



Relato de Experiência

Escritura acadêmica e *engagement*: limitações e potencialidades na elaboração dos trabalhos finais da graduação

Academic scripture and engagement: limitations and potentialities in the preparation of the final work of the graduation

Escritura académica y *engagement*: limitaciones y potencialidades en elaboración de los trabajos finales de la graduación

Rosa Maria Rigo*¹, Maria Inês Côrte Vitória*², José António Marques Moreira**³

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre-RS, Brasil

**Universidade Aberta - Portugal (UAb), Portugal

Resumo

Este relato de experiência tratou de analisar *limitações e potencialidades* no decorrer do processo de escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação. Utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 2010), os resultados apontaram como *limitações*: 1) a escrita de gêneros textuais necessita ser praticada, incentivada regularmente; 2) fomento à cultura leitora se faz urgente desde o ingresso na universidade. Como *potencialidades* o estudo apontou: 1) a escrita acadêmica pode se tornar elemento importante em processos de engajamento estudantil; 2) a aprendizagem por pares evidenciou a melhoria na escrita dos TCCs; 3) a promoção da aprendizagem ativa auxilia na elaboração do TCC; 4) a atribuição de sentido ao TCC auxilia na autonomia do estudante, desde que amparado em leitura de bons textos de referência.

Abstract

This article presents data from an action research, which sought to analyze limitations and potentialities in the course of the writing process of Graduation Course Completion Works. Using the content analysis (BARDIN, 2010), the results pointed limitations: 1) writing of textual genres needs to be practiced encouraged regularly; 2) promotion of the reading culture has become urgent since joining the university. The potentialities the study pointed out: 1) academic writing can become an important element in processes of student engagement; 2) the paired learning showed the improvement in the writing of the CBTs; 3) the promotion of active learning helps in the development of CBT; 4) the attribution of

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/PUCRS, Doutorado sanduíche na Universidade Aberta, Delegação do Porto/Portugal.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>

E-mail: rosa.rigo01@gmail.com

² Professora da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Editora da Revista Educação por Escrito, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6450-429X>

Email: mvitoria@pucrs.br

³ Professor do Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta - Portugal.

ORCID iD : <https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

E-mail: jmoreira@uab.pt

meaning to the CBT helps in the autonomy of the student, since supported by reading good reference texts.

Resumen

Este relato de experiencia trató de analizar limitaciones y potencialidades en el curso del proceso de escritura de Trabajos de Conclusión de Curso de Graduación. En el análisis de contenido (BARDIN, 2010), los resultados apuntaron como limitaciones: 1) la escritura de géneros textuales necesita ser practicada, incentivada regularmente; 2) fomento a la cultura lectora se hace urgente desde el ingreso en la universidad. Como potencialidades el estudio apuntó: 1) la escritura académica puede tornarse elemento importante en procesos de compromiso de los estudiantes; 2) el aprendizaje por pares evidenció la mejora en la escritura de los TCC; 3) la promoción del aprendizaje activo ayuda en la elaboración del TCC; 4) la atribución de sentido al TCC auxilia en la autonomía del estudiante, desde que amparado en lectura de buenos textos de referencia.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, Ensino superior.

Keywords: Academic writing, Engagement, Higher education.

Palabras clave: Escritura académica, Compromiso, Enseñanza superior.

Introdução

A presente escrita reflete um relato de experiência realizado em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no Sul do Brasil, como alternativa para auxiliar os graduandos no processo de elaboração do TCC. A partir de um sonho comum de professores, mestrandos e doutorandos do Curso de Educação, idealizou-se como alternativa, a oferta de oficinas de escrita acadêmica, proposta esta reconhecida pela Comunidade Acadêmica como uma ação eficaz em forma de assessoria, ministrada por alunos de pós-graduação aos estudantes de graduação, materializando-se assim, o princípio institucional de integração entre graduação e pós-graduação. O Projeto, intitulado *Oficinas de Escrita Acadêmica*, nasceu da necessidade de atender às demandas evidenciadas por estudantes de Graduação em etapa de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (tal como é conhecido este tipo de trabalho no Brasil), também nominado Trabalho de Final de Graduação (nos demais países da América Latina), de acordo com Brancher e Oliveira (2016). A partir de tais delineamentos, as oficinas de escrita acadêmica passaram a ser ministradas a graduandos dos cursos de Pedagogia e Serviço Social, com a supervisão da professora da disciplina Educação e Escrita Acadêmica, por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da IES em que se desenvolveu o projeto

