Devolutivas compartilhadas: ensino da produção de resumos acadêmicos

ANA LUCIA MADSEN GOMBOEFFI^I
LILIAN MARIA GUIURO PASSARELLI^{II}
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i54.4910>

Resumo

Este artigo objetiva analisar se e como a devolutiva compartilhada contribui com o ensino da escrita e a avaliação formativa dos resumos acadêmicos. O sociointeracionismo, a educação linguística, a escrita processual, a devolutiva compartilhada e o resumo acadêmico são aportes teóricos. Os dados foram produzidos com questionário no qual 27 mestrandos avaliam uma disciplina que utiliza devolutiva compartilhada para trabalhar, entre outros conteúdos, resumos acadêmicos. A análise teve inspiração no procedimento metodológico denominado Análise de Prosa. Os resultados revelam que as devolutivas compartilhadas contribuem para o ensino e a avaliação formativa dos resumos acadêmicos pela aprendizagem das características linguístico-discursivas e estruturais desse gênero textual e por fornecer informações referentes ao que os mestrandos precisam melhorar no seu processo de escrita.

Palavras-chave: resumo acadêmico; ensino; devolutivas compartilhadas; escrita processual; avaliação formativa.

Submetido em: 21/04/2024
Aprovado em: 27/03/2025

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6147-7003>; e-mail: analumadsen@gmail.com.

^{II} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3892-7840>; e-mail: liliangp@uol.com.br.

Retroalimentación compartida: docencia la producción de resúmenes académicos

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar si la retroalimentación compartida contribuye y cómo contribuye a la enseñanza de la escritura y a la evaluación formativa de resúmenes académicos. Sociointeraccionismo, educación lingüística, escritura procedimental, retroalimentación compartida y el resumen académico son aportes teóricos. Los datos se produjeron a partir de un cuestionario en el que 27 estudiantes de maestría evalúan una disciplina que utiliza la retroalimentación compartida para trabajar, entre otros contenidos, resúmenes académicos. El análisis se inspiró en el procedimiento metodológico denominado Análisis de Prosa. Los resultados revelan que la retroalimentación compartida contribuye a la enseñanza y evaluación formativa de los resúmenes académicos al conocer las características lingüístico-discursivas y estructurales de este género textual y al brindar información respecto de lo que los estudiantes de maestría necesitan mejorar en su proceso de escritura.

Palabras-clave: resumen académico; enseñanza; retroalimentación compartida; escritura procedimental; evaluación formativa.

Shared returns: teaching the production of academic abstracts

Abstract

This article aims to analyze whether and how shared feedback contributes to the teaching of writing and the formative assessment of academic summaries. Sociointeractionism, linguistic education, procedural writing, shared feedback and the academic summary are theoretical contributions. The data were produced with a questionnaire in which 27 master's students evaluate a discipline that uses shared feedback to work on, among other content, academic summaries. The analysis was inspired by the methodological procedure called Prose Analysis. The results reveal that the shared feedback contributes to the teaching and formative evaluation of academic summaries by learning the linguistic-discursive and structural characteristics of this textual genre and by providing information regarding what master's students need to improve in their writing process.

Keywords: academic abstract; teaching; shared returns; procedural writing; formative assessment.

Introdução

Muitas vezes, no contexto acadêmico, além de redigir o resumo como parte do ritual de apresentação da versão final da pesquisa para a banca, redigimos resumos para submeter trabalhos em congressos/seminários ou, ainda, para submeter artigos ou capítulos de livros em revistas acadêmicas ou editoras.

Quando o resumo é parte do ritual de apresentação da versão final da pesquisa, depois da defesa, passa a integrar, como fonte primária de consulta, independente do texto-fonte, os bancos de dados das plataformas digitais que publicam teses e dissertações. Isso gera para o autor do resumo a responsabilidade de selecionar informações adequadas aos objetivos do gênero textual e às expectativas do universo acadêmico.

Quando os resumos têm a função de submeter trabalhos em congressos/seminários ou submeter artigos ou capítulos de livros em revistas acadêmicas ou editoras, precisam estar em consonância com os pressupostos do gênero e com as perspectivas desses contextos (congressos, seminários, revistas acadêmicas e editoras). Caso contrário, os trabalhos, artigos ou capítulos de livros não serão aceitos para publicação.

Apesar da importância de saber redigir um resumo no contexto acadêmico, muitos pós-graduandos têm dificuldades com a escrita dele por não saber selecionar ou organizar as informações importantes do texto original ou por ter que escrever de modo acadêmico. A escrita acadêmica tem características diferentes dos textos com os quais, geralmente, os alunos ingressantes na universidade estão habituados (Caetano Oliveira, 2020).

Diante dessa problemática, é preciso investimento sistemático no ensino dos resumos acadêmicos pautado no desenvolvimento de habilidades referentes à escrita acadêmica. Há uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores - Mestrado Profissional - da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que trabalha com a escrita acadêmica e com resumo acadêmico como parte do ritual de apresentação da versão final da pesquisa.

Esse trabalho empreendido nessa disciplina ocorre por intermédio de devolutiva compartilhada, instrumento de avaliação formativa que auxilia os mestrandos a se engajarem "mais efetivamente na melhoria de seus trabalhos", à medida que os ajuda a focar nos problemas de aprendizagem (Black; Harrison; Lee;

Marsahal; Wiliam, 2018, p. 162) e lhes fornece subsídios para empreender dois processos: um de reflexão acerca da linguagem acadêmica e outro de revisão textual.

O fato de existir essa disciplina que utiliza devolutiva compartilhada para trabalhar, entre outros conteúdos, resumos acadêmicos, possibilitou a investigação sobre o ensino do resumo acadêmico, a partir desta questão de pesquisa: a devolutiva compartilhada é um aparato avaliativo eficiente no ensino e na aprendizagem da escrita de resumos acadêmicos?

