizou o recurso oferecido alguma vez? Por quê? Tal recurso o auxiliou?

49. Se você respondeu não à questão anterior, explique por quê?