A intenção pedagógica deste projeto recaiu sobretudo na ideia de oferecer um sistema de trabalho que envolvia possibilidades valiosas de produções escritas, direcionadas à sistematização da pesquisa realizada no final dos Cursos de Pedagogia e Serviço Social. Também podemos dizer que o referido projeto nasceu de uma crença compartilhada entre professores de ambos os cursos, que perceberam inúmeras dificuldades que os alunos enfrentam ao se deparar com a rotina acadêmica no Ensino Superior, que deles exige habilidades e competências em termos daquilo que se considera uma “boa escrita” na universidade. Igualmente legítimas, são as inquietações dos docentes em relação à qualidade da produção

escrita dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia e Serviço Social nos contextos de formação universitária, haja vista a série de desafios ainda não superados, sobretudo ao ingressar no ensino superior.

Frente a preocupações compartilhadas, passou-se a idealizar, em conjunto, uma forma de auxiliar os graduandos no que concerne a escrita acadêmica, bem como uma forma de integrar diferentes saberes. A ideia das oficinas emergiu como algo possível, produtivo, visando através da partilha entre os pares, qualificar os processos da escrita.

Em relação às possíveis contribuições para a área da linguagem e para a pesquisa acadêmica, este trabalho visa retratar a trajetória dos alunos envolvendo as distintas capacidades com a linguagem, a escrita e a transposição didática. Este esforço pedagógico culmina num conjunto de conhecimentos transformados e adaptados com a finalidade da produção escrita do TCC. Os passos metodológicos, utilizados para o mapeamento dos problemas encontrados, explicitam inter-relação teórico-metodológica, embasados em conceitos de Bakhtin (1986), quando defende que o uso da linguagem, em contextos comunicativos convencionados, dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos que estabelecem formas estruturadas para a escrita. E ainda, os pressupostos defendidos por Bhatia (1993) e Swales (1990), ao acrescentarem que a produção escrita acontece a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, considerados como formas socialmente consagradas para organizar as atividades comunicativas, em síntese, a estrutura textual produzida. No que tange a contribuição epistemológica, os achados podem contribuir para a organização de conteúdos disciplinares no intuito de atuar preventivamente, incentivando a escrita acadêmica desde o primeiro ano da graduação.

Lembramos que, não menos importante é nossa convicção de que oferecer experiências diversificadas aos estudantes – como é o caso das oficinas – também é uma forma de promover o *engagement* dos estudantes na universidade. O *engagement* em diferentes atividades, segundo Salanova *et al.* (2009), permite ir além dos resultados acadêmicos, possibilitando analisar também outras dimensões importantes do contexto universitário (participação, sentimento de pertença, qualidade da aprendizagem e relações interpessoais).

A propósito disso, entendemos por *engagement* a definição trazida por Schaufeli *et al.* (2013) de que o *engagement* é um estado mental positivo, de realização, relacionado com o trabalho que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção. Para os autores, o vigor se caracteriza por altos níveis de energia, persistência, desejo de esforçar-se e resiliência mental enquanto se trabalha. Já a dedicação remete ao sentimento de estar plenamente envolvido realizando o trabalho, inspiração, orgulho, desafio, objetivo, significado e entusiasmo. E por último, absorção, caracterizada por um estar plenamente concentrado e realizado, sensação que o tempo passa “voando” e dificuldade de se “desligar” do trabalho (SCHAUFELI *et al.*, 2013).