O objetivo deste artigo é analisar se e como a devolutiva compartilhada contribui com o ensino da escrita e a avaliação formativa dos resumos acadêmicos, em uma proposta didática de uma disciplina de pós-graduação.

Neste texto, além da introdução e das considerações finais, apresenta-se o aporte teórico que trata brevemente do sociointeracionismo, da educação linguística, da escrita processual, da devolutiva compartilhada e do resumo acadêmico. Em seguida, descreve-se todo processo de produção de resumos acadêmicos como proposta didática de uma disciplina de pós-graduação e os procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados. A análise dos dados, com base em dois eixos de análise, vem a seguir.

Aporte teórico

A linguagem, como ato social, ocorre nas relações sociais (Bakhtin, 2011). Sendo assim, na teoria sociointeracionista, a aprendizagem da língua portuguesa deve acontecer por meio da "interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição do sujeito" (Geraldi, 1997, p. 5). Na interlocução, quando se produz linguagem, os contextos social e histórico interferem e, com o tempo, modificam a constituição da língua (Geraldi, 1997). Quando os sujeitos interagem entre si por meio da linguagem, segundo Vygotsky (1989), a fala e a existência do outro estruturam o pensamento humano. Assim, ocorre desenvolvimento cognitivo, ou seja, constitui-se a consciência e o conhecimento de mundo do sujeito.

Para Bakhtin (2011), a língua não deve ser apartada dos seus usuários, das esferas sociais e dos valores ideológicos. Desse modo, a interlocução implica admitir que a língua não é algo pronto e estático que usamos quando precisamos e muito menos algo indeterminado, visto que "o falar depende não só de um saber prévio de

recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos" que se utilizam desses recursos na interlocução e que não dependem unicamente dos sujeitos (Geraldí, 1997, p. 9).

A língua materializa-se nos atos de fala durante a comunicação entre as pessoas – o que a torna dialógica e interacional (Bakhtin, 2011). Nessa perspectiva, o ato interlocutivo não pode estar distante das atividades cotidianas, já que a linguagem permeia nossas ações. Assim, para aprender uma língua é preciso participar de situações autênticas de comunicação (Geraldí, 1997).

Para Geraldí (1997, p. 11), é na "dinâmica do trabalho linguístico, que não é nem um eterno recomeço nem um eterno repetir", que a linguagem se constitui a partir de um arcabouço que se refaz constantemente, já que a "cada discurso as expressões adquirem sentidos diferentes" (Geraldí, 1997, p. 12).

No processo interlocutivo, explica o autor, além de se comunicarem, os sujeitos exteriorizam pensamentos, informações, saberes e experiências, bem como "praticam ações com o outro, exercem ações sobre o outro, seguindo padrões dos lugares sociais estipulados pela sociedade da qual fazem parte" (Passarelli, 2022, p. 114), constituindo-se continuamente.

A partir dos estudos de Geraldí (1997, p. 17), defende-se que não é possível aprender a língua apenas

pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão.

Para aprender a língua, explica o autor, é preciso que haja "um ato de reflexão sobre a linguagem" (Geraldí, 1997, p. 17). Compreender a fala do outro e fazer com que o outro nos compreenda demanda uma contra palavra de discordância ou de acordo em relação à palavra do locutor que se materializa por meio dos processos de negociação de sentidos.

Assim, ao centrar o trabalho pedagógico na reflexão da linguagem, rejeita-se "a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica" (Geraldí, 1997, p. 18). Assume-se, portanto, com base no autor, a linguagem como "uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja

concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos" (Geraldi, 1997, p. 18). Assim, "a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os propósitos recursivos utilizados é uma constante em cada processo" (Geraldi, 1997, p. 18).

Considerando o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho em sala de aula com a linguagem, a língua não pode ser tomada como um sistema fechado de regras. Ela deve ser concebida como forma de interação. Desse modo, cabe ao professor criar situações nas quais diversos textos, em que a linguagem se faz presente, possam ser lidos e produzidos pelos alunos, de forma que eles possam aprender a adequar essa linguagem embutida nos textos aos diferentes contextos sociais.

Ainda sob o enfoque sociointeracionista, temos os princípios da educação linguística, baseada na área da educação e da linguística, sem hierarquização entre elas, e respaldada nas ciências da educação e nas ciências linguísticas (Passarelli, 2019, p. 81-84). Esses princípios constituem-se em:

1. Refletir sobre a linguagem em situações de produção e interpretação por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas, com ancoragem na dimensão social que tem a língua escrita como um objeto cultural com funções sociais diversas materializadas em gêneros textuais atinentes ao contexto contemporâneo culturalmente pluridiverso, cuja chancela está na grande virada tecnológica e no fenômeno da globalização. Portanto, no âmbito escolar, precisam ser explorados gêneros com variados recursos semióticos, rechaçando a aquisição do saber linguístico descontextualizado e fragmentário, bem como a assimilação e a consolidação do funcionamento da linguagem a partir de um modelo prioritariamente metalinguístico e/ou normativo.
2. Investir na conscientização acerca da adequação idiomática de acordo com o contexto de circulação, para que o aluno adquira o saber linguístico e possa escolher adequadamente as modalidades a usar [...].
3. Fomentar a emancipação do aprendente como sujeito histórico capaz de gerir sua própria vida e de construir seu próprio projeto de dizer, de modo a se tornar, também, um criador e não apenas um reproduzidor do conhecimento. Isso permite aprimorar o controle sobre sua própria produção linguística – um sujeito que saiba fazer uso da língua como instrumento de ação e de reflexão – em práticas orais e de escrita processual, construindo significação para uma efetiva interação sociocultural [...].
4. Mediar práticas de leitura como processo de construção de significados coerentes, estabelecidos por relações de interdependência entre elementos de natureza verbal e não verbal em diferentes contextos. Esse processo de significação, construído pelo leitor em ação na prática social, extrapola o estágio mais elementar da leitura, ou seja, a decodificação de sinais gráficos, e

refere-se à capacidade de compreender com criticidade. [...] Esse dinâmico processo de compreensão da leitura está atrelado tanto ao reconhecimento das características textuais (conteúdo, estrutura), como ao repertório do leitor (conhecimentos prévios, interesses, atitudes, objetivo da leitura, capacidade cognitiva, estratégias e estilos de processamento).

