

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ARTIGO CIENTÍFICO NO WHATSAPP: CONTRIBUIÇÕES AO LETRAMENTO ACADÊMICO

SCIENTIFIC PAPER DIDACTIC SEQUENCE IN WHATSAPP: CONTRIBUTIONS TO
ACADEMIC LITERACY

Gabriel Aparecido Bragiatto¹

<https://orcid.org/0000-0002-9610-778X>

Luzia Bueno²

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Resumo:

As ferramentas digitais fazem cada vez mais parte das atividades de ensino e aprendizagem, sendo necessário investigá-las para compreender o potencial que elas podem ter com o desenvolvimento dos alunos e mesmo dos professores. Considerando a escassez de tempo em poder trabalhar todos os conteúdos necessários para os estudantes universitários dominarem os gêneros textuais relativos ao letramento acadêmico, o emprego de algumas ferramentas digitais pode ser uma alternativa promissora. Visando contribuir com uma reflexão sobre este tema, este artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica sobre a implementação de uma sequência didática do gênero artigo científico por meio da ferramenta digital WhatsApp. Para isso, apoiando-se nas discussões sobre letramento acadêmico e ensino de gêneros textuais foi desenvolvida e implementada uma sequência didática de artigo científico para alunos de uma universidade privada do interior de São Paulo. Os resultados indicam que os alunos avançaram em seu conhecimento sobre o gênero artigo científico, e que o WhatsApp, dadas as suas características, pode contribuir para os trabalhos com gêneros textuais visando o desenvolvimento de letramento acadêmico na universidade.

Palavras-chave: Artigo científico; Sequência didática; WhatsApp.

Abstract:

Digital tools are increasingly part of teaching and learning activities and it is necessary to investigate them to understand the potential they can have for students' and even teachers' development. Considering the scarcity of time to be able to work all the contents necessary for university students to appropriate the textual genres related to academic literacy, the use of some digital tools can be a very promising alternative. In order to contribute to a reflection on this theme, this study has the aim to present part of the results of a scientific initiation research on the application implementation of a didactic sequence about scientific paper through the WhatsApp digital tool. For this, based on the discussions on academic literacy and textual

¹ Aluno de Pedagogia na Universidade São Francisco (USF), Amparo, São Paulo, Brasil.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo, Brasil.

genres, a didactic sequence of scientific paper was developed and implemented to students of a private university in the interior of São Paulo. The results indicate that students have advanced in their knowledge about the scientific paper genre, and that WhatsApp, considering its characteristics, can contribute to work with textual genres aiming at the mastering of academic literacy in the university.

Keywords: Scientific paper; Didactic sequence; WhatsApp.

INTRODUÇÃO

Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (MONTENEGRO, 2018), apenas 12% (17,4 milhões) dos brasileiros de 15 a 64 anos apresentam nível de proficiência em alfabetização funcional, o que representa uma taxa muito pequena. Com esse problema, muitos brasileiros chegam à universidade com muitas dificuldades para seguir os estudos universitários. Devido a isso, como afirmado por Bueno, Diolina e Jacob (2019, p. 190), tornou-se comum no Ensino Superior propostas didáticas para o ensino de gêneros acadêmicos para esses alunos que não apresentam o nível de leitura e de escrita esperado pelos professores.

O desenvolvimento tecnológico traz inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre os sujeitos e isso influencia tempos e espaços escolares. Portanto, a educação é convidada a repensar suas propostas curriculares e práticas pedagógicas, exigindo novos agires aos educadores. Mill (2009, p. 39) afirma que a educação se ajusta às necessidades de uma evolução humana. Levando em conta tanto a necessidade das propostas didáticas aos alunos do ensino superior, quanto às necessidades da educação se adequar a evolução humana, realizamos uma pesquisa para investigar a potencialidade de uma plataforma possivelmente comum tanto aos professores quanto aos alunos, o WhatsApp, para ser empregada no ensino de um dos gêneros acadêmicos, artigo científico para estudantes do último ano do curso de Pedagogia, os quais deveriam produzir este gênero textual como Trabalho de Conclusão de Curso. Neste artigo, visamos apresentar parte dos resultados desta pesquisa.

A escolha do WhatsApp se justifica pelo fato de, como afirmado pela pesquisa da *Panorama Mobile Time* (2021), ser o aplicativo que o brasileiro abre mais vezes ao longo do dia, com tal afirmação indicada por 54% dos entrevistados. Com base em Junior (2016, p. 26), o aplicativo conecta amigos e familiares sem a necessidade de pagamento para isso, apenas precisando acessar a internet. Por meio do aplicativo, são trocados fotos, vídeos e mensagens de voz, podendo facilitar a vida das pessoas. Na universidade, sobretudo em cursos de Educação a Distância, o WhatsApp tem tido uma grande relevância na comunicação e organização de estudos de alunos que se encontram em lugares muito distantes entre si.

Em um estado da arte realizado por Bragiatto e Bueno (2021) sobre o WhatsApp e a educação, a partir de uma busca no banco de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) com os descritores “WhatsApp; celular; m-learning” e “aprendizagem; educação; ensino; escrita; letramento; letramento acadêmico; literacy”, foram encontrados 545 artigos, dentre os quais 52 possuíam os descritores no título, resumo ou palavras-chave e, após um refinamento, restaram 17 artigos. Nesses textos, notamos um consenso sobre a utilização do WhatsApp no ambiente educacional como algo positivo, além de poder auxiliar na formação de professores, ainda que haja necessidade de desenvolvimento de novas competências para o uso das tecnologias. Entre os

pontos positivos, Paulino et al. (2018) afirmam que em um grupo virtual de bate-papo as mensagens podem ser compartilhadas de maneira simultânea, facilitando a participação de todos os estudantes e sem ter que esperar para se manifestar. Ademais, Pina et al. (2016) reforçam que a utilização do m-learning (no qual se insere o WhatsApp) pode trazer diversas vantagens, como por exemplo, a mobilidade temporal, espacial, conectividade, possibilidade de diminuir a dispersão da atenção, personalização da aprendizagem e democratização do estudo.