Desse modo, e, levando em conta todas estas questões, mestrandos e doutorandos foram capacitados pela professora-coordenadora do projeto durante seis meses, período no qual foram ministrados conteúdos como gramática, sintaxe (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004; BECKER, 2014), ortografia (FERREIRO, 2002; FISCHER, 2010; MORAIS, 2003), coesão e coerência (FÁVERO 2000). Esta preparação envolveu 12icineiros (mestrandos e doutorandos), que assumiram após o treinamento, o atendimento em duplas. Cada dupla responsabilizou-se por 4 estudantes da graduação, totalizando 24 alunos de graduação atendidos nas

oficinas. A partir daí foi elaborado um banco de dados que registrou os principais problemas evidenciados no decorrer das oficinas, com as recorrências mais expressivas presentes na escrita destes alunos, gerando, assim, um protocolo de acompanhamento do desempenho na escrita, com vistas à proposição de estratégias para a qualificação da escrita acadêmica.

Nesse sentido, o trabalho dosicineiros foi sendo organizado a partir das dificuldades encontradas no decorrer das oficinas que aconteciam uma vez por semana com duração de uma hora. A partir dos textos produzidos, ou melhor, da escrita dos trabalhos de Conclusão (TCC), bem como das limitações expressas oralmente pelos alunos aosicineiros, os graduandos eram orientados como proceder para a construção de um texto mais claro, coeso, uma escrita compatível com o que se espera do aluno ao final de curso.

A partir deste movimento, as dificuldades diagnosticadas passaram a evidenciar as dificuldades inerentes à ortografia, coesão, coerência, pontuação, concordância, acentuação, regência verbal e vocabulário. Em decorrência de tais dificuldades, osicineiros passaram a elaborar estratégias pedagógicas com a finalidade de minimizar tais limitações, e potencializar os recursos disponíveis para a melhoria do texto escrito.

Dessa forma, o presente artigo apresenta alguns resultados desta experiência, que se propõe a analisar os aspectos mais significativos em termos de *limitações* e *potencialidades* evidenciadas pelos estudantes de Graduação ao escrever o TCC.

2. Concepções teóricas

A literatura contemporânea nos apresenta diferentes perspectivas e pressupostos distintos permeando diversos pontos de vista acerca do entendimento do significado ou conceito de “escrita acadêmica”. Apoiamo-nos em Myers (1989) ao indicar que na escrita acadêmica o efeito gerado pelo uso de uma modalidade epistêmica está muito mais relacionado aos significados no plano informacional/experiencial do que no plano avaliativo/interpessoal (WHITE, 2003). Para Halliday e Matthiessen (2004), um texto é um fenômeno multifacetado que pode ser lido e interpretado de diferentes formas e sua gramática revela sobre qual sistema ou idioma é falado/escrito. Por seu curso, para Vitória (2018), a escrita possui uma dinâmica ágil e sutil socializante, porque oculta suas raízes em um contexto específico, onde seus autores apresentam significados e entendimentos diversificados, os quais são enriquecidos a partir de interesses pessoais de seus autores, bem como o contexto vivido, experienciado e compartilhado. Neste relato, a escrita acadêmica baseou-se em estudos de Mello e Vitória (2007), ao acrescentarem que:

Não basta falar da importância da leitura como ponto de ancoragem sobre o qual se assentaria uma escrita eventualmente mais qualificada, mas entendida, sobretudo, como ponto de partida para exercícios de reflexão e resignificação de sentidos, associada, sempre, à interpretação daquilo que se lê (MELLO; VITÓRIA 2007, p. 17).

Para as referidas autoras, a leitura e a escrita devem permear a vida do estudante continuamente. É essencial que o sujeito tenha prazer pela leitura e

escrita que produz, pois, ao ser incentivado, sentir-se-á motivado para registrar suas ideias e intenções.

Neste sentido, nosso entendimento acerca de uma escrita acadêmica a ser desenvolvida neste trabalho específico consiste em escrever utilizando uma linguagem simples, acessível, porém com sentido para quem lê, assim como uma escrita que respeite as formalidades e o rigor científico inerentes a um trabalho de Conclusão de Curso TCC.