5. Valorizar o pensamento e o saber de experiência do professor sem incorrer no populismo pedagógico, que busca detectar uma "essência" de professor no seu cotidiano, na sua prática, na sua insegurança, tomando como referência apenas o mundo concreto de sua experiência vivida. Isso equivale a não propiciar a tomada de consciência de suas práticas para o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de sua profissão. E é justamente nesse ponto que entra a teoria sustentando a reflexão sobre a prática: a teorização da experiência e a interpretação prática de conhecimentos teóricos.

6. Analisar, experimentar, avaliar, modificar, enfim, revisar criticamente os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem em parceria com outrem (colegas, professores-formadores, entre outros), de modo a gerar um conhecimento profissional ativo e autônomo, pois ensinar é aprender continuamente de forma colaborativa e participativa.

Esses princípios da educação linguística dialogam com os pressupostos do modelo processual de escrita proposto por Hayes e Flower (1980). Esse modelo processual abarca: a) a planificação (criação de conteúdos, organização da informação e deliberação de objetivos); e b) a textualização e a revisão (escrita, avaliação e reformulação do escrito).

Esse modelo, reelaborado por Passarelli (2012), implica explorar a escrita como construção processual de sentidos e demanda o ensino das etapas e respectivas funções desse processo: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração.

A etapa do planejamento, considerada, muitas vezes, como perda de tempo, na verdade, economiza tempo se estiver associada ao raciocínio ativo sobre a produção. Assim, considerando

o contexto da tarefa, o produtor do texto considera para quem se escreve; de que lugar se escreve; qual a finalidade do texto; onde circulará; em que suporte será publicado; em qual gênero deverá ser organizado. Para tais ponderações, o escrevente aciona seus conhecimentos prévios: o linguístico (construções sintáticas com itens lexicais e recursos expressivos mais típicos das situações formais de uso); o enciclopédico (conhecimento em grande parte advindo de prática profissional e da própria vivência escolar); o da situação comunicativa (conhecimento de comportamento protocolar do contexto acadêmico); o textual (superestruturas, gêneros e tipos textuais em função do gênero em construção, como um resumo, uma dissertação de mestrado, uma comunicação, um poster); o

intertextual (conhecimento de textos que fundamentem teoricamente a pesquisa); e o estilístico (registro formal, podendo ser mais distenso no caso das transcrições das falas dos participantes da pesquisa) (Passarelli, 2022, p. 117).

A autora explica que, a tradução de ideias em palavras, segunda etapa do processo da escrita, é o momento em que a primeira versão do texto é escrita em caráter provisório. Na terceira etapa desse processo, ocorre a revisão, e, assim, para Passarelli (2022, p. 118),

quanto mais o produtor distanciar o tempo entre a tradução de ideias em palavras e a revisão (como dizemos metaforicamente, deixar o texto dormir), mais ele pode desempenhar o papel de leitor de si mesmo e conferir se as ideias estão expressas de modo organizado, coeso e coerente. [...] Repetir o processo de rever contribui para o produto ter mais consistência. Esse processo [...] pode ser individual ou compartilhado entre colegas do grupo, tutoras, monitoras ou o professor que, em seu papel de mediador, propõe os ajustes que porventura sejam necessários.

A quarta etapa do processo da escrita – a editoração - “trata-se da versão que irá a campo. [...] Nessa fase de acabamento do texto, é frequente ocorrência de alterações de vários tipos” (Passarelli, 2022, p. 118).

A terceira etapa do processo de escrita, a revisão, pode apoiar-se nas devolutivas compartilhadas, que de acordo com Passarelli e Gomboeff (2023), são observações escritas no texto do aluno em forma de perguntas, comentários e códigos de correção^{III}, que, por sua vez, são letras ou uma combinação delas que compreendem uma mensagem previamente divulgada e explicada.

As perguntas e os comentários, na maioria das vezes, auxiliam a compreensão do educando quanto a algum aspecto que necessite ser revisto por ser mais bem detalhado que os códigos de correção que se destinam a “indicar localizadamente a natureza do problema gramatical a ser revisto no texto” (Passarelli; Gimenes; Gomboeff, 2024, p. 248).

De modo geral, as perguntas, os comentários e os códigos de correção que compõem a devolutiva compartilhada têm a função de “identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado” nos textos, bem como “oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer” (Black; Harrison; Lee; Marsahal; Wiliam, 2018, p. 164) para melhorá-los, aprimorando-os de modo que os

^{III} Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1wlQGS8DXgsHzidGI4p5s5a87pUjifYa6E/edit?usp=sharing&oid=103669469494956945308&rtpof=true&sd=true>.

próprios alunos possam, ao longo do processo de revisão, resolver o que é apontado na devolutiva compartilhada. Em outras palavras, a devolutiva compartilhada serve para indicar o que o educando não sabe, o que precisa saber e o que deve fazer para avançar em seu processo de aprendizagem.

Cabe destacar que a interlocução entre os sujeitos, muitas vezes, ocorre por textos (orais ou escritos) materializados em gêneros textuais, que são um conjunto de enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 2011), e que cada gênero possui especificidades e uma determinada função.

No caso do resumo acadêmico, “apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico” (Severino, 2007, p. 208), espera-se que por meio dele seja possível fazer uma análise rápida do trabalho científico. Para isso, esse resumo deve “indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto” (Severino, 2007, p. 209).