Partindo da relevância do WhatsApp encontrada no estado da arte, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica, no período de 2021-2022, no qual descrevemos parte dos resultados encontrados. Para isso, esta pesquisa está organizada em 6 seções: primeiramente, descrevemos de forma geral a concepção de Letramento adotada; depois, uma visão específica desse letramento no ambiente acadêmico (doravante: letramento acadêmico); descrevemos também o funcionamento do ensino dos gêneros textuais pertinentes a este campo; não obstante, o que são engenharias didáticas e sequências didáticas; apresentamos a forma como foi construída a sequência didática por meio do WhatsApp e, por fim, demonstramos os resultados da pesquisa.

LETRAMENTO, ENGENHARIA DIDÁTICA E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Para pensar o uso do WhatsApp como plataforma de um curso voltado a um gênero textual acadêmico, “escrita acadêmica”, essa pesquisa se ancora nas construções teóricas de Kleiman (1995, 2005) e de Street (2012, 2014) acerca do Letramento. Com base em Kleiman (2005; 1995), entende-se que o termo letramento diz respeito a um conjunto de práticas sociais de uso da escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, não só das práticas escolares (mas que também as incluem). Não existe um “método de letramento”, pois o mesmo envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005, p. 9-10). Sobretudo, o letramento é complexo, já que envolve muito mais que uma habilidade, abrangendo o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas (KLEIMAN, 2005).

Tais práticas de letramento são práticas situadas, implicam uma diferença da utilização da escrita dependendo da situação, atividade desenvolvida e instituição (KLEIMAN, 2005), e estão ligadas às “práticas e concepções sociais da leitura e da escrita” (STREET, 2012, p. 74). Inerentes às práticas sociais de letramento, existem os eventos de letramento, que incluem atividades com características da vida social, costumeiramente envolvendo mais de um participante e com diferentes tipos de saberes. Esses eventos de letramento podem ser demonstrados como uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão (KLEIMAN, 2005); são também uma “situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”, envolvendo a leitura e/ou a escrita (STREET, 2012, p. 75).

Quando se diz que as práticas de letramento não ocorrem somente na escola, tal afirmação considera o modelo ideológico de letramento, que reconhece a natureza ideológica presente em qualquer evento, ressalta a importância da socialização na construção do significado de letramento e se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá (STREET, 2014). Assim sendo, todas as práticas de letramento são aspectos não só de determinada cultura,

como também das estruturas de poder de uma sociedade, e, por isso, no âmbito escolar, seus correlatos cognitivos da aquisição da escrita devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita é representado (KLEIMAN, 1995).

Como este trabalho aborda o conceito de letramento associado ao ensino superior (letramento acadêmico), julga-se necessário a articulação do que já vem sendo construído no Brasil referente à área. Portanto, diversas são as pesquisas brasileiras em que são utilizados esses termos, como é possível constatar em Komesu (2012), Fischer e Pelandré (2010), Fischer e Fritzen (2015), Fischer e Colaço (2015), Fischer e Mendes (2018), Oliveira (2017), Oliveira (2021), Fiad (2011), Fiad e Pasquotte-Vieira (2015), Lousada e Tonelli (2021), Liska (2021), Cristovão e Vignoli (2020), Bueno, Diolina e Jacob (2018, 2019), Bueno, Moretto e Feitoza (2016). Dentre tais pesquisas, percebemos que boa parte dos artigos são guiados pelos estudos de Lea e Street (2014) e Zavala (2010) como norteadores do letramento acadêmico.

De acordo com Lea e Street (2014), a escrita e o letramento na academia são concebidos por três modelos sobrepostos um ao outro: (1) habilidade de estudo, no qual são percebidos a escrita e o letramento como habilidade cognitiva e individual dos alunos; (2) socialização acadêmica, em que se observa um acultramento dos estudantes aos discursos e gêneros presentes nas disciplinas acadêmicas; (3) letramento acadêmico, composto pela relação da produção de sentido, identidade, poder e autoridade interiorizados ao âmbito da academia. Essas características são parecidas com as de socialização acadêmica, mas agora são também incluídas características mais situadas, complexas e dinâmicas, já que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais em um diálogo com as relações de poder entre identidades sociais e instituições.

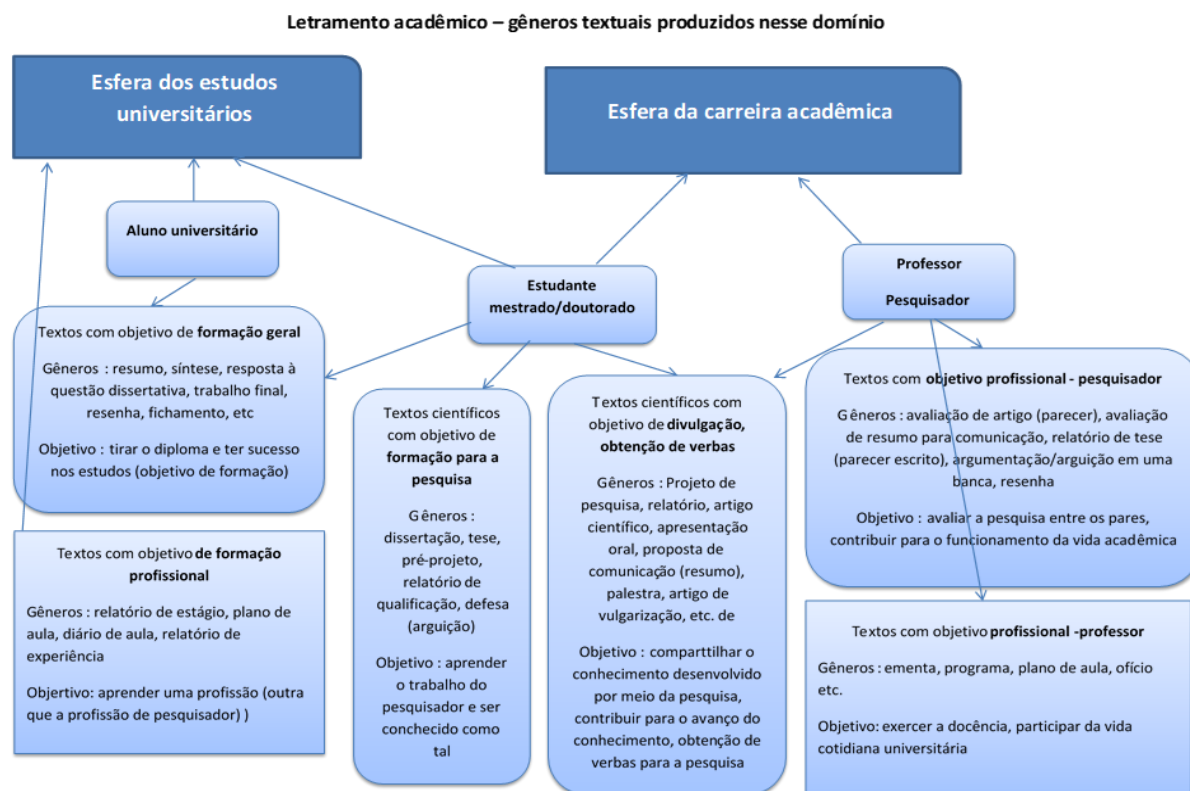
É costumeiro o pensamento de que os estudantes do ensino superior chegam em suas instituições prontos para responder às demandas de letramento que lhes são exigidas, porém, Zavala (2010) afirma que não há garantia alguma de que os estudantes venham preparados para tal fato. Portanto, não devemos assumir o letramento acadêmico como um meio neutro e transparente, visto que existem formas dominantes de construção de conhecimento que se vinculam aos grupos sociais e que funcionam como guardiões do conhecimento no mundo acadêmico (ZAVALA, 2010).