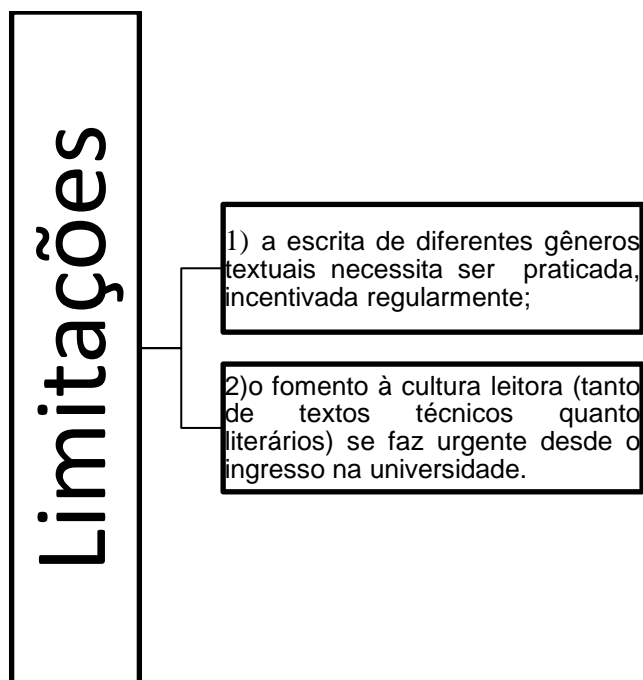
Todavia, sabemos que uma escrita acadêmica é caracterizada pela produção e difusão de conhecimentos e pelo rigor científico, devendo apresentar objetividade, clareza de ideias, consistência da argumentação, coesão e coerência, dentre os atributos exigidos de uma escrita desta natureza. Mas entendemos também que além de conteúdos técnicos (FINN 1993), necessitamos engajar o aluno nesse desafio de tal forma que a escrita possa ser entendida como compromisso intelectual, mas também como fonte de prazer e satisfação pessoal. Dessa forma, o trabalho é assumido – ou deveria ser, pelo estudante, muito mais que pelo professor e/ou oficinairo, que estão a postos para orientações e encaminhamentos, sem que isso os coloque como protagonistas de um texto que originalmente significa a culminância de um curso de graduação na sua totalidade. Sob esta perspectiva, a temática que envolve a produção escrita na Educação Superior tem suscitado múltiplas discussões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre boas práticas pedagógicas (MONTEIRO, 2001) de escrita para elaboração de um TCC.

3. Metodologia

Escolhemos para este relato os pressupostos de Thiollent (2007), que a caracteriza como sendo um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para Vergara (2000), a característica principal de uma ação e a solução de um problema não-trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo. Desse modo, a ação aqui desenvolvida transcorreu de forma cooperativa e colaborativa, pois almejava em seu escopo proporcionar, a partir da associação entre teorias e práticas, intervir em uma ação no coletivo – a elaboração do TCC. Nessa mesma diretiva, utilizamos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) para examinar as escritas dos graduandos, visando obter, a partir de procedimentos sistematizados e objetivos da descrição do conteúdo, indicadores (quantitativos ou não) que permitissem a inferência de novos conhecimentos relativos às condições de produção escrita em voga. Dessa forma, o presente relato apresenta, primeiramente, os resultados desta experiência, cuja proposição foi analisar os aspectos mais significativos em termos de *limitações* e *potencialidades* evidenciados na escrita dos estudantes de Graduação ao escreverem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e, sequencialmente, as proposições para melhoria de nove pontos que, em nosso entendimento, merecem de todos os intervenientes um atento olhar, visando o aperfeiçoamento deste instigante desafio envolvendo a elaboração de TCCs.