Dito de outra forma, o resumo acadêmico tem por função “sumarizar, indicar e prever, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto que segue” (Motta-Roth; Hedges, 2010, p. 152). Ele deve oferecer ao leitor um conhecimento preciso do texto original por meio da escrita acadêmica, que se constitui de “dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar” (Larrosa, 2003, p. 102) que ocorrem na comunidade acadêmica.

O processo de produção de resumos acadêmicos como proposta didática de uma disciplina de pós-graduação

Nessa disciplina que trabalha com o resumo acadêmico por meio das devolutivas compartilhadas, o processo de orientação para elaboração da escrita da primeira versão do resumo ocorre por meio da apresentação e análise coletiva de três exemplos de resumos acadêmicos. Nesse processo, a professora dessa disciplina, com a ajuda da monitora, ambas autoras deste texto, destaca aspectos que devem constituir esse gênero textual (justificativa, objetivos, aspectos teórico-metodológicos e resultados). Aborda também como deve ser a formatação do parágrafo do resumo, os dados referenciais do autor e a apresentação das referências. Ensina, ainda, como deve ocorrer a seleção das palavras-chave.

O ensino do resumo das dissertações acontece nas últimas aulas da disciplina porque nessa fase os pós-graduandos, por meio das devolutivas compartilhadas e da socialização de seus textos durante as diversas aulas, adquirem maior domínio dos diferentes aspectos que caracterizam a escrita acadêmica.

Depois da escrita da primeira versão do resumo da dissertação dos pós-graduandos, esses aspectos, além daqueles que foram explanados na orientação de elaboração do resumo, são avaliados pela professora e pela monitora da disciplina por meio desta tábua de correção:

Quadro 1 - Tábua de critérios de correção do gênero resumo

6 pontos	
Forma – 1,75	
Formatação do parágrafo – 0,25	
Convenções da escrita: grafia, acentuação, concordância nominal e verbal, paralelismo – 0,25	
Dados referenciais do autor – 0,25	
Apresentação das referências – 0,75	
Conteúdo – 4,25	
Coesão: pontuação, emprego de elementos anafóricos, catafóricos e sequenciais – 0,5	
Justificativa – 0,75	
Objetivos – 0,75	
Aspectos teórico-metodológicos – 0,75	
Resultados obtidos – 0,75	
Seleção de palavras-chave [contempladas no corpo do texto / representem o conteúdo] – 0,75	

Fonte: Os autores (2024).

Essa tábua é utilizada com o intuito de melhor detalhar o processo de avaliação da produção textual dos mestrandos, de modo que, “a avaliação como aprendizagem faça parte do trabalho pedagógico e possa oferecer dados importantes para o desenvolvimento do ensino” (Passarelli; Gimenes; Gomboeff, 2024, p. 247). Trata-se de uma forma de regulação para o docente e para o aluno. Com a utilização das tábuas de correção, “tanto o professor pode orientar-se por ela para atribuir pontuação, como o próprio aluno pode conhecer mais detalhadamente os critérios dos quais o professor se vale para os procedimentos de correção”, afirma Passarelli (2012, p. 236).

Após a avaliação feita pela professora e pela monitora da disciplina por intermédio da tábua de critérios de correção, os pós-graduandos, além de receberem essa tábua preenchida com os indicativos daquilo que deve ser aprimorado, recebem a devolutiva compartilhada da professora e da monitora,

ou seja, recebem seus resumos recheados de perguntas, comentários e códigos de correção. Depois de receber esse material, os mestrandos esclarecem suas dúvidas durante a aula e revisam seus resumos em casa, visto que “os comentários somente serão devolutivas úteis se os estudantes os utilizarem para guiar seus trabalhos futuros” (Black; Harrison; Lee; Marsahal; William, 2018, p. 162).

Em seguida, os resumos revisados são entregues novamente para a professora e a monitora da disciplina que, do mesmo modo, realizam nova avaliação, porém, com outra tábua de critérios de correção, apresentada a seguir, e tecem, quando necessário, outras devolutivas compartilhadas com foco na aprendizagem deles.

Quadro 2 - Tábua de critérios de correção do gênero resumo – 2ª versão

4 pontos
Forma - 1,5
Formatação do parágrafo – 0,25
Convenções da escrita: grafia, acentuação, concordância nominal e verbal, paralelismo – 0,5
Dados referenciais do autor – 0,25
Apresentação das referências bibliográficas – 0,5
Conteúdo – 2,5
Coesão: pontuação, emprego de elementos anafóricos, catafóricos e sequenciais – 0,25
Justificativa – 0,5
Objetivos – 0,5
Aspectos teórico-metodológicos - 0,5
Resultados obtidos – 0,5
Seleção de palavras-chave [contempladas no corpo do texto / representem o conteúdo] – 0,25

Fonte: Os autores (2024).

A partir dos critérios evidenciados nas duas tábuas de correção, é possível acompanhar o desenvolvimento da produção textual dos mestrandos segundo os critérios pré-estabelecidos e trabalhados anteriormente. Além disso, os pós-graduandos podem somar os pontos e tomar ciência da nota final dessa atividade.

Procedimentos metodológicos

No término do curso, os mestrandos são convidados a avaliar a disciplina, conforme este questionário composto por duas etapas:

Etapa 1: Avaliação da disciplina

Avalie nossa disciplina para que as próximas versões possam ser melhoradas. Considere as perspectivas teóricas e práticas desenvolvidas durante este semestre para sustentar as atividades de ler e de escrever o texto acadêmico.

Você pode mencionar em seu depoimento em que medida a disciplina contribuiu (ou não) para com o desenvolvimento de seu desempenho acadêmico e/ou de sua prática profissional, se tem sugestões a dar, críticas a fazer sobre a metodologia, os conteúdos, a forma com que foram realizadas as devolutivas, o que mais gostou, o que menos gostou, a relevância da disciplina para o curso, enfim, tudo que você julgar pertinente para que possa haver aprimoramento.