Atrelados àquele poder dominante, outros dois fatores são relevantes e necessários para pensarmos sobre esse tema: epistemologia e identidade. Ao passo que a epistemologia geralmente está ligada a uma construção de conhecimento, no ensino acadêmico o estudante é inserido em um processo de longo prazo que envolve formas específicas de conhecer o mundo. Logo, não se pode ver o letramento acadêmico apenas como uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar de forma mecânica, mas sim uma forma de construção de escrita que caminha junto com as formas de pensar e suas respectivas operações cognitivas, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo (ZAVALA, 2010). Portanto, a identidade é vinculada há como o indivíduo constrói a si mesmo, resultante do fato de que o texto acadêmico reúne no sujeito não só as práticas discursivas e escritas, mas também suas próprias formas de sentir e valorizar a si mesmo que vão além do aspecto técnico de ler e escrever (ZAVALA, 2010).

Ainda que as relações com os textos sejam tensas e conflituosas, na sua produção, o estudante deverá adequar-se ao gênero textual acadêmico esperado para aquela situação. Conforme Lousada e Dezutter (2016), na universidade, há diferentes situações e propósitos para a escrita, já

que é neste ambiente onde encontramos os gêneros textuais para o estudo universitário, para a formação profissional ou a formação para a pesquisa acadêmica, como se pode ver no esquema a seguir:

Figura 1 – Gêneros textuais acadêmicos



Fonte: Lousada e Dezutter (2016, p. 2)

Assim a apropriação desses gêneros acadêmicos contribuirá para que os estudantes universitários consigam agir e reagir aos diversos textos no mundo acadêmico. Pensando em um modo de melhorar a relação dos aprendizes com gêneros acadêmicos, recorreremos aos estudos da Engenharia didática para a Didática de Ensino de Línguas, conforme trabalhos de Dolz (2011, 2016).

Para Dolz (2016, p. 240), a engenharia didática visa “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”. Portanto, cumpre com a função de levar elaborações didáticas efetivas tanto para os professores quanto para os alunos.

Segundo Dolz (2016), existem três domínios que concernem a engenharia didática, a saber: (1) pesquisa e desenvolvimento de inovações; (2) aplicação e controle de qualidade; (3) difusão e informação. O primeiro deles visa, por meio da pesquisa, propor e adaptar conceitualizações e suportes das práticas de linguagem dos alunos; já o segundo refere-se ao processo de fabricação e ao controle da confiança do produto realizado e do seu processo de realização, de forma que seja pressuposto a construção baseada na eficiência da ferramenta para o professor e para os alunos; por fim, o terceiro leva em conta as soluções técnicas para resolver os problemas do ensino considerando as necessidades dos atores implicados, de forma que sejam garantidos uma formação e um desenvolvimento das competências profissionais devido às novas ferramentas.

Além dos três domínios necessários para que a engenharia didática aconteça, ela também passa por um procedimento constituído de quatro fases (DOLZ, 2016):

A primeira fase é a da análise prévia do trabalho de concepção, em que acontece uma análise das representações das capacidades e dos obstáculos dos alunos, de forma que os erros contribuam para que seja compreendido o funcionamento discursivo dos alunos. Segundo Dolz (2016, p. 243), “o conhecimento das práticas do ensino permite ao engenheiro compreender melhor o funcionamento da aula e conceber as inovações adaptadas a esse funcionamento”. Já a segunda fase refere-se a um protótipo de dispositivo didático que analisa previamente as tarefas que podem ser realizadas. É nesta fase em que Dolz apresenta o exemplo da concepção do protótipo inicial das sequências didáticas, que exige uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos. Esse protótipo das sequências didáticas consiste em uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar e uma produção final para avaliar os efeitos do ensino (DOLZ, 2016). É na terceira fase, experimentação, onde irá ocorrer a implementação ou um estudo de caso pelo engenheiro didático para ajustar as atividades e as inovações à realidade do terreno, além de poder ser objeto de uma pesquisa mais ampla em vista de sua possível generalização. Por fim, a quarta fase é formada pela análise posterior dos resultados observados. É nessa etapa que serão confrontadas as possibilidades antecipadas na análise prévia com as constatações ocorridas, além de poder observar os balanços das vantagens e limites do dispositivo criado.

Assim como acima descrito, é na segunda fase da engenharia didática em que são apresentadas as sequências didáticas para os objetivos docente. Para tanto, uma sequência didática é um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 82). A noção de sequência didática é considerada como a primeira geração de pesquisas em engenharia didática (DOLZ, 2016). Ela é uma das possibilidades para o ensino de gêneros textuais em um ambiente educacional formal.