4. Principais achados

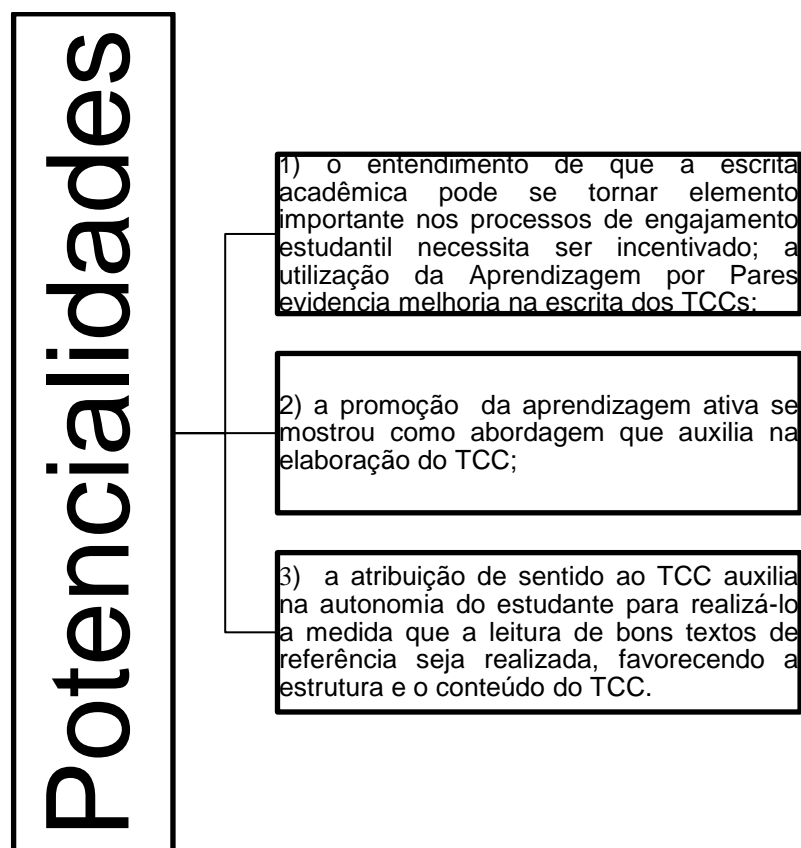
Figura 1: Principais limitações



Fonte: elaborada pelas autoras

Ao analisarmos as limitações em relação à escrita acadêmica, percebemos que fomento à leitura e escrita dos graduandos requer, por parte dos intervenientes, incentivos variados que vão desde o incentivo à leitura até o exercício prático de escritas diversas envolvendo diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, apoiamos em Vitória e Cristofoli (2013), quando enfatizam ser absolutamente necessário proceder à leitura de textos variados e submergir em sua compreensão, reflexão e análise, antes e a cada vez que se empreenda a tarefa de escrever. Ao familiarizar-se com diferentes obras escritas, ainda que não seja de forma reflexiva e consciente, o sujeito se capacita e se adapta às formas culturais que veiculam a transmissão da informação por escrito. Desse modo, a leitura emerge neste contexto como alternativa eficaz para mobilizar outros saberes, bem como aprimorar o vocabulário, tanto oral como escrito dos graduandos. Nas palavras de Tardif (2008, p.21) “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