Fique bem à vontade para elaborar o texto – pode ser discursivo ou em tópicos.

Etapa 2: Autoavaliação da(o) pós-graduanda(o)

A partir do que vivenciou neste semestre, como você se vê, agora, diante das incumbências atinentes ao contexto acadêmico? Que *feedback* você daria a si mesma(o)?

A partir desse instrumento, os dados analisados neste artigo foram produzidos^{IV}. Consideramos as respostas dos mestrandos de três turmas: duas turmas de 2021, com aulas remotas e 21 alunos, e a turma do primeiro semestre de 2022, com aulas presenciais e seis mestrandos.

Como se trata de investigação de abordagem qualitativa, com base em André (2005, p. 15), os dados gerados a partir das avaliações foram tratados "em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos". Nessa abordagem, é essencial revelar a perspectiva que os envolvidos manifestam dos fatos e interpretar a visão de mundo deles, considerando o contexto, dentro de uma visão holística (Teis; Teis, 2006).

Assim, considerar como dado de estudo as avaliações produzidas pelos pós-graduandos para buscar compreender melhor o papel da devolutiva compartilhada no ensino dos resumos de teses e dissertações significa partir das perspectivas dos mestrandos em relação ao que de fato declaram ter vivenciado durante as aulas, tanto no formato remoto como no presencial, já que trazem para as aulas suas experiências, suas demandas acadêmicas, principalmente, em relação à escrita acadêmica.

A análise dos dados ancorou-se no procedimento metodológico denominado Análise de Prosa, que é:

^{IV} Os dados não serão divulgados por meio de *link* de acesso para garantir o anonimato dos mestrandos que responderam ao questionário de avaliação da disciplina.

uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p. 67).

Esse procedimento, conforme André (1983), prevê que sejam construídos tópicos (assunto) e temas (ideias), com base na análise dos dados produzidos. A autora esclarece que, “os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos” (André, 1983, p. 68).

Tendo isso em mente e com base no aporte teórico apresentado, a análise iniciou com a leitura e a releitura sistemática das respostas dos mestrandos ao questionário, com o intuito de identificar e pintar de amarelo trechos com aspectos recorrentes ou pontos relevantes que indicam as percepções dos graduandos sobre o papel da devolutiva compartilhada no ensino da produção dos resumos das dissertações.

A partir dos trechos destacados em amarelo, tópicos foram levantados, isto é, os assuntos trazidos pelos mestrandos sobre a devolutiva compartilhada vieram à tona. Cada trecho referente a um assunto foi colorido de uma cor diferente.

Com base nesse trabalho, foi possível agrupar os tópicos diante de sua semelhança e complementaridade e, assim, constituir dois eixos, apresentados a seguir: os resumos acadêmicos: o que pensam os mestrandos; a devolutiva compartilhada segundo a percepção dos mestrandos.

Análise dos dados

Os resumos acadêmicos: o que pensam os mestrandos

A produção do resumo pelos pós-graduandos nas últimas aulas da disciplina possibilita que eles pratiquem tudo aquilo que aprenderam em relação à escrita acadêmica no curso, como confirma a mestranda M1 2021: “Gostei muito de fazer o resumo porque pude pôr em prática o que aprendi”.

A produção textual do resumo acadêmico na disciplina é uma situação planejada, de modo intencional, voltada para a aprendizagem de adequação da linguagem ao contexto acadêmico, com participação em situação autêntica de comunicação (Geraldí, 1997). Essa proposta acompanhada do trabalho com a

devolutiva compartilhada presta-se ao trabalho reflexivo acerca da linguagem defendido pela perspectiva sociointeracionista.

O ensino dos resumos acadêmicos por meio da devolutiva compartilhada, considerando-se os estudos de Geraldi (1997), ultrapassa a simples correções de itens lexicais, de regras de gramática e de princípios de como construir um texto pautado em conceitos teóricos bem montado. Trata-se de uma proposta pautada na atitude responsiva de discordância ou de concordância da professora da disciplina e da monitora quanto à palavra dos autores do texto – os pós-graduandos – ancorada na “reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor” (Geraldi, 1997, p. 19) em processo de negociação de sentidos.

Além disso, a devolutiva compartilhada serve de base para a aprendizagem da escrita do resumo acadêmico, à medida que incorpora a avaliação formativa defendida por Black, Harrison, Lee, Marshal e Wiliam (2018, p. 156), ou seja, “qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes”. Explicando melhor a partir das ideias dos autores, a devolutiva compartilhada provê informações úteis, tanto para os mestrandos como para a professora e a monitora, para que possam avaliar o trabalho feito e compreender os próximos passos a seguir.

Por um lado, os questionamentos e os comentários contidos na devolutiva compartilhada, de modo geral, identificam aspectos que ainda precisam ser aprimorados no texto dos mestrandos. Por outro lado, as informações produzidas na devolutiva compartilhada ajudam na regulação do trabalho docente no que se refere ao atendimento das necessidades dos pós-graduandos.

Para além de praticar aquilo que foi aprendido, a produção do resumo acadêmico oportuniza a percepção dos pós-graduandos quanto às etapas da escrita e à estrutura/composição do gênero resumo:

A proposta de produção do resumo acadêmico fechou meu ciclo de aprendizagem, deste semestre, com chave de ouro. Essa proposta nos fez pensar sobre as etapas da escrita e sobre a estrutura e a composição desse gênero (M11 2021).

O trabalho em relação às etapas da escrita e suas respectivas funções corresponde à perspectiva da escrita processual. As etapas que compõem esse

processo, melhor detalhadas em Passarelli (2012), delineiam-se em torno do planejamento do texto, da tradução de ideias em palavras, da revisão e da editoração. Esse processo da escrita, de acordo com M14 2021, possibilita que o pós-graduando retome as diferentes versões do seu texto e perceba seus avanços: “analisei a segunda versão [do resumo] e percebi o quanto evolui, o que me deu esperança” (M14 2021).