Quanto à estrutura de uma sequência didática, ela é constituída por apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos (de acordo com o desenvolvimento dos conteúdos necessários) e uma produção final. A “finalidade da sequência didática é ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 83).

Especificamente sobre a produção inicial, ela tem como função auxiliar os alunos e o professor em uma representação do que os estudantes já sabem sobre o gênero abordado. Essa produção inicial serve para o professor observar o que precisa ser feito ao longo da sequência, modulá-la e adaptá-la aos meios para pôr em prática uma avaliação formativa, que avalia de maneira bem precisa em que ponto está a classe e o que pode ser feito para chegar ao objetivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Quanto aos módulos, Schneuwly e Dolz (2011) explicam que neles serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção, tendo a função de dar instrumentos para os alunos superá-los. É ao longo dos módulos que o gênero textual será trabalhado, de forma que seja decomposto cada um dos seus elementos constitutivos ao longo das capacidades necessárias que o aluno precisa ter para dominá-lo.

Por fim, na produção final, se dá a finalização da sequência, na qual ocorre a possibilidade de o aluno pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Ao

longo da produção final, o aluno consegue perceber os objetivos a serem atingidos, fazendo com que tenha controle sobre sua aprendizagem; regule e controle seu próprio comportamento na produção dos textos; avalie os progressos alcançados (DOLZ, 2010). Partindo desse quadro teórico, realizamos a produção e implementação de uma sequência didática, cujo contexto será exposto na próxima seção.

METODOLOGIA

O contexto de produção e de implementação da SD é o de um curso de pedagogia, no qual um dos autores deste artigo, era o responsável pelo componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no oitavo e último semestre do curso, durante o qual os alunos deveriam produzir um artigo científico. Neste curso, os estudantes desenvolvem o TCC em três semestres: no primeiro deles (que ocorre no 6º semestre do curso) selecionam o tema e fazem o projeto de pesquisa; no segundo (7º semestre), devem desenvolver a pesquisa proposta e iniciar a escrita do artigo; no terceiro (8º semestre), devem finalizar a pesquisa e o artigo. Em cada semestre, os alunos são acompanhados por um professor orientador, que não necessariamente é o mesmo nos três semestres de produção do TCC, o que pode gerar algumas consequências na continuidade do processo de orientação e de produção do texto do aluno.

Ao verificar a primeira versão do artigo científico de seu grupo de orientação e ouvir as queixas de outros colegas sobre a qualidade da escrita de seus alunos de TCC, um dos autores deste artigo percebeu que faltava a esses alunos explorar mais o gênero artigo científico, pois eles estavam muito focados apenas no tema a ser discutido, não sabendo como gerenciar a relação deste com a estrutura e a linguagem esperadas para este gênero textual. Contudo, não era possível inserir um trabalho com o gênero textual na grade dos alunos, que já está completa, ou nas orientações de TCC, já que nestas os discentes estavam sempre em duplas e com diferentes orientadores, que não se sentiam também seguros para fazer uma intervenção quanto ao gênero textual.

Devido a isso, decidimos fazer uma proposta que se adequasse à pouca disponibilidade dos alunos, mas que conseguisse também atingir um número maior dentre eles. Desse modo, ofertamos dentro das atividades de um projeto de extensão mais amplo da instituição, intitulado “Laboratório de Apoio ao Letramento de Alunos e de Professores”, um minicurso de Escrita Acadêmica no artigo científico na plataforma do WhatsApp, que foi foco de pesquisa de Iniciação Científica de um dos autores, o qual já havia cursado a graduação em Filosofia, em Letras - Língua Portuguesa, realizado TCC, antes de iniciar outra graduação em pedagogia. Quanto aos alunos participantes, houve 58 inscrições para realização do curso.

Para atingir os objetivos, foram criados dois grupos no WhatsApp, que serviram de suportes para a sequência didática sobre artigos científicos. Um dos grupos foi voltado para a comunicação dos alunos e dos professores do curso (Escrita Acadêmica Aberto), e outro apenas para a apresentação dos conteúdos (Escrita Acadêmica Fechado). Nas descrições de ambos os grupos, foram colocadas instruções sobre seus objetivos, bem como no “Escrita Acadêmica Aberto” uma regra para que o curso pudesse ocorrer de maneira significativa (Evitem o flood de mensagens de quaisquer tipos) e no grupo “Escrita Acadêmica Fechado” o que era necessário para conseguirem o certificado como demonstram as imagens a seguir:

de analisar o quanto os alunos já sabiam sobre o assunto; o segundo, formulário (2), foi passado no último dia, com o objetivo de perceber o quanto os alunos aprenderam ao longo do curso; por fim, o terceiro, formulário (3), foi passado também no último dia, com o objetivo de avaliar o quanto efetivo foi a utilização do WhatsApp como plataforma pedagógica.

Dentre a construção da sequência didática para os alunos do ensino superior, foram selecionados módulos específicos acerca do gênero acadêmico artigo científico, sendo eles: (1) Os títulos: principal e das seções; (2) As seções; (3) Os parágrafos; (4) A apresentação e retomada dos autores; (5) As citações diretas e indiretas; (6) Os organizadores textuais; (7) As referências e a ABNT.

Ao longo do primeiro dia da sequência didática, além da aplicação do formulário 1 com perguntas sobre cada um dos módulos que seriam apresentados depois, foi explicado aos alunos presentes nos grupos de WhatsApp como seria organizado o curso. Utilizaram-se áudios e textos escritos para representar as mesmas orientações, deixando a critério do aluno por qual dos dois preferia ter acesso a elas.

No segundo dia, foi trabalhado o módulo 1, com a utilização de títulos. Sabe-se que o título precisa vir bem articulado com a temática que o artigo está abordando, de forma que, com base no que foi apresentado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), as características do título ficam a critério dos autores, desde que, para sua construção, opte-se por ou ser objetivo e curto ou ser longo; por chamar a atenção; ser criativo ou sério; e por fim, sintetizar o conteúdo do trabalho.