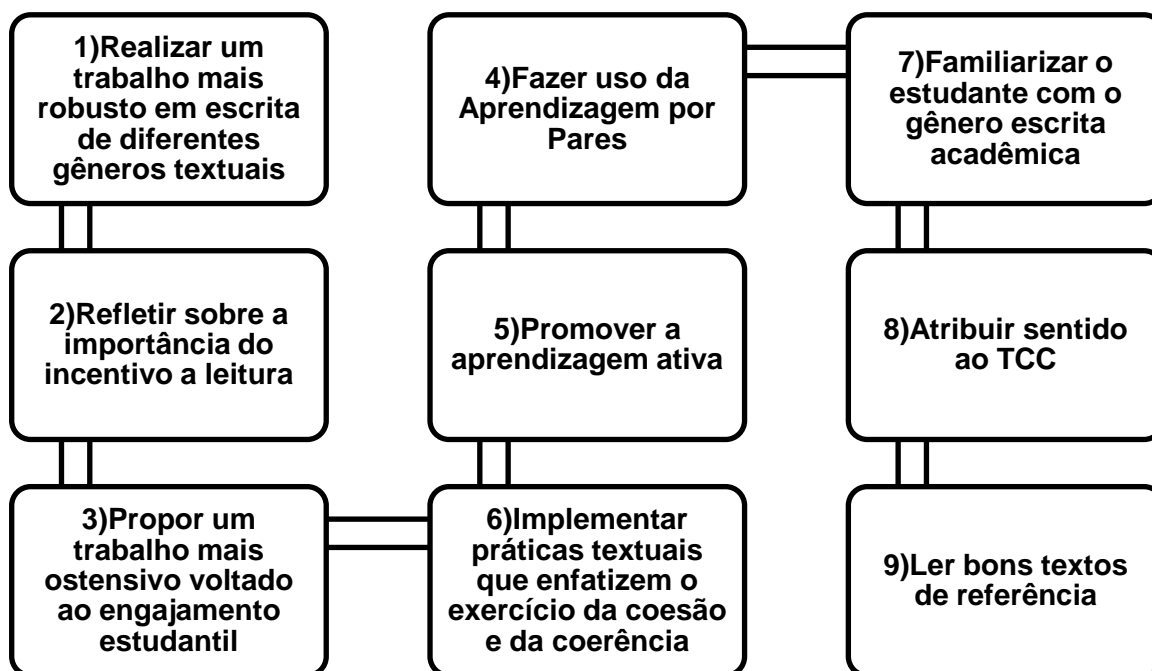
Figura 2: Principais Potencialidades



Fonte: elaborada pelas autoras

Após identificarmos e analisarmos as principais *limitações* e *possibilidades*, um novo universo descortinou-se. Uma série de desdobramentos passaram a emergir, apresentando diferentes nuances. Estes novos apontamentos evidenciaram a necessidade de ampliar e potencializar os objetivos inicialmente propostos, quais sejam: analisar limitações e potencialidades. Com essa nova cariz, passamos a analisar os resultados sob diferentes prismas, razão pela qual descreveremos na sequência, *nove evidências* que, em nosso entendimento, necessitam de um atento olhar em relação à escrita acadêmica propriamente dita, para que em futuras escritas, estas possam de fato atender a requisitos e diretrizes acadêmicas; ou noutras palavras, promover junto aos graduandos a elaboração de uma escrita acadêmica com mais segurança e sentido. Estas nove evidências foram emergindo ao avaliarmos detalhadamente a escrita dos alunos de graduação em fase de elaboração dos trabalhos de Conclusão de Curso TCC. Para os envolvidos no projeto, estes pontos indicam a necessidade de aprofundamento com ênfase nos seguintes pontos:

Figura 3: Aprofundamentos necessários envolvendo a escrita acadêmica



Fonte: elaborada pelas autoras

Este postulamento para trabalhar pontos mais específicos, foi prospectado pelos oficinairos visando à superação de uma série de entraves que ainda permeia o universo da escritura acadêmica no Ensino Superior. Dada a relevância das carências ou pontos a melhorar, identificados no decorrer do projeto, a seguir, buscaremos delinear as especificidades de cada um deles individualmente:

1) Realizar um trabalho mais robusto em escrita de diferentes gêneros textuais

Propor a escrita de diferentes gêneros textuais, visando reconhecer e usar a escrita de acordo com as especificidades de cada gênero textual, se mostrou atividade consistente para exercitar a linguagem escrita nas distintas formas textuais. Nesse sentido, a organização do pensamento, a estrutura gramatical, a adequação vocabular são elementos que beneficiam o desempenho linguístico do estudante.

2) Refletir sobre a importância do incentivo à leitura

Sensibilizar os estudantes para a importância da leitura como recurso para ampliar a proficiência e a competência na produção escrita, incorporando na rotina dos estudantes a leitura diária, se mostrou mais eficaz do que falar da importância da leitura como ponto de ancoragem sobre o qual se assentaria uma escrita eventualmente mais qualificada (MELLO; VITÓRIA, 2007). A formação leitora assim como a Educação se dá ao longo de toda a vida, e por ser processual precisa estar presente em todos os momentos da rotina universitária.