Retomar as diferentes versões de um texto e perceber avanços na escrita acadêmica de um resumo acadêmico significa problematizar a escrita cada vez que escreve, bem como problematizar a leitura cada vez que lê. Em outras palavras, significa colocar-se no lugar de “alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência” (Larrosa, 2003, p. 108), ou seja, é como viver como “alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê” (Larrosa, 2003, p. 108).

Essa percepção de evolução é possível quando a produção textual é tomada como ponto de partida e de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem da língua porque é no texto que a língua se revela em sua complexidade por meio do trabalho do sujeito que, por sua vez, “articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica” (Geraldi, 1997, p. 136). Sendo assim, é preciso trabalhar em prol da emancipação do aprendente para que ele seja capaz de construir seu próprio projeto de dizer (Passarelli, 2019).

A emancipação do pós-graduando e o investimento no projeto de dizer dele em nada dialoga com a experiência que Larrosa (2003) viveu em Londres, com bolsa de pós-doutorado, estudando no departamento de sociologia. Nessa situação, o autor explica que, ao ensinar como se começa a escrever um capítulo, a professora apresenta as primeiras páginas de dez capítulos com diferentes temas, para que os pós-graduandos sigam o modelo. Trata-se de aprender a escrever academicamente de um modo mecânico e padronizado.

Defende-se que o pós-graduando, processualmente, tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer, tenha para quem dizer e tenha competência para escolher estratégias para tal (Geraldi, 1997) – o que lhe permitirá aprimorar o controle sobre sua própria produção linguística em uma efetiva interação sociocultural.

Quanto à estrutura/composição desse gênero textual, o processo de orientação para elaboração da primeira versão do resumo e a feita dele durante as últimas aulas da disciplina ancoram-se na abordagem de ensino da língua a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem e se baseiam em um dos princípios da educação linguística. Esse princípio atrela-se à exploração, no âmbito escolar, de gêneros textuais, "rechaçando a aquisição do saber linguístico descontextualizado e fragmentário, bem como a assimilação e a consolidação do funcionamento da linguagem a partir de um modelo prioritariamente metalinguístico e/ou normativo" (Passarelli, 2019, p. 81). Ao trabalhar com gêneros textuais, é possível criar um espaço de interação em que o aprendente possa manusear estratégias para expressar seu projeto de dizer.

Tanto a abordagem de ensino da língua a partir da concepção sociointeracionista de linguagem como a educação linguística buscam trabalhar os gêneros textuais e possibilitam ao aluno refletir sobre sua própria fala/escrita (Bakhtin, 2011). Ao trabalhar com o gênero resumo, não como um fim em si mesmo, os mestrandos puderam observar e aprender as características e os propósitos comunicativos desse gênero: o que é; como se estrutura; a quem se destina, onde circula, entre outros aspectos.

O relato a seguir indica que a proposta de produção do resumo da dissertação do próprio mestrando o ajuda a desenvolver a capacidade de seleção e organização das informações mais importantes em relação ao texto original:

Destaco a contribuição da professora na proposição da tarefa, durante a disciplina, de elaboração de um resumo do próprio trabalho de conclusão do mestrado acadêmico. Foi um exercício que me impulsionou a reflexão de síntese do caminho a ser percorrido na minha pesquisa (M9 2021).

O ensino processual da escrita que incide sobre gêneros textuais sem se reduzir a receitas formais estáticas ensinadas de modo prescritivo, faz com que os alunos atentem-se para as formas como as pessoas, numa determinada comunidade, no caso em pauta a comunidade acadêmica, usam a língua para atender certos propósitos comunicativos em situações reais.

Organizar situações nas quais o mestrando possa atentar-se para as formas como os pesquisadores usam a língua para alcançar certos propósitos comunicativos em situações reais baseia-se na educação linguística que gira em torno do ensino

“da adequação idiomática de acordo com o contexto de circulação” (Passarelli, 2019, p. 81).

O texto acadêmico é “o espaço de disciplina da expressão, o espaço onde a disciplina do espírito - o dizer o que há para dizer - está disciplinado no dizer como tem que ser dito” (Larrosa, 2003, p. 109). Assim, o produtor de textos acadêmicos precisa realizar escolhas baseadas num conjunto de regras estruturais, com o intuito de produzir uma síntese do caminho a ser percorrido ou já percorrido na pesquisa.

Essa síntese da pesquisa envolve “práticas de leitura como processo de construção de significados coerentes [...], construído pelo leitor em ação na prática social” que “extrapola o estágio mais elementar da leitura, ou seja, a decodificação de sinais gráficos, e refere-se à capacidade de compreender com criticidade” (Passarelli, 2019, p. 84).

O resumo não é a simples redução de outro texto, mas envolve a compreensão global do texto-fonte (Severino, 2007). Por isso, “produzir o resumo colabora substancialmente com a organização e visão geral da dissertação”, como percebe a mestranda M25 2022. Essa compreensão global pode ser assegurada quando o mestrando é capaz de identificar e empregar as normas próprias do gênero textual, como demonstra ter dominado M9 2021: “Eu pude, também, apresentar para minha orientadora a trajetória que pretendo percorrer na minha pesquisa através do resumo que elaborei na disciplina”.

Essa fala de M92021 carrega indícios de que a devolutiva compartilhada encoraja os mestrandos “a desenvolver e demonstrar a compreensão de características centrais sobre o assunto que estão aprendendo” (Black; Harrison; Lee; Marsahal; Wiliam, 2018, p. 163-164), ou seja, a capacidade de seleção e de organização das informações mais importantes da dissertação para escrever o resumo acadêmico, usando a língua conforme os propósitos comunicativos da comunidade acadêmica e demonstrando a compreensão global do texto-fonte.