Depois de apresentados os títulos de cada uma das seções no módulo passado, no terceiro dia houve uma apresentação do módulo 2, com as características de cada uma das seções presentes em um artigo. Tais características foram construídas com base nas obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005); Bueno, Silva e Pereira (2014); Bueno, Feitoza e Moretto (2016); e Bueno, Diolina e Jacob (2018, 2019). Assim, foram apresentados aos alunos elementos do que é canônico nas seções de um artigo, especificamente: resumo, introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão.

No quarto dia, no módulo 3, o foco foi para a construção dos parágrafos. De acordo com Vieira e Faraco (2019), foram explicados o que é um parágrafo, o que é a progressão temática e como ela pode se apresentar, além do que é uma sentença guia e como ela pode auxiliar na construção de um parágrafo.

O foco do quinto dia, módulo 4, foi a apresentação da retomada dos autores, especificando que, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) é comum iniciar um texto pelo nome completo do autor e depois referir-se a ele utilizando seu sobrenome, sua profissão, a expressão “o autor”, etc. As autoras também demonstram que é importante mencionar com frequência os autores que estão sendo utilizados, visto que isso contribui para evitar que o leitor tome como sendo as ideias do autor que estão lendo, quando na verdade são de outro autor. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Já no sexto dia, foram trabalhadas as citações diretas e indiretas no módulo 5. Foi apresentado aos alunos que as citações diretas são aquelas construídas exatamente a partir do que os autores disseram anteriormente, ou seja, é uma representação de algo usando as palavras de outro autor. Quando a citação direta for menor de 3 linhas, deve vir entre parênteses; quando for

maior, é preciso colocar um recuo de parágrafo (geralmente de 4 cm) e deixá-lo com a letra tamanho 10. Já as citações indiretas, são construídas a partir da reescrita do que outro autor disse anteriormente, significando que o conteúdo expresso está sendo baseado em algo. Quanto às suas características, não é preciso colocá-las recuadas ou modificar o tamanho da letra, apenas são indicadas antes ou depois do texto o sobrenome do autor em que foi baseado.

No módulo 6 e sétimo dia, o foco foi nos organizadores textuais. Uma das características que faz um texto ser coeso é possuir uma boa conexão entre seus elementos linguísticos, cumprindo com a missão de manter a relação entre as ideias mais relevantes do texto. Contribuindo para o pensamento acerca da conexão (e conseqüentemente, dos conectivos e organizadores textuais), Irlandé Antunes (2005) afirma que a conexão se opera por meio dos conectores que costumam se efetuar em pontos determinados do texto (entre orações e períodos) e sob determinações sintáticas. Ao longo do dia, foram apresentados diversos conectivos e seus significados, como: contradição, conclusão, justificção ou explicação, comparação, adição, temporalidade, causalidade e condicionalidade.

No oitavo dia e módulo 7, o foco foi em referências bibliográficas, foi apresentado aos alunos a sua importância, já que é nesta etapa em que são colocados todos os textos que foram lidos para a produção de nosso artigo. Os alunos também tiveram contato com alguns exemplos sobre como as referências deveriam ser feitas, considerando as mais comuns apresentadas em artigos científicos, sendo elas: artigos em revista, artigos em livros, livros e teses/dissertações. Excepcionalmente neste módulo, o conteúdo foi passado apenas por imagem e texto escrito, visto que por áudio a compreensão poderia ser prejudicada.

Após a aplicação da SD, foram aplicados dois questionários: um para observar se houve desenvolvimento dos alunos e outro para a avaliação do curso. Dentre os 58 alunos que se inscreveram para o curso, 21 alunos responderam o formulário inicial, 12 responderam o formulário de avaliação do curso e 10 responderam o formulário de produção final.

Quadro 1 – Respostas dos formulários

Alunos Inscritos	Formulário Inicial	Formulário Final	Alunos que responderam formulário inicial e final	Avaliação do Curso
58	21	10	9	12

Fonte: Os autores (2022)

Na próxima seção, faremos uma análise dos resultados da implementação da SD e das respostas obtidas nos questionários.

A APLICAÇÃO DA SD E AS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Nesta seção, abordaremos os resultados da implementação da SD bem como as respostas aos questionários aplicados.

MENSAGENS DOS ALUNOS DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DA SD

Ao longo da sequência didática, um dos dois grupos foi construído estritamente para as mensagens dos alunos entre eles e com os professores. Sobre isso, é perceptível um ponto positivo, já que, pelo fato de o WhatsApp ser uma plataforma de comunicação e interação, outro recurso que ele proporciona é permitir que as próprias mensagens podem ser utilizadas como dados de pesquisa depois.

As primeiras mensagens dos professores foram designadas para uma introdução da função do grupo, de forma que fosse explicado que aquele grupo (a saber, o grupo aberto) era para que todos se comunicassem, enquanto o outro (o grupo fechado) fosse para o desenvolvimento do conteúdo. Quanto aos alunos, as primeiras contribuições para a comunicação foram feitas para solucionar dúvidas pertinentes à estrutura do curso, ou mesmo a possibilidade de outros alunos entrarem no grupo (algo que não pôde, visto que era necessário a inscrição anterior para que os certificados fossem fornecidos no prazo esperado). Um aluno também questionou se era necessário já ter tido alguma matéria sobre o trabalho de conclusão de curso para que soubesse responder às questões do primeiro formulário (já que no formulário inicial era questionado o que os alunos sabiam sobre o que seria desenvolvido), no qual os professores responderam que não era necessário.

No mesmo dia, alguns alunos também procuraram solucionar dúvidas por mensagens privadas, visto que aparentemente não se sentiam confortáveis em perguntar no grupo com várias pessoas. Essas dúvidas, no início, estavam relacionadas tanto ao link do primeiro formulário quanto a como iria funcionar o curso.

Ao longo dos outros dias, a participação dos alunos no grupo diminuiu. Desse modo, as mensagens passaram a ser, em sua grande maioria, do professor dando explicações sobre o decorrer do curso, para que os alunos conseguissem um bom desenvolvimento e o certificado ao final. Houve uma pequena parcela das mensagens sobre aspectos mais específicos do curso, tais como: uma dúvida sobre organização do tempo e estudos; um pedido para exemplificação do que estava sendo dito no outro grupo dos conteúdos; uma solicitação de ajuda mediante dificuldades para acessar o formulário; dúvidas sobre a quantidade de horas do certificado.