3) Propor um trabalho mais ostensivo voltado ao *engagement* estudantil

Investir em processos de sensibilização dos estudantes da graduação no sentido de conscientizá-los para a importância do engajamento nas diferentes etapas do processo, visando à melhoria de seu próprio desempenho acadêmico, se mostrou elemento importante para a realização do TCC. Nesse sentido, é possível mensurar o engajamento observando a quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica. De acordo com Finn (1993), o engajamento está ligado a características pessoais dos indivíduos, identificáveis através das atitudes comportamentais, onde o componente afetivo é uma parte integrante do processo pelo qual a participação (ou não participação) se perpetua.

4) Fazer uso da Aprendizagem por Pares

Estimular a integração entre colegas, a partilha de ideias, a socialização de informações, a cooperação entre estudantes, promovendo situações em que possam exercitar o auxílio mútuo na elaboração dos TCCs, resultou em experiência satisfatória na elaboração dos TCCs. Sob diversos aspectos, reconhecemos a importância de uma socialização plural como fator para interações mais profícuas, sejam elas - formais ou informais, intervenções intencionais ou não intencionais - como fatores indispensáveis para a construção da própria aprendizagem.

5) Promover a aprendizagem ativa

Promover a aprendizagem ativa, que de acordo com Baepler *et al.* (2016), é uma aprendizagem composta por espaços flexíveis *on-line* e *off-line*, por variações e combinações, utilizando tecnologias com abordagens pedagógicas, resultou numa atividade favorecedora de autonomia e acompanhamento do próprio processo de escrita. Nesse sentido, a utilização de tecnologias nos espaços de aprendizagem conforme Rigo e Vitória (2015), encoraja e capta a atenção do estudante, possibilitando condições para implementação e monitoramento de tendências criativas no processo de elaboração do TCC.

6) Implementar práticas textuais que enfatizem o exercício da coesão e da coerência

Oferecer sistematicamente atividades de escrita, que enfatizem a utilização de elementos de coesão e coerência, resultou em tarefa produtiva e significativa, na medida em que os estudantes lidaram com a teoria aplicada destes conceitos linguísticos, ultrapassando a conceituação e exercitando a aplicação. Importante ressaltar que tais conceitos basilares podem ser identificados ao entendermos que a coesão é a responsável pela “costura” das palavras numa sequência lógica, enquanto a coerência se compromete com a conexão harmônica dos enunciados e sua interação com o leitor (ANTUNES, 2005).

7) Familiarizar o estudante com o gênero escrita acadêmica

Propor a redação escrita como uma das tarefas fundamentais do trabalho universitário resultou numa familiaridade do estudante com a escrita acadêmica, como a escrita de artigos, por exemplo, amplamente exigida em instituições acadêmicas de todo tipo: universidades, laboratórios, institutos de investigação e escolas superiores de formação. Trata-se de um gênero específico de texto, que se caracteriza basicamente por produzir e difundir conhecimento. Nesse sentido, o domínio das especificidades do gênero acadêmico (artigo, resenha, ensaio, fichamento, relato de experiências, TCC, monografias, dissertação e teses), auxilia de forma expressiva a elaboração dos trabalhos de final de graduação.

8) Atribuir sentido ao TCC

Atribuir um sentido à elaboração do TCC resultou em processo reflexivo, que consiste em refletir antes, durante e depois da ação (SCHÖN, 2000), processo que muito favoreceu o compromisso do estudante em relação ao próprio TCC. Trata-se de reconhecer na elaboração do trabalho uma oportunidade de expressar-se, demonstrando através da escrita as aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Um TCC pode – ou deve? - representar o primeiro exercício formal de pesquisa científica na vida de um acadêmico, o que significa dizer que estamos tratando do movimento inicial na formação de um investigador.

9) Ler bons textos de referência

Incentivar a leitura de bons textos de referência resultou em atividade pedagógica formativa e significativa na medida em que aspectos como vocabulário, estrutura de texto, sintaxe, estilo e conteúdo foram analisados e tomados como exemplo para a própria escrita. Dessa forma, desenvolvemos a criticidade, aumentamos nossa capacidade de argumentação, ajustamos as necessidades do TCC ao nosso horizonte de expectativas, o que traduz movimentos importantes na realização de um trabalho desta natureza.