A educação linguística atrela-se, ainda, à reflexão acerca da linguagem por intermédio de atividades linguísticas e epilinguísticas voltadas para a dimensão social que tem a língua escrita (Passarelli, 2019). Essas atividades tomam as características da linguagem como objeto de estudo, explica Gerdali (1997). Nessa perspectiva, justifica-se que o resumo solicitado durante a disciplina ancore-se na produção do resumo do próprio trabalho de conclusão dos mestrandos. Ao trabalhar dessa forma, com textos autênticos dentro do contexto acadêmico, devolve-se a palavra ao

mestrando, que adota a posição de condutor em seu processo de aprendizagem ao assumir-se como locutor que tem o que dizer, tem razões para dizer, tem interlocutores a quem dizer e tem que escolher estratégias para dizer (Geraldi, 1997).

A devolutiva compartilhada segundo a percepção dos mestrandos

Pelas declarações a seguir, depreende-se que os mestrandos concebem o erro, apontado por meio das devolutivas compartilhadas, como um indicativo daquilo que deve ser aprimorado em seus textos:

Apreendi que preciso participar com pró-atividade das propostas de simulados, como o resumo da dissertação, o sumário como roteiro do trabalho, os exercícios linguageiros, as discussões coletivas, sem receio de me sentir inferior caso exponha equívocos no coletivo (M5 2021).

A princípio fiquei um pouco constrangido, achando que me sentiria exposto, mas logo entendi que estávamos todos no mesmo barco, e que a professora estava no barco conosco. [...] errar foi uma oportunidade e não um fracasso (M18 2021).

[...] as oportunidades de aprender a partir do meu texto e textos dos colegas foi muito importante no processo de incorporar os aprendizados (M17 2021).

[...] as correções coletivas foram as que mais suscitaram reflexões sobre a forma e o conteúdo dos textos acadêmicos (M21 2021).

M5 2021 afirma que não precisa se sentir inferior diante da exposição de um erro e M18 2021 declara que errar foi uma oportunidade e não um fracasso. Essas falas sugerem que, como recomenda Passarelli (2022, p. 119), o erro, na disciplina, foi tratado “como inerente à aprendizagem”. Errar, nesse caso, trata-se de uma chance de os mestrandos analisarem e responderem às devolutivas compartilhadas. Essa chance foi planejada “como parte do processo geral de aprendizagem” pela professora da disciplina e pela monitora (Black; Harrison; Lee; Marsahal; Wiliam, 2018, p. 164).

Esses depoimentos desses mestrandos demonstram que o trabalho com a devolutiva compartilhada ancora-se na avaliação formativa que tem como finalidade favorecer as aprendizagens do pós-graduando, já que possibilita que ele “tome ciência de seu desempenho e compreenda os aspectos que podem ser aprimorados no refazimento do seu resumo” (Passarelli; Gimenes; Gomboeff, 2024, p. 248).

Essa situação em que os mestrandos tomam conhecimento dos aspectos que precisam melhorar em seus textos para aperfeiçoá-los na reescrita é apontada nestas duas falas: “As devolutivas dos trabalhos foram cuidadosamente pontuadas em todos os aspectos, contribuindo para as novas versões [dos textos]” (M4 2021). “Vale destacar que a correção apurada e as devolutivas em grupo contribuíram muito no meu processo de trabalho em relação ao meu próprio texto” (M13 2021).

Por meio desses depoimentos, é possível afirmar que, pela devolutiva compartilhada, a avaliação dos textos dos mestrandos pode ser “vista menos como um julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem” (Black; Harrison; Lee; Marsahal; William, 2018, p. 164). Nessa perspectiva, o professor contribui com o processo de escrita do aprendiz, visto que se faz “interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (Geraldí, 1997, p. 164).

Desse modo, o saber da experiência do professor é valorizado, já que propicia-se “a tomada de consciência de suas práticas para o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de sua profissão” (Passarelli, 2019, p. 84). Nesse processo que envolve a devolutiva compartilhada, esclarece a autora, a teoria sustenta a reflexão sobre a prática pedagógica e a revisão crítica dos processos de ensino e aprendizagem ocorrem em parceria, gerando conhecimento profissional ativo e autônomo.

A devolutiva compartilhada gera aprendizagem para todos – como evidencia este depoimento: “Aprendemos muito quando enxergamos nosso texto na tela” (M7 2021) – porque toma “a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (Geraldí, 1997, p. 165).

Além disso, o trabalho com a devolutiva compartilhada criou situações que impulsionaram o olhar crítico sobre a própria escrita, como indica esta fala: “Outro ponto que teve um impacto positivo na minha aprendizagem se deu nas correções em grupo dos textos escritos. [...] fomos capazes de produzir um olhar mais crítico sobre a nossa própria escrita” (M27 2022).

Olhar a própria escrita de modo crítico pode ser considerado uma conquista referente à inserção acadêmica e também em relação à constituição de si, à

medida que o mestrando passa a ter “consciência a respeito da língua e do seu papel em possibilidades de uso e formas de expressão cada vez mais ajustadas” ao contexto (Colello, 2007, p. 31).

Os relatos a seguir trazem mais indícios de como os mestrandos percebem a devolutiva compartilhada:

[...] a devolutiva compartilhada, partindo dos nossos textos, nossos erros e dúvidas, tornaram o aprendizado mais significativo, [...] pois conduz o mestrando a refletir sobre sua prática cotidiana, propiciando a oportunidade de mudar qualitativamente o seu processo de construção e reprodução do conhecimento (M6 2021).

A dinâmica de aula com devolutiva compartilhada foi proveitosa e bastante enriquecedora com a possibilidade de analisar textos reais dos próprios estudantes (M24 2022).