Ao final do curso, uma aluna mandou mensagem para um dos professores no privado pedindo que fosse adiado o tempo limite de preenchimento dos dois formulários finais, mas mesmo aprovada a solicitação, ela não realizou a entrega das respostas ao questionário.

RESPOSTAS DOS FORMULÁRIOS SOBRE A PERCEPÇÃO DO CONTEÚDO ABORDADO NO CURSO

Como exposto anteriormente, os alunos responderam um formulário inicial e um formulário final para análise do desenvolvimento acerca do conteúdo tratado no curso. Para descrever este desenvolvimento, foram comparadas todas suas respostas iniciais com as finais, de forma que fosse analisado se houve algum avanço de um estágio para o outro. As respostas foram organizadas conforme os quadros apresentados a seguir. As respostas das questões foram separadas em cores diferentes, sendo a vermelha para “não demonstrou conhecimento sobre o conteúdo tratado”; laranja para “ainda pode ser muito mais desenvolvido o conhecimento”; amarelo para “está próximo do domínio do conteúdo tratado”; verde claro para “apresentou

domínio sobre o conteúdo tratado” e verde escuro “apresentou domínio sobre o conteúdo tratado, mas escreveu com (ou na grande maioria) as mesmas palavras que foram utilizadas ao longo do curso”.

Quadro 2 – Respostas iniciais

Nome do aluno	Quais as características do título de um artigo científico?	Quais os títulos de cada uma das seções de um artigo?	Como deve ser um resumo do artigo científico?	Como deve ser uma introdução do artigo científico?	Como devem ser os pressupostos teóricos do artigo científico?	Como devem ser os resultados da análise do artigo científico?	Como devem ser as conclusões do artigo científico?	Como um parágrafo deve ser escrito no artigo científico?	De que forma retomamos aos autores que estamos utilizando nos artigos científicos?	Qual a função dos conectivos nos artigos científicos ?	Como referenciamos os textos que utilizamos nos artigos científicos?
Aluno 1	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Aluno 2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 3	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Aluno 4	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 5	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 6	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Aluno 7	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Aluno 8	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Aluno 9	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo

Fonte: Os autores (2022)

Nas respostas finais, já podemos ver uma notável diferença, como exposto no quadro 3.

Quadro 3 – Respostas finais

Nome do aluno	Quais as características do título de um artigo científico?	Quais os títulos de cada uma das seções de um artigo?	Como deve ser um resumo do artigo científico?	Como deve ser uma introdução do artigo científico?	Como devem ser os pressupostos teóricos do artigo científico?	Como devem ser os resultados da análise do artigo científico?	Como devem ser as conclusões do artigo científico?	Como um parágrafo deve ser escrito no artigo científico?	De que forma retomamos aos autores que estamos utilizando nos artigos científicos?	Qual a função dos conectivos nos artigos científicos ?	Como referenciamos os textos que utilizamos nos artigos científicos?
Aluno 1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 3	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Aluno 4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 5	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 6	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 7	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Aluno 8	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aluno 9	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde

Fonte: Os autores (2022)

Com base nos quadros acima, é possível perceber que a maioria dos alunos desenvolveu um avanço, mesmo que uns mais significativos do que outros. Foram recolhidas 198 respostas, considerando todas as respostas dadas no total, haja vista que houve um total de 9 alunos que responderam 11 questões analisadas ao longo de dois níveis de produções diferentes, inicial e final. Mesmo que no formulário final houvesse 10 respondentes e no inicial 21, foram analisadas as respostas de apenas 9 respondentes mediante o fato de que 1 dos alunos que respondeu o final não havia feito o questionário inicial. Enquanto as 7 primeiras perguntas são de ordem das capacidades discursivas dos alunos, dialogando com a estrutura do que é esperado em um artigo científico, as 4 últimas são das capacidades linguístico-discursivas, referindo-se aos mecanismos textuais utilizados na construção de um artigo científico.

Em todas as questões que esperavam capacidades discursivas dos alunos (da questão 1 até a 7) houve mais respostas dentro do conhecimento a ser tratado, tanto na produção inicial quanto na final, do que nas respostas das capacidades linguístico-discursivas (da questão 8 até a 11), o que parece indicar que os alunos tinham maior uma noção da estrutura de um artigo científico do que sobre a construção dos seus mecanismos textuais.

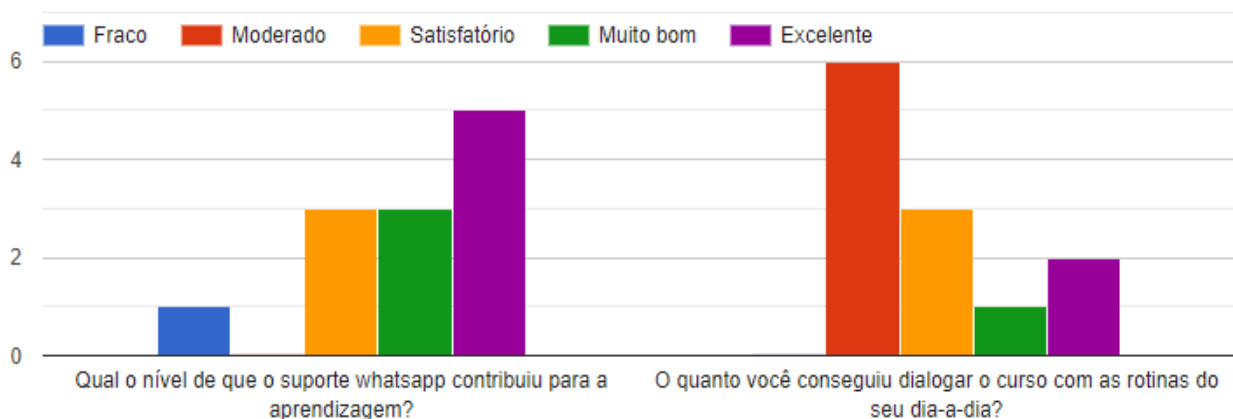
Nas respostas iniciais, os alunos 1, 8 e 9 apresentaram as respostas abaixo do conhecimento esperado, mas, em contraposição, quase todas as respostas do questionário final atingiram o nível esperado, marcado pela cor verde. Mesmo os alunos 3, 4, 5 e 6 também mostraram um grande avanço em suas respostas. Os alunos 2 e 7 já apresentaram bom domínio do conteúdo nas respostas iniciais, mas também, nota-se que houve modificação em suas respostas finais. Tal fato pode nos indicar que o curso pode ter surtido efeito para que os alunos chegassem ao que fosse necessário para o domínio do conteúdo.