Considerações Finais

Na perspectiva que este estudo assumiu, o hábito de ler, reler, oferecer para outro ler o que escrevemos, nos faz trabalhar no entendimento de que escrever é sinônimo de reescrever, elaborar é sinônimo de reelaborar, na medida em que escrever é estar em contato permanente com a própria escrita, sobretudo exercitando a cultura da autocorreção. Defendemos que há um pressuposto fundante quando se trata de escrita acadêmica, ou seja, nem sempre há coerência entre o que pensamos escrever, entre o que escrevemos e entre o que o outro entende daquilo que escrevemos. Por isso mesmo, consideramos que oferecer para outro ler o que se escreve é uma excelente oportunidade de estar em contato permanente com a própria escrita, ancorando na experimentação, na releitura, na reescrita e na ideia de escrita como processo, a possibilidade de atribuir ao texto escrito, novas roupagens, novos significados.

A ideia de auxiliar os graduandos no processo de elaboração de um TCC, através de oficinas de escrita acadêmica, foi reconhecida pela Comunidade Acadêmica como uma ação ousada, com potencial transformador, que ocorreu em

forma de assessoria ministrada por alunos de pós-graduação aos estudantes de graduação, materializando o princípio institucional de integração entre graduação e pós-graduação. Entretanto, sempre ficou explicitado aos estudantes que nada nem ninguém substitui o próprio envolvimento e engajamento na feitura deste trabalho. Ou seja, enquanto oficinairos da escrita, nos propomos a oferecer recursos, apoio técnico, visando identificar as limitações e potencialidades de suas escritas e conseqüentemente buscando melhorá-las, qualificá-las. Além das oficinas, os alunos da graduação puderam contar com as sessões de orientação com seus professores-orientadores, num esforço coletivo, conscientes de que tais dispositivos compõem um cenário em que os participantes desempenharão papéis variados e com convenções de interação próprias para cada tipo de interlocução, articulando atos de linguagem que se podem inserir em cada situação, sem jamais perder de vista que o projeto das oficinas apenas montou o contexto de maneira que o estudante nele pudesse se movimentar com maestria, e da melhor forma possível: com segurança, criatividade e protagonismo absoluto em relação ao próprio TCC.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.

BAEPLER, Paul *et al.* **Um guia para o ensino na aula de aprendizagem ativa**. Virginia: Sterling, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2014.

BHATIA, Vijay K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Forte (Orgs). **Formação de Professores em Tempos de Incerteza**. 1ª. Ed., Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**, São Paulo: Editora Ática, 2000.

FERREIRO, Emília. **O passado e o presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FINN, Jeremy. D. **School Engagement & Students at Risk**. Washington DC, 1993.

FISCHER, Adriana. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010.

HALLIDAY, Mak; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar**, 3ª ed. Distributed in the United States of America by Oxford University Press Inc. Madison Avenue, New York, 2004.

MELLO, Ana Maria Côrte; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Textos opinativos nos concursos vestibulares: a possibilidade de conjugar os verbos ler e escrever em primeira pessoa. In:

SMITH, Marisa M.; BOCCHESI, [et al.] (org.) **(Sobre)escrevendo a redação de vestibular**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. V.22, n. 74. Campinas, abr/ 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: Ensinar e Aprender. Ed. Ática, 2003.

MYERS, Greg. The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. **Applied Linguistics**, 10/1, p.1-35. Oxford University Press, 1989.

RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2015.

SALANOVA SORIA, Marisa; SCHAUFELI, Wilmar. **El Engagement en el trabajo**: cuando el trabajo se convierte en pasión. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

SCHAUFELI, Wilmar *et al.* **Engajamento no Trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação** da UFSM, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **La escritura académica en la formación universitaria**. Madrid, Espanha: Narcea, 2018.

WHITE, Peter. Beyond Modality and Hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. **Revista Text** 23(2) 2003, p.259-284.

Enviado em: 25/abril/2019 | Aprovado em: 10/junho/2019