Os exercícios de escrita e correção coletiva [devolutivas compartilhadas], com exemplos práticos de erros e acertos que cometemos em nossos textos, colaboraram para nos fazer pensar a nossa escrita a partir da escrita do outro (M3 2021).

[...] poder ler um texto de um mestrando e identificar a falta de vírgula, uma frase mal formulada e até mesmo uma referência que estava formatada de maneira incorreta acrescentou muito em meu conhecimento e aprimorou meu olhar (M8 2021).

Compreender as regras, a partir do que escrevemos, trouxe sentido e possibilitou o estabelecimento de relações e transposições para outras situações de escrita (M12 2021).

A disciplina contribuiu muito para o processo de construção tanto do meu texto do projeto de pesquisa, quanto dos textos das outras disciplinas, nos quais procurei aplicar todos os aprendizados aqui vivenciados (M20 2021).

Esses pós-graduandos perceberam que a devolutiva compartilhada ocorre a partir de textos autênticos produzidos pelos alunos e afirmam que isso torna o aprendizado significativo e contribui para a reflexão da própria escrita à medida que se observa o erro cometido por outra pessoa. Assim, a devolutiva compartilhada constitui-se em “um processo de conscientização para o aluno adquirir um ponto de vista crítico com o qual possa controlar o conjunto de problemas que, usualmente, está presente na escrita de um texto” (Passarelli, 2012, p. 168).

A pós-graduanda M10 2021 considera “as devolutivas um ponto essencial para o sucesso da disciplina” e percebe que “elas aconteceram de forma sistemática e atenciosa, oportunizando esclarecimentos de dúvidas e retomada dos conteúdos trabalhados” (M10 2021). Nesse contexto de esclarecimento de dúvidas e retomada

dos conteúdos trabalhados, quando a avaliação está ligada à devolutiva com o objetivo de que o aluno avance em seu processo de aprendizagem, os processos cognitivos e metacognitivos dos discentes são ativados e, assim, eles conseguem regular e monitorar seu processo de aprendizagem (Fernandes, 2006, 2008). Para o autor, os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos devem ser ativados pois, desse modo, eles podem assumir uma posição mais autônoma de regulação de suas aprendizagens.

A devolutiva compartilhada é parte da avaliação formativa. Durante o processo das devolutivas compartilhadas, "a professora da disciplina e a monitora detectam as dificuldades dos mestrandos, assim como identificam tipos de erro e compreendem o raciocínio que os pós-graduandos empregaram no momento da escrita" (Passarelli; Gomboeff, 2023, p. 287). Isso permite que o plano de ensino da disciplina seja alterado sempre que necessário. Assim, alguns conteúdos pré-estabelecidos são, muitas vezes, adaptados, outros são acrescentados e outros são retomados.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se analisar se e como a devolutiva compartilhada contribui com o ensino da escrita e a avaliação formativa dos resumos acadêmicos, em uma proposta didática de uma disciplina de pós-graduação.

Conclui-se que as devolutivas compartilhadas contribuem para o ensino e para a avaliação dos resumos acadêmicos, principalmente, porque possibilitam que os mestrandos compreendam a escrita como processo e, ao mesmo tempo, aprendam as características e a estrutura desse gênero textual.

Conceber a escrita como processo é fundamental para que o mestrando perceba que é preciso escrever suas ideias para depois empreender, durante as várias revisões, com ou sem ajuda, a sistematização normativa dessas ideias.

Aprender as características e a estrutura do resumo acadêmico possibilitou aos pós-graduandos aprender estratégias para expressar seu projeto de dizer, refletir criticamente sobre sua própria escrita, desenvolver a capacidade de seleção e organização das informações mais importantes em relação ao texto original, a dissertação, e apreender as formas como as pessoas na comunidade acadêmica usam a língua para atender certos propósitos comunicativos em situações reais.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, N. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C. S.; MARSHAL, B.; WILIAM, D. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 8, n. 13 p. 153-183, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- CAETANO OLIVEIRA, M. de C. A produção de resumos acadêmicos: um estudo preliminar sobre a usabilidade do software "AutorIA - meu resumo". *Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 12, n. 1, jan./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/folio.v12i1.6728>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342723509_A_PRODUCAO_DE_RESUMOS_ACADEMICOS_UM_ESTUDO_PRELIMINAR_SOBRE_A_USABILIDADE_DO_SOFTWAR E_AutorIA_-_MEU_RESUMO. Acesso em: 7 abr. 2023.
- COLELLO, S. de M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2024.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2024.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.). *Cognitive processes in writing*. Lawrence: Erlbaum, 1980, p. 15-21.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643> . Acesso em: 17 abr. 2024.

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

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 75-86.

PASSARELLI, L. M. G. A indissociável inter-relação entre aprendizagem, ensino e avaliação na formação de formadores: o papel da devolutiva compartilhada. In: LOSADA, I. H.; DÍAZ, A. S. (coord.). *Desarrollo y multidisciplinariedad para la formación de los futuros docentes*. Madri: Arco/Libros-La Muralla, 2022. p. 113-137.

PASSARELLI, L. M. G.; GOMBOEFF, A. L. M. Os processos de elaboração de textos acadêmicos e as devolutivas compartilhadas. In: LOSADA, I. H.; OSUNA, J. E. A. (coord.). *Innovación educativa y formación docente*. Madri: Editorial Dykinson, 2023. p. 283-291.

PASSARELLI, L. G.; GIMENES, N. A. S.; GOMBOEFF, A. L. M. Uso da rubrica no ensino da produção de resumos acadêmicos: experiência e proposição. In: MARQUESINI, S. C.; PASSARELLI, L. M. G.; AGUIAR, A. P. S.; RODRIGUES, M. G. S.; VALLEJO, A. S. V.; DÍAZ, A. S. *Educação, texto e discurso: interfaces na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2024. p. 239-254.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIS, D. T; TEIS, M. A. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*, Covilhã, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso: 1 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.