AVALIAÇÃO DO CURSO E EFETIVIDADE DO USO DO WHATSAPP

Por fim, além dos formulários referentes ao desenvolvimento dos alunos acerca do conteúdo tratado, eles também responderam um relativo à efetividade do WhatsApp como ferramenta pedagógica.

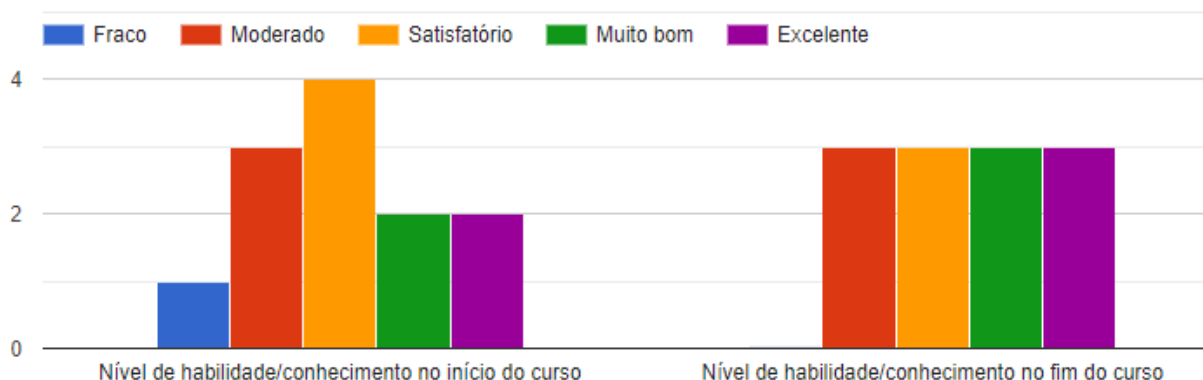
Os resultados recolhidos pelas questões de múltipla escolha pelos alunos foram:

Gráfico 1 – Percepção dos alunos acerca do uso do WhatsApp como suporte para o curso



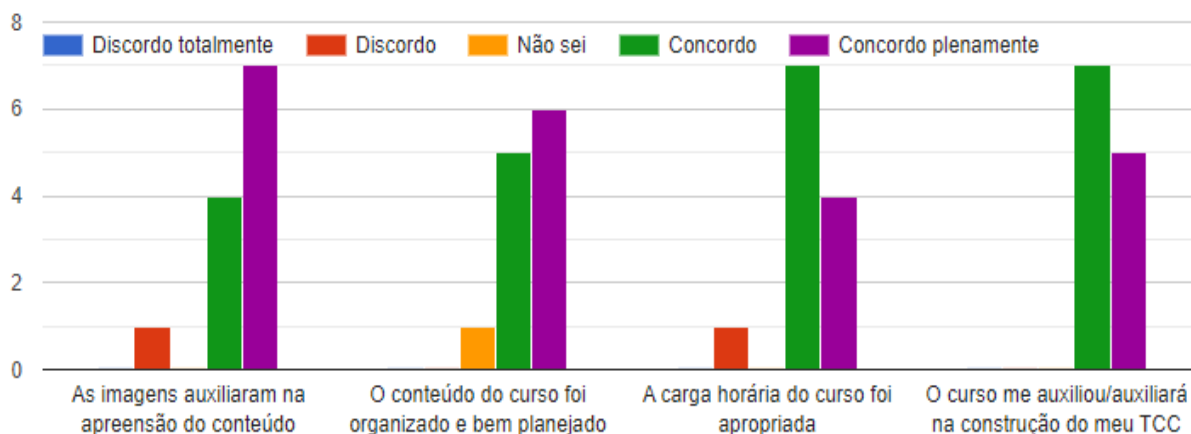
Fonte: Os autores (2022)

Neste primeiro gráfico, referente ao uso do WhatsApp, podemos perceber que apenas um dos alunos achou que o WhatsApp contribuiu de forma insatisfatória para o aprendizado, enquanto os outros acharam no mínimo satisfatório. Já quanto ao diálogo do WhatsApp no dia a dia dos alunos, mesmo que não o tenham achado insatisfatório, o maior número de respostas indica um nível abaixo do satisfatório.

Gráfico 2 – Percepção dos alunos quanto à sua aprendizagem

Fonte: Os autores (2022)

No segundo gráfico, referente à aprendizagem dos alunos, podemos perceber que apenas um dos alunos tinha conhecimento de nível insatisfatório quanto ao assunto tratado no início do curso, enquanto a maioria estava nos níveis moderado e satisfatório. Já no final do curso, houve um equilíbrio nas respostas quanto ao seu número de frequência, demonstrando que os alunos ficaram entre os níveis de moderado a excelente. Entretanto, é possível perceber que nenhum terminou com nível insatisfatório, e aumentaram os números de alunos nos níveis muito bom e excelente, o que corrobora a ideia de um avanço também a partir das avaliações dos próprios alunos.

Gráfico 3 – Percepção dos alunos quanto ao conteúdo do curso

Fonte: Os autores (2022)

No terceiro e último gráfico, referente ao conteúdo do curso, podemos perceber que apenas um dos alunos discordou quanto ao auxílio das imagens na apreensão do conteúdo e a carga horária apropriada, e um apresentou que não sabia se o conteúdo do curso havia sido organizado e bem planejado. Contudo, todas as outras respostas indicaram que os alunos concordaram quanto às imagens auxiliando na apreensão do conteúdo, o conteúdo sendo organizado e bem planejado e a carga horária apropriada. Por fim, todos os alunos concordaram quanto ao curso auxiliando na construção do TCC (trabalho de conclusão de curso).

Foram organizadas também duas questões abertas para os alunos dissertarem em suas respostas. A primeira delas foi “quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?”.

Dentre as respostas, algumas abordam mais de um tema, mas é possível verificar que: 3 delas apresentaram o curso todo como algo útil e valioso; 3 outras ressaltaram que o curso contribuiu para que tomassem consciência a estrutura do artigo científico; 4 destacaram que a contribuição para a aprendizagem da linguagem esperada também foi valiosa e útil; 5 indicaram as vantagens do WhatsApp. De modo geral, todas essas respostas dialogam com o que foi encontrado nos resultados do Estado da Arte, citado na introdução deste artigo, principalmente quanto à percepção positiva dos sujeitos que utilizavam o WhatsApp.

A segunda resposta dissertativa foi para o tópico “críticas, elogios e/ou contribuições para as futuras edições”. Apenas uma das respostas foi com o objetivo de criticar a ferramenta do WhatsApp, indicando que o curso teria sido melhor se ofertado pelo Google Meet, com encontros síncronos. Duas outras fizeram sugestões para edições futuras do curso, pedindo para que houvesse mais exemplos e imagens/ vídeos, além de um vocabulário menos técnico. Contudo, nas demais respostas, sete delas foram para elogios, reforçando o WhatsApp como um bom recurso para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa de Iniciação Científica, cujos resultados foram apresentados neste artigo, foi investigar se houve desenvolvimento no conhecimento dos alunos acerca de um dos gêneros acadêmicos, artigo científico, solicitado aos alunos como trabalho de conclusão de curso, visto que pressupomos que quanto maior o domínio de um gênero textual, maior a possibilidade do agir do sujeito naquela esfera de atividade. Logo, esse domínio pode contribuir para o letramento acadêmico dos estudantes. Para isso, foi construída uma sequência didática voltada ao desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos sobre o artigo científico. Como essa sequência didática foi mediada pelo WhatsApp, foram avaliados também a potencialidade da plataforma para a aprendizagem.

Os resultados nos levaram a resposta de que houve um avanço no desenvolvimento dos alunos, já que, ao compararmos as respostas iniciais e as finais dos dois questionários aplicados sobre o conteúdo abordado, podemos encontrar um avanço significativo, visto que boa parte delas apresentaram o conhecimento esperado dos alunos sobre o conteúdo. Soma-se a isso a avaliação dos próprios estudantes ressaltando as vantagens do curso e do aplicativo para essa interação educacional. Desse modo, inferimos como positiva a potencialidade do uso do WhatsApp como plataforma de ensino e de aprendizagem, podendo contribuir para avanços no letramento acadêmicos dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAGIATTO, G. A.; BUENO, L. **Relatório parcial de IC**. Universidade São Francisco, dez, 2021.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Letramento acadêmico e os fenômenos do saber-escrever: perspectivas discentes. **Linha Mestra**, n. 36, p. 418-422, p. 418-422, 2018.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Letramento acadêmico, sequência didática e artigo científico: uma proposta para o ensino superior. Intersecções. **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, v. 12, p. 189-205, 2019.

BUENO, L.; MORETTO, M.; FEITOZA, C. A. Letramento acadêmico à distância e o desenvolvimento de capacidades de linguagem em programas de leitura e escrita de uma universidade particular. In: LOUSADA, E.; FERREIRA, A.; BUENO, L. **Diálogos Brasileiros no Estudo de Gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016. p. 73-83.

BUENO, L.; MORETTO, M.; FEITOZA, C. A. Letramento acadêmico à distância e o desenvolvimento de capacidades de linguagem em programas de leitura e escrita de uma universidade particular. In: LOUSADA, E.; FERREIRA, A.; BUENO, L. **Diálogos Brasileiros no Estudo de Gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016. p. 73-83.

BUENO, L.; SILVA, J.; PEREIRA, M. T. A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual. **Horizontes**, V. 32, nº 2, p. 35-47, 2014.

COLAÇO, S. F.; FISCHER, A. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 99-123, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020012, 2020.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Escrever na universidade II: Texto e discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010.

FRITZEN, M. P.; FISCHER, A. O PIBID como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p. 530-560, 2015.

JUNIOR, G. S. C. **Por que o Whatsapp? Uma análise comparativa do processo de adoção de um meio de comunicação instantânea móvel**, 151f. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.
- LISKA, G. J. R. Letramento acadêmico no ensino superior: do apoio pedagógico à metodologia do risco. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 8, n. 3, p. 1-22, 2021.
- LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, p. 21-31, 201
- LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B. A aprendizagem do gênero textual resumo por estudantes de letras-francês: um dispositivo didático a serviço do letramento acadêmico. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 130-148, 2021.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENDES, M. A.; FISCHER, A. A Instituição educacional e os letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: entre práticas dominantes e vernaculares. **Calidoscópico**, São Leopoldo: Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 506-517, 2018.
- MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. IN: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- MONTENEGRO, Instituto Paulo. (2018). **Indicador de Analfabetismo Funcional 2018**. São Paulo. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>>.
- OLIVEIRA, G. F. OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO BRASIL: INFLUÊNCIAS, ORIGENS E PERSPECTIVAS. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre, n. 5, 2017.
- OLIVEIRA, M. S. Letramento acadêmico e formação do professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 115-129, 2021.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; FIAD, R. S.; Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 125-150, 2015.
- PAULINO, D. B.; MARTINS, C. C. A.; RAIMONDI, G. A.; HATTORI, W. T. WhatsApp® como Recurso para a Educação em Saúde: contextualizando teoria e prática em um novo cenário de ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Uberlândia, v. 42, n. 1, p. 171-180, 2018.

PINA, F.; KURTZ, R.; FERREIRA, J. B.; FREITAS, A.; SILVA, J. F.; GIOVANNINI, C. J. ADOÇÃO DE M-LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: o ponto de vista dos professores. **Read. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 279-306, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

Recebido em: 10/08/2022

Aceito em: 04/11/2022